

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Thiago Barreto Maciel**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (Resolução nº06/18): as forças sociais  
hegemônicas na condução dos rumos da formação**

Juiz de Fora

2021

**Thiago Barreto Maciel**

**Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física  
(Resolução nº06/18): as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da  
formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barreto Maciel, Thiago.

Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução nº06/18) : as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da formação / Thiago Barreto Maciel. -- 2021.

386 p.

Orientador: Hajime Takeuchi Nozaki

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Diretrizes Curriculares Nacionais. 2. Resolução nº06/18. 3. Formação profissional . 4. Educação física. I. Takeuchi Nozaki, Hajime, orient. II. Título.

**Thiago Barreto Maciel**


**Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física (Resolução nº06/18): as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.


Aprovada em 25 de maio de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**


  
\_\_\_\_\_  
Dr. Hajime Takeuchi Nozaki – Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Alvaro de Azeredo Quelhas  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel  
Universidade Federal da Bahia

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura  
Universidade Estadual de Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Adriana Machado Penna  
Universidade Federal Fluminense

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Emerson Duarte Monte  
Universidade do Estado do Pará

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Márcia Morschbacher  
Universidade Federal de Santa Maria

*Às centenas de milhares de vidas perdidas em razão  
da política genocida e do negacionismo científico.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Denilson e Fátima, que nunca mediram esforços em me proporcionar uma formação humana repleta de sentidos. À minha irmã, Tatiana, como já dito em outro momento “exemplo de mulher, que sempre esteve ombro a ombro comigo, desde o meu primeiro suspiro em vida”. A vida foi muito generosa comigo ao me presentear com vocês enquanto família.

À minha companheira Lílian que, juntos, vimos crescendo e aprendendo ao longo das últimas duas décadas. Obrigado por todo companheirismo e amor compartilhado, em especial sobre o que nos gerou o título da nossa vida que temos mais orgulho de portar, o de mãe e pai. Obrigado por tanto!

À Laura, amor incondicional e inspiração para não cessar nunca na luta por um mundo melhor para as novas gerações.

Ao meu orientador e amigo Hajime Nozaki. Figura central no meu tirocínio em relação aos estudos do marxismo ainda em tempos de graduação e a quem devo muito às minhas aprendizagens desde então. Obrigado por cada ensinamento nessa longa jornada, tenho orgulho em tê-lo como meu professor.

Aos professores Álvaro Quelhas, Celi Taffarel, Paulo Ventura e Adriana Penna por terem aceitado compor e contribuído prontamente na minha qualificação e, também, pelo aceite em compor a banca de defesa. Vocês são parte viva da história da educação física brasileira e grandes referências teóricas e de luta para mim.

Aos professores Rubens Rodrigues e André Martins, pelo pronto aceite na composição da banca e, mais, por terem me ensinado tanto nessa jornada de doutoramento na condição de meus professores, mas, para além, na militância sindical.

Aos professores Emerson Monte e Márcia Morschbacher, jovens referências na área e companheiros de luta que tanto vêm contribuindo para a educação física brasileira, pelo pronto aceite na composição da banca.

Aos demais professores, técnico-administrativos e trabalhadores terceirizados do Programa de Pós-graduação em Educação e da Faculdade de Educação/UFJF.

Aos colegas discentes do PPGE, sobretudo da turma 2017, com os quais pude ter excelentes momentos de discussão e reflexão.

Ao professor Roberto Furtado, por me aceitar na condição de aluno especial em sua disciplina “Diretrizes Curriculares e Formação em Educação Física”, ofertada pelo

PPGEF/UFG, a qual proporcionou discussões importantes para o desenvolvimento desta tese.

Aos amigos da educação física do IF Sudeste MG com quem tanto aprendi e continuo aprendendo: Miguel, Graziany, Silvio, Papaulo e Brenão (*in memoriam*).

Ao Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e ao Departamento de Educação Física do Colégio que possibilitaram o meu afastamento, para que me dedicasse aos meus estudos de doutoramento. Um destaque aos amigos que vibraram com o meu ingresso no doutorado e foram fundamentais desde o início nas trocas de experiência e nos espaços de estudo coletivo para a minha formação: Adriane Tomáz, Mônica Maia e Leonardo Pina.

Aos companheiros do GETEMHI que desde a graduação vêm contribuindo na minha formação.

Aos companheiros do GTT - Formação Profissional e Mundo do Trabalho/CBCE.

Aos companheiros das demais instâncias que tenho o prazer de militar, em especial do MNCR, da APES-JF/ANDES-SN e da Resistência/PSOL, por dedicarem parte de sua vida à luta por um outro mundo.

À *Università degli Studi di Camerino* que me acolheu para a realização do Doutorado-Sanduiche na Itália e ao professor Luca Baccelli pelo aceite em me receber na instituição.

Aos companheiros da *Sinistra Anticapitalista* que foram fundamentais em nossa acolhida no exterior: Marilena, Pasquale, Corrado, Andrea, Titti e Antonio Moscato. Este último, em especial, pelos ricos momentos de aprendizagem que me proporcionou.

Aos amigos Fillipe Perantoni, Cadu, Rodrigo Jaenicke, Mônica Lopes e Flaviana Toledo que compartilharam importantes reflexões contidas nesta tese e sempre se mostraram prontos a colaborar com o meu estudo.

Aos camaradas da capoeira que me acompanharam ao longo desses quatro anos, contribuindo para que o processo fosse mais leve. Um agradecimento especial ao mestre Cuité, pelos ensinamentos e pelas oportunidades de trocas de conhecimento.

Aos amigos e familiares que, mesmo não participando diretamente dos meus estudos, sempre foram fundamentais para o meu crescimento e amadurecimento.

À CAPES, pela concessão da bolsa PDSE, que contribuiu com o custeio de parte do estudo ocorrido no Doutorado Sanduiche.

À UFJF, pela concessão da bolsa PROQUALI, que contribuiu com parte do custeio do estudo.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.” (BRECHT, s.d., p. [1]).



## RESUMO

Os objetivos do presente trabalho foram: a) Investigar as forças/sujeitos sociais e as mediações internas à educação física que atuaram no atual recorte histórico das DCN e impulsionaram à desconsideração da Minuta de Projeto de Resolução 2015 em favor da Resolução CNE/CES nº 06/2018; b) Perquirir a forma e o conteúdo das atuais DCN em relação com as forças/sujeitos sociais que influenciaram em sua construção; c) Analisar as forças sociais e o projeto de formação humana localizados no plano mais geral da relação capital-trabalho que influenciaram sobre os rumos das atuais DCN; d) Identificar os elementos gerais acumulados pelos campos progressista/revolucionário que sinalizam para uma formação politécnica na área. O trabalho trata sobre a formação profissional em educação física e teve como recorte temporal de suas análises o período compreendido a partir do ano de 2015 – momento em que foi divulgada a Minuta de Projeto de Resolução pelo CNE/CES para debater novas DCN para os cursos de graduação em educação física – até o período da homologação das atuais DCN no ano de 2018. A partir do materialismo histórico-dialético, realizou-se uma pesquisa de caráter teórico-documental, que teve como procedimentos: (a) estudo de clássicos em formato de livros, artigos, dissertações e teses; (b) revisão bibliográfica em periódicos digitais de grande circulação na área; (c) análise documental da Minuta de 2015, do Parecer nº 584/18, e da Resolução nº 06/18; (d) análise do áudio oficial da Audiência Pública que debateu a Minuta ocorrida em 11 de dezembro de 2015 nas dependências do MEC; (e) análise das manifestações públicas de dois interlocutores privilegiados sobre o tema dentro do CNE: o relator do Parecer nº 584/18 e o relator da Minuta 2015. Como resultado constatamos que as atuais DCN de educação física se formaram e se consolidaram em razão da situação política brasileira aberta após o golpe jurídico-parlamentar do ano de 2016, no contexto de avanço das forças conservadoras e reacionárias no Brasil. Tais diretrizes expressam, enquanto parte de um bloco histórico, as marcas do atual momento de agudização neoliberal no país, em que pese comportar contradições. Como conclusões temos que as atuais DCN se configuram como mais retrógradas em relação à normativa que vinha vigorando e, assim, tal embate se demonstrou uma derrota dos campos progressista/revolucionário; mas que devido à dinamicidade da luta de classes ainda é possível um novo horizonte.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Resolução nº 06/18. Formação profissional. Educação física.

## RIASSUNTO

Gli obiettivi del presente lavoro sono stati: a) Indagare le forze/soggetti sociali e le mediazioni interne all'educazione fisica che hanno agito nell'attuale periodo storico delle Indicazioni Nazionali per il curriculum e hanno portato a ignorare la Minuta di Progetto di Risoluzione 2015 a favore della Risoluzione CNE/CES n. 06/2018; b) indagare la forma e il contenuto dell'attuale indicazioni nazionali per il curriculum in relazione alle forze/soggetti sociali che hanno influenzato la sua costruzione; c) Analizzare le forze sociali e il progetto di formazione umana esistente al livello più generale del rapporto capitale-lavoro che hanno influenzato la direzione dell'attuale Indicazioni Nazionali per il curriculum; d) Indentificare gli elementi generali accumulati dai campi progressista/rivoluzionario che segnalano verso una formazione politecnica nell'area. Il lavoro si occupa della formazione professionale in educazione fisica e ha avuto come periodo di analisi quello compreso dall'anno 2015 - momento in cui la Minuta di Progetto di Risoluzione è stata divulgata dal CNE/CES per discutere le nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum dei corsi di laurea in educazione fisica - fino al periodo di approvazione dell'attuale Indicazioni Nazionali per il curriculum nell'anno 2018. Sulla base del materialismo storico-dialettico, è stata condotta una ricerca teorico-documentaria, che ha avuto come procedure: (a) studio dei classici in formato di libri, articoli, dissertazioni e tesi; (b) revisione bibliografica su riviste digitali di grande diffusione sul territorio; (c) analisi documentale della Minuta 2015, Parere n. 584/18 e Risoluzione n. 06/18; (d) analisi dell'audio ufficiale dell'udienza pubblica che ha discusso la Minuta tenutosi l'11 dicembre 2015 presso le strutture del MEC; (e) analisi delle manifestazioni pubbliche di due interlocutori privilegiati sull'argomento all'interno del CNE: il relatore del Parere n. 584/18 e il relatore della Minuta 2015. Come risultato abbiamo constatato che gli attuali Indicazioni Nazionali per il curriculum dei corsi di laurea in educazione fisica sono state costituite e consolidate in ragione della situazione politica brasiliana aperta dopo il colpo di Stato giuridico-parlamentare dell'anno 2016, nel contesto dell'avanzamento delle forze conservatrici e reazionarie in Brasile. Tali Indicazioni Nazionali per il curriculum esprimono, come parte di un blocco storico, i segni dell'attuale momento di aggravamento neoliberista nel paese, nonostante possa contenere contraddizioni. Come conclusioni abbiamo che gli attuali Indicazioni Nazionali per il curriculum si configurano come più retrogradi rispetto alla normativa che era in vigore e, quindi, questo scontro si è dimostrato una sconfitta dei campi progressista/rivoluzionario; ma che a causa del dinamismo della lotta di classe, un nuovo orizzonte è ancora possibile.

Parole chiave: Indicazioni Nazionali per il curriculum. Risoluzione n. 06/18. Formazione professionale. Educazione fisica.

## ABSTRACT

The goals of the present work were: a) Investigate the forces/social subjects and the internal mediations to physical education in the current historical context of the National Curriculum Guidelines of the university graduation courses in physical education and led to the disregard of the Draft of Resolution Project 2015 in favor of CNE/CES Resolution n. 06/2018; b) Investigate the form and content of the current National Curriculum Guidelines in relation to the forces/social subjects that influenced its construction; c) Analyze the social forces and the human formation project located at the most general level of the capital-labor relationship that influenced the direction of the current National Curriculum Guidelines; d) Identify the general elements accumulated by the progressive/revolutionary fields that signal for polytechnic education in the area. The work focused on the professional formation in physical education and the period of time considered at this analyzes was from the year of 2015 - moment when the Draft of Resolution Project was publicized by the CNE/CES to debate new National Curriculum Guidelines for the university graduation courses in physical education - until the period of approval of the current National Curriculum Guidelines in the year 2018. Based on historical-dialectical materialism, a theoretical-documentary research was carried out, which had as its procedures: (a) study of classics in format of books, articles, dissertations and theses; (b) bibliographic review in digital journals of great circulation in the area; (c) documentary analysis of the 2015 Draft of Resolution Project, Opinion n. 584/18, and Resolution n. 06/18; (d) analysis of the official audio of the Public Hearing that discussed the Draft of Resolution Project that took place on December 11, 2015, at the MEC; (e) analysis of the public manifestations of two privileged interlocutors on the topic of CNE: the rapporteur of Opinion n. 584/18 and the rapporteur of Draft 2015. As a result, we found that the current physical education National Curriculum Guidelines were formed and consolidated in reason of the Brazilian political situation opened after the legal-parliamentary coup of the year 2016, in the context of the advance of the conservative and reactionary forces in Brazil. Such guidelines express, as part of a historical block, the marks of the current moment of neoliberal aggravation in the country, even though it may contain contradictions. As conclusions we have that the current National Curriculum Guidelines are configured as more retrograde in relation to the normative that had been in force and, thus, this clash was demonstrated a defeat of the progressive/revolutionary fields; but that due to the dynamism of the class struggle, a new horizon is still possible.

Keywords: National Curriculum Guidelines. Resolution n. 06/18. Professional training. Physical Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Orçamento Federal Executado (pago) em 2020 = R\$ 3,535 TRILHÕES.....	32
Gráfico 2. Manifestações da Plenária na Audiência Pública 2015.....	187
Gráfico 3. Percentual de matrículas em educação física (licenciatura) por categoria administrativa e grupos privados – Brasil, 2017.....	289
Gráfico 4. Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil. ....	292
Gráfico 5. Matrículas no ensino superior. ....	292
Gráfico 6. Número de matrículas totais em cursos presenciais e em cursos EaD.....	293

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de matrículas nos cursos de graduação em educação física (2015-2019). .....	4
Tabela 2. Quantidade de arquivos publicados nas revistas e de arquivos selecionados durante o período analisado (2016-2020).....	172
Tabela 3. Dados de cursos de educação física no Brasil .....	287
Tabela 4. Dados de cursos de educação física no Brasil .....	287

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos selecionados pela revisão bibliográfica .....	173
Quadro 2. Trabalhos adicionados à revisão bibliográfica. ....	175
Quadro 3. Excertos sobre os campos de atuação e o perfil formativo que constam na Resolução nº 06/18. ....	206

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIMAQ	Associação Brasileira da Indústria de Máquinas e Equipamentos
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
ABENEFS	Associação Brasileira do Ensino da Educação Física para a Saúde
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACAD	Associação Brasileira de Academias
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ADIESEF/RS	Associação dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APEF	Associação de Profissionais de Educação Física
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRAZ	Centro Universitário Braz Cubas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação
COESP	Comissão de Especialistas
COFFITO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CONDIESEF	Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física

CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física
EEFEUSP	Escola de Educação Física e Esporte da USP
EF	Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EUA	Estados Unidos da América
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação
FADERGS	Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
FAMES	Faculdade Metodista de Santa Maria
FIOCRUZ	Fundação Instituto Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IES	Instituições de Ensino Superior
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas
IHRSA	<i>International Health, Racquet &amp; Sportsclub Association</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto Porto Alegre
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer



MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDG	Método da Educação Física Desportiva Generalizada
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura - <i>United States Agency for International Development</i>
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPETE	Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação/UFF
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan Americana da Saúde
OPEP	Organização dos Países Exportadores do Petróleo
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Partido da República
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SESu	Secretaria de Educação Superior
SOGIPA	Sociedade de Ginástica Porto Alegre
STF	Superior Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
SUS	Sistema Único de Saúde

TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UCB	Universidade Castelo Branco
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1. Problemática e estrutura	1
<b>CAPÍTULO I – BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO ESTUDO: capitalismo dependente e o projeto de formação humana</b>	<b>18</b>
1.1 – Capitalismo dependente e o desenvolvimento desigual e combinado	20
1.2 – O projeto de formação humana hegemônico dominante para os países de capitalismo periférico e dependente	35
1.2.1 - O projeto de formação humana como parte do bloco histórico	35
1.2.2 - O modelo de “acumulação flexível”	40
1.2.3 - O ideário pós moderno e as pedagogias do “aprender a aprender”	48
1.2.4 - Ainda sobre o “aprender a aprender”: as alterações qualitativas no modelo requerido de competências	60
1.2.5 - A precarização do trabalho e o esvaziamento educacional como mediações da superexploração	74
1.3 – A proposta pedagógica dos trabalhadores: acúmulo e disputa hegemônica	82
1.4 – Alguns elementos sobre a crise econômica e a atual situação política brasileira	101
<b>CAPÍTULO II – SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO</b>	<b>116</b>
2.1 – Os primeiros painéis do “Breve Século XX” da formação profissional em educação física no Brasil	119
2.1.1 - O período marcado pela criação da ENEFD em 1939	120
2.1.2 - A Resolução nº 69/69 do Conselho Federal de Educação	125
2.2 – A história da formação profissional em educação física: as marcas neoliberais	128
2.3 – O último painel do “Breve Século XX” da formação profissional em educação física no Brasil	139
2.3.1 - A Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação	139
2.3.2 - A Resolução CNE/CES nº 07/04	143
<b>CAPÍTULO III – O ÚLTIMO RECORTE HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL</b>	<b>164</b>
3.1 – Sobre o método e os procedimentos metodológicos	165
3.2 – O último recorte histórico da formação profissional em educação física no Brasil: as forças/sujeitos sociais por trás da Resolução nº 06/18	178
3.2.1 - A Audiência Pública de 2015: primeiros indicativos das forças/sujeitos sociais em curso	183
3.2.2 - A influência do sistema CONFEF/CREFs: a porta de entrada	193
3.2.3 - As forças ligadas às Universidades Estaduais Paulistas	216
3.2.4 - Os empresários do ramo fitness e as forças sociais relacionadas ao pensamento médico higienista	225
3.2.5 – Ainda sobre determinadas forças/sujeitos relacionados ao campo da saúde: o reducionismo da funcionalidade do objeto de estudo e intervenção	244
3.2.6 - As forças curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” e a influência do pensamento pós-moderno nas entidades acadêmico-científicas	255

3.2.7 - Os empresários da educação -----	282
3.3 – A licenciatura ampliada de caráter generalista como horizonte: acúmulo histórico ---	<b>302</b>
<b>FINALIZANDO O TRABALHO ACADÊMICO -----</b>	<b>322</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----</b>	<b>330</b>
<b>APÊNDICE A - Exposição sintética das intervenções da plenária na Audiência Pública de 2015-----</b>	<b>363</b>

## INTRODUÇÃO

Marx foi o primeiro a descobrir a grande lei do movimento da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas travadas no âmbito político, religioso, filosófico ou em qualquer outro campo ideológico são de fato apenas a expressão mais ou menos nítida de lutas entre classes sociais, a lei segundo a qual a existência e, portanto, também as colisões entre essas classes são condicionadas, por sua vez, pelo grau de desenvolvimento da sua condição econômica, pelo modo da sua produção e pelo modo do seu intercâmbio condicionado pelo modo de produção. (ENGELS, 2011a, p.22).

### 1. Problemática e estrutura

A epígrafe demarca, de imediato, um ponto central dentro do desenvolvimento de nossos estudos durante o Curso de Pós-Graduação em Educação – doutorado –, o qual procurou analisar as forças sociais hegemônicas que conduziram os rumos da formação profissional em educação física, materializado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física – Resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL, 2018b) – no contexto de intensificação da ofensiva neoliberal pelo mundo, em especial nos países de capitalismo dependente e periférico. Partimos da compreensão de que todas as lutas travadas nos diversos campos da vida são “a expressão mais ou menos nítida de lutas entre classes sociais” e nos coube com a nossa pesquisa, portanto, contribuir a desvelar as forças sociais e os sujeitos da luta de classes por trás da contenda referente ao nosso objeto.

Portanto, a nossa tese buscou, fundamentalmente, analisar as forças sociais hegemônicas atuantes no curso dado às DCN e identificar, desse modo, os sujeitos coletivos e individuais que as compõem, atuantes na questão, evidenciando os interesses a que a formação na área busca atender e possíveis rumos a que pode portar os futuros egressos.

A proposta de DCN que veio a se consolidar é apresentada publicamente sob o Parecer nº 584/18 e é indicada, nas considerações do relator, como resultado de um trabalho coletivo “especialmente, a partir da contribuição da sociedade civil organizada, de alunos, docentes e de entidades educacionais e profissionais.” (BRASIL, 2018a, p. 5), fato reiterado pelo relator em manifestação pública alguns meses após à homologação da Resolução nº06/18, cujo discurso reforça, por vezes, a construção do documento em conjunto com a sociedade e no intuito de atender aos interesses dela (CURI, 2019).

As discussões públicas acerca da construção de novas DCN para a área deram início ainda no ano de 2015, ocasião em que é apresentada publicamente, por parte do CNE/CES, uma Minuta de Projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em educação física e é realizada uma Audiência Pública, nas dependências do MEC, no dia 11 de dezembro de 2015 com o intuito de debatê-la. A comissão responsável pela sua condução à época indicava como previsão de finalização dos trabalhos o mês de abril de 2016.

Entre esse período de previsão inicial para a conclusão das DCN e a sua formulação final – um intervalo de aproximadamente três anos – a discussão pareceu praticamente cessar ou, pelo menos, não se mostrar mais para determinados setores da educação física, os quais tiveram poucas notícias e acesso limitado aos caminhos que estavam sendo tomados pelo CNE/CES.

Há, desse modo, um descompasso entre o que vinha se realizando nos primeiros momentos de elaboração e discussão pública das DCN e aquilo que se consolidou como a sua formulação final. Contudo, ainda assim, o documento é apresentado pelo Parecer como “o resultado de uma **construção coletiva com a participação do Conselho Federal de Educação Física**, do segmento acadêmico e científico e das associações educacionais e profissionais, e que retrata a evolução pensada, gradual, responsável e sem trauma [...]”. (BRASIL, 2018a, p. 5, grifo nosso), sendo a sua redação final indicada pelo relator como um “consenso” sobre as contribuições que vinham ocorrendo (CURI, 2019).

É crível questionarmos, portanto, de que consenso e de que sociedade civil organizada se trata, vez que em uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes e por projetos sociais igualmente distintos e antagônicos não há, nesse terreno, acordo passível de atender a todos.

A primeira indicação, ainda no plano fenomênico, é dada pelo próprio documento ao ressaltar o protagonismo do Conselho Federal de Educação Física. O campo crítico da área já possui amplo acúmulo teórico capaz de identificar e reconhecer o sistema formado pelo conselho profissional – sistema CONFEF/CREFs – enquanto “estrutura avançada do capital” (NOZAKI, 2004) e “organizador da mercantilização do campo da educação física” (GAWRYSZEWSKI, 2008), portanto, com explícito recorte em favor das classes dominantes, representando, sinteticamente, a defesa do grande empresariado do *fitness*, da educação e, também, de parte do empresariado ligado a diversas manifestações da cultura corporal. O Parecer nº 584/18 (BRASIL, 2018a) reconhece, inclusive, a análise

de propostas apresentadas pelo conselho profissional por parte da comissão do CNE/CES responsável pela condução e homologação dos trabalhos.

Tendo em vista o caráter de classe de tal sujeito coletivo e a sua explicitação nos documentos, já se demonstram as primeiras manifestações da realidade sobre o que pode ter ocorrido ao longo desses aproximadamente três anos entre a Audiência Pública (2015) e a homologação das DCN, revelando de algum modo as forças sociais e os sujeitos em cena para dar condução no processo formativo.

Não obstante, é bom recordar que “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 2017a, p. 880), fato que continuou a nos instigar a ir além dessa primeira manifestação da realidade a qual entendemos revelar, mas também obscurecer elementos importantes da questão, sem, portanto, nos permitir esgotar o fenômeno apenas a partir de suas primeiras manifestações aparentes.

De igual modo, essa primeira aproximação com os documentos âncora que versam sobre as DCN dos cursos de graduação de educação física (BRASIL, 2018a, 2018b), reluz uma série de indicações que poderiam portar a análises parciais, portanto, equivocadas, da realidade. Tal interpretação pode se dar também por vias da incorporação de determinadas pautas progressistas, continuando a reluzir a construção de determinado consenso em que seria possível abarcar diferentes concepções de formação e sociedade.

A exemplo, temos o compromisso atestado nas letras dos documentos com conhecimentos que abarquem pautas éticas como meio ambiente e sustentabilidade; diversidade cultural; diferenças individuais; prevenção ao uso de meios ilícitos e danosos à saúde; etc., além do chamado à unidade entre a teoria e a prática e a uma formação humanista, técnica, crítica e reflexiva fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Há, também, a afirmação inequívoca de princípios calcados em uma formação acadêmico-profissional generalista, na sólida formação teórica, no trabalho coletivo, na interdisciplinaridade, no compromisso social, na valorização do profissional da educação e na gestão democrática.

Desse modo, nos coube, em nossos estudos, questionar para além do aparente imediato, compreendendo que o documento, tomado assim, à primeira vista, e desprovido de mediações analíticas é, antes de tudo, algo abstrato. Nesse sentido, com vistas a identificar as forças sociais hegemônicas que influíram no curso da formação, nos indagamos: quem forma e para que forma os professores de educação física hoje no Brasil?



Nessa problemática vemos outra sorte de dados e informações que contribuem, ainda, a construir uma primeira representação sincrética da realidade, mas que já nos ajudam a dar algum passo de aproximação com o nosso propósito.

Se nos ativermos aos dados oficiais do Censo da Educação Superior referentes aos últimos quatro anos que tiveram o resumo técnico divulgado – 2015, 2016, 2017 e 2018 (INEP, 2018a; 2018b; 2019; 2020a), veremos que os cursos de educação física figuram em todos esses anos entre os vinte cursos de graduação com maior número de matrículas, além de constatarmos um aumento significativo do número de matrículas nos cursos de bacharelado em relação aos de licenciatura<sup>1</sup>. Para a confecção da tabela 1 nos valem também dos dados disponíveis na sinopse estatística referente ao ano de 2019 (INEP,2020b), que no momento em que escrevemos essa tese ainda não teve o resumo técnico divulgado.

Durante esse período, observa-se o número de matrículas dos cursos de licenciatura crescerem modestamente entre 2015 e 2017 (em uma ordem de aproximadamente 9,75%) e nos dois anos seguintes sofrerem uma brusca queda, chegando em 2019 com um patamar inferior ao que se tinha em 2015, registrando uma queda entre esses períodos (2015-2019) de aproximadamente 8,4% (Tabela 1).

Em tendência explicitamente contrária vemos o número de matrículas nos cursos de bacharelado em constante crescimento, puxando, inclusive, o crescimento total de matrículas gerais em educação física. Entre 2015 e 2019 o crescimento do número de matrículas nos cursos de bacharelado é de nada menos que, aproximadamente, 107% (Tabela 1).

Tabela 1. Número de matrículas nos cursos de graduação em educação física (2015-2019).

	<b>Número de matrículas</b>				
	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>Licenciatura</b>	167.668	185.554	185.792	168.153	153.540
<b>Bacharelado</b>	107.409	119.429	148.151	190.148	222.677
<b>Total</b>	<b>275.077</b>	<b>304.983</b>	<b>333.943</b>	<b>358.301</b>	<b>376.217</b>

FONTE: Elaboração própria.

O último Censo analisado (INEP, 2020b), o qual traz o panorama referente ao ano de 2019, aponta que a proporção de cursos de licenciatura em educação física ofertados nas instituições de ensino superior (IES) privadas é aproximadamente 232% maior do que

<sup>1</sup> Respectivamente denominados nos Censos de: curso de “educação física” e curso de “formação de professores de educação física”.

nas IES públicas (568 em confronto a 171) e o número de matrículas se comparado entre as duas esferas é aproximadamente 275% maior na esfera privada (121.245 em confronto a 32.295). No que diz respeito aos cursos de bacharelado em educação física os dados se mostram mais sintomáticos, revelando uma proporção aproximadamente 613% maior de cursos privados (677 em confronto a 95), com uma relação entre as matrículas de aproximadamente 981% maior no setor privado (203.816 em confronto a 18.861)<sup>2</sup> (INEP, 2020b).

Tal fato faz merecer o reconhecimento do relator das atuais DCN em educação física, ainda se referindo aos dados de 2017 (INEP, 2019), ao assumir que o “crescimento dos cursos de educação física foi bem maior que a média dos [demais] cursos, com destaque para a rede privada” (CURI, 2019).

Então, ainda no plano das nossas primeiras aproximações, a resposta para a questão sobre quem forma os professores de educação física se mostra parcialmente respondida. Trata-se, hegemonicamente, de um grande filão de negócios que é vendido à sociedade pelas IES privadas.

E para que se forma? Hegemonicamente para um mercado que se promete em crescimento, em especial ligado à saúde – entendida aqui sob o prisma liberal – e à generalidade dos campos não escolares.

Nessa linha, algumas IES anunciam em suas páginas oficiais que a venda do curso de bacharelado em educação física responde a um “mercado [que] está em crescimento devido à busca por qualidade de vida através de atividades físicas e oferece grandes oportunidades de desenvolvimento profissional, para atuação como *personal trainer*”<sup>3</sup>. Atende, assim, a um “aumento da procura por bem-estar e qualidade de vida [que] reflete na carreira de Educação Física.”<sup>4</sup>.

Seguindo esse raciocínio, a saúde e o condicionamento físico “nunca estiveram tão em alta – e como o objetivo da graduação é justamente formar profissionais capacitados para promover o bem-estar corporal, torna-se clara a demanda do educador

---

<sup>2</sup> Em diagnóstico publicado no ano de 1971 indicava-se haver, entre estabelecimentos autorizados para funcionamento ou em organização no Brasil (período 1968/1971), 56 cursos de formação superior em educação física, dentre os quais 05 eram de “dependência administrativa inicial” militar, 03 federais, 10 estaduais, 04 municipais e 34 particulares. (COSTA, 1971, p.47).

<sup>3</sup> Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Disponível em: <<https://www.uninove.br/graduacao/educacao-fisica-bacharelado/mercado-de-trabalho/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

<sup>4</sup> Universidade Estácio de Sá (UNESA). Disponível em: <<https://portal.estacio.br/graduacao/educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica---bacharelado>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

físico no mercado de trabalho”<sup>5</sup>. Logo, “Com mercado de trabalho crescente, em tempos de valorização da saúde e das práticas esportivas, o curso de bacharelado oferece capacitação para atuação profissional com grande leque de possibilidades e amplo âmbito de intervenção”<sup>6</sup>.

Essa caracterização é tomada como fruto do desenvolvimento da “vida nos grandes centros urbanos [que] vem conscientizando a população sobre a importância das atividades físicas para a melhoria da qualidade de vida.”<sup>7</sup>. Em síntese:

A área de atuação do Bacharel em Educação Física está em ascensão. Cada vez mais as pessoas se preocupam com a saúde física e procuram profissionais para cuidados com o corpo e qualidade de vida. Além disso, o mercado de trabalho é bastante aquecido em empresas e organizações que promovem a saúde, tanto na área fitness como na área laboral.<sup>8</sup>

Esses exemplos dados a partir de IES privadas, somente para ficar em alguns, parecem uníssonos quanto à compreensão dos novos tempos para a educação física e à venda da promessa profissional bem-sucedida em um mercado aquecido. Possuem um mesmo eixo norteador, dentro do ramo empresarial educacional, para o qual o apelo ao deus mercado é a norma. Com isso não descartamos que a situação perpassasse também as IES públicas, contudo, temos aqui, na rede privada, uma relação mais orgânica à mercadorização da educação.

O tom do discurso propagado por parte da mídia que é atrelada aos interesses do empresariado das práticas da cultura corporal, do *fitness* e da educação não é diferente. Destacamos o material veiculado em publicações da “Revista Educação Física” – veículo oficial de comunicação do Conselho Federal de Educação Física – e da “Revista ACAD” – Revista da Associação Brasileira de Academias, representante do patronato no segmento. Também vemos nelas a circulação de conteúdos no sentido de exaltação às

<sup>5</sup> Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Disponível em: <<https://blog.unopar.com.br/educacao-fisica-ead/>>. Acesso em: 27 abr. 2020. Reproduzimos, aqui, o termo “educador físico” *ipsis litteris*. Contudo, cabe destacar ser uma formulação conceitual teoricamente frágil, por vezes utilizada pelo senso comum ou, em referência à defesa contemporânea de um tipo de profissional diferente do professor. Possui, portanto, determinados desdobramentos que careceriam de maior espaço para desenvolvimento. Assim, nos cabe destacar que não reivindicamos essa conceituação e não a utilizaremos ao longo do nosso estudo.

<sup>6</sup> Universidade Castelo Branco (UCB). Disponível em: <<https://www.castelobranco.br/ucb/cursos/educacao-fisica/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

<sup>7</sup> Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Disponível em: <<https://metodista.br/graduacao-presencial/educacao-fisica/sobre-o-curso/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

<sup>8</sup> Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Disponível em: <<https://portal.fmu.br/graduacao/cursos/educacao-fisica-novo/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

possibilidades do mercado em torno aos campos não escolares, com destaque, normalmente, àquele ligado ao *fitness*.

Tal constatação se dá a partir de matérias de capa um tanto sugestivas que anunciam: “Saúde: mercado promissor” (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p.22), ou em conteúdos com títulos que exaltam: “Academias de ginástica: mercado em constante crescimento” (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015). Ainda no ano de 2015 encontramos a seguinte projeção otimista de cenário em uma das matérias:

O aumento no número de academias de ginástica no Brasil, nos últimos anos, tem feito com que o país caminhe para assumir a liderança mundial no segmento da prática de atividade física. Atualmente, o Brasil só tem menos empresas que os Estados Unidos. Em dezembro do ano passado, o CONFEF contabilizou 32.957 academias registradas no Conselho da Profissão. Esse número subiu para 37.440 em 2015 no mesmo período. (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.13).

Mesmo em alguns conteúdos editoriais posteriores que passaram a alertar para os possíveis problemas associados aos efeitos da crise econômica, pode-se observar o vislumbre relacionado às possibilidades do mercado. É o caso da capa da Revista ACAD Brasil, veiculada em agosto de 2018, baseada no relatório IHRSA<sup>9</sup>, a qual relata os elevados números movimentados pela indústria mundial do *fitness*. No caso brasileiro, especificamente, apesar de fazer ressalva sobre a turbulência da crise, destaca o país como uma das maiores esferas consumidoras.

Há quase uma década, ano após ano, o Brasil figurou no *top ten* dos *rankings* mundiais do mercado de *fitness*: se manteve em segundo lugar em número de academias, em quarto em número de clientes e na décima posição em termos de faturamento. A má notícia é que, de acordo com o relatório da IHRSA, o país perdeu, em 2017, duas posições em faturamento – para os mercados da Itália e Espanha – ficando em 12º lugar quanto à receita gerada. (REVISTA ACAD, 2018c, p. 12).

Apesar desse panorama, a matéria destaca como os números do segmento *fitness* continuam estratosféricos no país, mantendo a marca do faturamento de US\$2,1 bilhões no ano de 2017; 9,6 milhões de clientes; e 34.509 academias, ou seja, um mercado ainda com forte potencial (REVISTA ACAD, 2018c). A análise desse mercado promissor revela o tipo de profissional esperado para os próximos tempos, como sugere a matéria “O futuro da profissão: Novas tecnologias e tendências para o *fitness*”:

---

<sup>9</sup> “Global Report – The state of the health club industry” da *International Health, Racquet & Sportsclub Association*. Trata-se de uma associação comercial representante de instalações de saúde e *fitness*, ginásios, *spas*, clubes esportivos e fornecedores em todo o mundo.

Profissional do futuro é o que se prepara para ele. Envelhecimento populacional, evolução tecnológica e mudanças na forma de consumo exigem que o profissional, em especial, o de Educação Física, esteja sempre se atualizando, para aproveitar as oportunidades que o futuro tem a oferecer. Quem estuda o tema e traz à tona esse debate é o pesquisador Estélio Dantas (CREF 000001-G/RJ). “O avanço tecnológico exponencial vai, até 2030, extinguir um emprego em cada cinco. É, portanto, importante mapear qual será o futuro de nossa profissão”. Esse futuro, para o pesquisador, promete um crescimento nas áreas de atendimento pessoal – como o *personal training*.

Mas não apenas o *personal trainer* experimentará um aumento de ofertas de trabalho. Estélio aponta outras áreas da Educação Física com potencial de crescimento:

“Esporte espetáculo, exercícios para idosos, Educação Física hospitalar, *coaching* de *wellness* e programas de emagrecimento”, acrescentando: “A inclusão dos grupos de idosos e de pessoas com sobrepeso se deve à tendência demográfica e epidemiológica do aumento do número de pessoas nestes grupos”. (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2019, p.17).

Nesse sentido, retomamos a epígrafe e apontamos que essas representações da realidade não são desinteressadas, ou seja, os rumos dados à formação profissional na área não pairam sobre o ar, mas, antes, são expressão das disputas entre as classes sociais e as suas distintas frações sendo, em larga medida, tensionados por grupos de interesse ligados diretamente aos nichos de mercado expostos nas matérias acima.

No entanto, esse movimento não se dá sem contradições e resistências, o que nos faz compreender que em última análise se manifesta o confronto entre projetos de formação distintos e antagônicos. E são justamente os sujeitos – coletivos e individuais – envolvidos nessa trama complexa que é a luta de classes que protagonizaram a disputa na condução dos rumos da formação profissional da área.

Entre os projetos em disputa temos, de uma parte, o projeto de formação humana<sup>10</sup> que se faz hegemônico na história da educação física desde a sua constituição enquanto prática pedagógica, demarcado pelos interesses das classes dominantes, de uma formação unilateral, de adaptação às relações sociais capitalistas e a uma compreensão a-histórica do mercado de trabalho. De outra parte, temos o projeto de posição diametralmente oposta e conflitante ao anterior, que condensa os interesses históricos<sup>11</sup> das classes subalternas e

---

<sup>10</sup> O conceito de formação humana será melhor desenvolvido em nosso primeiro capítulo. Contudo, já cabe destacar que aqui o tomamos em sentido amplo. Compreendemos que, diferentemente das demais espécies animais, o gênero humano não possui todos os seus atributos para sê-lo como tal dados naturalmente. O ser humano apesar de sua estrutura biológica é, também e sobretudo, realização de como o homem produz e se reproduz em intercâmbio com a natureza e com outros homens. Disso posto, temos que a formação humana pode se dar para tal ou qual projeto de sociedade, não assumindo, necessariamente, uma conotação crítica.

<sup>11</sup> O termo “interesses históricos” que será utilizado ao longo da tese não é entendido de forma metafísica ou apriorística, mas o acúmulo das proposições e reivindicações dos setores mais avançados da classe trabalhadora, ainda que isso signifique, por vezes, contradições e conflitos.

tem como horizonte a formação omnilateral e a luta pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico mais elaborado produzido pela humanidade em torno da cultura corporal, capaz de impulsionar o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e que indica, estrategicamente, a transformação radical da sociedade.

Posto isso, temos que da representação sincrética exposta vemos, a partir dessas primeiras mediações, a revelação de algumas forças sociais que crescem nos últimos anos e incidem sobre a formação profissional em educação física, se demonstrando à primeira vista através de alterações na organização e oferta dos cursos superiores na área, com um expressivo crescimento do setor privado e da quantidade de cursos de bacharelado, mas, também, na sinalização da existência de mudanças no mundo do trabalho e no conteúdo do trabalho do professor de educação física, mediados principalmente pelo crescimento do segmento *fitness* no Brasil.

Dessa maneira, entendemos que entre essas forças sociais que se revelam inicialmente e a formação profissional na área temos, como uma das mediações centrais e, portanto, de relevância, as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam legalmente a organização dos cursos de formação. O que nos faz inferir que os aproximadamente três anos de “silêncio” entre a divulgação da Minuta e a homologação das DCN talvez não foram tão silenciados assim para determinados setores.

Contudo, é importante abrir um parêntese para ressaltar que tais forças sociais que se demonstram à primeira vista não surgem de improviso, pois começam a se desenvolver no Brasil ainda durante os anos 1980, período marcado pela ascensão do neoliberalismo pelo mundo como uma das respostas à grande crise econômica dos anos 1970. Trata-se, portanto, do avanço de uma tendência que já se apresentava há aproximadamente quatro décadas e que se aprofunda na atualidade a partir da intensificação da ofensiva neoliberal no país.

Sobre esse aspecto, temos que a situação aberta a partir da crise econômica dos anos 1970 trouxe consigo novas orientações políticas e econômicas por parte do bloco hegemônico no poder, alçando metamorfoses significativas tanto na materialidade quanto na subjetividade da classe trabalhadora, inclusos aqui os trabalhadores da educação física. Nesse processo neoliberal, sob a retórica da necessidade de mínima interferência por parte da aparelhagem estatal, buscou-se como horizonte a luta pela liberdade de movimento do grande capital e contra todas as regulamentações possíveis de freá-lo. Nesse sentido o que se pretendeu, em verdade, foi um “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital”. (NETTO; BRAZ, 2010, p.227).

Na especificidade brasileira, esse marco temporal iniciou um período em que “a situação geral do trabalho regrediu consideravelmente (...), tendo em vista a elevação do desemprego aberto e a proliferação de postos de trabalho de reduzida remuneração e alta informalidade contratual” (POCHMANN, 2012, p.14), refletindo no plano próprio da educação física com a expansão dos setores de serviço a partir da mercantilização das práticas corporais – em especial aquelas ligadas ao segmento *fitness* – permeada pela desregulamentação do trabalho.

Contudo, o neoliberalismo – como um modo de organização da vida econômica, política e social que tem orientado hegemonicamente a formação capitalista pelo mundo – sempre respondeu ao movimento próprio da realidade, com nuances em cada região, conforme a dinâmica da luta de classes geral e específica de cada país, geralmente se configurando de forma mais agressiva nos países de capitalismo periférico e dependente. No Brasil, devido a particularidades internas, a via neoliberal tomou força, principalmente, a partir do início dos anos 1990.

Assim, fechamos aqui o parêntese, chamando novamente a atenção para o fato de que já a partir da década de 1980 começamos a assistir as primeiras mudanças no mundo do trabalho e no conteúdo do trabalho do professor de educação física, impulsionadas por determinadas forças sociais dominantes, o que implicou também nas disputas acerca dos rumos a serem dados na formação profissional.

Dessa forma, já nesse período os setores conservador e corporativista da área começaram a se mobilizar para investir sobre os campos de trabalho não escolares, buscando novos nichos de mercado frente ao contexto de crise estrutural de emprego apresentado. É nesse contexto que surge o primeiro marco legal referente à formação profissional na área que tenta dar respostas a tais mudanças, a Resolução nº 03/87 do então Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987b). Com essa Resolução concretizou-se, pela primeira vez, no âmbito da legislação federal, a possibilidade de abertura de cursos de bacharelado enquanto uma das bandeiras centrais defendidas pelos campos conservador/corporativista<sup>12</sup>. A possibilidade da formação em bacharel, desde então, permaneceu nas DCN seguintes, sendo constante objeto de embates e polêmicas.

---

<sup>12</sup> Compreendemos haver uma dificuldade no plano do real concreto em classificações herméticas sobre as posturas ideológicas dos sujeitos e organizações, uma vez que as contradições e o movimento desses atores são dinâmicos. Contudo, compreendemos ser importante buscar alcançar a ação dos sujeitos, movimentos e entidades políticas, com aproximações conceituais para uma melhor apreensão da realidade no concreto pensado. Isso posto, nos valeremos para este trabalho de algumas classificações como: **progressista, revolucionário, reformista, conservador e corporativista**. Utilizaremos, portanto, sínteses provisórias sobre os termos em destaque durante a tese. Nesse sentido é possível pensar determinados

Dada essa introdução, voltamos ao ponto central que move a nossa pesquisa. Devido a determinadas especificidades internas à educação física, a maior novidade aparente que figurou na Minuta apresentada em 2015 pelo CNE/CES foi, em seu artigo 7º, justamente a extinção do bacharelado na área (BRASIL, 2015b). Tal Minuta foi objeto de amplos debates, uma Audiência Pública e apreciação da comunidade acadêmica e científica. Não obstante, ao final de 2018 surgiu como um deus *ex machina* o Parecer nº584/18 com natureza expressamente diversa daquela que se vinha debatendo e, com um caráter antidemocrático e de franco atropelo, é homologado após pouco mais de dois meses, mantendo, dentre outros elementos, a figura do bacharel na área.

É justamente esse quadro que nos inquietou a indagar o que ocorreu nesse intervalo de tempo. Como e quais forças/sujeitos sociais protagonizaram a condução dos novos rumos dados à formação profissional? Quais os interesses hegemônicos?

Apesar de haver elementos singulares à educação física que nos instigaram à pesquisa, partimos da compreensão que outras mediações de ordem mais geral também não foram menos influentes. Como atesta o destino semelhante que tomou a Resolução CNE/CP nº02/2015 (BRASIL, 2015a), a qual tratava da formação de professores. Foi suplantada pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

---

diálogos, a depender das articulações do movimento real, entre essas classificações, como **progressista/reformista**, **progressista/revolucionário**, **reformista/conservador/corporativista**, etc. Consideramos, aqui, os setores **conservador/corporativista** como aqueles que se enquadram no que Oliveira (2012) classificou como afetos à “pedagogia do consenso”: “Os grupos representantes do pensamento conservador, contudo, continuam atuantes. Inconformados e desacostumados com o diálogo, a sua principal estratégia é uma tentativa de desideologização do debate em torno da educação física. Ao fazê-lo ideologizam-na mais ainda. Essa postura conservadora, norteadora pela ideologia liberal, ou neoliberal, veicula uma visão de mundo apoiada numa ótica do consenso. É a tentativa de harmonizar o inarmonizável, mascarando a luta de classes.” (OLIVEIRA, 2012, p.30-31). Se trata de grupos que “historicamente têm defendido e protagonizado tanto o bacharelado, quanto a regulamentação da profissão.” (NOZAKI, 2017, p.79), os quais, no geral, circulam, hoje, em torno da ação catalisadora do sistema CONFEF/CREFs e dos grupos empresariais da área, mas que já se organizavam em períodos anteriores à regulamentação da profissão. No contexto dos anos 1980, o campo conservador consolidado era aquele que historicamente havia guiado hegemonicamente a educação física brasileira desde o seu surgimento e, mais particularmente nesse período, o seu papel na ocasião da ditadura empresarial-militar. O campo corporativista pode ser identificado, ainda a partir do contexto dos anos 1980, em professores provenientes dos movimentos organizativos dos trabalhadores da área (a exemplo das APEF) que não eram orgânicos ao regime militar, porém, que foram se colocando em uma posição de consenso com o caminho traçado pelos conservadores, em especial em defesa do modo de produção capitalista. São esses campos (conservador/corporativista) que originaram o sistema CONFEF/CREFs. A não estaticidade da realidade faz com que os corporativistas de outrora pouco ou nada se distingam dos conservadores desde então. Nesse sentido, cabe sinalizar que mantemos a terminologia “corporativista” por entender que há na atualidade professores/setores que não se identificam imediatamente com o sistema CONFEF/CREFs, mas que as suas defesas corroboram com uma visão internalista da educação física, por vezes permeadas pelo discurso da neutralidade política e ideológica, fortalecendo, assim, a pedagogia do consenso.



Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019c), com características mais conservadoras, e até reacionárias, em relação àquela.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) analisam a proposta preliminar (BRASIL, 2018c) a esse último documento e nos apresentam “dez razões para temer e contestar” tais orientações legais. As autoras caracterizam o processo que originou a proposta de base para a formação de professores da educação básica como “vertical, pouco transparente e nada discutido” (p.30), denunciando a existência de um alinhamento entre as reformas educacionais e os ajustes estruturais em curso no país; partes integrantes “de um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se retroalimentam.” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p.3).

Desse modo, como expressão de uma totalidade, cabe demarcar que dentro desse período – no que diz respeito à educação física, entre a divulgação da Minuta e a homologação da Resolução – vivenciamos no cenário político nacional um golpe jurídico parlamentar no ano de 2016<sup>13</sup> que nos parece ter exercido importante influência nos rumos do processo. O golpe marca, por parte do bloco no poder, a agudização da ofensiva neoliberal no Brasil enquanto busca pela retomada da elevação da taxa média de lucro do grande empresariado internacional e nacional, como resposta aos efeitos da crise econômica mundial iniciada em 2007. A agressividade desse novo período se demonstra sob o escopo principal de “privatizar tudo que ainda restar de empresa estatal; preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil” (ANTUNES, 2018, p.269).

Esse é, portanto, o quadro geral da nossa problemática. A partir dos elementos levantados relacionados às manifestações aparentes dos documentos (BRASIL, 2018a; 2018b); às alterações no mundo do trabalho e ao conteúdo do trabalho do professor de educação física; às mudanças relativas à formação profissional; e ao acirramento do projeto neoliberal no país mediante a um golpe; quais foram as forças/sujeitos sociais e quais os interesses hegemônicos que guiaram o rumo da formação em educação física

---

<sup>13</sup> Há, no seio da política, divergências quanto à caracterização enquanto um golpe sobre o *impeachment* sofrido por Dilma Rousseff/PT. Contudo, tomaremos nessa tese o fato como golpe. Embora tenhamos a compreensão de que os golpes clássicos ocorridos ao longo da história se tratem de quebra das regras dos aparatos superestruturais que regem a forma regimental vigente e, nesse caso específico, o *impeachment* tenha se consagrado por dentro de todas as instâncias jurídicas e parlamentares (ou seja, dentro das próprias regras da limitada democracia capitalista), temos acordo com Singer – em obra considerada por Anderson (2019) comparável ao “O 18 de brumário de Luís Bonaparte” de Marx – que “houve um golpe **por dentro** da Constituição” (2018, p. 15, grifo do autor). Continuaremos a desenvolver o assunto no tópico “Alguns elementos sobre a crise econômica e a atual situação política brasileira” no primeiro capítulo.

materializado nas atuais DCN (Resolução nº 06/18)? Como parte de um bloco histórico<sup>14</sup>, qual é a relação entre a agudização neoliberal no país e a disputa pelos rumos do projeto de formação humana expresso nas atuais DCN? Qual a relação entre a particularidade ocorrida na educação física brasileira e a totalidade expressa no atual estágio do modo de produção capitalista a nível internacional? Ademais, cabe questionar, qual o papel da classe trabalhadora nessa contenda e quais são as possibilidades superadoras, portanto revolucionárias?

Dessa maneira, o nosso objetivo central foi: identificar as forças sociais e os sujeitos de classe – individuais e coletivos –, em tempos de agudização neoliberal no país, que atuaram para a concreção das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física, Resolução nº06/18 (BRASIL, 2018b), bem como os interesses hegemônicos que os guiaram, com vistas a compreender as disputas sociais por trás do documento que influenciaram na sua forma e no seu conteúdo.

Enquanto objetivos específicos buscamos: a) Investigar as forças/sujeitos sociais e as mediações internas à educação física que atuaram no recorte histórico apreendido entre 2015 e 2018 e impulsionaram à desconsideração da Minuta de Projeto de Resolução para as DCN em educação física de 2015 em favor da Resolução CNE/CES nº 06/2018; b) Perquirir a forma e o conteúdo das atuais DCN em relação com as forças/sujeitos sociais que influenciaram em sua construção; c) Analisar as forças sociais e o projeto de formação humana localizados no plano mais geral da relação capital-trabalho que influenciaram sobre os rumos das atuais DCN; d) Identificar os elementos gerais acumulados pelo campo progressista/revolucionário que sinalizam para um projeto de formação humana politécnico pautado na busca pela ruptura com a sociedade de classes.

Por se tratar de um fenômeno recente, o nosso trabalho se justifica por haver, ainda, poucos estudos sobre as reais mediações que portaram à materialização da Resolução nº 06/2018, mormente sob o foco das forças/sujeitos sociais que atuaram nesse processo.

A justificativa não se descola da contradição mais ampla do modo de produção capitalista, marcada pelo conflito capital-trabalho, em que há, na atualidade, uma expressiva produção coletiva das riquezas materiais e imateriais por todo o mundo que, contudo, é apropriada privadamente, alijando a maioria da população do acesso ao patrimônio historicamente acumulado em razão da concentração de riquezas

---

<sup>14</sup> O conceito de “bloco histórico” será desenvolvido no nosso primeiro capítulo, no tópico intitulado: “O projeto de formação humana hegemônico dominante para os países de capitalismo periférico e dependente”.

proporcionada pela busca infundável do lucro e extração de mais valor. Desse modo, o trabalho se justifica também por apreender esses elementos dentro do recorte da realidade ao qual propomos.

É, assim, na busca de desvelar esses elementos que a presente pesquisa se move, pretendendo analisar a realidade e captar o real concreto em sua profundidade para além das manifestações aparentes, de modo a colaborar na instrumentalização da luta para a transformação de uma nova formação intelectual e moral das novas gerações.

Logo, nos colocamos como desafio questionar e compreender dialeticamente o movimento interno à educação física em relação com o movimento mais geral do capital, as forças/sujeitos e os interesses hegemônicos que guiaram as atuais DCN, levando, sobretudo em consideração, a atual situação econômica e política brasileira marcada pelas consequências geradas a partir da crise econômica de 2007 em plano mundial e por um golpe jurídico-parlamentar que alçou à frente da aparelhagem política estatal forças reacionárias em favor de um projeto de agudização neoliberal no país.

Tivemos como hipótese central, a guiar o nosso trabalho, que as atuais DCN dos cursos de graduação em educação física (Resolução 06/2018), tiveram como protagonistas principais em sua formulação os sujeitos sociais – individuais e coletivos – atrelados historicamente ao campo conservador/corporativista da área, atendendo a forças sociais igualmente de caráter conservador. Tais sujeitos atendendo, no seu conjunto, aos interesses de importantes frações das classes dominantes, alçaram o papel de protagonismo principal sobretudo em razão da mediação posta pelo golpe jurídico-parlamentar de 2016, que beneficiou setores expressivos do empresariado nacional em associação com o capital internacional. Na especificidade da educação física a nossa hipótese inicial tratou em especial do empresariado da educação, do *fitness* e de setores das tradições da cultura corporal, tendo como interlocutor privilegiado na sua formulação e homologação o sistema CONFEF/CREFs. Desse modo, como parte de um bloco histórico, conjecturamos que os documentos apresentam em sua construção, seu conteúdo e em sua forma as marcas do contexto político e histórico brasileiro, aprofundando elementos que já se mostravam tendencialmente no projeto de formação humana em curso. Contudo, como parte da realidade concreta complexa e pulsante, consideramos, ainda dentro da nossa hipótese, que a partir da condensação material própria da luta de classes dentro do Estado integral e relacional<sup>15</sup> as atuais DCN comportam contradições

---

<sup>15</sup> Conceito a ser desenvolvido no primeiro capítulo.

importantes, não se tornando, em tese, *in totum* à imagem e à semelhança das frações dominantes mais extremadas, abrindo lacunas para a intervenção dos campos progressista/revolucionário.

Desse modo a apreensão correta das respostas para a nossa problemática só será possível a partir da densidade teórica que nos permite o método materialista histórico-dialético e as suas categorias metodológicas, das quais lançamos mão, como a *praxis*, a totalidade, a mediação e a contradição, em relação com as categorias de conteúdo específicas de nosso estudo (KUENZER, 2011). Nesse sentido, projeto de formação humana, projeto histórico, luta de classes, concepção de Estado e conservação/revolução são categorias de conteúdo que estruturam a lógica de exposição e análise de nossos estudos.

Assentados em tal método, realizamos, centralmente, uma pesquisa de caráter teórico-documental, dentro da qual utilizamos como procedimentos: (a) leitura e estudo de clássicos em formato de livros, artigos, dissertações e teses com vistas à contribuição em nossa fundamentação teórica; (b) revisão bibliográfica sistemática nos periódicos digitais “Revista Motrivivência”, “Revista Movimento”, “Revista Pensar a Prática”, “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” e “Revista Germinal” com recorte de produções realizadas entre janeiro de 2016 e dezembro de 2020; (c) análise documental da Minuta de Projeto de Resolução 2015 (BRASIL, 2015b), do Parecer CNE/CES n° 584/18 (BRASIL, 2018a), e da Resolução CNE/CES n° 06/18 (BRASIL, 2018b); (d) análise do áudio oficial da Audiência Pública que debateu a Minuta ocorrida em 11 de dezembro de 2015 nas dependências do MEC; (e) análise da manifestação pública de dois interlocutores privilegiados sobre o tema: o ex-presidente do CNE e relator do Parecer n°584/18, Luiz Roberto Liza Curi, em especial na ocasião da Reunião realizada nas dependências da EEFEUSP para debater as DCN (11/03/2016) e do III Colóquio de Graduação das Universidades Estaduais Paulistas (25/04/2019); e de Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, relator da Minuta, também em duas ocasiões, no debate ocorrido para debater o processo de reformulação da DCN realizado na PUC-Goiás (15/04/2015) e na mesa também sobre as DCN promovida pela Faculdade de Educação/UFJF (29/04/2016).

Enquanto forma expositiva dos nossos estudos e da nossa pesquisa buscamos estruturar a tese em cinco partes: (a) Introdução; (b) Capítulo I – Bases teóricas para a compreensão do estudo: capitalismo dependente e o projeto de formação humana; (c) Capítulo II – Sobre a formação profissional em educação física: percurso histórico; (d)

Capítulo III – O último recorte histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores de educação física no Brasil; (e) Finalizando o trabalho acadêmico.

O conjunto foi pensado para dar ao leitor os elementos que se iniciam nos condicionantes político-econômicos e no arcabouço teórico e conceitual mais gerais, seguindo para os estudos que tratam da especificidade da formação profissional em educação física já acumulados a partir de vários autores para, por fim, se debruçar sobre o último momento, a problemática atual das DCN à luz dos elementos expostos nos capítulos precedentes. Optamos didaticamente por partir do mais geral, com a mediação da contribuição de variados campos do conhecimento, em direção à educação física.

Nesse sentido, a presente **introdução** serve ao leitor para apresentar a nossa problemática e expressar a dimensão do conjunto da obra.

O nosso primeiro capítulo, intitulado **Bases teóricas para a compreensão do estudo: capitalismo dependente e o projeto de formação humana**, teve como objetivo expor os condicionantes político-econômicos fundamentais para a compreensão da totalidade em que se insere o nosso objeto. Nos propomos a expor as regularidades, as particularidades e as singularidades da forma de capitalismo que se desenvolve nos países de capitalismo dependente e, a partir do conceito de bloco histórico gramsciano, qual o tipo de formação humana em disputa, em especial no Brasil. Nele o leitor encontrará o arcabouço teórico-conceitual que nos valem no trato das questões específicas da educação física ao longo dos demais capítulos. Além desses aspectos se preocupa, no seu último subtópico, em fazer uma incursão nos elementos da atualidade brasileira, em especial a partir do golpe jurídico-parlamentar do ano de 2016.

O segundo capítulo, intitulado **Sobre a formação profissional em educação física: percurso histórico**, buscou tratar da contextualização histórica acerca do nosso objeto específico, a formação profissional em educação física no Brasil. Buscou-se situar o caráter dinâmico e contraditório pelo qual a formação profissional na área passa ao longo de, aproximadamente, um século. Para tanto, nos valem da seguinte periodização: a) o período em torno da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil em 1939; b) o período próximo ao ano de 1969, quando é publicada a resolução nº 69 do Conselho Federal de Educação; c) o momento adjacente ao ano de 1987, em que é publicada a resolução nº 03, do mesmo órgão; d) e os anos próximos à virada para o século XXI, quando é publicada a resolução nº 07 de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação.

No terceiro capítulo, **O último recorte histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores de educação física no Brasil**, realizamos a descrição metodológica do trabalho e a análise do objeto próprio da tese, buscando identificar as forças e sujeitos sociais – coletivos e individuais – que atuaram hegemonicamente nos rumos da formação profissional neste último momento histórico que se materializou nas DCN nº 06/18.

Por fim, encerramos a tese com o título **finalizando o trabalho acadêmico**. Sugerimos com esse título – expresso no gerúndio e com referimento exclusivo à dimensão acadêmica – que o que está em conclusão é apenas o trabalho acadêmico e aquilo que esperamos ser a sua contribuição parcial para a instrumentalização da classe trabalhadora na compreensão dos fenômenos acerca do tema. Nesse sentido, com esse tópico pretendemos, além de retomar um balanço geral do trabalho e elaborar a síntese final – apontando lacunas e possibilidades de continuação dos estudos –, fazer o chamado à luta e elencar os espaços que consideramos serem os aparelhos privados de hegemonia<sup>16</sup> da classe trabalhadora de fundamental importância a serem ocupados pelos trabalhadores da educação física para podermos construir um novo porvir. Esse é o quadro geral da estrutura de nossa tese.

---

<sup>16</sup> “Aparelho hegemônico de um grupo social” (GRAMSCI, 2019b, p.800) ou “Aparelho ‘privado’ de hegemonia” (GRAMSCI, 2019b, p.801) – todo tipo de organização da sociedade civil que atua como ordenador da vontade coletiva. Seja do campo dos interesses históricos da burguesia ou dos trabalhadores. Toda organização, portanto, que atua na construção de hegemonia. “A luta de hegemonias não é apenas luta entre ‘concepções de mundo’ (...); ela é também luta dos aparelhos que funcionam como suportes materiais dessas ideologias, organizando-as e difundindo-as. A lista de tais aparelhos hegemônicos é grande, mas conhecida: igrejas, escolas, associações privadas, sindicatos, partidos e imprensa são alguns deles. A função desses organismos é articular o consenso das grandes massas e a adesão destas à orientação social impressa pelos grupos dominantes. Esse conjunto de organismos, entretanto, não é socialmente indiferenciado. Os cortes classistas e as lutas entre os diferentes grupos sociais atravessam os aparelhos hegemônicos e contrapõem uns a outros.” (BIANCHI, 2018, p. 158). No caso das organizações anticapitalistas tomamos a seguinte definição de hegemonia: “A hegemonia é isto, determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo.” (GRUPPI, 1978, p.58).

## **CAPÍTULO I – BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO ESTUDO: capitalismo dependente e o projeto de formação humana**

Para o sociólogo, o fundamental não está, apenas, na existência de “crescimento econômico” ou de “desenvolvimento educacional”. O tipo de “crescimento econômico” e de “desenvolvimento educacional” também precisa ser posto em questão: de um lado, para determinar-se se o crescimento econômico concorre ou não para alterar a estrutura da economia e da ordem social; de outro, para conhecer-se o significado social do desenvolvimento educacional, se ele afeta ou não a organização societária dos papéis intelectuais e as relações dinâmicas da transmissão da cultura com a eficácia ou com a transformação de dada ordem social. (FERNANDES, 1975, p.109-110).

O objetivo do primeiro capítulo consistiu em trazer os conceitos, categorias e demais elementos teóricos fundamentais para a compreensão da totalidade da tese. Aqui expomos a materialidade sobre a qual os processos políticos e econômicos mais gerais foram se desenvolvendo e os rumos dados às políticas públicas de educação em nível internacional e nacional. A discussão teórica suscitada neste capítulo é fundamental, vez que é a partir desta base concreta que as políticas públicas para a educação física podem ser construídas ou não. Pretendeu-se, portanto, partir expositivamente dos elementos mais gerais em direção aos elementos específicos do nosso objeto de estudo.

Para o seu desenvolvimento, buscamos refutar as apropriações mecanicistas do método materialista histórico-dialético recorrendo, para tanto, a autores clássicos que pensam e compreendem o significado do desenvolvimento desigual e combinado – em especial na América Latina – e a sua manifestação nas diversas esferas da vida social. Nesse sentido, o nosso fio condutor foi buscar expor as regularidades, as particularidades e as singularidades na forma de capitalismo que se desenvolve nos países periféricos e dependentes e, apoiados no conceito de bloco histórico desenvolvido a partir das contribuições de Antonio Gramsci, expor qual o tipo de formação humana em disputa nesses países, em especial no Brasil. Trata-se de um capítulo que busca elucidar a que tipo de desenvolvimento econômico e a que tipo de desenvolvimento educacional respondem os diferentes projetos em disputa na sociedade.

Para a aproximação das nossas respostas, buscamos fazer apelo à dialética ao ampliar a concepção de Estado e buscar identificar as contradições e as disputas entre as classes sociais e as suas frações na sociedade política e na sociedade civil.

Para cumprir essa tarefa, fizemos uma divisão em quatro partes. A primeira, intitulada “Capitalismo dependente e o desenvolvimento desigual e combinado”, tratou sobre os elementos gerais desse tipo de desenvolvimento capitalista e as suas características mais centrais. Recorremos aqui, dentre outros, a autores como Ruy Mauro Marini, Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes. Tivemos como desafio expor em que bases político-econômicas foi assentada a formação social brasileira.

A segunda parte, intitulada “O projeto de formação humana hegemônico dominante para os países de capitalismo periférico e dependente”, se ocupou de compreender quais são as orientações do bloco hegemônico no poder nacional em associação subordinada ao grande capital internacional para a formação humana dos trabalhadores nos países de capitalismo dependente e periférico, em especial na educação formal no âmbito do ensino superior.

Na terceira parte buscamos, enquanto unidade dos contrários, na mesma medida, compreender as formulações advindas dos setores da classe trabalhadora e dos seus intelectuais orgânicos sobre a formação humana na especificidade da educação formal. Destaca-se nesse item, intitulado “A proposta pedagógica dos trabalhadores: acúmulo e disputa hegemônica”, as formulações acerca da concepção de escola unitária do trabalho enquanto fundamento central do projeto de licenciatura ampliada de caráter generalista em educação física em oposição à unilateralização da formação e ao esvaziamento do conhecimento expressos na segunda parte.

Trata-se, portanto, também de um capítulo de subsídios e aportes teóricos para compreender as forças sociais mais gerais e as formulações em disputa por hegemonia, tanto as advindas do campo dominante, quanto aquelas do campo dos trabalhadores. Subsídios os quais, direta ou indiretamente, fomentam os debates e os embates que reverberam no campo específico da educação física brasileira há décadas e, como veremos, não fogem ao atual recorte histórico pelo qual passa a formação profissional na área.

Além dos tópicos citados, este capítulo se preocupou, na parte intitulada “Alguns elementos sobre a crise econômica e a atual situação política brasileira”, em fazer uma breve incursão nos elementos da atualidade específica do país, aberta em especial a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016 sofrido pela presidente da República Dilma Rousseff/PT. Consideramos esse elemento central para a análise das forças/sujeitos que se organizaram para dar os rumos à formação profissional em educação física, com destaque no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação



em educação física (BRASIL, 2018b); mas, também, às Diretrizes Curriculares para a formação inicial e para a formação continuada de professores da educação básica e base nacional comum para a formação inicial e para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação e BNC-Formação continuada) (BRASIL, 2019c; 2020d).

Logo, caracteriza-se como um capítulo, em nosso entendimento, fundamental para tratar da totalidade em que se insere a especificidade da formação profissional em educação física na atualidade.

### 1.1 – Capitalismo dependente e o desenvolvimento desigual e combinado

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as “acumulações primitivas”, tais como as privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são, propriamente falando, “acumulação”. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de “buraco negro” (...). O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2003, p.150).

Este tópico teve como desafio expor em que bases político-econômicas foi assentada a formação social brasileira, para fins de melhor entendermos a partir de que estruturas foi erigido o nosso modelo educacional, em especial no intuito de fazer a devida relação com a formação profissional em educação física em nosso último capítulo. Tivemos, portanto, como objetivos expressos, aqui, discutir a formação social brasileira dentro da concepção de desenvolvimento desigual e combinado<sup>17</sup> e analisar a concepção de Estado moderno no Brasil.

---

<sup>17</sup> A “teoria do desenvolvimento desigual e combinado” junto à “teoria da revolução permanente” são, talvez, as maiores contribuições dadas por Leon Trotsky à teoria marxista. Trata-se das principais teses defendidas pelo líder bolchevique, com as quais lutou até o final de sua vida contra os contornos dados à Revolução Russa após a ascensão da fração stalinista no interior do partido comunista soviético quando da morte de Lênin. São formulações chave na oposição ao surgimento da teoria do “socialismo em um só país” levantada pela burocracia partidária, sob liderança de Stalin, a qual rompe diretamente com o internacionalismo de Marx e Engels (DEMIER, 2017). A “teoria do desenvolvimento desigual e combinado” possui o processo revolucionário russo como lastro histórico (DEMIER, 2017) e, embora comece a ser desenvolvida em trabalhos anteriores de Trotsky, é apenas em sua obra “História da Revolução Russa” (TROTSKY, 2007) que aparece uma primeira definição explícita e coerente dessa teoria (LÖWY, 1998; NOVACK, 2008). Trata-se de “uma tentativa [...] de dar conta da lógica das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo.” (LÖWY, 1998, p. 73-74).

Ainda que possamos organizar leis gerais do modo de produção<sup>18</sup> capitalista, isso não significa afirmar que o seu desenvolvimento acontece de forma homogênea e linear em todos os tempos e espaços. Assim, tratamos das leis gerais da sociedade enquanto totalidade, no entanto é fundamental compreender que há, nessa composição, particularidades, contradições e dinamismos diferentes em cada caso.

Um exemplo do exposto é o padrão de desenvolvimento que se sucedeu nas regiões de capitalismo dependente e periférico, como é o caso da América Latina. No Brasil, por exemplo, não houve, em nenhuma de suas fases de desenvolvimento do capitalismo interno, uma réplica do que ocorreu nos países centrais e hegemônicos, mas características típicas de nações periféricas e heteronômicas (FERNANDES, 2006).

Nesse sentido podemos considerar que a particularidade brasileira propicia uma forma societária híbrida, porém orgânica, que corresponde à alusão ao ornotorinco em nossa epígrafe (OLIVEIRA, 2003). Ela é parte constituinte da expansão da totalidade do capitalismo mundial que, no entanto, não repete e nem reproduz fielmente o modelo clássico desenvolvido nos países de capitalismo central. Não se trata de uma questão valorativa na qual o capitalismo central seria axiologicamente superior e o dependente inferior, pois o cerne da questão permanece o mesmo, continua-se a tratar do modo de produção capitalista. Contudo, há uma diferenciação no formato de acumulação e do desenvolvimento entre ambos, em que pese a organicidade a qual estão ligados.

Ao longo da história esse modelo reservou ao Brasil um lugar próprio na divisão internacional do trabalho. “Ao contrário da revolução burguesa ‘clássica’, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas empresário-industriais não exigirá, no Brasil, uma ruptura total do sistema, não apenas por razões genéticas, mas por razões estruturais.” (OLIVEIRA, 2003, p.63). Seguindo essa mesma linha de raciocínio nos expõe Marini:

---

Tal análise, apesar de elaborada no contexto russo, carrega “uma significação muito mais abrangente, aplicável ao conjunto das formações sociais situadas na periferia do sistema capitalista.” (LÖWY, 1998, p. 76). É uma das teses marxistas mais amplamente difundidas e assimiladas, como veremos nos autores trabalhados neste item.

<sup>18</sup>Modo de produção é tomado aqui, sinteticamente, como a expressão das relações sociais que, na sociedade de classes, são ordenadas pela divisão social do trabalho que, por sua vez, é fundada na propriedade privada. Não nos cabendo nesse momento esgotar essa categoria, trazemos a citação a seguir como um indicativo ao qual se aproxima a nossa compreensão: “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.” (MARX, 2008b, p.45).

O fato que mais chama a atenção é o caráter relativamente pacífico que o trânsito da economia agrária para economia industrial assume na América Latina, em contraste com o que ocorreu na Europa. Isto fez com que muitos estudiosos mantivessem equivocadamente a tese de que a revolução burguesa latino-americana ainda está por se realizar. Ainda que fosse correto dizer que a revolução burguesa não se concretizou na América Latina segundo os cânones europeus, este argumento é enganoso, pois não considera adequadamente as condições objetivas dentro das quais se desenvolveu a industrialização latino-americana. (MARINI, 2013, p.55).

Seguindo os passos das análises de Oliveira e Marini, na contramão das teses lineares desenvolvimentistas, vemos o surgimento de uma condição estrutural sobre os países da América Latina, em que a história do seu subdesenvolvimento é, justamente, a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial. Trata-se, portanto, de uma relação desigual e combinada. Tal leitura não coincide com as formulações cepalinas<sup>19</sup>, ainda que as incorpore em determinada medida – em especial as ideias de Furtado e Prebisch<sup>20</sup> relacionadas à teoria da razão dualista. Dessa forma chegamos à tese de que “o capitalismo brasileiro é um monstro, mas um monstro lógico.” (MARINI, 2013, p.262).

Nesse caso, portanto, o conceito de subdesenvolvimento não pode ser tomado como uma oposição formal entre um setor atrasado e um setor moderno, mas, de outra forma, a partir de “uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’, se se quer manter a terminologia.” (OLIVEIRA, 2003, p. 32). Para a ideologia desenvolvimentista, o subdesenvolvimento seria uma etapa histórica, em vias de evolução. No entanto, cabe ressaltar que, ao contrário, o “subdesenvolvimento” é uma produção própria e funcional à expansão e desenvolvimento capitalistas ao redor do mundo (OLIVEIRA, 2003). Logo, não se trata de um estágio, mas de um estado.

---

<sup>19</sup> À pergunta “O que é a Cepal?”, nos explica Marini: “Fundamentalmente, trata-se de uma agência de difusão da teoria do desenvolvimento surgida nos Estados Unidos e na Europa ao final da Segunda Guerra Mundial. Essa teoria tinha, então, um propósito definido: responder à inquietude e à inconformidade manifestadas pelas novas nações que emergiam para a vida independente, a partir dos processos de descolonização, ao se darem conta das enormes desigualdades que caracterizavam as relações econômicas internacionais. Confrontados com essa situação, os países capitalistas centrais se preocuparam em explicar e justificar essas disparidades, das quais se beneficiavam de maneira gritante, ao mesmo tempo que tentavam convencer os novos Estados de que para eles também se abriam possibilidades de progresso e bem-estar. Sob a denominação genérica de teoria do desenvolvimento, as proposições dos grandes centros nascem em órgãos governamentais ou instâncias associadas a eles, difundem-se nas universidades e centros de pesquisa e chegam a agências internacionais.” (MARINI, 2010, p. 104).

<sup>20</sup> Intelectuais orgânicos de destaque na antiga Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Nos dizeres de Marini as incursões no marxismo dos autores ligados à CEPAL – como Prebisch, Furtado, Pinto, Ferrer e Urquidí – “costumavam ser, no entanto, desafortunadas.” (MARINI, 2010, p.104).

Em síntese, as marcas desse tipo de desenvolvimento capitalista na sociedade brasileira estão no fato de não haver

1º) a ruptura com a associação dependente, em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação imperialista); 2º) a desagregação completa do **antigo regime** e de suas seqüelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional resultante da riqueza. (FERNANDES, 2006, p.262, grifo do autor).

As peculiaridades latino-americanas e, em especial, brasileira, são frutos, portanto, do produto mais geral de um desenvolvimento histórico desigual. Em verdade, são o seu produto mais acabado.

Importante destacar que o estado de desenvolvimento capitalista dependente não é uma recepção passiva de imposições provenientes das frações hegemônicas da burguesia internacional, pois há, conjuntamente, um dinamismo interno próprio entre as classes sociais brasileiras. Trata-se de uma via de mão dupla que constrói o projeto de nação de fora para dentro e de dentro para fora no qual, a partir da correlação de forças, resulta a condensação desigual que dá forma ao Estado capitalista brasileiro. Nesse sentido a expansão capitalista no Brasil decorrente das transformações ocorridas desde os anos 1930 “[...] foi muito mais o resultado concreto do tipo e do estilo da luta de classes interna que um mero reflexo das condições imperantes no capitalismo mundial.” (OLIVEIRA, 2003, p. 74).

Portanto, considerar o desenvolvimento e a natureza relacional (intra e interclasses) do Estado moderno é fundamental para compreender a complexidade e a dinâmica própria no interior da formação social brasileira. Tal complexidade, enquanto parte de um bloco histórico, faz surgir formas peculiares no projeto de formação humana da sociedade brasileira, ou seja, as forças econômico-materiais como conteúdo e as superestruturas como forma, em necessária relação dialética. Um todo complexo e contraditório das superestruturas enquanto “reflexo do conjunto das relações sociais de produção”, havendo, portanto, uma “necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real).” (GRAMSCI, 1999, p.250-251).

Dessa forma, na esteira dos autores recorridos por nós, de forma diversa do entendimento propalado pela ideologia liberal<sup>21</sup>, compreendemos que o tipo de Estado desenvolvido no Brasil, em que pese a sua posição de dependência, sofreu nas últimas décadas uma grande complexificação de suas estruturas, fruto da industrialização (tardia) e do refinamento dos complexos de relação da sociedade civil e da sociedade política. Destarte, enquanto Estado moderno, tomou formas de Estado integral e relacional.

Para nos ajudar a compreender o que chamamos de Estado integral e relacional, recorreremos às contribuições de Gramsci (2016) e Poulantzas (2000). A síntese proporcionada pelo casamento entre as formulações de ambos nos possibilita entender o Estado como o conjunto da sociedade política mais a sociedade civil; e enquanto ossatura material da condensação dos conflitos sociais inerentes ao sistema capitalista. Por se tratar de uma relação marcada pela propriedade privada e pela exploração, apresenta-se, assim, uma relação desigual que continua a conferir ao Estado, em última análise, a sua natureza de classe capitalista. Em suma, dentro dessa compreensão, o Estado se configura hegemonicamente como a síntese das aspirações da burguesia, mas dentro das contradições do movimento real.

Desse modo, “não que o Estado não tenha uma ‘natureza de classe’” (POULANTZAS, 2000, p.10), contudo não é reificado, blindado a contradições e destituído de relações sociais entre e intraclasses e as suas mais distintas frações.

É necessário evitar, portanto, o duplo inconveniente: ora “superpolitizar”, de maneira idealista, a atividade econômica do Estado ao reduzi-la exclusivamente à vontade política da fração hegemônica e de seus dirigentes; ora considerar essa atividade de maneira economista, isolada da política de conjunto do Estado, devido às necessidades intrínsecas da “produção” ou à “complexificação tecnológica” das sociedades atuais. (POULANTZAS, 2000, p.172).

Essa leitura torna-se mais coerente em relação aos países de tipo ocidental<sup>22</sup>, o que significa compreender que, com a complexificação de suas estruturas, o Estado moderno não atende mais estritamente à função de comitê executivo da burguesia por excelência e

---

<sup>21</sup> Concepções assentadas hegemonicamente na ideia de Estado “sujeito” ou de Estado “coisa” (instrumento), expressões cunhadas por Nicos Poulantzas (2000).

<sup>22</sup> Oriente e ocidente, aqui, não remetem a localizações estritamente geográficas. Reivindicamos na compreensão desses conceitos a clássica formulação de Gramsci: “No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional.” (GRAMSCI, 2016, p. 266).

não se limita mais, portanto, à aparelhagem compreendida pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, mas se imbrica organicamente à sociedade civil (como arena principal da luta de classes).

Há uma relação orgânica e dialética entre a aparelhagem política de Estado e a sociedade civil, em que a distinção entre ambas é dada somente por questões metodológicas, pois “na vida histórica concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa.” (GRAMSCI, 2019a, p.460, tradução nossa).

O chamado Estado integral se constitui, portanto, da sociedade política conjuntamente aos aparelhos privados de hegemonia, a sociedade política integrada à sociedade civil, “[...] Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção.” (GRAMSCI, 2016, p. 248). A sociedade civil se mostra, assim, a arena da luta de classes por excelência e um espaço de contradições. Logo, o conceito de Estado não cabe dentro de outra lógica que não a dialética. Tratá-lo a partir dos pressupostos da lógica formal amputa a possibilidade de compreensão e de melhor intervenção no real. Sobre o caráter revolucionário do método dialético assinala Novack (2005):

As idéias e o método da dialética são ainda mais revolucionários na ciência do que o foram as de Copérnico em astronomia. Um pôs o céu de pernas para o ar. A outra, tomada pela única classe progressiva da sociedade moderna, ajudará a por de pernas para o ar a sociedade capitalista. É por isso que suas idéias são combatidas com tanta força pelos adeptos da lógica formal e os apóstolos do bom senso. Sob o capitalismo a dialética não é hoje bom senso ou senso comum, mas “incomum”. Só a entende e emprega conscientemente a vanguarda socialista da humanidade. Amanhã, com a revolução socialista, a dialética se converterá em “senso comum” enquanto que a lógica formal ocupará seu próprio e subordinado lugar como auxiliar do pensamento, em vez de atuar, como agora, dominando o pensamento, desencaminhando-o e obstruindo o seu avanço. (p.32).

Comprendemos, assim, que Gramsci e Poulantzas mergulham teoricamente em uma série de questões inauguradas por Marx e Engels sem, porém, fugir ao método e às veredas abertas por eles. Logo, às alterações das condições objetivas da sociedade e da própria dinâmica da luta de classes, tentam reorganizar a compreensão teórica sobre o próprio Estado.

Essas referidas alterações, na atualidade, conferem à aparelhagem política do Estado maior suscetibilidade às pressões, tensões e conflitos que se dão na arena da sociedade civil. A luta de classes não se esgota, portanto, na sociedade civil, mas adentra também na esfera do Estado em seu sentido estrito, havendo assim contradições e

resistências dentro das várias instâncias dos próprios aparelhos deste. Para nos ajudar com essa explicação destacamos uma passagem do marxista grego:

Lutas das massas populares, de tais ou quais massas populares (classe operária, pequena burguesia, classes populares camponesas) contra as medidas do Estado em favor do capital, lutas também no próprio seio da burguesia e do bloco no poder contra essas ou aquelas medidas, atuando em benefício predominante de tal ou qual fração da burguesia e componente desse bloco. Limites que não são simplesmente barreiras externas à ação do Estado: na medida em que essas lutas constituem o Estado como condensação material de uma relação de forças entre classes, trata-se de limites **pertencentes à própria estrutura** do Estado, e à formação de sua política como resultante de suas divisões internas na medida em que estas exprimem contradições de classe. Até nos casos ou períodos em que o Estado capitalista consegue reprimir e bloquear a luta de classes aberta e frontal contra ele, não consegue derrubar no entanto todos os obstáculos às suas intervenções. (POULANTZAS, 2000, p.197, grifo do autor).

Essa linha de raciocínio nos permite indicar que se a constituição de um Estado dependesse somente da vontade da burguesia (ainda que a tomássemos abstratamente de forma homogênea) não seria este que está posto na atualidade, mas um Estado sob condições extremamente mais aviltantes no que tange à expropriação e à exploração das classes subalternas. A própria implementação de políticas públicas se constitui enquanto condensação material de um híbrido (desigual) da correlação de forças no interior do Estado integral. Em síntese, o que afirmamos aqui é que “o capital [e, portanto, o Estado capitalista] não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, intermediada por coisas.” (MARX, 2013a, p. 836)<sup>23</sup>.

Sobre a penetrabilidade da luta de classes nos aparatos governamentais oficiais, Poulantzas (2000) também traz mais argumentos, ao tratar do “Pessoal do Estado”, para o qual tal relação e as suas contradições se inserem, inclusive, dentro do próprio corpo de pessoas no seio do Estado e as suas divisões internas como as “diversas burocracias estatais, administrativa, judiciária, militar, policial etc.” (p. 156-157) e que

---

<sup>23</sup> Pela pertinência, reproduzimos aqui na íntegra a nota de rodapé nº 256 que consta em Marx (2013a): “Um negro é um negro. Somente sob determinadas condições ele se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Apenas sob determinadas condições ela se torna capital. Arrancada dessas condições, ela é tão pouco capital quanto o ouro é, em si mesmo, dinheiro, ou o açúcar é o preço do açúcar [...]. O capital é uma relação social de produção. É uma relação histórica de produção”, Karl Marx, ‘Lohnarbeit und Kapital’ [Trabalho assalariado e capital] em **Nova Gazeta Renana**, n. 266, 7 abr. 1849.” (p. 836).

As lutas das massas populares não atingem o pessoal do Estado apenas quando as massas estão fisicamente presentes nos aparelhos de Estado, ou apenas nos aparelhos dos quais elas façam parte: esse seria o caso se se tratasse de fazer, por simples pressões e contatos, pender para seu lado grupos e grupamentos acima ou à parte das classes. A luta de classes está presente nos aparelhos de Estado, mesmo quando se expressa a distância: o pessoal de Estado está desde então, em razão do seu ser-de-classe, na luta de classes. (p.157).

Logo, retomando o caso dos países de capitalismo dependente e periférico ocidentalizados, teremos que as características presentes nos seus Estados também se tornam a condensação material do tipo de relações de força dadas dentro do desenvolvimento desigual e combinado, da coexistência das marcas do novo e dos traços do velho, da dinâmica própria da luta de classes interna e externa. Nesse sentido, o modo de produção capitalista da forma como é concebido e desenvolvido no Brasil traz contornos afetos a toda essa complexificação formando uma nova síntese.

O caso brasileiro carrega como um dos exemplos sobre essa singularidade, a grande concentração latifundiária que permitiu a forte precarização do trabalho rural e do trabalho urbano, devido às migrações. A não concretização da reforma agrária somada à incorporação dos avanços tecnológicos das forças produtivas foi parte dessa receita. Temos, a partir da expulsão do povo do campo para a cidade, um dos pilares que permitem a alta concentração da riqueza de um lado e, do outro, um pauperismo absoluto à maioria dos trabalhadores<sup>24</sup>. “Este fenômeno estaria na base de um **truncamento da lei do valor** com relação aos trabalhadores...” (FONTES, 2010, p.351, grifo da autora) o que permitiu uma dupla exploração: parte da expropriação dada pela burguesia nacional sem deixar de garantir a expropriação da burguesia internacional.

---

<sup>24</sup>Lembramos que a própria gênese do modo de produção capitalista necessitou, sumariamente, de separar o trabalhador das condições de realização do seu trabalho, separar o caracol da sua concha, a partir do despojamento violento do trabalhador em relação aos seus meios de subsistência (MARX, 2013a). No caso brasileiro, a enorme concentração de terras e a permanência dos grandes latifúndios eleva exponencialmente essa tendência do modo de produção capitalista em separar o trabalhador dos meios e instrumentos de produção.



É possível perceber que o elemento estratégico para definir o conjunto das relações na economia como um todo passou a ser o tipo de relações de produção estabelecido entre o capital e o trabalho na indústria. Mas, longe do modelo “clássico”, em que esse elemento estratégico tende a “exportar-se” para o restante da economia, no caso brasileiro – e é possível reconhecê-lo em outros países – a implantação das novas relações de produção no setor estratégico da economia tende, por razões em primeiro lugar históricas, que se transformam em razões estruturais, a perpetuar as relações não-capitalistas na agricultura e a criar um padrão não-capitalístico de reprodução e apropriação do excedente num setor como o dos serviços. A “especificidade particular” de um tal modelo consistiria em reproduzir e criar uma larga “periferia” onde predominam padrões não-capitalísticos de relações de produção, como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema. (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Para além desse, são muitos os exemplos da convivência – e conveniência – do arcaico e do moderno nos países de capitalismo periférico. Nesse seio, como um bloco histórico, se circunscrevem todas as dimensões da vida, sejam elas econômicas, políticas, educacionais ou tecnológicas. Isso permite afirmar, em outras palavras, que apesar do caráter negativo de dominação e dependência, isso não vem ceifado de contradições que significam, em determinada medida, o avanço das forças produtivas e das relações sociais de produção. A posição dependente do Brasil não impediu o seu desenvolvimento capitalista, apesar de truncado e deformado (MARINI, 2013).

As marcas da dominação das classes dominantes externas e internas e o papel de subserviência, em algum grau, das elites brasileiras frente aos interesses das nações de capitalismo central foram construídas a partir de formulações e reformulações político-econômicas ao longo da história, lançando mão, para tanto, de estratégias de consenso/convencimento e de coerção/força. Um desenvolvimento econômico autêntico, se projetando “no âmago de relações de dependência constantes, que não deixavam espaço histórico para a repetição das evoluções do capitalismo na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, ou na Alemanha e no Japão.”. Mas que, por outro lado, essa “dupla articulação” também consistia em “fonte inexorável de uma forte inibição do desenvolvimento capitalista.” (FERNANDES, 2006, p.277-278). Dessa maneira, a burguesia brasileira renuncia a um projeto tipicamente nacional para se aliar ao capital internacional.

Uma via não clássica de desenvolvimento capitalista<sup>25</sup>, a qual gradativamente se ocidentalizou sem perder fortes traços de orientalização, fato que leva, até hoje, às classes dominantes buscarem se valer dos aparelhos repressivos de Estado no exercício da coerção, ainda que por muitas vezes sem possuírem hegemonia. Lançam mão da força/coerção como, também, um elemento de construção do seu par dialético, o consenso/convencimento<sup>26</sup>.

Na fase caracterizada pelo capitalismo monopolista, os mecanismos de exploração se complexificaram para continuarem presentes. As transformações realizadas na economia, na estrutura urbana e na tecnologia das sociedades hegemônicas dominantes “engendraram formas ultradestrutivas de utilização das matérias-primas da periferia, as quais converteram, em maior ou menor grau, as nações periféricas em fator de equilíbrio e de crescimento balanceado das economias centrais.” Trata-se de uma “forma de incorporação devastadora da periferia às nações hegemônicas e centrais, que não encontra paralelos nem na história colonial e neocolonial do mundo moderno, nem na história do capitalismo competitivo.” (FERNANDES, 2006, p.296). Com isso somado a outras mediações, como o crescimento demográfico e econômico, a periferia do globo passou a compor um mercado atrativo e uma área promissora para investimentos e reprodução ampliada do capital.

É parte do processo que Lenin (2010a) já caracterizava no início do século XX como fase superior do capitalismo, atribuindo alterações qualitativas no modo de produção capitalista a partir do imperialismo monopolista, introduzindo novos traços e

---

<sup>25</sup> Sobre o conceito de via não clássica destacamos a passagem de Coutinho (2011) em análise sobre o legado de Octávio Ianni: “Neste ponto, ele partilha com Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes uma importante conclusão: o Brasil transitou para o capitalismo, é certamente um país capitalista, pelo menos desde a Abolição e a República, mas operou esta transição mediante o que poderíamos chamar de uma via não clássica, ou seja, daquilo que Lenin designou como ‘via prussiana’ e Gramsci, como ‘revolução passiva’. Nem Caio nem Florestan parecem ter conhecido, ou pelo menos não empregaram em suas obras, esses conceitos de Lenin e de Gramsci; Ianni, ao contrário, refere-se a eles em alguns momentos de sua reflexão. De qualquer modo, independentemente do nome usado para designá-la, a ideia de que o Brasil transitou para a modernidade capitalista através de uma via não clássica (e não de uma revolução jacobina, desencadeada de baixo para cima) parece ser hoje um sólido patrimônio da imagem marxista do Brasil. E a obra de Octávio Ianni certamente contribuiu para isso.” (p.248).

<sup>26</sup> “O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. Entre o consenso e a força, situa-se a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos), isto é, o enfraquecimento e a paralisação do antagonista ou dos antagonistas através da absorção de seus dirigentes, seja veladamente, seja abertamente (em casos de perigo iminente), com o objetivo de lançar a confusão e a desordem nas fileiras adversárias.” (GRAMSCI, 2016, p.96).

nova complexidade para a dinâmica da luta de classes. Dentre os traços fundamentais expostos sinteticamente à definição de imperialismo, temos:

1. a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2. a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse capital financeiro da oligarquia financeira ; 3. a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4. a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5. o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. (LENIN, 2010a, p.88).

Esse movimento mais geral do capital em nível internacional resultou ao longo do século XX na partilha do mundo pelas grandes corporações dos países de capitalismo central em busca de novos mercados.

Todavia, foi no plano político que surgiu a impulsão fundamental ao processo de neocolonização, típico do capitalismo monopolista. O fim da Segunda Guerra Mundial delimita o início de uma nova era, na qual a luta do capitalismo por sua sobrevivência desenrola-se em todos os continentes, pois onde não existem revoluções socialistas vitoriosas, existem fortes movimentos socialistas ascendentes. Os fatos cruciais, nessa evolução, são a revolução iugoslava, o advento das democracias populares, a revolução chinesa e a revolução cubana. Nessa situação, o controle da periferia passa a ser vital para o “mundo capitalista”, não só porque as economias centrais precisam de suas matérias-primas e dos seus dinamismos econômicos, para continuarem a crescer, mas também porque nela se achava o último espaço histórico disponível para a expansão do capitalismo. (FERNANDES, 2006, p.296-297).

É nesse mesmo quadro histórico pós-Segunda Guerra que vimos a criação e a consolidação de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, capitaneados pelo bloco hegemônico no poder a representar uma frente de defesa e organização dos interesses dominantes, aprofundando e consolidando o processo de mundialização do capital, inclusive com fortes investidas no projeto de formação humana dos países de capitalismo periférico. Completa-se esse quadro, portanto, com uma ampliação das formas de dominação.

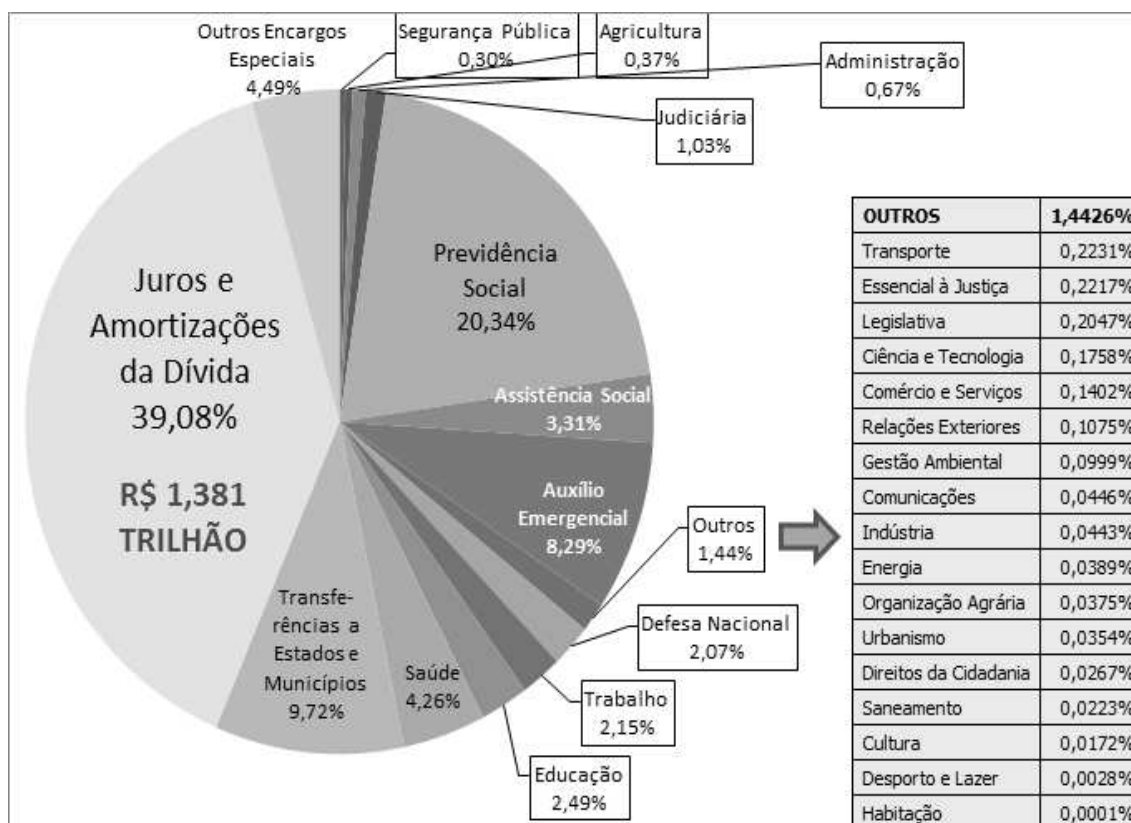
A própria implantação, a posterior irradiação e a consolidação desse padrão de desenvolvimento nas economias periféricas terão de assumir também um caráter especificamente político. De um lado, as dimensões dos projetos, dos recursos materiais e humanos envolvidos, dos prazos de duração forçam as grandes corporações, e através delas os governos das nações hegemônicas e suas organizações internacionais, a colocarem em primeiro plano os requisitos políticos da transformação capitalista da periferia. “Sem estabilidade política não há **cooperação econômica**”, eis a nova norma ideal do comportamento econômico “racional”, que se impõe de fora para dentro, exigindo das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas que ponham “a casa em ordem”, para que pudessem contar com a viabilidade do “desenvolvimento por associação”. Mas, de outro lado, a luta do capitalismo por sua sobrevivência transcende a esses limites. Os governos das nações hegemônicas e as organizações ou alianças ligadas à comunidade internacional de negócios desencadeiam simultaneamente (às vezes de maneira coordenada) vários tipos de projetos de assistência, uns econômicos, financeiros ou tecnológicos, outros policial-militares, educacionais, sindicais, de saúde pública ou hospitalares, etc. A função de tais projetos é diretamente política: acima de seus alvos explícitos, o que eles visam é a súbita elevação do poder de decisão e de controle das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas. (FERNANDES, 2006, p. 297-298, grifo do autor).

Na atualidade, um dos mecanismos mais evidentes dessa relação se evidencia na questão da dívida pública, sempre paga historicamente, mas nunca findada por razões que se identificam com os pressupostos aqui colocados. Em síntese, tal mecanismo significa o repasse financeiro escancarado por parte do setor público para toda sorte de instituições públicas e privadas no mercado financeiro. Esse endividamento, inconstitucionalmente nunca auditado, consome a maior parte dos recursos do país, sendo destinado para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública.

O endividamento faz parte de acordos com órgãos multilaterais que, em contrapartida, exigem a implementação de uma série de reformas e normatizações pelo empréstimo realizado, tal qual as políticas recomendadas pelo FMI de superávit primário que implicam, necessariamente, no paulatino corte de gastos sociais para o pagamento da própria dívida. As implementações por parte do bloco no poder de reformas (trabalhista, previdenciária, etc.) e de privatizações, fazem parte dessa engrenagem se conformando na prática como um assalto aos cofres públicos. É parte da voracidade afeta ao capitalismo de tipo dependente e periférico.

O gráfico abaixo, elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida facilita a visualização dessa organização orçamentária referente ao ano de 2020.

Gráfico 1. Orçamento Federal Executado (pago) em 2020 = R\$ 3,535 TRILHÕES



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/>. Acesso em 08 abr. 2021.

Essa conformação do capitalismo na periferia leva a formas mais agudas de espoliação e exploração do que nos países de capitalismo central, não se valendo, por vezes, nem das premissas republicanas básicas da democracia burguesa<sup>27</sup>. No que concerne ao nosso objeto específico não foram poucas as intervenções do bloco hegemônico no poder das nações de capitalismo central associadas ao bloco no poder brasileiro com vistas à construção de um projeto político e econômico de educação<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Durante a tese, ao nos referirmos sobre a democracia burguesa, não significa que a compreendamos no que seria o sentido mais genuíno da palavra democracia. Isso se dá por termos acordo com as conclusões de Wood (2010) as quais indicam que “A lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um capitalismo humano, ‘social’ e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo.” (p. 250).

<sup>28</sup> Em relação ao conceito de “bloco no poder”, nos valem basicamente das formulações de Nicos Poulantzas (2000): “Em relação principalmente às classes dominantes, em particular a burguesia, o Estado tem um papel principal de **organização**. Ele representa e organiza a ou as classes dominantes, em suma representa, organiza o interesse político a longo prazo do **bloco no poder**, composto de várias frações de classe burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe), do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na formação social capitalista: caso clássico, ainda hoje em dia, nos países dominados e dependentes, dos grandes proprietários de terra. Organização, na perspectiva do Estado, da unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção,

Todas as reformas se circunscreveram (e se circunscrevem ainda na atualidade) a partir desses marcos conjunturais da totalidade.

As consequências advindas dessa forma de desenvolvimento do capitalismo no Brasil impõem sérias amarras ao desenvolvimento soberano da educação, da ciência e da tecnologia. Assim, muitas reformas são colocadas em movimento com fins de reforçar esse lugar do país na divisão internacional do trabalho. Um projeto de nação que exige o acompanhamento de um projeto de formação humana não condizente com a produção soberana de ciência e tecnologia e a ampla socialização às novas gerações do acesso ao que se tem de mais desenvolvido no campo das produções humanas; mas, ao contrário, um lugar onde se produza um exército de consumidores e uma massa formada para o trabalho simples e para o desemprego, com um amoldamento das subjetividades capazes de se adequar a toda forma de precarização do trabalho e de funcionalidades à dinâmica do modo de produção capitalista dependente. Tal medida é destinada aos vários níveis educacionais, inclusive à formação de professores.

O ornitorrinco é uma das sociedades capitalistas mais desigualitárias – mais até que as economias mais pobres da África que, a rigor, não podem ser tomadas como economias capitalistas –, apesar de ter experimentado as taxas de crescimento mais expressivas em período longo; sou tentado a dizer com a elegância francesa, *et pour cause*. As determinações mais evidentes dessa contradição residem na combinação do estatuto rebaixado da força de trabalho com dependência externa. A primeira sustentou uma forma de acumulação que financiou a expansão, isto é, o subdesenvolvimento, conforme interpretado neste **Crítica à razão dualista**, mas combinando-se com a segunda produziu um mercado interno apto apenas a consumir cópias, dando como resultado uma reiteração não virtuosa. (OLIVEIRA, 2003, p. 143, grifo do autor).

Nesse quadro, por fim, o conceito de superexploração (MARINI, 2010; 2013) é chave no desenho da formação social brasileira. No desenvolvimento periférico e dependente, a superexploração se configurou como o princípio fundamental da economia. É a rapa do tacho que cabe à burguesia nacional frente às vultuosas quantias de mais-valor expropriadas pelos grandes conglomerados internacionais. Disso resultam “baixos salários, falta de oportunidades de emprego, analfabetismo, subnutrição e repressão policial.” (MARINI, 2013, p.52). Trata-se da forma capaz da burguesia brasileira se contrapor à perda de mais-valor, transferida em gordas remessas para o mercado mundial, ou seja, a forma de compensar as perdas de capital dos países periféricos justamente

---

nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica.” (p.128-129, grifos do autor).

devido à sua posição de dependência, um “pilar fundamental do esquema subimperialista” (MARINI, 2013, p. 264)<sup>29</sup>.

Tomando a força de trabalho como uma mercadoria e, portanto, tendo o seu valor médio regulado por elementos objetivos a partir do entendimento da teoria do valor marxiana, vemos que o rebaixamento médio do seu custo de produção e reprodução é fundamental para assegurar a superexploração. Logo, tomando como formas para incrementar a exploração do trabalhador os aumentos da intensidade do trabalho (mais-valor relativo), da jornada de trabalho (mais-valor absoluto) e a redução do nível de consumo mínimo para a reprodução do nível de trabalho (MARX, 2017a), um projeto de formação humana aligeirado, esvaziado e rebaixado será, também, um dos ingredientes para o rebaixamento médio desse valor, contribuindo, assim, a remunerar a mercadoria força de trabalho aquém do seu valor, sendo funcional à superexploração. Na atual fase do capitalismo, tais elementos se acirram, em especial para os países de capitalismo dependente.

A expansão do capital-imperialismo reduz as conquistas para o conjunto da classe trabalhadora no mundo, submetendo-a ainda mais agressivamente ao mercado, e tende a avassalar a própria vida humana. Socializa crescentemente o processo de produção de mercadorias, mas expropria as conquistas que foram historicamente arrancadas em diversos países. Agudizam-se as contradições entre a existência humana no planeta e a acumulação capital-imperialista. (FONTES, 2010, p.369).

Aqui se encontram, portanto, os principais elementos da construção do Estado brasileiro moderno e da formação social capitalista dependente e periférica. Tais elementos esboçados nesse tópico são de importância relevante para entendermos o atual estado de precariedade e consenso passivo<sup>30</sup> ao qual é impelida, pelo bloco no poder, a

---

<sup>29</sup>Devido à sua posição político-econômica estratégica, para além de se curvar à intervenção e às decisões de países imperialistas – facilitando os investimentos e a entrada de capital provenientes da burguesia internacional –, o Brasil também se põe enquanto porta-voz do imperialismo e colabora ativamente com a expansão imperialista, se configurando como um país-chave para disseminar tais interesses dentro da América Latina. Essa ação se dá no intuito de proporcionar um sobrelucro aos seus sócios maiores, mas, certamente, não só a eles. Tal análise propiciou que Ruy Mauro Marini também se valesse do conceito de subimperialismo para entender a condição de dependência do Brasil. Virgínia Fontes, na obra **O Brasil e o capital-imperialismo** (2010), destina um capítulo para desenvolver as ideias de Marini sobre a superexploração e o subimperialismo, apontando a validade, as polêmicas e os desafios dos conceitos cunhados pelo autor. A despeito das críticas, compreendemos que ambos os conceitos tomados de forma cautelosa têm validade para os nossos dias.

<sup>30</sup> Em uma das notas do caderno 15, ao estabelecer diálogo com a obra de Croce, Gramsci traz assim a questão do consenso passivo: “Conseguir convencer que o ‘mundo caminha para...’ uma certa direção significa nada mais do que conseguir convencer sobre a inelutabilidade da própria ação e obter o consenso passivo para a sua explicação.” (GRAMSCI, 2019c, p. 1790, tradução nossa).

formação das próximas gerações. Os trabalhadores e os futuros trabalhadores da educação física não estão isentos da realidade inscrita nessa complexa dinâmica. São direcionados pelo bloco no poder a uma formação para a precariedade, para a reprodução ampliada do capital e para o amoldamento passivo da subjetividade. Isso não ignora, como apontado, o papel da resistência e das contradições, mas indica que nesse jogo, quem está ganhando dentro da condensação material das relações de força é, ainda, a classe dominante.

## 1.2 – O projeto de formação humana hegemônico dominante para os países de capitalismo periférico e dependente

A íntima relação dialética entre a estrutura e a superestrutura, tomada aqui nos termos gramscianos como bloco histórico<sup>31</sup>, nos imprime a necessidade de estabelecer as relações vitais entre a via particular que assume a consolidação do modo de produção capitalista no Brasil, enquanto estrutura, e os elementos superestruturais, tais quais a formação humana em seu sentido mais amplo e os processos formais de educação, objetos de destaque em nosso trabalho. Tendo isso em consideração, o presente item busca em seus subtópicos mergulhar sobre a compreensão do projeto de formação humana hegemônico dominante em questão.

### 1.2.1 - O projeto de formação humana como parte do bloco histórico

Enquanto parte da “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos.” (GRAMSCI, 2016, p.27)<sup>32</sup>, os

---

<sup>31</sup> Na verdade, a noção de “bloco histórico” é tomada de empréstimo por Gramsci diretamente de Georges Sorel, apesar de não ocorrer literalmente nos termos deste autor. Gramsci a repensa e a desenvolve sob o método materialista histórico, a tornando uma noção central em seus pensamentos. (AGOSTINO, 2017).

<sup>32</sup> Apesar de nos referirmos aqui ao conceito de bloco histórico assentados nas obras de Antonio Gramsci, compreendemos que a relação dialética entre estrutura e superestrutura nunca fugiu do horizonte teórico e político de Marx e Engels. Engels, em carta endereçada a Joseph Bloch, expressa o embate a determinadas leituras enviesadas de seu legado e de Marx quanto à relação entre estrutura e superestrutura: “(...) Segundo a concepção materialista da história, o momento **em última instância** determinante [*in letzter Instanzbestimmende*], na história, é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu alguma vez afirmámos mais. Se agora alguém torce isso [afirmando] que o momento económico é o **único** determinante, transforma aquela proposição numa frase que não diz nada, abstracta, absurda. A situação [*Lage*] económica é a base [*Basis*], mas os diversos momentos da superestrutura [*Uberbau*] — formas políticas da luta de classes e seus resultados: constituições estabelecidas pela classe vitoriosa uma vez ganha a batalha, etc, formas jurídicas, e mesmo os reflexos [*Reflexe*] de todas estas lutas reais nos cérebros dos participantes, teorias políticas, jurídicas, filosóficas, visões [*Anschaunungen*] religiosas e o seu ulterior desenvolvimento em sistemas de dogmas — exercem também a sua influência [*Einwirkung*] sobre o curso das lutas históricas e determinam em muitos casos preponderantemente [*vorwiegend*] **a forma** delas. Há uma acção recíproca [*Wechselwirkung*] de todos estes momentos, em que, finalmente, através de todo o conjunto infinito de casualidades (isto é, de coisas e eventos cuja conexão interna é entre eles tão remota



embates em torno do projeto de formação humana no Brasil tomam aspectos singulares relacionados ao tipo de formação social desenvolvida no país, porém em organicidade com a totalidade do modo de produção capitalista mundial. É sobre esse projeto de formação humana e os seus desdobramentos na atualidade que nos ocupamos de compreender no presente item.

No decorrer das últimas décadas do século XX e durante o século XXI, diante de mudanças quantitativas e qualitativas do trabalho e diante de novas formas de estruturação do poder, há, em consonância recíproca, novas diretrizes e práticas educativas orientadas pelo bloco hegemônico no poder, na busca de formar as novas gerações às necessidades do novo tipo de homem individual e coletivo requeridos pelo capitalismo financeiro monopolista e pelo modo de “acumulação flexível” (HARVEY, 2008). Reiteramos não se tratar de um processo de implementação isento a resistências e contradições, não se configurando, assim, *in totum* à imagem e semelhança da burguesia, mas uma condensação material desigual das forças sociais reais em disputa, portanto de cunho relacional.

Tal projeto de formação humana hegemônico se direciona para a era das incertezas e a formação de um sujeito que incorpore o “individualismo como valor moral radical em suas dimensões individual e coletiva” (MELO, 2005, p.82). Para iniciarmos as nossas considerações acerca do tema, cabe tomarmos abaixo um resumo do quadro econômico para o qual se pretende direcionar tal projeto na atualidade.

Impregnadas da lógica concorrencial típica do padrão flexível de acumulação e de sua expressão político-ideológica neoliberal, as relações sociais como um todo e sua expressão nos locais de trabalho se materializam cada vez mais em um projeto que se apresenta de forma paradoxal. Um projeto que transita entre as incertezas do mercado e a necessidade do engajamento como saída para se manter empregado; entre o reconhecimento de uma realidade aparentemente exterior ao indivíduo, perpassada pelas mais diversas formas de precarização do trabalho, e o discurso de valorização de suas potencialidades cotidianamente propagado no ambiente de trabalho. (ANTUNES, 2018, p.146).

---

ou é tão indemonstrável que nós a podemos considerar como não-existente, a podemos negligenciar), o movimento econômico vem ao de cima como necessário. Senão, a aplicação da teoria a um qualquer período da história seria mais fácil do que a resolução de uma simples equação do primeiro grau.” (1890, recurso online, grifo do autor). Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>> . Acesso em 27 de jul de 2017.

Nesse contexto desenhado, a indissociabilidade entre a estrutura e a superestrutura contribui para compreendermos as intencionalidades por parte do bloco hegemônico no poder e os seus aparelhos privados de hegemonia frente ao projeto de formação humana.

Desse modo, a um cenário de crise estrutural do capital, desemprego em massa, precarização acelerada das condições de trabalho, financeirização e mundialização da economia e à incorporação hegemônica do modo de regulação flexível, busca-se um novo tipo de homem, capaz de ser formado para lidar de modo acrítico e resiliente com as dificuldades da vida, o qual seja formado para o desemprego estrutural sob a “promessa da empregabilidade” (GENTILI, 1998) ou, na melhor das hipóteses, para a inserção na divisão social e técnica do trabalho unilateralizada e precarizada a partir do “privilégio da servidão” (ANTUNES, 2018).

A empregabilidade requerida é traduzida aqui, centralmente, como a aquisição de determinadas competências exigidas pelo processo produtivo que permitam ao trabalhador uma condição de maior competitividade, portanto a promessa não trata de obtenção de um posto de trabalho; o que significa, se se prefere utilizar outros termos, uma formação direcionada para uma capacidade flexível, de modo a ser passível de se adaptar à concorrência, conforme as demandas do mercado de trabalho.

Trata-se de um tipo de homem formado por uma classe dominante que, por sua vez, se pretende ser dirigente e educadora do consenso através de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005a), exigida nas sociedades mais complexas. Tal consenso é construído passiva e ativamente para a era da incerteza e da flexibilidade. Enfim, é a formação para uma lógica destrutiva, que possui “O capital financeiro no cume e trabalho desregulado nas cadeias produtivas de valor.” (ANTUNES, 2018, p. 172).

Em que pese a precarização estrutural do trabalho se dar em escala global, na via latino-americana pode-se identificar conformações mais agudas, condizentes com o seu próprio lugar na divisão internacional do trabalho<sup>33</sup>. Com isso queremos dizer que as marcas da divisão social do trabalho e a sua relação com a educação não são apagadas nos países de capitalismo central, contudo, se desenvolvem de forma diferente da que ocorre na periferia. Há, assim, de um lado “trabalhos mais qualificados para um contingente reduzido (...) e, no outro polo do pêndulo, modalidades de trabalho cada vez

---

<sup>33</sup> Entendemos, contudo, que há também nos países do núcleo orgânico do capital trabalhos marcados por extrema precariedade, como o caso sintomático dos imigrantes, sujeitos a toda ordem de ocupações mais vulneráveis, ao racismo e à xenofobia.

mais instáveis para um universo crescente de trabalhadores e trabalhadoras.” (ANTUNES, 2018, p. 77).

Para ilustrar o que vimos desenvolvendo, um breve resgate histórico nos traz o relato da realidade educacional na Inglaterra de meados do século XIX, ocasião de consolidação do modo de produção capitalista e de industrialização ainda em vias de crescimento. Assim constava a análise de um dos relatórios dos inspetores de fábrica sobre a situação da educação<sup>34</sup>:

Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever. “Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: ‘Desculpe, mas o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Bom... alguma coisa (*summat*)’. Para se justificar, acrescentou: ‘De qualquer modo, estou à frente de meus alunos’.”. (MARX, 2013a, p. 473).

Não obstante o lapso temporal de mais de um século frente a esse relato, condição análoga – *mutatis mutandis* – é apresentada por Anísio Teixeira sobre a situação da escola brasileira em meados do século XX, para a qual “Entre nós, o ‘professor’ pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período de aulas, **encurtamos** os professôres. Nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professôres...” (1957, p.25, grifo do autor). São essas algumas das marcas de um país de capitalismo tardio, como se conformou a via brasileira, que queremos chamar a atenção.

Se tomamos em conta que a tarefa de organização dos sistemas nacionais de ensino e a busca pela generalização da escola básica são frutos justamente da modernidade impulsionada pelos impactos da Revolução Industrial, da necessidade de transformação dos súditos em cidadãos e da quebra, portanto, das correntes com o antigo regime (SAVIANI, 2013b), veremos que essa necessidade só chega ao Brasil com um lapso de décadas em atraso ao ocorrido nos países de capitalismo central.

O percurso da implementação dos sistemas nacionais de ensino com os quais os principais países ocidentais conseguiram universalizar o ensino fundamental e praticamente erradicar o analfabetismo não ocorreu no Brasil e, pode-se dizer que, “...as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas

---

<sup>34</sup>Análise dos relatórios dos inspetores de fábricas da Inglaterra realizada por Marx (2013a).

deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.” (SAVIANI, 2013a, p.168).

Não se trata de uma disfunção, mas da condição própria da formação humana e da educação formal nos países de capitalismo dependente e periférico. Tal condição deixa como legado fortes cicatrizes na atualidade e, mais, consolida-se como uma conformação educacional típica do Estado brasileiro, enquanto a condição própria que lhe é destinada na divisão internacional do trabalho. Há, portanto, um projeto educacional deliberado por parte das classes dominantes.

Desse modo, compreendemos haver na atualidade um projeto de educação que pretende contribuir em, pelo menos, três vias sob a ótica do capital. É funcional à formação das competências necessárias aos trabalhadores para o lugar que o Brasil ocupa – e a sua vocação – dentro da lógica capitalista mundial; é funcional à ideia da superexploração, rebaixando o valor médio da produção e reprodução da mercadoria especial força de trabalho; e é, também, funcional à voracidade do “ornitorrinco” que necessita transformar em mercadoria todo e qualquer remanescente de direito social, como a própria educação.

Para sermos consequentes com a noção de bloco histórico e tratarmos desses aspectos com a devida densidade que exigem, entendemos importante desenvolvermos o raciocínio da 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/sujeitos que lograram êxito na contenda referente aos rumos dados às DCN na atualidade.

Desse modo, a partir do nosso arcabouço conceitual pretendemos saturar a compreensão do fenômeno através das suas mediações essenciais o que significa, enquanto uma relação dialética, compreendê-lo enquanto produto e produtor de uma totalidade orgânica. Buscamos compreender que o nosso objeto de pesquisa manifesta e é, ao mesmo tempo, manifestação das relações sociais e produtivas da sociedade presentes no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção. É, portanto, nexos dialético necessário entre estrutura e superestrutura, entre conteúdo econômico-social e forma ético-política.

### 1.2.2 - O modelo de “acumulação flexível”

Faremos um breve *détour*<sup>35</sup> para compreender a materialidade dos reordenamentos no plano da educação e no plano ideológico, retomando a ideia de que como parte de um bloco histórico devemos ter em consideração que as propostas para a formação humana e, portanto, para a formação profissional em educação física, possuem correspondência – ainda que não determinadas unilateralmente – com as transformações, tensões, contradições e conflitos substanciais no mundo do trabalho. Nesse sentido, buscaremos tecer nas próximas linhas o gancho necessário entre as mudanças no mundo do trabalho pós anos 1980, o ideário da pós modernidade e as pedagogias do “aprender a aprender”.

Não fazem parte do nosso objeto de estudos todas as formas econômicas surgidas na história da humanidade, portanto, damos um salto na linha histórica para tratar especificamente do modo de produção capitalista. Mais precisamente, ainda, nas mudanças operadas nas últimas décadas. Se trata de reordenamentos que, em suma, portaram consigo significativa modificação e renovação das bases técnicas, tecnológicas e sociais de produção, implicando em características diferenciadas à forma e ao conteúdo do trabalho estranhado em relação às fases e períodos históricos precedentes.

Dentro da história do modo de produção capitalista tais reordenamentos no mundo do trabalho sempre ocorreram na busca da atividade meio e fim dessa forma de produzir a vida: o acúmulo de capitais, a maximização dos lucros e a mercadorização da vida,

---

<sup>35</sup> Do francês “*Détour* (dêtur), s.m. 1. Rodeio, desvio, circuito. 2. **Fig.** Subterfúgio, rodeio de palavras.” (BARBOSA, 1983, p.200). Kosik (1976) se apropria do termo francês o resignificando, para fazer alusão ao necessário exercício sistemático de analisar o real concreto a partir de inúmeras mediações, como podemos entender em Marx, na seguinte passagem ao tratar do método da economia política: “Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (...) O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (...) as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.” (2011b, p.54). Com uma apropriação profunda dos termos de Marx vemos, portanto, em Kosik que: “Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o **único** caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar **diretamente** a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio.” (1976, p.27, grifos do autor).

direcionando de forma irrestrita, portanto, o trabalho à criação de valores de troca. Tal característica é marcada, no entanto, pela constante contradição entre os interesses do trabalho e do capital, do conjunto complexo da classe trabalhadora e dos proprietários dos grandes meios de produção.

Sendo assim, o período demarcado pelas últimas décadas não foge à regra. Todavia, em que pese as regularidades, devemos buscar apreender a singularidade do nosso tempo, apreendendo na atualidade as alterações substanciais no mundo do trabalho para entender as mudanças sofridas pela classe trabalhadora em sua totalidade e os trabalhadores da educação física em sua particularidade.

Nesse sentido, o nosso recorte histórico se dá a partir da grande crise do capital dos anos de 1970. Ela é, de certo modo, o ponto de partida para a atualidade do nosso objeto de estudos. 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 conseguiam mais dar as respostas necessárias para a reprodução ampliada do capital. Teve mesma gênese estrutural à crise de 1929, porém com materialidade específica (FRIGOTTO, 2010a), o que levou a um grande esforço por parte do bloco no poder com vistas a reordenar o mundo do trabalho, como tentativa da retomada das taxas de lucro do grande empresariado.

A crise dos anos de 1970 foi marcada pela especificidade do esgotamento da hegemonia do padrão de acumulação rígido taylorista/fordista e pela falência do Estado de Bem-Estar Social de orientação keynesiana nos países de capitalismo central<sup>36</sup>. Em síntese, os elementos básicos constitutivos do modelo de acumulação taylorista/fordista clássico na organização das fábricas e da produção

[...] eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre **elaboração e execução** no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do **operário-mas-sa** (sic), do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho, que junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século. (ANTUNES, 2010a, p.24, grifo do autor).

---

<sup>36</sup> Modo de regulação esse, por sua vez, que buscou combater a anarquia liberal de outros tempos. Bandeiras como liberdade individual, propriedade privada dos meios de produção e a ação livre do capital em relação ao trabalho e ao Estado (tomado de forma estrita) eram de ordem primária para o liberalismo econômico hegemônico antes de 1929.

Com a dobradinha formada pela formulação científica taylorista e a organização fabril fordista, o capital apropriava-se do saber-fazer do trabalhador, a partir de uma artificial desconexão da dimensão intelectual do trabalho operário, destinando essa ao encargo das esferas de gerência científica e administrativa. Reduzia-se, portanto, a tarefa do trabalhador a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 1999).

A despeito de ter elevado o padrão de desenvolvimento e acumulação de uma forma nunca vista antes, a combinação keynesiana com o modelo taylorista/fordista teve seu colapso (ao menos como 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.

Demarcamos, aqui, a importância da crise do petróleo de 1973, ainda que a data represente apenas o epifenômeno. Temos nesse período alguns detonadores da referida crise que “anunciaram que a ilusão do ‘capitalismo democrático’ chegava ao fim” (NETTO; BRAZ, 2010, p.213). Dentre eles o “colapso do ordenamento financeiro mundial” com a decisão unilateral norte-americana da desvinculação do padrão dólar-ouro e o “choque do petróleo” com a alta dos preços no mercado estipulados pela Organização dos Países Exportadores do Petróleo (NETTO; BRAZ, 2010, p.213); além do esgotamento do modelo de Estado Keynesiano e a insatisfação dos trabalhadores com o controle do processo de trabalho pelo capital, culminando em uma série de revoltas operárias (ANTUNES, 1999). Gatilhos de uma crise que, no entanto, possui raízes estruturais mais profundas, as quais, no limiar, coincidem com o próprio modo de produção capitalista.

Do fato exposto surgem, a partir dos intelectuais orgânicos atrelados ao bloco no poder, novas estratégias para gerir a crise, dentre as quais destacam-se o neoliberalismo, a nova estruturação produtiva e a propagação da ideologia pós-moderna. Sob a ótica do capital a nova orientação política fundamental era:

[...] limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando o seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. (PAULANI, 2008, p.110).

No campo da reestruturação produtiva ganham força as inovações tecnológicas e organizativas trazidas por aquilo que veio a ser denominado genericamente de toyotismo<sup>37</sup>. Enquanto no modo de acumulação rígido taylorista/fordista a produção orientava o consumo, nessa nova forma de organização fabril há uma inversão dessa relação, em que a produção é canalizada diretamente pela demanda com diversificação para atender o consumo, pois é este que determinará em última medida o que será produzido. *Just in time*, *Kanban*, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho, círculos de controle de qualidade, controle de qualidade total, gerência participativa, sindicalismo de empresa, dentre outros elementos passam a ser termos centrais na agenda produtiva (ANTUNES, 2010a).

Para essa nova fase histórica há a exigência de um novo tipo de trabalhador capaz de se adequar às novas demandas produtivas. Desses se exigirá, como o modelo ideal, aquele que seja caracterizado pelo conceito de polivalência a partir de novas competências funcionais ao capital. Para tanto, um novo tipo de formação humana é requerido pelo bloco no poder, muitas vezes sob o apelo ideológico do fim do proletariado e da sociedade do trabalho. Sobre esses novos tempos tratam Netto e Braz (2010):

Nos últimos trinta anos, a própria centralidade do **trabalho** vem sendo posta em questão por algumas correntes de peso das Ciências Sociais: a partir da constatação estatística de dois fenômenos de muita visibilidade desde os anos oitenta do século passado – a redução do contingente de trabalhadores alocados à produção de bens materiais e o crescente desemprego que afeta praticamente todas as sociedades capitalistas contemporâneas –, teóricos de posições diversas sustentam, propondo soluções analíticas muito diferentes, que o trabalho já não se constitui mais como eixo a partir do qual se organiza a vida social. Tornou-se freqüente, nos meios acadêmicos, o discurso acerca do “fim do trabalho”, do “fim da sociedade do trabalho”, assim como a referência à “sociedade (ou economia) do conhecimento” – discurso geralmente associado às várias ideologias ditas pós-modernas. Aqueles dois fenômenos (a redução da demanda de trabalhadores para a produção de bens materiais e o desemprego crescente) são perfeitamente compreensíveis quando se considera a dinâmica essencial da sociedade capitalista e, devidamente analisados, **não autorizam a desconsideração da centralidade do trabalho**. (p.50, grifo dos autores).

Nesse novo cenário de ordem neoliberal, a promessa do pleno emprego vigente do período anterior se desmonta e, a partir de então, o bloco no poder toma para si o já apontado discurso da “promessa da empregabilidade” (GENTILI, 1998), o qual desloca

---

<sup>37</sup> A ascensão do toyotismo não significa a suplantação das outras formas organizativas do trabalho, havendo também organizações híbridas ou coexistentes.



para o sujeito a responsabilização pelas suas condições de ser empregável. Essa responsabilização individual busca romper com a dimensão coletiva e social inerente ao problema do desemprego estrutural.

Importante destacar que o “individualismo como valor moral radical em suas dimensões individual e coletiva” (MELO, 2005, p.82) não é singularidade da questão educacional, mas afeta a todas as dimensões da vida. Desse modo, essa concepção de individualização de problemas que são, antes, coletivos se encontra por toda parte.

A própria concepção de saúde hegemônica no campo da educação física, que se fez presente nas DCN, é parte desse ideário. Busca responsabilizar os sujeitos, a partir do seu protagonismo determinante, em garantir a sua própria saúde e a sua qualidade de vida, através da via do estilo de vida ativo (como se o próprio modo de produção o permitisse a todos). Este é um dos fundamentos centrais na defesa da criação, instalação e manutenção dos cursos de bacharelado, ladeado por argumentos de toda ordem vindos, em especial, pelas forças/sujeitos vinculados ao empresariado do *fitness* e consortes.

Do exposto importa destacar neste momento que à reestruturação produtiva correspondeu um novo projeto de formação humana hegemônico para toda a classe trabalhadora, a despeito de sua alocação na divisão técnica do trabalho. Essas novas exigências se deram em todas as pontas do processo formativo: da educação básica às pós-graduações, da educação escolar aos processos formativos não escolares.

São transformações no mundo do trabalho que, em sua totalidade, já começavam a ecoar no Brasil desde os idos dos anos 1980, ainda que o país ao final da ditadura empresarial-militar e durante o período Sarney se encontrasse “relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, já em curso acentuado nos países capitalistas centrais” (ANTUNES, 2010b, p. 15). Apesar disso, já fazia perceber os primeiros sinais dessas mudanças, a despeito da sua especificidade: “Sua singularidade, dada por um país de capitalismo hipertardio, passava, então, a ser afetada pelos novos traços universais do sistema global do capital, desenhando uma particularidade brasileira diferenciada.” (ANTUNES, 2010b, p. 15).

Vemos a partir desse período uma nova conformação no modo de se organizar a vida produtiva e as relações sociais. Não obstante, tais mutações, em última instância, não corresponderam a transformações radicais no modo de produção e no caráter estranhado do trabalho, mas foram de ordem contingencial com fins à busca da recomposição das taxas de lucro de frações expressivas da burguesia internacional e nacional. A motivação última de tais esforços se localiza, por consequência, na busca pela reversão da queda

tendencial das taxas de lucro e a renovação das bases para a exploração da força de trabalho em todas as dimensões.

As consequências das mudanças econômicas, em função do reordenamento do mundo do trabalho, portaram consigo novas alterações agudas e substantivas tanto na materialidade quanto na subjetividade da classe trabalhadora, afetando a sua própria forma de ser, podendo-se afirmar ter sido a crise mais aguda pela qual a classe trabalhadora passou no século passado (ANTUNES, 2010a). Tais reorganizações no mundo do trabalho foram marcadas, no limiar, pelo confronto entre a rigidez do taylorismo/fordismo com 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).

Aqui, a dinâmica tendencial própria do capital de incorporar, proporcionalmente, capital constante de forma crescente e capital variável de forma decrescente, levada cada vez mais a termo, começou a portar a uma redução significativa do operariado fabril clássico de tipo taylorista/fordista e implicar em “um processo de maior **heterogeneização, fragmentação e complexificação** da classe trabalhadora.” (ANTUNES, 2010a, p.47, grifo do autor).

Com esse movimento, há um significativo crescimento, nos marcos da flexibilização toyotista, de novos tipos 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, 2010a). Uma conformação que tem a premissa hegemônica da terceirização, da subcontratação, da temporariedade, enfim, da precarização, ou seja, do aumento de 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)<sup>38</sup>. A

---

<sup>38</sup> “A necessidade de definir os limites gerais do precariado nos obriga também a diferenciá-lo dos *setores profissionais*, ou seja, aqueles grupos mais qualificados, mais bem remunerados e, por isso mesmo,

educação física brasileira não passou alheia a esse processo, tendo os seus trabalhadores cada vez mais empurrados para a condição de precariado.

Assim, em que pese as mudanças sofridas pelo setor produtivo em escala global, algumas alterações são peculiares aos países de capitalismo periférico, seja no grau ou na forma, dentre as quais destacamos a superexploração (MARINI, 2013), apontada em item anterior. No desenvolvimento periférico e dependente a superexploração se configurou como o princípio fundamental da economia, com vistas a compensar a perda de mais-valor de uma burguesia associada e dependente; subtraindo do trabalhador, portanto, taxas de mais-valor mais aviltantes como forma de compensar as perdas de capital à sua posição de dependência.

Nessa direção, o Brasil vem formando as novas gerações de trabalhadores para um contexto de flexibilização e precarização do trabalho sem precedentes, levando ao último termo a descentralização e a expansão do setor de serviços, seja com roupagens antigas ou novas, como a exemplo da figura do microempreendedor individual, o qual em dezembro de 2020 já se aproximava da casa dos 11,5 milhões de brasileiros registrados. Há um salto expressivo nos números se comparado aos aproximadamente 6,6 milhões de registros que havia em dezembro de 2016<sup>39</sup>. Faz-se o apelo ao trabalho informal, tanto como uma condição objetiva imposta ao trabalhador, quanto como construção de um consenso passivo por parte do maquinário ideológico, a exemplo do “profissional de educação física” bravateado pelos setores conservador/corporativista da área, como trataremos no próximo capítulo.

Esses são os elementos aos quais nos referimos quando tratamos das alterações objetivas e subjetivas da classe trabalhadora. Uma classe que ainda se constitui como tal, mas com formas diferentes de outrora. Na atualidade destacamos o que vem sendo denominado “Indústria 4.0” como uma das expressões mais avançadas da reorganização produtiva frente às consequências impostas pela crise econômica iniciada em 2007.

A “Indústria 4.0”, ou quarta revolução industrial, se trata de um fenômeno relativamente recente, o qual vem alterando o mundo do trabalho em âmbito global nos últimos anos. Essa alteração se dá no plano das formas e das relações de

---

tendencialmente mais estáveis, da classe trabalhadora. Em suma, identificamos o precariado com a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos a população pauperizada e o lumpemproletariado, por considerá-la própria à reprodução do capitalismo periférico.” (BRAGA, 2012, p. 19, grifo do autor).

<sup>39</sup> Dados disponíveis em: <http://www22.receita.fazenda.gov.br/inscricaoimei/private/pages/relatorios/relatorioMesDia.jsf>. Acesso em 12 dez. 2020.

produção/trabalho “existentes no interior da **indústria**, da **agricultura** e dos **serviços**, bem como em suas interconexões, de que são exemplos a **agroindústria**, a **indústria de serviços** e os **serviços industriais**.” (ANTUNES, 2020, p.9, grifo do autor). É impulsionada, particularmente, pela expansão e avanço do universo referente a um conjunto de inovações tecnológicas no mundo laboral. Dentre essas inovações temos, dentre outros, as plataformas digitais, a nanotecnologia, a inteligência artificial, a “internet das coisas” e a robótica.

Como se percebe, não é algo necessariamente novo, uma vez que são inovações que já estavam presentes de algum modo na ocasião da terceira Revolução Industrial, contudo, percebemos agora o acirramento de determinadas tendências.

Essa proposta [a chamada indústria 4.0] nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado a partir das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que se desenvolvem de modo célere. Sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente. (ANTUNES, 2020, p.14).

O acirramento dessa tendência reorganizativa no mundo do trabalho que se desenvolve no século XXI, em especial após a crise econômica eclodida em 2007, se dá em grande parte pela intensificação da incorporação e desenvolvimento das chamadas TIC nos diferentes campos de trabalho, tendo como fio condutor o aumento de trabalho morto – na figura de todo o arsenal tecnológico – em contraste com a diminuição de trabalho vivo. As TIC possuem, desse modo, centralidade “entre os distintos mecanismos de acumulação criados pelo capitalismo financeiro do nosso tempo.” (ANTUNES, 2020, p. 13), sendo imprescindíveis, portanto, para o modelo de Indústria 4.0 que se desenvolve. A crise econômico-sanitária desencadeada em razão da situação pandêmica a partir do ano de 2020, abriu oportunidades catalisadoras desse processo.

Importante destacar desde já que as políticas curriculares oficiais de formação em todas as áreas – com destaque para a formação de professores – organizadas nos últimos tempos não descuidam da importância dada às TIC sob a justificativa de uma educação voltada para os desafios da sociedade no século XXI. Essa relevância constatada nos documentos não se dá de modo desinteressado, mas em estreito acordo ao que chamamos atenção aqui.

A utilização cada vez mais ampla da tecnologia permite ao empresariado o recolhimento de dados e utilização de algoritmos a partir de toda sorte de maquinário

tecnológico e inteligência artificial, com finalidades estritamente de ampliação das margens de lucro e controle social. Tal fato possibilita a distensão cada vez maior de modelos de assalariamento formais em direção quase irrestrita à informalidade. Desregulamentação que tem como fachada o ideário da “prestação de serviço”, da “colaboração”, dentre outras palavras do léxico empresarial.

Os ataques vividos pelo conjunto da classe trabalhadora no cenário brasileiro nos últimos tempos, principalmente agudizados no período pós-golpe jurídico parlamentar, vêm justamente para legalizar e ampliar tal processo. O cenário pandêmico só fez acelerar oportunamente tal tendência, sob a retórica do emergencial.

Na atual fase, não se nega os métodos já utilizados no período pré-crise 2007, mas há um aprofundamento e refinamento dos complexos de organização e controle do trabalho tendo como eixo um salto quantitativo e qualitativo das forças produtivas, em especial dos componentes relacionados às TIC. Desse modo, temos de ter cautela em afirmar se tratar de um novo regime de regulação capitalista. Ainda carecemos de elementos temporais suficientes para decantar o entendimento daquilo que é mudança efêmera e do que é mudança substancial. Contudo, não nos parece ser leviano atestar que existem mudanças de cunho quantitativo e qualitativo em relação às primeiras manifestações do regime de acumulação flexível. Por ora nos parece mais sóbrio afirmar o acirramento de muitas das condições que já vinham em curso.

A essa materialidade da reestruturação produtiva que se demarca desde os anos 1970 e às suas expressões dialéticas no plano político com o neoliberalismo e ideológico com o pós-modernismo, temos que as pedagogias do “aprender a aprender” sob a concepção pautada por competências passam para a pauta do dia e, no Brasil em especial, os anos 1990 se tornam um marco temporal.

### 1.2.3 - O ideário pós moderno e as pedagogias do “aprender a aprender”

David Harvey, em seu clássico “condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural” (2008), indica a sua tese central como 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-espaço” na forma do capitalismo se organizar. A expressão “compressão tempo-espaço” 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. 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 classificada por determinadas correntes de pensamento hegemônicas enquanto pós-moderna, no intuito de suplantarmos a noção de modernidade, não se configura nada além, do que a própria dinâmica da modernidade, não se consubstanciando, portanto, como qualquer outro tipo de condição social diferente do próprio capitalismo.

O autor elenca, assim, como o marco central do pensamento pós-moderno, em suas diversas formas de manifestação, a desconfiança a todos os discursos “totalizantes”, 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 universal.

Vemos, portanto, que há no pensamento filosófico pós-moderno uma recusa por inteiro do projeto Iluminista – e seus herdeiros – e a sua busca pelo conhecimento objetivo em favor da emancipação humana. Apoiado em outros autores, Harvey traz uma reflexão sobre o projeto da modernidade elaborado, em especial, a partir do século XVIII, que pode nos ajudar a pensar a relação com o desenvolvimento do ideal educacional do “aprender a aprender” ao longo do século XX:

A idéia [do projeto Iluminista] era usar o acúmulo do conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza permitia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e dos modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas. (HARVEY, 2008, p. 23).

À concepção de modernidade aqui exposta havia, portanto, a identificação da possibilidade e necessidade da dominação dos instrumentos teórico-científicos, como um pressuposto de dominação da natureza para fins libertários de toda a humanidade. Isso exposto, entendemos que um projeto de educação proposto para tais fins deveria ter como premissa garantir a transmissão às novas gerações desse arsenal acumulado “do conhecimento gerado por muitas pessoas”, presumindo-se desse modo, haver um conhecimento universal de valia ao gênero humano. Se essa é a linha de raciocínio que perseguimos, o contrário também se mostra justificável, ou seja, a partir do momento que a crença nos conhecimentos universais passa a ser amplamente questionada, também passa a ser questionado o poder da escola em transmitir determinados tipos de conhecimento.

Lembramos que junto ao projeto Iluminista tínhamos uma classe social que se colocava na direção do desenvolvimento histórico e os seus interesses de classe convergiam em grande medida com outras classes emergentes, as quais concordavam, de algum modo, com a transição para um novo horizonte em ruptura ao Antigo Regime. Não obstante, no século XX, já temos essa mesma classe social enquanto classe dominante consolidada, bastião de um modo de produção e reprodução da vida já amplamente colocado à prova das crises e da destruição das forças produtivas.

Ou, se se preferir, podemos ainda dizer que àquele ideal de sociedade, pautado nas grandes revoluções burguesas, erigia-se a crença na igualdade essencial entre os homens, da qual se indicava a necessidade de uma pedagogia da essência. De outro modo, a crença na falibilidade dos ideais da modernidade, portou à máxima de que os homens são essencialmente diferentes, não sendo possível, portanto, tratar de modo universal as singularidades, o que traz à baila um ideal educacional calcado na pedagogia da existência (SAVIANI, 2006). Nessa guinada filosófica trazida à luz, mormente, a partir do século XX, temos um dos principais nascedouros das pedagogias do “aprender a aprender”.

A agenda pós-moderna, todavia, não surge repentinamente nas últimas décadas. De acordo com Wood (1999), em que pese reconhecemos influência desde filósofos do século XIX como Nietzsche, bem como daqueles mais recentes, tais quais Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida, temos que a elaboração mais próxima à conotação dada na atualidade começa a ser formulada dentro dos chamados “anos dourados” (HOBSBAWM, 1995), em especial nos países de capitalismo central, onde o progresso social e a melhoria do acesso aos bens de consumo em relação aos períodos pregressos, possibilitavam a percepção aparente de pacificação entre capital e trabalho e, portanto, a viabilidade de um capitalismo humanista enquanto solução racional, em especial nas sociedades ocidentais.

Essa impressão imediata, tomou conta de setores expressivos da esquerda, inclusive de indivíduos que reivindicavam o marxismo: “A convicção de que a prosperidade chegara para ficar e representava a normalidade capitalista tornou-se um fator determinante no desenvolvimento da teoria social da esquerda” (WOOD, 1999, p.9). Uma expressão do exposto são as “revoluções” da década de 1960 que deslocaram, em grande parte, a centralidade da luta da classe operária para as consideradas pautas ou revoluções culturais.

Em acordo com a autora, tomamos nesta tese que o pensamento pós-moderno de que tratamos e possui intenso espraiamento na atualidade é resultado de determinadas experiências históricas desenvolvidas, sobretudo, ao longo do século XX. Assim, temos que parte do ceticismo afeto ao pensamento pós-moderno possui raízes nas utopias e distopias proporcionadas e vivenciadas por várias gerações ao longo do século passado, marcado por duas Grandes Guerras, pela experiência nazifascista, pelo stalinismo, e uma grande ordem de acontecimentos bélicos ao redor do mundo.

Dessa maneira, os desdobramentos históricos do século XX, por vezes atribuídos ao modo próprio de pensar calcado em concepções Iluministas, tomou contornos turbulentos, fazendo que o otimismo que o acompanhava fosse amplamente questionado: “Pior ainda, há a suspeita de que o projeto do Iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana.” (HARVEY, 2008, p.23).

Nesse veio embarcam parte dos movimentos sociais surgidos nos anos 1960, bem como setores e intelectuais desiludidos com os caminhos dados pelos partidos comunistas à experiência soviética e em outras regiões que passaram por revoluções dos



trabalhadores. Contudo, mesmo findados os “anos dourados” o legado intelectual persiste e se revigora.

[...] o pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e dos seus estudantes. Esse pós-modernismo, portanto, é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que possa insistir na nova forma do capitalismo (“pós-fordista”, “desorganizada”, “flexível”) da década de 1990.

Alguns pós-modernistas, na verdade, parecem mal ter notado o fim do grande surto de prosperidade, tão concentrados estão nos triunfos do capitalismo e nas alegrias do consumismo. Mas mesmo os mais sensíveis às realidades correntes têm suas raízes intelectuais fincadas naquele momento “áureo”, com uma crença no triunfo do capitalismo que precedeu em muito a queda do comunismo. Assim, embora alguns membros da direita tenham proclamado o “fim da história” ou o triunfo final do capitalismo, alguns intelectuais da esquerda ainda repetem que uma época terminou, que estamos vivendo em uma época “pós-moderna”, que o “projeto do Iluminismo” está morto, que todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, que os velhos princípios da racionalidade não mais se aplicam, e assim por diante (WOOD, 1999, p.9-10).

Nesse espectro, na atualidade, dentro do amplo e fluido campo da esquerda, tomam lugar os estudos sobre o discurso, a linguagem, as identidades, o cotidiano e as culturas particulares, apartados da materialidade que os gera, sendo tomados como a própria realidade em si e, portanto, factíveis de diversas interpretações com o mesmo estatuto de validade científica.

Na contramão das teorias que identificam relações de poder, em especial a partir de macroestruturas, as teorias pós-modernas, em sua diversidade, passam a indicar que, ao ser impossível tal identificação, restam apenas as diversas formas de opressão particulares. “Como podem ser identificadas múltiplas fontes de opressão na sociedade e múltiplos focos de resistência à dominação, esse tipo de pensamento foi incorporado pela política radical e até importado para o coração do próprio marxismo.” (HARVEY, 2008, p.52).

Existe, nesse sentido, uma fragmentação tão grande da própria realidade e do modo possível de sua apreensão no concreto pensado, que quaisquer possibilidades de pensamento e intervenção calcadas na totalidade são descartadas. Desse modo, há, sobretudo no meio acadêmico e científico, com destaque para os cursos de formação de professores, uma adesão e naturalização das teorias da pós-modernidade, sejam elas adotadas por setores mais à direita (pelo mercado, bancos, corporações nacionais e internacionais), sejam elas adotadas por setores mais à esquerda pouco críticos. Como se

pode perceber, uma concepção que se adequa perfeitamente à negação da discussão central, o modo capitalista de produzir e reproduzir a vida.

Cabe ressaltar que o “pós-modernismo” é tomado aqui como um conceito que abarca uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que possuem nuances entre si, apesar do cerne permanecer. Desse modo, reconhecemos que há intelectuais pós-modernos que negam serem relativistas e afirmam a existência de uma realidade, contudo a consequência prática de seu próprio modo de pensar e fazer ciência, de pensar e agir no mundo, desemboca inevitavelmente na implicação de fortalecimento de posturas conservadoras que, no limiar, contribuem a dissolver a concepção classista de sociedade e a busca por uma emancipação humana.

Sobre essas consequências, Penna e Simões (2019) ao analisarem a função da escola frente ao aprofundamento da crise capitalista na atualidade resumem o quadro da influência pós-moderna na formação de professores frente aos dilemas postos no Governo Temer e o ataque aos trabalhadores:

Esse contexto tem propiciado a proliferação da ideologia pós-moderna, seja de direita ou de esquerda, ambas difundidas no campo acadêmico por frações da ‘intelectualidade’ que atuam dentro e fora da escola. Estas, sem perder de vista suas especificidades, acabam por defender um modelo de educação orientada pela política do Banco Mundial que passa a incentivar a produção da tolerância frente às diferenças e às diversidades culturais, operando desta forma para ocultar a contradição fundamental entre as classes. No mesmo contexto, tem crescido as ideias e práticas reacionárias que viriam semear o que hoje surge como um pensamento obscurantista, de negação da própria ciência sistematizada e acumulada universalmente pela humanidade. (PENNA; SIMÕES, 2019, p.3).

Como veremos em nosso último capítulo, temos como confirmação do exposto, na particularidade da educação física, que muitos intelectuais da área, ao rechaçarem a concepção formativa da licenciatura ampliada de caráter generalista, por vezes sob o argumento de ser calcada em uma concepção epistemológica já superada, corroboram, nos desdobramentos práticos de seus pensamentos com as intencionalidades dos setores conservador/corporativista.

Desse modo, chamamos a atenção que o pensamento pós-moderno não é algo inconsequente. Pelo contrário, ainda que o discurso ou as intenções de seus porta-vozes sinalizem em sentido progressista, a consequência prática hegemônica é o enfraquecimento de correntes revolucionárias e o fortalecimento do pensamento conservador e/ou reacionário, pavimentando o caminho inclusive para a extrema direita:

“A retórica do pós-modernismo é perigosa, já que evita o enfrentamento das realidades da economia política e das circunstâncias do poder global.” (HARVEY, 2008, p. 112).

Tomamos acordo com as contribuições de Ellen Wood, abaixo, que podem ser tranquilamente estendidas aos intelectuais da educação física indicados:

Mas, no mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (1999, p. 12).

Não que tais questões sejam irrelevantes na luta por uma sociedade democrática, contudo são insuficientes se descoladas da questão central das classes sociais. Ora, se tomamos as primeiras impressões fenomênicas das DCN apontadas em nossa introdução, teremos que muitas dessas pautas levantadas pelo pensamento pós-moderno estão ali presentes: cidadania, pluralismo de ideias, diversidade étnico-racial, sustentabilidade, e um longo etc. Nesse sentido, não teríamos o que reivindicar, pois o melhor dos mundos para a formação já estaria expresso nos documentos formulados pelos agentes do próprio bloco no poder.

É nesse contexto marcado pelo discurso no qual “estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências.” (WOOD, 1999, p.14) que passa a fazer sentido uma educação que não se preocupe com a transmissão de verdades universais elaboradas, mas incentive nos alunos a máxima do aprender por si mesmo, conforme as suas necessidades, com vistas à adaptabilidade dentro do mundo em que vivem. Uma forma de compreender o mundo em fina sintonia com “um capitalismo global fluido e consumista” (WOOD, 1999, p.18).

Para a crítica às concepções filosóficas consideradas como metanarrativas, a funcionalidade pragmática é uma solução coerente, em especial aquela que tem em suas raízes o pragmatismo norte-americano, como encontrado em Dewey, bastião da escola nova e, assim, de algum modo, das pedagogias do “aprender a aprender”. Se agora o possível e o existente se limitam a realidades particulares, às determinações de poder em pequenas localidades, logo, o trato pragmático é a solução adequada para a resolução de cada problema à sua maneira. Não há, desse modo, conhecimento universal passível de resolução das mazelas sociais de modo global.

Desse modo, ressaltamos que o pensamento pós-moderno é uma tentativa de explicação do mundo na atualidade por parte de determinados setores, mas, antes, também se trata de uma formulação teórica com sérias implicações na própria realidade que pretende explicar. Com isso dizemos que não se trata de simples mimetismo da realidade, mas, também, de intervenção no modo de se fazer a política, a economia e a vida social (HARVEY, 2008). Assim, temos que o pensamento pós-moderno é a expressão (parcial) de determinada realidade, mas também contribui em sua construção:

[...] com sua ênfase na efemeridade da *jouissance*, sua insistência na impenetrabilidade do outro, sua concentração antes no texto do que na obra, sua inclinação pela desconstrução que beira o nilismo (sic), sua preferência pela estética, em vez da ética, leva as coisas longe demais. Ele as conduz para além do ponto em que acaba a política coerente, enquanto a corrente que busca uma acomodação pacífica com o mercado o envereda firmemente pelo caminho de uma cultura empreendedimentista que é o marco do neoconservadorismo reacionário. (HARVEY, 2008, p.111-112).

O discurso pós-moderno é a conveniência do mundo do simulacro sob a hegemonia do capital fictício, da especulação, em detrimento ao lastro na realidade e do crescimento real de riquezas. O que Harvey (2008) chama de “economia de cassino” ao mesmo tempo que proporcionou abundantes oportunidades de crescimento pessoal, viu o outro lado da moeda com a escalada “da falta de moradia, da perda de poder e do empobrecimento que tomou conta de muitas cidades centrais.” (p.300). Desse modo, temos que “O estranho na produção cultural pós-moderna é o ponto até o qual a mera procura de lucros é determinante em primeira instância.” (HARVEY, 2008, p. 301).

Esses elementos apontados nos ajudam a perceber, de algum modo, que há uma imbricação entre o neoliberalismo, a “acumulação flexível”, o ideário da pós-modernidade e o projeto de formação humana. E, porque não dizer, do neofascismo em ascensão o qual possui enquanto um de seus pilares na versão brasileira o irracionalismo frente à ciência e a negação da própria história como fato da realidade, por vezes escondido por trás da retórica do fantasma totalitarista do comunismo.

Posto esses elementos, retomamos a afirmação que uma das funcionalidades do projeto educacional brasileiro em curso, sob a ótica do capital, é a formação para a atual demanda produtiva, em especial sob a retórica das competências necessárias aos trabalhadores para o lugar que ocupa o Brasil e a sua vocação dentro da lógica capitalista mundial. Aqui ganham fôlego as pedagogias do “aprender a aprender”.

Damos destaque ao casamento entre a Teoria do Capital Humano e as pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), em que a constante revitalização da primeira é o subsídio – a expressão explicativa – da relação econômica entre o papel da educação e a sociedade, fomentando ideologicamente o desenvolvimento propalado pelo bloco hegemônico no poder; e a segunda é o subsídio pedagógico desse projeto educacional. Logo, se configuram enquanto expressões complementares.

A revitalização do conceito de Teoria do Capital Humano, inicialmente elaborada por Schultz e colaboradores nos idos dos anos 1950, se dá sob a roupagem de muitos termos, como metamorfose terminológica, que, contudo, 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, 2010b, p. 18, grifo do autor). Desse modo, os componentes centrais da Teoria do Capital Humano permanecem, ainda que adequados às mudanças na materialidade advindas das novas incorporações de base técnico-científica.

Atrelada à razão explicativa da Teoria do Capital Humano, temos que na atualidade as teorias educacionais vinculadas ao paradigma do “aprender a aprender” ganham nova força. Sob essa perspectiva:

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2008, p.12).

Em síntese, tais teorias reivindicam a formação para as novas mudanças do mundo do trabalho, as quais, sob a ótica ideológica dominante, teriam portado a uma sociedade do conhecimento em ruptura com a centralidade da categoria trabalho. Para esse contexto, almeja-se a subordinação unilateral do processo formativo alinhado às necessidades empresariais competitivas, 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, 2010b, p. 18).

Nesse cenário, elenca-se quatro posicionamentos valorativos que caracterizam o lema “aprender a aprender”, conceito formulado por Duarte (2011) que abrange um

grande leque em que se encontram a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo”, dentre outros (DUARTE, 2008): a) “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (p.7); b) “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (p.8); c) “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança [ou jovem]” (p.9); e d) “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (...)” (2008, p.10).

No arcabouço teórico que dá sustentação a essas formulações, temos alguns autores com grande reverberação no meio acadêmico e na formulação de políticas públicas no Brasil nas últimas décadas, dentre os quais figuram personagens como Philippe Perrenoud, César Coll, Jean Piaget e Vitor da Fonseca (DUARTE, 2008). Se tem, com isso, a partir da sumária ideia de autonomia discente no centro da questão, a síntese de que para as pedagogias do “aprender a aprender” há a elevação axiológica a *status* superior do aprender sozinho em detrimento da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por parte de alguém com arcabouço teórico científico mais desenvolvido.

Uma das implicações práticas do alastramento dessa ideia implicará, inclusive, no deslocamento do perfil docente requerido pelas instâncias formativas. Sobre essa questão, Penna (2016), analisando um dos principais aparelhos privados de hegemonia burguês que trata do campo educacional, aflorado na cena brasileira a partir de 2007, nos dá a seguinte indicação:

Nesse contexto, e sob a égide do TPE, os espaços do cotidiano escolar passaram a ser formalmente identificados como espaços apropriados à qualificação de professores e pedagogos. Assim os profissionais da educação passam a se reunir para discutir e analisar suas práticas no cotidiano e sua relação com o aluno. Ou seja, o processo de qualificação do educador passa a ser fundamentalmente o espaço espontâneo do cotidiano, no qual se dá a interação entre esses trabalhadores. Além disso, para a consolidação dessa concepção, verifica-se uma necessária valorização do processo tanto das avaliações externas, quanto das avaliações de certificação do educador. Este último identificado como o principal responsável pelo fracasso do aluno. (PENNA, 2016, p.341).

Temos, portanto, que grande parte da compreensão filosófica em torno dessas concepções se dá assentada na dinamicidade da sociedade moderna impulsionada pela constante revolução das bases técnicas, científicas e tecnológicas. Em um cenário de tamanha celeridade das mudanças e do acesso às informações, não há mais sustentabilidade para verdades e conhecimentos universais. Desse modo chega-se à sociedade do conhecimento, em um panorama o qual é impossível traçar verdades prontas, as tornando passíveis de se tornarem logo obsoletas. Tal fato confere a valorização dos conhecimentos tácitos do cotidiano por serem potencialmente capazes de resolubilidade dos problemas pragmáticos do cotidiano escolar. Sob essa linha de raciocínio, a valorização do “aprender a aprender” é mais condizente para o enfrentamento, por parte dos alunos e dos professores, dos desafios da vida real.

Sob essa lógica, os sujeitos formados plenamente pelo “aprender a aprender” possuem maiores condições de empregabilidade e flexibilidade para as intempéries do mundo laborativo dinâmico do século XXI. É, portanto, “uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego” (DUARTE, 2008, p.11), em que se busca a adaptabilidade irrestrita à sociedade competitiva e meritocrática.

Nesse sentido, concepções tradicionais de transmissão do conhecimento tornam-se alvo de crítica e em oposição se superdimensiona a dimensão do aprender a partir de contextos problematizadores, com aproximações também a um “aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2008, p.6).

Acreditamos necessário, então, versar sobre que sociedade do conhecimento trata essa concepção. Tendo em vista que os pressupostos do modo de produção capitalista continuam intocados, a referência não pode ser outra, senão, à própria sociedade capitalista, contudo obnubilada por ressignificações conceituais que, ao apreender somente a aparência do fenômeno em questão, acabam por ofuscar a própria compreensão da realidade.

É nesse terreno que temos as teorias pós-modernas como o sustentáculo epistemológico central. Sobre a questão tomamos a afirmação categórica de Duarte (2008), a qual comungamos:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (p.14).

A raiz epistemológica desse giro idealista se dá, justamente, na ascensão das teorias pós-modernas, nas quais o discurso sobre o fim das metanarrativas e da impossibilidade de alcance do real a partir da atividade intelectual tomam posto em detrimento da concepção de conhecimento clássico. Nesse processo as formas clássicas de ensino, didática e atividade política e pedagógica do professor passam por severos questionamentos. Sob a ótica hegemônica dominante, portanto, todas as políticas de formação de professores devem ser reformuladas para atender aos novos tempos, fato que possui a sua formatação mais expressiva na atualidade materializada na “Política Nacional de Formação de Professores” (BRASIL, 2017a) preparada no Governo Temer e tem sequência no governo Bolsonaro, embora sem rupturas com as políticas que a antecederam (PENNA, SIMÕES, 2019). Nesse terreno movediço pisam (e se atolam) as DCN de educação física.

No plano mundial, as implicações do pensamento pós-moderno dentro das preocupações afetas às políticas educacionais, tomam maior preocupação do bloco hegemônico no poder em especial a partir da ascensão neoliberal. Demarcamos o ano de 1990 como uma primeira tentativa organizativa mais elaborada por parte das classes dominantes hegemônicas com vistas a adequar a educação ao novo tipo de trabalhador requerido, em especial a partir da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia. Contudo, os países da América Latina e Caribe, desde o final da década de 1970, já realizavam reformas no campo da educação com vistas a atender às novas demandas produtivas, tendo a formação de professores, determinada centralidade nesse processo (FREITAS, 1999).

Ainda no intento de aprofundar a conexão entre modelo de acumulação flexível, neoliberalismo, pós-modernidade e pedagogias do “aprender a aprender”, forças centrais sob as quais operaram as forças/sujeitos ligados às classes dominantes frente às DCN da educação física, mergulharemos sob o modelo de competências requerido para a formação das próximas gerações.



#### 1.2.4 - Ainda sobre o “aprender a aprender”: as alterações qualitativas no modelo requerido de competências

Temos acordo com Duarte (2011) que o termo “revigoramento” das concepções educacionais baseadas no “aprender a aprender” é mais oportuno, uma vez que o “aprender a aprender” nunca saiu de cena e, portanto, sempre esteve, de um modo ou de outro, no ideário educacional. Nesse sentido, tal revigoramento sofre refinamentos ao longo das últimas décadas e atinge, na atualidade, uma complexificação condizente com o processo de agudização neoliberal no cenário mundial, em especial em países de capitalismo periférico e dependente.

Tal movimento de revigoramento 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).

Desse modo, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”<sup>40</sup>, aprovada na conferência de Jomtien, Tailândia, em 1990, inaugurava boa parte desse revigoramento. Os 157 países reunidos, mais uma série de órgãos multilaterais como UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, dentre outras organizações e aparelhos privados de hegemonia burgueses, tomaram a conclusão de que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveria ser a prioridade internacional para a década que se seguia, buscando traçar, então, um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, introduzindo, de modo ainda incipiente e geral, a ideia de formação por competências.

Outro momento histórico que avançou sobre essa questão e faz parte orgânica desse processo se materializa ainda na década de 1990, no livro “Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, mais conhecido pelo nome do presidente da Comissão responsável, “Relatório Jacques Delors” (UNESCO, 1998). Esse documento trouxe em seus princípios “os quatro pilares básicos da educação” (p.89), que a partir da noção de educação ao longo de toda a vida são traduzidos nas ideias de aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

---

<sup>40</sup> Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 12 dez. 2020.

Tomando como premissa os desafios do século XXI que estaria por começar, à educação caberia se adequar na transmissão “de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.” (UNESCO, 1998, p. 89), contudo alertava para o devido cuidado de impelir um filtro a informações efêmeras. Desse modo, se colocava como tarefa uma educação que pudesse permitir a adaptação a um mundo em mudança (UNESCO, 1998). A solução, para tanto, se localizou nos quatro pilares expostos que, em verdade, podem se resumir na síntese “aprender a aprender”, orientadora das políticas e reformas educacionais no Brasil desde então, inclusive das políticas de formação docente.

No campo específico da educação superior, damos destaque à pedagogia das competências enquanto uma das vertentes expressas dentro do ideário das pedagogias do “aprender a aprender”, a qual vem orientando, em larga medida, a formação profissional brasileira nas últimas décadas e subordinando-a às funcionalidades pragmáticas do mercado de trabalho.

Trata-se de uma pedagogia que busca, sob as atuais bases de relação de produção, configurar profissionalidades de tipo liberal, baseadas na adaptabilidade do indivíduo às instabilidades do mercado de trabalho, o responsabilizando para a sua condição de empregabilidade (RAMOS, 2006). Uma noção que reorganiza o lugar dado à noção de qualificação, deslocando a centralidade “da noção de qualificação à noção de competência” (UNESCO, 1998), ou resumida aos seguintes termos:

Devido aos movimentos simultâneos de reafirmação e de negação da qualificação como conceito ordenador das relações de trabalho e educativas; e, ainda, pelo fato de esse conceito, como totalidade, resistir à completa negação em função da dinâmica das relações sociais, concluímos que a noção de competência não substitui a qualificação, mas a desloca dialeticamente para um plano secundário, como forma de se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio. (RAMOS, 2006, p.283).

Com isso, chamamos a atenção para o fato de haver uma construção deliberada e intencional de uma agenda global organizada para a elaboração das políticas educacionais, a qual leva em consideração o desenvolvimento econômico e a localização de cada país dentro das relações de produção. Oficialmente, portanto, as políticas públicas para a educação brasileira desde o final do século XX imputam um conceito de competência que se agarra às habilidades e vêm sendo construídas cada vez mais norteadas por um pragmatismo intencional. Tal movimento internacional se desenha em Jomtien e é assumido pela agenda do Estado brasileiro de modo orgânico, via Ministério

da Educação e Cultura, para orientar as primeiras diretrizes das licenciaturas ainda nos anos 1990.

O deslocamento da primazia da noção de qualificação pela noção de competência, já aparecia de modo claro no Relatório Jacques Delores, o qual apontava explicitamente que à reestruturação produtiva em curso exigia-se um novo tipo de educação. Buscou-se, com isso, a subsunção real do processo educativo ao processo laboral sob ordenamento do capital.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. **E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.** (UNESCO, 1998, p.93, grifo nosso).

Veja que o “desenvolvimento do setor de serviços”, posto como uma das características principais da “acumulação flexível” é uma das justificativas para a necessidade de desenvolvimento de novas competências. É esse mesmo setor de serviços que se ampliará no campo da educação física sobretudo a partir dos anos 1980 e pressionará o campo formativo para se adequar às suas necessidades.

Trata-se de um reordenamento que diz respeito a todo o sistema educacional. Ainda que, a exemplo do documento de Jomtien, o foco pese sobre a educação básica, tal empreitada necessita, obrigatoriamente, de formar aqueles que educarão as novas gerações, tendo implicações imediatas nos cursos de formação de professores. Desse modo, também ganha centralidade a concepção de um novo perfil docente, afinado às transformações do mundo do trabalho em que cada vez mais tomam destaque as TIC. Sobre a relação entre a pós-modernidade e o avanço tecnológico nos traz Saviani (2013a):

O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do livro de Lyotard, **A condição pós-moderna**, em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. (p.426, grifo do autor).

Assim, a delegação de uma nova condição imputada pelo pensamento pós-moderno ao conhecimento, à ciência e ao lugar do aluno, leva, também, a um novo papel do âmbito educacional escolar e, portanto, à própria condição docente.

Tem-se, desse modo, o deslocamento da responsabilização do professor pela sua própria formação, tratada nos termos de busca pelas suas competências. Se tais competências não são passíveis de transmissão, o lugar dado ao âmbito formativo pragmático, em especial ligado diretamente na aproximação com os espaços laborais destituídos de mais mediações teóricas, como a “epistemologia da prática”, passa a ser um grande mote.

Posto isso, destacamos que a dinamicidade própria do sistema capitalista exige o revigoramento de determinadas diretrizes e, como já dito, a própria noção de competências inaugurada há algumas décadas também vem sofrendo mudanças. Elas respondem, sobretudo, ao avanço em larga escala das TIC dentro da dinâmica produtiva. Um avanço das forças produtivas que porta consigo algumas mudanças (ou acirramento de tendências) no mundo do trabalho e, concomitantemente, clamam diretamente à centralidade de novas competências na formação dos trabalhadores em geral. Essa configuração demonstra a sua face mais desenvolvida no que tratamos aqui como a “Indústria 4.0”.

Dado o avanço da incorporação de novas bases técnicas e tecnológicas na produção sob domínio privado em adição a relações sociais de trabalho cada vez mais aviltantes e, também, ao esfacelamento de direitos sociais adquiridos, temos que as tensões sociais são latentes. Tendo em vista tais elementos, as competências requeridas no projeto de formação humana dominante têm, necessariamente, de andar *pari passu*, se refinando e complexificando conforme a própria dinâmica produtiva também o faz.

Posto isso, temos que as competências demandadas a partir da crise econômica de 2007 portam consigo diferenças em relação aos períodos anteriores, na medida em que ganham mais sofisticação no tocante à funcionalidade e às formas do que como foram tratadas desde Jomtien e seus desdobramentos seguintes.

Para dar materialidade a essa afirmação buscamos analisar um documento de um dos principais formuladores coletivos das políticas educacionais que exerce influência direta na via brasileira, a OCDE. De modo ocasional, ou não, o principal organismo da OCDE responsável pela coordenação de atividades na área da educação foi criado justamente no ano de 2007. Trata-se do Comitê de Políticas Educacionais (*Education Policy Committee – EDPC*) o qual “trabalha para amparar os países-membros e não-

membros a alcançar uma educação de alta qualidade e duradoura” conforme atesta o site do MEC, que estabelece parceria com a OCDE.<sup>41</sup>

Desse modo tomamos como material de análise uma fonte primária, trabalho de pesquisa realizado pela OCDE sobre competências, com o sugestivo título “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (2015), o qual dá o tom das orientações do bloco hegemônico no poder para o que se espera da educação. Em evento coorganizado pela OCDE, juntamente ao Ministério da Educação, o INEP e o Instituto Ayrton Senna, ainda no ano de 2014, foi apresentado o relatório preliminar desse estudo em uma “reunião ministerial informal” (OCDE, 2015, p.5). A definição sintética dada pelo próprio documento sobre as competências socioemocionais se encerra em:

[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, p.35).

O documento, apesar de muito dirigido à infância e à juventude, deixa indicações para o trabalho formativo em todas as etapas educacionais, no qual o mote é que as crianças e adolescentes necessitam do desenvolvimento de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para serem bem-sucedidos na vida moderna. Certamente, por ser um documento com maior ênfase em tais faixas etárias, exerce influência direta nas políticas de formação de professores, pois a esses competirá grande responsabilidade na formação dessas novas gerações.

Continuamos com os destaques positivos do documento frente ao fomento das competências socioemocionais, por vezes embalado pelo lema “competência gera competência”:

Competências socioemocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima mostraram-se 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. As competências cognitivas e socioemocionais interagem entre si e possibilitam sucesso dentro e fora das escolas. Ajudam crianças a transformar intenções em ações, elevando a chance de se formar em universidades, ter vida saudável e se afastar de comportamentos agressivos. Algumas das competências socioemocionais são moldáveis durante a infância e a adolescência. (OCDE, 2015, p.3).

---

<sup>41</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

O tom dado pelo documento possui diferenças em relação àquele encontrado nos documentos da década de 1990. A centralidade conferida às competências socioemocionais aqui é a pedra de toque de uma educação que visa a harmonia social, porém mantendo intocados os pilares de sustentação da sociedade capitalista. Com isso queremos expor que as finalidades do que se tinha e do que se tem agora são similares, contudo, as táticas sofrem determinadas alterações para responder aos dilemas do tempo presente.

Dentre as perspectivas tidas como promissoras pelo relatório com vistas ao desenvolvimento socioemocional efetivo das próximas gerações, temos a seguinte indicação, que confere com a tendência já exposta de determinada distensão entre teoria e prática, 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 Par. n° 584/18 e na Resolução n° 06/18 como desenvolveremos no nosso terceiro capítulo, a partir da supervalorização dada aos ambientes de aprendizagem fora da sala de aula, isto é, o *learning by doing*.

Outro elemento a destacar, sobre o qual versa o documento da OCDE é que, para além de indicar a possibilidade de amoldamento diretivo das competências socioemocionais por parte dos educadores, também é claro em tratar sobre a possibilidade e necessidade de parametrização e avaliação de tais competências com vistas ao acompanhamento e melhor desenvolvimento.

Embora medir de forma confiável essas competências seja realmente um desafio, recentes progressos em avaliação psicossocial apontam para uma série de instrumentos que podem ser usados para medir com confiança as competências socioemocionais relevantes dentro de limites culturais ou linguísticos, e eles já são empregados em distritos escolares selecionados. (OCDE, 2015, p.13).

Aliás, a existência de identificadores alfanuméricos para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento constante na BNCC indica a possibilidade de padronização com vistas a avaliações heterônomas censitárias. A análise da BNCC indica que o conceito de “competência” é frequente e se mantém marcante, reeditando a lógica de uma educação direcionada ao desenvolvimento de tais competências com o interesse de atendimento imediato aos preceitos do mercado, inclusive figurando como balizador das avaliações internacionais da OCDE (PENNA; SIMÕES, 2019).

Não é uma tarefa difícil, ao analisarmos o texto da BNCC, identificar as orientações direcionadas do mercado à educação; uma educação que supostamente prepare os indivíduos para acompanharem harmonicamente uma sociedade também supostamente homogênea e sem contradições; uma educação que acompanhe o acelerado processo de mudanças e modernização das tecnologias informatizadas. Sob tais argumentos, a BNCC assume o discurso de que se o mundo produz conhecimentos cada vez mais provisórios, mutáveis e adaptáveis, cabendo à educação se enquadrar a esse ritmo, sem questioná-lo. (PENNA; SIMÕES, 2019, p. 14).

Em outros termos, a importância dada ao desenvolvimento das competências socioemocionais constantes no documento 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.

Continua o documento: “Países, professores e empregadores sabem que crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que agem colegiadamente são mais propensas a superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar sucesso na vida.” (OCDE, 2015, p. 13). Tais termos soam como o repaginamento da Teoria do Capital Humano, trazendo para o centro do debate a capacidade da educação em mobilizar competências socioemocionais como indicador de sucesso econômico e apassivamento social<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Sobre a Teoria do Capital Humano, indicamos a breve, mas esclarecedora, síntese de Frigotto: “Por fim, fica evidenciado o caráter limitado da noção ou conceito de ‘capital humano’ pela necessidade de redefiní-lo em face do fato de que, paradoxalmente, inversamente à tendência universal do aumento da escolaridade, há um recrudescimento no desemprego estrutural, precarização do trabalho com perda de direitos e, especialmente, em países dependentes como o Brasil, oferta de empregos que exige trabalho simples e oferece uma baixíssima remuneração. Com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de ‘capital humano’ vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade (Frigotto & Frigotto, 2005; Ramos, 2006). Essas noções acabam por atribuir aos indivíduos, no bom credo da liberdade de escolha individual, a responsabilidade por seu desemprego ou subemprego: ‘Não sou empregável porque não escolhi um curso que desenvolveu as competências reconhecidas e de ‘qualidade total’! A conclusão a que podemos chegar, como analisa Finkel (1977) é a de que ‘capital humano’ é um conceito ou noção ideológica

No que tange a esse aspecto, à educação é dada a super qualidade de melhoria dos resultados socioeconômicos dos indivíduos e conseqüente progresso social, indicando que as pessoas com melhor nível de educação mantêm uma relação positiva com a maior “probabilidade de conseguir um emprego, ter boa saúde, levar uma vida mais saudável, participar ativamente na sociedade e alcançar patamares mais altos de satisfação” (OCDE, 2015, p. 23) do que aqueles com escolaridade mais baixa, “**independente da idade, gênero e do contexto socioeconômico**” (OCDE, 2015, p.23, grifo nosso). Em suma, a expressão máxima da transferência para o plano da responsabilização individual, desconsiderando mediações de ordem mais complexa. Dentro desse eixo “A educação pode contribuir para melhorar os resultados sociais porque ajuda os indivíduos a desenvolver competências.” (OCDE, 2013, p.23). Sob essa lógica da revitalização da Teoria do Capital Humano, o relatório busca apresentar as suas evidências sobre quais são as competências socioemocionais que dão impulso às perspectivas econômicas e sociais de cada indivíduo. (OCDE, 2015).

O patamar ao qual chegou o capitalismo no século 21 tornou-se uma máquina de ceifar vidas e as possibilidades de tensões sociais explosivas são cada vez uma realidade mais latente. Desse modo, é necessário um amoldamento formativo das novas e antigas gerações para compreender a situação com naturalidade e enfrentá-la com as competências socioemocionais requeridas individualmente, como perseverança, resiliência, autoestima e sociabilidade. Espera-se, com tal desenvolvimento “beneficiar fortemente o aperfeiçoamento de resultados relacionados à saúde e ao bem-estar subjetivo, **assim como a redução de comportamentos antissociais.**” (OCDE, 2015, p.14, grifo nosso).

Nos atenhamos a outra passagem sintética do fio condutor do documento em análise:

---

construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Uma noção que não só não explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos e classes sociais. Sua crítica, como a das noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade, se coloca como tarefa teórica e ético-política imprescindível para aqueles que estão empenhados na superação das relações sociais capitalistas.” (FRIGOTTO, 2008, p.71).



O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. **A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, tem a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem.** (OCDE, 2015, p.17, grifo nosso).

Infere-se que a educação – na verdade o desenvolvimento de determinadas competências – é posta como a grande redentora da sociedade, incluso aqui até problemas relacionados à obesidade (provavelmente atribuída como função para a educação física). Características como perseverança, autocontrole e resiliência são chamadas a cumprir a sua função social de, sobretudo, contentoras de desvios sociais e propalamento da ideologia individualista liberal, uma vez que todas elas dizem respeito diretamente ao indivíduo e não à questão social coletiva.

Temos, com o arcabouço teórico desenvolvido no documento, que a realidade social que está posta não é passível de mudanças, mas, ao contrário, somente os sujeitos são. E quanto mais passíveis de amoldamento subjetivo para o enfrentamento de tais vicissitudes, mais são capazes de alcançar o ideal da felicidade:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. **Aquelas 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, grifo nosso).

Os desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI não são nada mais do que o próprio estágio atual do modo de produção capitalista que, impulsionado pela apropriação e utilização privada das tecnologias, vem instaurando o patamar mais agressivo de sociabilidade desde o seu estabelecimento enquanto modo de produção hegemônico no mundo moderno. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de contribuir na formação humana da massa dos dominados no sentido de tornar suportável tal estado e, mais, interiorizar a responsabilização individual sobre as consequências é imprescindível. Isso sem descurar da oferta de qualificação técnica mínima necessária aos trabalhadores em suas devidas posições na divisão social e técnica do trabalho.

A responsabilização individual tratada pelo organismo se demonstra também sob a afirmação de que “ter qualificação educacional não é suficiente para encontrar um trabalho e mantê-lo” e que “os empregadores também estão lutando para achar empregados que tenham as competências adequadas” (OCDE, 2015, p.19). Cabe, portanto, ao trabalhador a sua condição de empregabilidade e não ao sistema garantir o direito ao trabalho como uma condição inalienável humana.

Desse modo, se do ponto de vista da constatação quase óbvia também trazida pelo próprio documento de que a crise econômica de 2007 aumentou as desigualdades econômicas e sociais, a qual possuímos acordo, em relação aos condicionantes e às saídas dadas não há ponto algum de convergência entre nós e o documento, pois passam muito ao largo de alcançar a essência do problema, dado em última instância na propriedade privada e nas relações sociais assentadas na extração de mais-valor. Reforça-se a dimensão individualista do problema:

Os jovens, hoje, dependem mais das próprias competências e da motivação para obter sucesso futuro. Crianças das classes sociais menos favorecidas precisam de apoio adicional para desenvolver as competências socioemocionais necessárias para alcançar as mesmas oportunidades na vida que seus pares mais favorecidos. (OCDE, 2015, p.21).

Aos formuladores de políticas públicas a partir do aparelho de Estado compete o estímulo do desenvolvimento de uma cidadania para a superação dos efeitos gerados pela crise: “para os formuladores de políticas é cada vez maior a importância de garantir e preservar os resultados sociais, como a boa saúde e uma cidadania engajada, num mundo em recuperação da crise econômica.” (OCDE, 2015, p. 32). Contudo, é importante frisar que a abstração posta pelo conceito de cidadania busca obnubilar o real significado do termo. No caso exposto pelos formuladores desse documento, que possui expressivo eco nas sociedades política e civil<sup>43</sup>, galgar cidadania significa ser um sujeito funcional ao mundo moderno, assentado no modo de produzir e reproduzir a vida capitalista.

Ser cidadão, portanto, é formar sujeitos para se adequar do melhor modo a essa sociedade e buscar fazê-la funcionar dentro do que se espera ideologicamente que, em outros termos, pode ser mensurada da seguinte forma: “O engajamento cívico pode ser avaliado usando medidas de voluntariado, voto e confiança interpessoal.” (OCDE, 2015, p.33).

É uma lógica que, de certo modo, coincide com o discurso de determinados setores identificados com o campo da pós-modernidade, os quais no lugar da perspectiva classista colocam toda sorte de frentes de luta mais atomizadas, por vezes em nome do empoderamento de determinados setores oprimidos. Aliás, nada mais oportuno em uma retórica do fim da modernidade afirmar que todos somos cidadãos, não mais burgueses e trabalhadores, mas um amontoado de indivíduos. Nesse sentido aponta o documento: “A educação pode ajudar a proporcionar uma variedade de competências que empoderam os indivíduos para enfrentar melhor os desafios do cotidiano” (OCDE, 2015, p. 24).

No que diz respeito ao papel da educação física nesse cenário daremos mais atenção em nosso terceiro capítulo, contudo é importante adiantar algumas impressões dadas no documento.

A divisão entre as competências cognitivas – “letramento, numeramento e capacidade de resolver problemas” (OCDE, 2015, p. 35) – e as socioemocionais, nos indica que à educação física se atribui a importância nessas últimas. Apesar de sinalizar

---

<sup>43</sup> “A OCDE enfatiza o papel das competências para ajudar as pessoas a enfrentar os desafios do mundo moderno. Pressiona formuladores de políticas a desenvolver instrumentos de mobilização do potencial de competências (OCDE, 2012). Neste relatório, competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida.” (OCDE, 2015, p.34).

que algumas competências possuem ao mesmo tempo elementos de ambas, interagindo e se influenciando mutuamente.

Demonstrando a ebulição da necessidade do ensino de tais competências socioemocionais, o documento da OCDE indica que em diversos países os currículos nacionais já ofertam atividades curriculares e extracurriculares para o desenvolvimento de tal fim:

A maior parte dos currículos nacionais inclui disciplinas que visam as competências socioemocionais dos alunos, seja de maneiras tradicionais, **como por meio da educação física e de saúde**, educação cívica e cidadania e educação moral e/ou religiosa, seja por meio de disciplinas específicas. (OCDE, 2015, p. 95, grifo nosso).

A descrição do relatório sobre como aparece a educação física escolar nos países estudados não nos parece ter outra função que não o desenvolvimento de tais competências juntamente à relação linear de promoção da saúde. O que nos parece, portanto, que ao assumi-la junto às políticas curriculares oficiais dentro do atual contexto político-econômico, não é de se esperar outra funcionalidade. Desse modo, o documento levanta que na maioria dos países pesquisados as escolas incluem disciplinas específicas cujo objetivo é fomentar as chamadas competências socioemocionais. Dentre essas, aparece reiteradamente a educação física.

A educação física é disciplina obrigatória em todos os países pesquisados **e, de modo geral, seus objetivos incluem o desenvolvimento de competências socioemocionais, além de promover o desenvolvimento físico e estilo de vida saudáveis.** Almeja proporcionar aos estudantes uma chance de aprender como estabelecer metas e buscar aprimoramento, trabalhar em grupo e controlar as emoções. A educação para a saúde, que muitas vezes é combinada com a educação física, em geral é voltada ao desenvolvimento da autoestima e da estabilidade emocional dos estudantes. (OCDE, 2015, p.99, grifo nosso).

É digno de nota que grande parte dos dados empíricos em que se baseia o documento para as suas conclusões sobre a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais são dados majoritariamente em países de capitalismo central. Desse modo, tal desenvolvimento por competências repagina a ideia de que a desigualdade é passível de superação sem mexer nos pilares da sociedade capitalista. Ofusca, assim, que a desigualdade entre países, regiões e sujeitos é insuperável dentro dos atuais marcos. Para haver a abundância de poucos é necessário a miséria de muitos e, ao obscurecer essa lógica própria desigual e combinada do sistema capitalista, faz reforçar a ideologia de que basta o mérito individual para atingir o sucesso. É dentro desses marcos

que se alça ao altar: a conscientização (ser responsável, perseverante e confiável), a sociabilidade, a estabilidade emocional, a cordialidade, o controle de impulsos, a resiliência, etc., como apassivadores ideológicos da essência do problema.

No caso da educação básica temos similitudes na manutenção da educação física na BNCC, com função reorganizada para atender as novas demandas formativas socioemocionais requeridas em seus indicadores. Os documentos aprovados na atualidade que versam sobre a formação de professores e as políticas curriculares da educação escolar têm como ponto de contato a formação para tais competências e justamente por entenderem a possibilidade de parametrização e avaliação, buscam controlar as possíveis variáveis que interfiram nos desejos formativos por parte das classes dominantes.

Busca-se com tal intento o controle total do processo formativo, sob o “Império das Competências<sup>44</sup>”, atribuindo ao professor um papel de reproduzidor técnico no campo escolar do que versa os documentos oficiais e, mais, de responsável pela propagação formativa de tal ideário formativo. Sob essa perspectiva, estamos diante de uma tendência hegemônica dominante neotecnicista, seja na educação básica, seja na formação de professores.

Desse modo, no âmbito da formação docente e em convergência com o já assinalado, chamamos a atenção para a ideia de “reconversão docente”. Conceito que vem orientando em larga medida as estratégias de preparação do professor desde os anos 1990. À propagação desse conceito temos a UNESCO como um dos principais interlocutores, com destaque à “Rede Kipus de formação docente” ligada ao organismo multilateral, a qual difunde e intervém nas instituições formadoras da América Latina e Caribe a ideia de “ressignificação da educação”, a partir da difusão de conteúdos educacionais e políticos que operam nessa linha (EVANGELISTA e TRICHES, 2009; ALVES, 2011).

Se tem, nesse sentido, a partir da intervenção no processo formativo docente, o apelo ao protagonismo do professor enquanto construtor da “nova pedagogia da hegemonia”, de modo que se sinta corresponsável pelo processo de implementação das políticas reformistas.

---

<sup>44</sup> Termo cunhado pelo Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação (NUPETE), alocado na Universidade Federal Fluminense, sob coordenação da professora Adriana Machado Penna.

Existe, ao que parece, consenso entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário; de que se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo; de que pode se constituir num perigo. Conclusão: se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser reconvertido, posto que é considerado elo importante entre os interesses dominantes e a população. Reconvertê-lo significa reformar os projetos de formação docente e as agências de formação. Em síntese, se pretende atingir as forças intelectuais e políticas determinantes da “alma do professor” e da formação do professor no Brasil – e do pedagogo – instando-o a uma reconversão de seus “espaços”, “funções” e “mente”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p.6).

Como se pode perceber, o processo de alastramento das teorias da pós-modernidade e os seus correlatos educacionais se espraiam em todas as etapas educacionais e, para isso, não são utilizados, necessariamente, mecanismos impositivos heterônomos, mas, também, a construção do consenso ativo por parte de setores expressivos desde a formação e atuação do professorado. É a conclusão similar à qual chega Marx em sua terceira tese *Ad Feuerbach* (MARX; ENGELS, 2007), contudo, aqui, por parte do Capital e, portanto, com intencionalidades deliberadamente conservadoras.

Esses movimentos gerais são parte de uma política orgânica hegemonicamente conduzida pelo grande capital e inseparáveis dos atuais documentos norteadores das políticas de formação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC (BRASIL, 2017b; 2018d), das atuais Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2019c; 2020d); e das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018b).

Desse subtópico tomamos como conclusão que há uma orientação intencional de diluição da especificidade da educação escolar, condição própria das pedagogias do “aprender a aprender”. Uma vez que vem dando significativa centralidade às competências socioemocionais, com forte deslocamento ao papel de professores e pais para tal escopo, além de considerar claramente que tais competências são desenvolvidas em vários âmbitos da vida, temos, por fim, que a especificidade da escola e de outros âmbitos de formação se confundem, passando a não haver mais distinção: “A atual base de evidências mostra que a aprendizagem tem lugar em diferentes contextos, dentro e fora de estruturas educacionais formais, e que diferentes tipos de aprendizagens são necessárias para incentivar as várias competências importantes.” (OCDE, 2015, p.163).

Retomamos, por fim, que a agudização neoliberal; a “acumulação flexível” (inclusive aqui a “Indústria 4.0”); o ideário pós-moderno; as pedagogias do “aprender a aprender”; e a precarização das condições de vida andam ladeados neste momento histórico. Cabe ressaltar que tais competências, em que pese a centralidade dada por nós à formação de professores, não são território exclusivo da categoria. Em relação à especificidade da educação física ressaltamos que o novo desenho posto pela Resolução nº 06/18 exige que o início da formação da graduação na área seja desenvolvido por tronco comum. Tal fato significa, a despeito de singularidades e contradições que ainda serão desenvolvidas na tese, que mesmo os bacharéis deverão passar ao longo de dois anos por uma formação aproximada às competências preconizadas na BNC-formação, subsumida às competências gerais constantes na BNCC educação básica.

#### 1.2.5 - A precarização do trabalho e o esvaziamento educacional como mediações da superexploração

Comprendemos ter conseguido estabelecer as devidas relações, até aqui, entre a funcionalidade educativa voltada à formação das competências e os reordenamentos operados no mundo do trabalho a partir do último quartil do século passado. Cabe, agora, discorrer sobre a funcionalidade que diz respeito à lógica da superexploração e o rebaixamento do valor médio da produção e reprodução da mercadoria especial força de trabalho.

A essa funcionalidade retomamos o raciocínio do casamento entre o arcaico e o moderno na condição própria da via não clássica capitalista no Brasil. A partir da teoria do valor marxiana, a força de trabalho dentro do modo de produção capitalista também é constituída enquanto uma mercadoria (ainda que especial) e, portanto, também regida por essa lei.

Sobre esse aspecto, recordamos as análises de Marx (2013a), quando traz o questionamento sobre como se determina o valor dessa mercadoria peculiar. Assim tece a resposta:

O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, conseqüentemente, também para a reprodução – desse artigo específico. Como valor, a força de trabalho representa apenas uma quantidade determinada do trabalho social médio nela objetivado (p.245).

Contudo, por ser uma mercadoria peculiar, deve-se levar em consideração as especificidades naturais, históricas e culturais de cada país. Assim, temos que o valor das mercadorias necessárias para compor a força de trabalho média não é igual em todas as regiões. Nesse sentido, diferente de outras mercadorias “[...] a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral. No entanto, a quantidade média dos meios de subsistência necessários ao trabalhador num determinado país e num determinado período é algo dado.” (p.246). Há, desse modo, uma complexificação na compreensão dos elementos que fixam o valor da força de trabalho de forma que, apesar de objetivo, “o valor da força de trabalho é altamente variável e depende não só das necessidades físicas, mas também das condições da luta de classes, do grau de civilização do país e da história dos movimentos sociais” (HARVEY, 2013, p.107).

Sobre a contribuição do fator educacional no incremento desse valor, Marx (2013a) nos dá algumas indicações sobre a educação no processo de trabalho, mas que podem nos ajudar a refletir sobre o aspecto educacional geral:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção. (p. 246-247).

Com esses elementos em vista, temos que além da educação precária, outros fatores se somam para o rebaixamento do valor dessa mercadoria na periferia do capital. Dentre eles, tomamos o exemplo da não consolidação da reforma agrária em conjunto com a industrialização crescente (além dos reflexos ainda latentes da transição de um grande contingente de força de trabalho escrava para força de trabalho assalariada). Tal fato suscitou em um deslocamento de grande massa de trabalhadores para os centros urbanos crescentes, em especial do sudeste do país. Esse quadro, que resulta em grande volume do exército industrial de reserva, força para baixo o conjunto médio dos salários da classe trabalhadora brasileira, condição necessária para o painel da superexploração.

Adenda-se a isso outros motores que contribuem para a redução dos custos de produção e reprodução da força de trabalho, como exemplifica Oliveira (2003).



Uma não-insignificante porcentagem das residências das classes trabalhadoras foi construída pelos próprios proprietários, utilizando dias de folga, fins de semana e formas de cooperação como o “mutirão”. Ora, a habitação, bem resultante dessa operação, se produz por trabalho não pago, isto é, supertrabalho. Embora aparentemente esse bem não seja desapropriado pelo setor privado da produção, ele contribui para aumentar a taxa de exploração da força de trabalho, pois o seu resultado – a casa – reflete-se numa baixa aparente do custo de reprodução da força de trabalho – de que os gastos com habitação são um componente importante – e para deprimir os salários reais pagos pelas empresas. Assim, uma operação que é, na aparência, uma sobrevivência de práticas de “economia natural” dentro das cidades, casa-se admiravelmente bem com um processo de expansão capitalista, que tem uma de suas bases e seu dinamismo na intensa exploração da força de trabalho. (p.59).

Logo, retomando a questão da educação, análise similar pode ser feita no caso brasileiro. Para a grande massa das classes subalternas se garante uma formação mínima e/ou esvaziada de modo que não incorra em ampliação do valor médio objetivado na produção da mercadoria força de trabalho, mas que ao mesmo tempo possibilite continuar cumprindo a função de sua produção e reprodução na divisão social do trabalho e, no espectro mais geral, do país dentro da divisão internacional do trabalho. É uma contradição inerente à relação trabalho e educação das sociedades industriais modernas, em que a classe dominante se vê obrigada a impulsionar níveis mínimos de escolarização com vistas à reprodução ampliada do capital, contudo, deve dosá-lo e controlá-lo para não exasperar os limites toleráveis.

A tendência ao rebaixamento do valor da mercadoria força de trabalho não se circunscreve somente aos trabalhadores egressos da educação básica, mas, por se tratar de uma lei, também reflete no esvaziamento da formação docente e na precarização do trabalho docente. As condições de trabalho e a baixa média salarial para os professores sinalizam para uma queda tendencial ainda maior, tendo em vista o esvaziamento do conhecimento e a abertura de menor tempo médio necessário à formação de quem leciona. O impulsionamento para a aprendizagem em ambientes externos ao âmbito formal contribuem nesse direcionamento.

Essa condição da realidade brasileira não permite que se concretize nem os princípios mínimos de uma educação que se pretende nos marcos democráticos e republicanos: uma escola pública, laica, gratuita e universal. Tem-se, portanto, uma dualidade no espectro mais amplo, reservando o projeto de formação humana ao seu lugar de país dependente e subordinado; outra dualidade marcada pelas próprias contradições

de classe internas, em que se sedimenta um projeto educacional para formar os filhos das classes dominantes e suas frações de apoio e, outro projeto, para os filhos das classes subalternas.

Dessa expressão retiramos a ideia de que se nos países de capitalismo central foi impossível levar as bandeiras da revolução burguesa às últimas consequências, nos países de capitalismo dependente a situação se complexifica. Nesse sentido fazemos coro com Anísio Teixeira: “A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.” (TEIXEIRA, 1957, p.115). É, portanto, uma não realização indispensável – tal qual a não concretização da reforma agrária – à condição de país dependente.

Logo, depreendemos que a não realização dos preceitos democrático-burgueses mínimos é a condição do capitalismo brasileiro de ser; trata-se de uma contradição latente, mas lógica. Os interesses do bloco hegemônico no poder frente à educação não se findam nas funcionalidades destacadas ao longo deste item e dos itens anteriores, ainda que para fins desse estudo elas sejam de relevância.

Para a efetivação da superexploração é necessário não só o projeto de formação humana, mas, também, a abertura econômica da educação para o capital privado, enquanto filão de mercado. Trata-se da busca pela transformação em valor de troca de tudo o que estiver à vista. Tal busca se dá tanto através do escoamento do dinheiro público para o setor privado de educação através de inúmeros programas do bloco no poder efetivados via aparelhagem de Estado, como pela abertura indiscriminada da privatização pelas reformas do ensino aprofundadas desde a década de 1990, momento de início da implantação do projeto neoliberal no Brasil. Sobre esse período temos que

Na perspectiva dos setores dominantes, a eleição de 1989 seria decisiva. Para derrotar Lula da Silva, então respaldado por um programa democrático-popular que previa reformas inaceitáveis para o capital, as frações de classe dominantes tiveram de se valer de um político inorgânico em relação ao núcleo do bloco dominante em processo de construção: Fernando Collor de Mello. De fato, com a vitória de Collor, a via ao neoliberalismo foi aberta. Ao longo dos primeiros anos da nova década, a quantidade de greves e paralisações, embora significativa, sofreu forte redução. Ademais, transformações internas nos sindicatos desarticularam a capacidade de enfrentamento da classe trabalhadora, e a contrarreforma avançou vigorosamente, alcançando, como não poderia deixar de ser, a educação, a despeito da intensidade das lutas no setor. (LEHER, 2010, p. 35).

Como tratado, nessa época se caracterizou no Brasil um significativo reordenamento no mundo do trabalho com exigência de mudanças na formação para os trabalhos simples e complexo. Logo, no campo mais amplo do projeto de formação humana é a partir desse quadro que se insere o recorte inicial do debate do objeto de estudo da nossa tese, que se aprofunda na atualidade sob a bandeira da agudização neoliberal no país. Sobre os aspectos mais gerais em disputa a partir desse período temos, nos marcos da legislação, uma expressão da correlação de forças e dos rumos que começavam a se dar no plano da educação. A esse respeito tratam Neves e Pronko (2008):

A versão constitucional da relação entre trabalho e educação, refletindo o nível de correlação de forças da conjuntura dos anos 1980, pressupunha uma escolarização mais integral de natureza científico-tecnológica. Já a versão da nova LDB, refletindo a hegemonia burguesa em processo de consolidação, espelha o pragmatismo próprio de uma concepção de educação escolar mais explicitamente definida com base nos interesses técnicos e ético-políticos mais imediatos do capital. (p.59).

Quanto às marcas dos interesses econômicos privados em questão, continuam as autoras, expressando uma tendência que se acirra na atualidade:

A hegemonia da burguesia na definição dos marcos legais da educação escolar no novo imperialismo pode ser detectada na importância atribuída pelos legisladores ao privatismo, principal pilar da política social neoliberal, ao consagrarem a precedência da família sobre o Estado no dever da educação. A Constituição de 1988, inversamente, seguindo as determinações conjunturais da época, dava precedência ao Estado sobre a família no dever de educar. Esta inversão veio a favorecer a consolidação progressiva de uma nova burguesia de serviços (BOITO JUNIOR, 1999)<sup>45</sup> na área educacional a partir da segunda metade dos anos 1990, com a disposição governamental de “democratizar”, por meio da parceria com empresários educacionais, a educação superior. (NEVES; PRONKO, 2008, p.59).

Trata-se, desse modo, da unidade dialética indissociável entre o tipo de formação econômica e o tipo de educação brasileiras, os quais, para fins do nosso estudo, damos destaque especial às mudanças operadas desde os anos 1990 que propiciaram o avanço galopante do quadro privatizante. Às forças/sujeitos que se beneficiam de tal abertura, sobretudo em um contexto imperialista, é fundamental se mobilizarem para que façam valer os seus interesses privados dentro das políticas públicas.

Desse modo, em tais mudanças operadas desde então se acirram algumas características gerais direcionadas, em especial, aos filhos das classes dominadas:

---

<sup>45</sup> Referência à obra: BOITO JUNIOR, Armando. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

privatização, rebaixamento do acesso ao saber científico mais elaborado, aligeiramento e esvaziamento da formação.

Nesse sentido, é importante salientar que, sob esse aspecto, entendendo o projeto neoliberal enquanto um processo; há uma continuidade do conteúdo ao longo dos governos que vão de Collor de Mello à atualidade, a despeito de diferenças de forma e intensidade. Apesar da dinâmica interna própria do país, a absorção da agenda propalada pelo consenso de Washington e pressionada por todos os órgãos do grande capital internacional (FMI, Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL, OCDE, etc.) e seus aparelhos privados de hegemonia é o horizonte máximo buscado pelo bloco no poder.

No centro da busca pela privatização da educação e a sua transformação irrestrita em mercadoria, também se casam, como já tratado, as explicações de teor econômico e pedagógico que contribuem com os interesses voltados ao projeto do grande empresariado. Nesse sentido, temos a materialização de uma série de políticas públicas implementadas pelo bloco no poder direcionadas à finalidade retórica abstrata da melhoria da qualidade do ensino, mas que, todavia, possuem como objetivo central a implementação da agenda neoliberal dentro da educação. Dentre essas destacamos:

[...] o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e os mecanismos de avaliação do desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 67).

Ou seja, são essas as condições herdadas e postas pelo inventário neoliberal em um país de capitalismo periférico e dependente no recorte dos, pelo menos, últimos 30 anos. É a partir delas que temos de intervir na luta concreta por uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, porém despidos de ilusões ideológicas de uma plena realização dessas bandeiras dentro do modo de produção capitalista. Tal luta deve mirar não somente o modelo dependente de capitalismo engendrado no Brasil, mas a totalidade do próprio sistema. Continua, portanto, válida a máxima de que os objetivos dos comunistas “só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda a ordem social existente.” (MARX; ENGELS, 2005, p. 69). Dentro da lógica desigual e combinada, não há possibilidades de saídas particularistas, mas, tão somente, na radicalização da intervenção organizada dos trabalhadores, almejando as possibilidades realmente transformadoras.

Por fim, é digno de nota que em nossa tese tratamos das forças que influenciaram/influenciam de forma imediata e/ou mediata no curso da formação profissional em educação física no país, por compreender que se trata de um fenômeno síntese de múltiplas determinações em que a identificação das influências não se esgota em respostas simples. Não se tratando de forças abstratas e metafísicas, buscamos identificar, em relação dialética, os sujeitos individuais e coletivos envolvidos no objeto.

Nesse sentido, é relevante salientar que não se trata de julgamentos pessoais/individuais, de ordem moral, mas sobretudo a identificação de tais sujeitos enquanto representantes personificados de determinados interesses sociais, como exposto ao longo desse tópico “1.2”. Ou, em outros termos, os sujeitos indicados na tese são reportados pela nossa compreensão de exercerem funções enquanto intelectuais orgânicos, conferindo, portanto, um encargo na organização da hegemonia social que as classes sociais dominantes fundamentais exercem sobre toda a sociedade, possuindo, desse modo, uma função organizativa e conectiva (GRAMSCI, 2019a).

Desse modo, a identificação dos sujeitos confere uma aproximação ao sistema de relações o qual fazem parte e, portanto, que forças/grupos sociais personificam. Contudo, importante ressaltar, não se tratar de uma relação meramente instrumental do papel dos intelectuais frente aos interesses das classes sociais hegemônicas, possuindo, portanto, papel mediato e contraditório. (GRAMSCI, 2019a).

Evangelista (2020), ao tratar do processo formativo de professores no Brasil, indica que as mediações formativas se dão a partir de vários âmbitos, os quais extrapolam aquele dado pelas diretrizes e pelo currículo oficial percorrido durante a graduação. Sendo assim, tais âmbitos formativos contribuem enquanto mediações no tensionamento das políticas curriculares oficiais. Dessa maneira, ao tratarmos do nosso objeto de estudo devemos ter em conta as forças/sujeitos sociais que atuam nessa ampliação do espaço formativo, em consonância com o tratado nos até aqui na tese. Essa leitura contribui na compreensão da multiplicidade de determinações que tensionaram/tensionam o nosso objeto.

Desse modo, Evangelista (2020) localiza atualmente no país sete âmbitos que em conjunto, como totalidade orgânica, compõem o processo geral de formação docente: (a) aquele relativo ao próprio Estado (entendido aqui enquanto sociedade política), em que sinteticamente entrariam, por exemplo, as legislações e regulamentações que organizam os sistemas de ensino; (b) aquele relativo ao conteúdo da formação, que carrega os conteúdos de ensino; (c) o âmbito dos sistemas de avaliação, externos e internos; (d) o

âmbito do lócus de formação, a exemplo das escolas superiores; (e) o âmbito dos editais, como uma forma particular dentre os programas de formação, que hoje financia grande parte de projetos; (f) nos aparelhos privados de hegemonia, desde os anos 1990, mas que a partir de 2010 tomam grande impulso; (g) e, por fim, nas próprias relações internas de trabalho enquanto âmbito de formação docente.

Tem-se, portanto, que esses âmbitos também concorrem para a formação objetiva e subjetiva dos trabalhadores próprios da educação física e, revelam de algum modo, em maior ou menor medida, as forças/sujeitos sociais que atuaram sobre a construção das DCN, enquanto importante mediação do processo formativo.

Assim, sem perder de vista essa ampliação indicada dos espaços formativos, buscamos identificar as forças sociais, os sujeitos e as frações de classe dominantes e suas classes-de-apoio<sup>46</sup>, que intervêm/interviram nos rumos específicos da formação do trabalhador de educação física na atualidade, as quais perpassam, em maior ou menor medida, por todos os âmbitos formativos arrolados.

Além das indicações acima, tomamos como referência para a nossa pesquisa as indicações de Taffarel (2020a), que, igualmente enquanto uma totalidade orgânica, aponta haver oito forças atuando, hoje, dentro da formação de professores e da educação física brasileira. Tais forças se espraiam nas instituições acadêmicas e científicas, sendo encontradas nos diversos campos de trabalho da área.

Algumas dessas forças são historicamente presentes, outras ganham protagonismo em tempos mais recentes, quais sejam: (a) o pensamento médico higienista, eugenista e racista; (b) a influência militarista; (c) a ênfase esportiva, de rendimento, competitiva e meritocrática; (d) o empresariamento da educação/educação física e o impulsionamento à “uberização” do trabalho do professor controlada por monopólios internacionais; (e) a força divisionista, da fragmentação, impulsionada principalmente pelo sistema CONFEF/CREFs; (f) a força posta pelas políticas curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” impulsionadas pelo Banco Mundial; (g) a força epistemológica ligada aos relativismos pós-modernos; (h) forças de extrema direita,

---

<sup>46</sup> Entendemos tais frações enquanto aquelas que não se configuram como detentoras dos grandes meios de produção e seus mecanismos, mas que exercem um papel fundamental como suporte dos interesses hegemônicos dominantes. Sobre essas frações, Poulantzas (2000) nos dá alguma indicação: “Tanto é assim que o Estado, trabalhando para a organização da hegemonia, logo para a divisão e desorganização das massas populares, faz de algumas delas, especialmente a pequena-burguesia e as classes populares camponesas, verdadeiras classes-de-apoio do bloco no poder e curto-circuita sua aliança com a classe operária.” (p.144).

fascistas, alicerces do processo de acumulação capitalista, que possui enquanto cerne a indústria militar bélica, o capital financeiro e o narcotráfico. (TAFFAREL, 2020a).

A nosso juízo, o recado que é dado por ambas as professoras (EVANGELISTA, 2020; TAFFAREL, 2020a) é o de que a formação de professores, como quaisquer outras manifestações do real, é a síntese de múltiplas determinações. É, portanto, propriamente por isso, também contraditória. É com esse intuito que buscamos com esse tópico trazer o panorama do projeto de formação humana hegemônico dominante e algumas mediações importantes para as nossas análises no terceiro capítulo, em especial no recorte pós anos 1990 no Brasil. Essa é a totalidade em que se circunscreve o nosso objeto de estudos.

### 1.3 – A proposta pedagógica dos trabalhadores: acúmulo e disputa hegemônica

[...] desde hoje a classe operária tem o que oferecer para a escola; a cultura escolar pode e deve ampliar-se levando em consideração os valores positivos do trabalho operário. (SNYDERS, 1988, p.111).

Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. (MARX, 2013a, p.558).

Buscamos com esse tópico, enquanto unidade dos contrários, compreender que na mesma medida em que há formulações pedagógicas sendo elaboradas pelo bloco hegemônico no poder, há, também, a organização da classe trabalhadora e o acúmulo histórico de suas formulações e proposições sobre a formação humana. Destacamos nesse item, em especial, as formulações acerca da concepção de escola unitária que sustentam, na especificidade da formação profissional em educação física, a proposta de licenciatura ampliada e generalista em oposição à unilateralização e ao esvaziamento do conhecimento expressos pela formação dominante.

Trata-se, sobretudo, de um tópico para a compreensão do que desenvolveremos em nosso último capítulo no item intitulado “A licenciatura ampliada de caráter generalista como horizonte: acúmulo histórico”, no qual muitos conceitos utilizados são referenciados nas formulações aqui expressas.

Tratar da escola unitária exige realizar um resgate desde os elementos organizativos e conceituais tanto da educação politécnica, quanto da escola politécnica, buscando, para isso, o acúmulo do movimento internacional dos trabalhadores sobre o tema. Temos que politecnia e omnilateralidade se trata de dois termos caros à tradição marxista no que tange à formação humana. Guardam íntima relação entre si, ainda que não se confundam. O primeiro se pretende uma proposta de formação humana para a classe trabalhadora ainda dentro dos marcos do modo de produção capitalista, mas que potencialize a formação nas máximas possibilidades dentro dos limites impostos pelo sistema. O segundo termo seria realizável no conjunto de novas relações sociais que suplantem por vez o capitalismo, ou seja, o comunismo. (SOUSA JUNIOR, 2010)<sup>47</sup>.

Buscamos tratar, aqui, no seu devido tempo histórico, os debates e as formulações advindas do campo marxista acumulados desde o século XIX, com atenção especial à experiência escolar soviética e aos elementos pedagógicos suscitados por Antonio Gramsci<sup>48</sup>. A intencionalidade de trazer essa discussão é resgatar as experiências concretas que foram postas em movimento na primeira metade do século XX, na contramão da divisão social do trabalho e da dualidade educacional, e que servem como referência ao trabalho pedagógico de orientação socialista na atualidade. Tais experiências apontam a omnilateralidade como horizonte máximo e a luta imediata contra as consequências da divisão social do trabalho. Em que pese muitos registros se dirigirem à educação básica, é possível extrair elementos importantes para se pensar a formação superior.

Temos, para o desenvolvimento da presente tese, compreensão semelhante à de Rodrigues (2008) de que educação politécnica é tratada enquanto “sinônimo de concepção marxista de educação.” (p. 168); e, também, o termo politecnicismo se encerrando como sinônimo de escola única do trabalho. Identificações semelhantes são postas por Manacorda:

---

<sup>47</sup> Justino de Sousa Junior, na mesma obra (2010), tece um rico tensionamento crítico sobre as apropriações dos conceitos de politecnia, educação tecnológica e omnilateralidade por parte de outros autores como Mario Manacorda e Paolo Nosella. No entanto, não nos cabe neste trabalho debruçar sobre essa polêmica. Assim, indicamos, a título de conhecimento, o referido trabalho para maiores apropriações do debate.

<sup>48</sup> Gramsci não formulou uma teoria pedagógica propriamente dita, contudo diversos são os temas político-pedagógicos que perpassam a sua vida, dentre os quais temos “a exigência de ordem intelectual e moral, a organização da cultura, o partido como um intelectual coletivo, sua função de hegemonia, feita de direção mais consenso, [e] a definição de uma nova escola unitária, cujo princípio pedagógico seja de cultura e de trabalho, ao mesmo tempo.” (MANACORDA, 2008, p.58-59).



[...] Gramsci tinha diante dele um modelo: o modelo da escola soviética ou – se quiserem – dos caminhos experimentados pela escola soviética, que ele tinha conhecido no momento de seu primeiro ardor revolucionário e que, justamente enquanto ele escrevia essas notas, estava tentando um novo impulso na direção do assim chamado politecnismo, isto é, uma escola única do trabalho. (MANACORDA, 2008, p. 169).

Ressalta-se que o interesse da classe trabalhadora pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade, como dever do Estado e direito de todos é uma pauta que atravessa os tempos e pode ser identificado, de maneira rigorosa e dramática, desde a incipiência organizativa dos trabalhadores enquanto classe social, passando, dentre outros, pela Comuna de Paris de 1871, pela Revolução Russa de 1917 e, no caso brasileiro, pelos embates que se antecederam e se sucederam à Constituição de 1988.

Na especificidade brasileira, Saviani (2013a) destaca que “as ideias pedagógicas não hegemônicas” ganham terreno propício para o desenvolvimento especialmente com o advento do regime republicano e a abolição da escravatura, vez que é a partir de então que se começa a ganhar corpo uma classe operária e as suas consequentes organizações. Os diversos partidos e movimentos surgidos no seio do espectro operário “assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e bibliotecas populares” (SAVIANI, 2013a, p.182).

Contudo, entendemos que grande parte do debate afeto à educação/escola politécnica aconteceu com maior organicidade e sistematização nos primeiros anos do período de consolidação da Revolução de Outubro de 1917, devido às próprias condições objetivas dadas pelo processo revolucionário. Portanto, ao tratar do tema devemos ter os devidos cuidados com transposições diretas para a nossa realidade, levando em consideração as particularidades – dentro da totalidade – dos países de capitalismo dependente e periférico no século XXI, em especial o Brasil<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Para um breve, porém denso, resgate histórico dessa discussão na particularidade brasileira, indicamos a exposição do professor Dermeval Saviani no debate intitulado “Formação omnilateral e Pedagogias Crítico-Libertadoras: significado histórico e alternativas em tempos de pandemias e pandemônios”. Nela o professor apresentou um esboço de periodização histórica das pedagogias crítico-libertadoras no contexto brasileiro dividida em 08 momentos: “Ideias de educação influenciadas pelo socialismo utópico” (1889-1900); “Pedagogias de orientação anarquista ou libertária” (1900-1920); “Advento da influência comunista” (1920-1945); “Tendência socialista em defesa da escola pública na LDB” (1947-1961); “Marxistas e Católicos no movimento de educação e cultura popular” (1959-1965); “Intelectuais e estudantes na resistência à ditadura” (1965-1976); “Organização dos educadores, propostas pedagógicas contra hegemônicas e mobilização pela escola pública no processo de elaboração da Constituição, da LDB e do Plano Nacional de Educação” (1977-2000); “Tentativas de reorganização das redes públicas da

Como ponto de partida consideramos que a possibilidade de se assentar os primeiros passos da construção de uma educação e escola politécnicas não é privilégio de sociedades que, em determinado momento histórico, lograram êxito na revolução socialista. Como suporte para essa afirmação, tomamos a passagem abaixo, datada do ano de 1929, na ocasião da luta pela consolidação e avanço do socialismo na Rússia:

Pode ser, é verdade, que a escola politécnica, uma escola politécnica ideal, seja realizável apenas no socialismo. Mas, é indubitável que **já agora** se pode falar sobre as etapas pelas quais a escola pode ser conduzida à escola politécnica do futuro, porque seguimos para a sociedade comunista não com um salto através do desconhecido, mas pelo caminho que nós mesmos abrimos e trilhamos. Traçar e trilhar o caminho dos “objetivos finais” para a escola, eis o que é preciso fazer agora, se não queremos nos afastar das exigências da construção socialista que se desenvolve impetuosamente. (PISTRAK, 2015, p.14, grifo do autor).

A assertiva, apesar de escrita já no período posterior a 1917, indica que o caminho trilhado pelos pedagogos soviéticos não surgiu de improviso, mas foi fruto de uma construção produzida e acumulada em tempos anteriores, ainda sob a antiga divisão social do trabalho. Essa é a mesma preocupação que passava pelas elaborações de Marx no curso do século XIX. O trecho abaixo redigido por ele em 1866 para os delegados do Conselho Central Provisório ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (à frente conhecido como Conselho Geral da Primeira Internacional) é uma expressão do que discorremos:

---

educação básica pela via contra hegemônica e advento das pedagogias dos movimentos sociais” (2001 – dias atuais). A fala ocorreu no evento online “Terças de Junho: *lives* sobre Ensino, Ciência e Cultura como Protagonismo Social”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0gWqkRe9Myo>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, excepto quando combinado com educação.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: **Educação mental**.

Segundo: **Educação física**, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar<sup>50</sup>.

Terceiro: **Instrução tecnológica**, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará (sic) a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho nocturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei. (MARX, 2008c, recurso online, grifo do autor)<sup>51</sup>.

A referência feita ao “patrão” e às “classes superior e média” nos sugere que a escola tratada não é pensada dentro de um modelo social e econômico socialista ideal, mas, de outro modo, uma educação para responder às demandas concretas e imediatas de uma classe social explorada dentro da própria sociedade de classes, com fins de contribuir significativamente na luta por sua emancipação. Nesses termos, seria o que Marx chama de “germe da educação do futuro (...) como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões.” (MARX, 2013a, p.554).

A consideração pelo trabalho na imediatez histórica posta, entende que mesmo esse trabalho, embora estranhado, também faz o homem sê-lo enquanto gênero. De tal modo, no saber empírico do trabalhador, ainda que provindo da *praxis* cotidiana<sup>52</sup>,

---

<sup>50</sup> Sobre a educação física e a ginástica cabe ressaltar que muito se avançou no campo de produções científicas progressistas e revolucionárias na área até os dias de hoje, com especial destaque para o Brasil. Devemos ter muita cautela na transposição mecânica dessa compreensão aqui exposta para a atualidade. Apesar de não ser nosso escopo desenvolver o tema no presente trabalho, apenas apontamos que, na nossa compreensão, neste momento histórico Marx se apropriava do que tinha de mais avançado cientificamente na área, a construção de métodos ginásticos nacionais assentados nas ciências positivistas.

<sup>51</sup> Documento intitulado *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em 27 ago. 2019.

<sup>52</sup> A *praxis* cotidiana se demonstra fragmentada, utilitária, assentada no senso comum, baseada nas consequências da divisão social do trabalho e, por essa razão, serviente à reprodução das relações sociais de produção (KOSIK, 1976). Ela deriva da reprodução espontânea do pensamento comum, portanto, conservadora. Trata-se de uma *praxis* fetichizada, que compreende somente a representação da coisa e se limita ao terreno da pseudoconcretidade, conceito que entende “a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da *praxis* utilitária.” (KOSIK, 1976, p. 24, grifo do autor). Nela, os homens tomam consciência do ser social sob aspectos isolados e aparências fetichizados (KOSIK, 1976).

“começa-se a realizar-se uma unidade da teoria e da prática, da inteligência teórica e da inteligência manual.”, afirmando à classe operária que “o mundo da técnica moderna não é em si um mundo desumano, fatalmente condenado a esmagar os trabalhadores. Os operários são pessoas exploradas, não idiotas.” (SNYDERS, 1988, p.111). Nesse sentido, prossegue Snyders (1988):

É o trabalho que “cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberada da magia e da bruxaria<sup>53</sup>”. Gramsci evoca o operário africano que, nas máquinas adquire atitudes racionais já que ele é fetichista em muitos setores de sua vida: parece assim que o trabalho pode estar antecipado sobre as outras formas de cultura e é portanto pelo trabalho que o operário vai avançar nas outras formas de cultura; da mesma forma uma cultura que se apoia nesse tipo de atividade pode ajudar todos os alunos a progredirem – aqui os alunos da classe operária também não têm a impressão de estar em país estrangeiro. (p.113).

Categoricamente, portanto, a educação politécnica é uma exigência programática da classe trabalhadora, ainda que sob os marcos da sociedade capitalista (PISTRAK, 2015). Isso significa que dentro do modo de produção capitalista um modelo de escola única do trabalho pode não chegar a ser plenamente realizável, porém esse fato não elide a possibilidade da busca por uma educação politécnica. Logo, educação e escola politécnicas não se encerram enquanto sinônimos. Sobre a realidade soviética, no que tange a essa diferenciação, Pistrak (2015) complementa: “Já agora podemos atribuir elementos da educação politécnica para a escola do trabalho, mas isso não significa que a nossa escola única do trabalho seja uma escola politécnica.” (p.35).

Desse modo, temos que a educação/escola politécnica fazem parte de uma postura que confere dialeticidade à dinâmica da sociedade, pois buscam a intervenção nas contradições da realidade concreta – respondendo a locais e tempos concretos – pelo máximo desenvolvimento da classe trabalhadora em suas múltiplas dimensões dentro das possibilidades postas.

É o esforço para o desenvolvimento de uma cultura que permita “um pensar bem, qualquer coisa que se pense e, portanto, executar bem, qualquer coisa que se faça”. (GRAMSCI, 1958, p.146, tradução nossa). Tal exigência significa formar as novas

---

<sup>53</sup> O trecho em destaque foi subtraído da seguinte passagem: “O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.” (GRAMSCI, 2001, p.43).

gerações na contramão das implicações reificadoras e estranhadas inerentes à divisão social do trabalho. Ir de encontro ao embrutecimento e à animalização do homem; assunto que desenvolvemos a seguir.

Aqui, um *détour* é necessário para tratarmos da relação entre trabalho e gênero humano, compreensão filosófica indispensável para o que vimos tratando. Tal relação é bastante estudada e conhecida no seio marxista, contudo entendemos importante um breve resgate sintético neste momento com vistas à melhor compreensão da relação que estamos tecendo sobre a escola única do trabalho e a sua diferenciação em relação à formação para o trabalho proposta pelo projeto de formação humana dominante. Cabe, nesse desvio, retomar brevemente a tese do trabalho enquanto categoria central fundante do ser social e a sua dupla dimensão, ontológica e histórica.

Em sua relação com a natureza, o homem transforma a si mesmo, como gênero, em suas múltiplas dimensões. Trata-se de um longo processo de transformações na história em que há um enorme intervalo temporal entre as primeiras formas primitivas – nas quais o trabalho humano ainda não era desvinculado da forma instintiva e animalesca – até chegar ao atual estágio, em que a força de trabalho se apresenta como mercadoria (MARX, 2013a). Em suma, nessa acepção, tomamos o trabalho como uma atividade exclusivamente humana. Seguindo essa linha de raciocínio temos que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a **produzir** seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p.87, grifo dos autores).

Afirma-se, assim, que enquanto os demais animais, a partir do seu trabalho, apenas se adaptam à natureza ou a modificam pelo mero fato circunstancial de estarem presentes nela, o homem trabalha a transformando intencionalmente – e dialeticamente se transformando –, tomando para si o seu domínio.

Não se trata, portanto, de qualquer trabalho. Enquanto a influência dos animais sobre a natureza é inteiramente involuntária e acidental, nos homens – quanto mais se distanciam dos animais – essa influência “adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão.” (ENGELS, 2004, p.22).

Logo, o trabalho é “antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” (MARX, 2013a, p.255). Para tanto, coloca em movimento

todas as suas faculdades psicofísicas, transformando o seu redor e se transformando. Um processo distinto das formas instintivas primárias de trabalho. Resgatamos uma passagem clássica para elucidar o tratado acima:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2013a, p.255-256).

A projeção ideal que se faz em antecedência à execução do trabalho não significa outra coisa do que a possibilidade transformadora do trabalho humano, de domínio da natureza. Diante o exposto apreende-se que é, portanto, na transformação e na formação através do trabalho que o homem encontra a sua essência, que o faz portar sentido à sua vida enquanto gênero humano.

Tal essência não é dada naturalmente, mas, construída ontológica e historicamente, pois o ser social “não é uma substância rígida ou dinâmica, ou uma entidade transcendente que exista independente da *praxis* objetiva: é o **processo de produção e reprodução da realidade social, vale dizer, é ‘*praxis*’ histórica da humanidade e das formas da sua objetivação.**” (KOSIK, 1976, p. 194, grifo do autor). Possui, em suma, uma essência que se constrói no conjunto das relações sociais.

Assim sendo, tomando o trabalho como categoria central fundante do ser social e do conjunto das relações sociais, podemos afirmar que as modificações no curso da história em relação ao seu conteúdo e à sua forma sempre implicaram transformações nas condições objetivas e subjetivas dos trabalhadores, tomados aqui de forma coletiva e individual.

A partir desse pressuposto, temos então que, como parte da composição de um bloco histórico, todos os elementos superestruturais construídos pelo homem – a moral, as leis, a educação etc. – possuem forte relação com o seu conteúdo econômico-político,

ou seja, a forma com que esse próprio homem se relaciona e transforma a natureza, a organização do seu trabalho. Não se trata, todavia, de uma relação unilateral e mecanicista.

Portanto, em resumo, na sua dimensão ontológica o trabalho é a própria essência do homem, pois este último se produz e se reproduz como tal a partir da centralidade da sua *praxis* objetiva, fato que o permitiu no curso do tempo a se diferenciar dos demais animais. Aqui está a dimensão positiva do trabalho. Um trabalho útil, concreto, criador de valores de uso, “...uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (MARX, 2013a, p.120).

Não obstante a positividade do trabalho, há, com ela, a convivência dialética e contraditória com a sua negação. Essa negação surge concomitantemente à sociedade de classes, em especial com a propriedade privada e a divisão social do trabalho, quando se formam as primeiras classes sociais com interesses distintos e antagônicos. Tal fato passa a portar marcas na própria forma de se produzir a vida, como destaca a passagem histórica abaixo:

O desenvolvimento de todos os ramos da produção – criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos – tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da gens, da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra: os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho<sup>54</sup>, ao aumentar a produtividade deste e, por conseguinte, a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo – necessariamente – a escravidão. Da primeira grande divisão social do trabalho nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados. (ENGELS, 2016, p.196-197).

O fato relatado sugere que o avanço das forças produtivas e a possibilidade do homem, a partir de então, conseguir produzir além do que é necessário para a sua subsistência se torna, também, um fator de vantagem para a escravização. Ou seja, a

---

<sup>54</sup> Lembramos, no entanto, que outras formas de divisão do trabalho antecederam a essa “primeira grande divisão social do trabalho” exposta por Engels. Em “A Ideologia Alemã”, dentre outros excertos sobre o assunto, ressaltam Marx e Engels sobre o tema: “Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual.” (2007, p.35).

atividade que durante o comunismo primitivo se dava enquanto realização do gênero humano sofre uma grande transformação, em especial para as classes que, nesse percurso da história, se encontraram na condição de dominadas.

Nesse sentido, o trabalho, motivo de realização da própria humanidade, passa a ser também o seu avesso, motivo de estranhamento e alienação. É a dimensão da negatividade do trabalho que surge desde que o primeiro grupo social passou a se apropriar por espoliação e exploração do trabalho alheio. Aquilo que era o fio central da humanidade genérica e singular em desenvolvimento passa a ser apropriado por outrem, tornando-se também o seu oposto.

Marx sintetiza essa dupla dimensão do trabalho nos seguintes termos:

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como **ser genérico**. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a **sua** obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a **objetivação da vida genérica do homem**: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual [mente], mas operativa, efetiva [mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Conseqüentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua **vida genérica**, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. (MARX, 2008a, p.85, grifos do autor).

Temos, assim, as dimensões ontológica e histórica do trabalho enquanto unidade dialética e contraditória. Aquela, própria da efetivação do gênero humano, esta consequente da divisão social do trabalho, assentada sobre premissas negativas, alienadas e estranhadas.

Temos, no entanto, que os elementos específicos do estranhamento e da alienação do trabalho não se encontram estanques no tempo, mas tomam determinadas singularidades nos diversos momentos históricos. Isso significa dizer que da aparição dos primeiros rudimentos da divisão social do trabalho até chegar ao modo de produção capitalista no século XXI há alterações na forma e no conteúdo desse trabalho estranhado, o que implica também em alterações na objetividade e na subjetividade do conjunto do gênero humano, na especificidade das classes sociais e nos sujeitos singulares.

O que se encontra em disputa sobre os distintos projetos de formação humana, em última análise, se refere a essa problemática do trabalho. O projeto hegemônico dominante busca uma formação restrita para o trabalho em seu caráter histórico, ou seja,



um trabalho submisso aos interesses do capital que toma claros contornos na atualidade de destruição das forças produtivas, incluso a própria força de trabalho. De outro modo o acúmulo dado pelo conjunto dos trabalhadores leva em consideração a lógica dialética do trabalho e a busca pela superação de sua atual condição histórica. Portanto, quando ambos projetos tratam de uma formação relacionada ao trabalho, não se referem à mesma coisa, mas a projetos conflitantes entre si. É sob a dialeticidade do trabalho que os pressupostos da escola única se desenvolvem.

Fechado o nosso desvio, retomamos com o devido trabalho sobre o princípio educativo em Gramsci realizado por Manacorda (2008), no qual o autor demonstra como a preocupação afeta à educação atravessou os estudos do militante sardo, nos trazendo subsídios importantes para pensar a atualidade. Gramsci não se ocupou somente em refletir sobre a educação na coetânea experiência soviética revolucionária, mas, também, na realidade vivida por ele na Itália, na situação concreta, determinada por uma forte presença capitalista desigual e combinada, entre norte e sul. Essa compreensão corrobora o que vimos afirmando sobre a disputa pela escola e pela educação politécnicas serem uma questão do presente. Para ele:

A educação, a cultura, a organização difusa do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais. A fase mais inteligente da luta contra o despotismo dos intelectuais de carreira e de competência por direito divino é constituída da obra para intensificar a cultura, para aprofundar a consciência. (GRAMSCI, 1958, p. 301, tradução nossa).

Dito de outra maneira, é a afirmação de que a educação dos trabalhadores e de seus filhos elevada à sua máxima potência no que tange à transmissão dos conhecimentos é uma mediação de fundamental importância na instrumentalização das classes dominadas para a realização de sua emancipação. Saviani (2006) formula a mesma ideia síntese que vimos em Gramsci a partir dos termos de que o dominado só se liberta se dominar aquilo que os dominantes dominam. Em síntese, trata-se de formar o “novo” tipo de homem, que possui à frente a tarefa da construção da “nova”<sup>55</sup> sociedade. Desse modo, é necessário formar

[...] sobre um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realística, depurada de todo elemento de ideologia antiquada e estúpida e permita a formação de uma geração que saiba construir a sua vida e a vida coletiva de modo sóbrio, com o máximo de economia nos esforços e o máximo rendimento. (GRAMSCI, 2017, p. 1105-1106, tradução nossa).

---

<sup>55</sup> O adjetivo “novo” é recorrentemente utilizado por Gramsci como alusão ao socialismo.

Esse seria o escopo da escola única do trabalho na formação multilateral dos filhos da classe trabalhadora. Uma escola que faça a junção integrada da instrução intelectual e da instrução técnico-manual, na contramão da totalidade que a divisão social do trabalho insiste em mutilar. Trata-se de uma escola que estrategicamente se projeta a exigência de ser pública e unitária, para que possa ser universal e supere as distinções de classe, envolvendo todas as gerações homogeneamente. Portanto, enquanto tarefa programática:

[...] não pode ser deixada à iniciativa privada de grupos corporativos, associações etc., que perpetuariam inevitavelmente as desigualdades sociais por meio de itinerários educacionais parciais e desiguais, sendo necessária, ao invés disso, a iniciativa de todo o Estado em seu conjunto. (MANACORDA, 2008, p. 254).

A escola única do trabalho fundamentará em grande medida os acúmulos do campo revolucionário na formação profissional em educação física a partir dos anos de 1980. Essa formulação promove, na especificidade do campo educacional, a síntese entre as dimensões ontológica e histórica do trabalho.

Aqui se assenta, portanto, grande parte da compreensão sobre as formulações do professor licenciado e generalista (FARIA JUNIOR, 1987), as quais através de um movimento contínuo de superação dialética vêm se desenvolvendo dentro do campo marxista da educação física brasileira. Dessa maneira, “Avançamos em sua elaboração, estabelecendo como marco teórico a politecnicidade e a educação integral, enquanto formuladores das bases formativas do futuro professor.” (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p.80).

Destarte, temos a defesa da escola única e do domínio das forças materiais enquanto formadores da personalidade dos sujeitos na construção de uma segunda natureza, a partir do reconhecimento que tal “‘natureza’ humana” não reside “dentro do indivíduo, mas na unidade do homem e das forças materiais: portanto, a conquista das forças materiais é uma maneira — e a mais importante — de conquistar a personalidade.” (GRAMSCI, 1999, p.262). Nesse sentido, o domínio dessas forças materiais a partir da apropriação do conhecimento objetivo sob a noção de totalidade, rompe com polarizações abstratas que buscam tecer recíproca exclusão entre formação humanística e formação técnica.

Na direção da tarefa de construção desse aparato de cultura com fins de transmitir às gerações mais jovens a experiência e o patrimônio acumulado, sinalizando a construção de novos hábitos sociais, intelectuais e manuais, Gramsci compreende que a tarefa educativa deva ser o embate às qualidades negativas como a improvisação, o talentismo,

a preguiça fatalista, o diletantismo fantasioso, a falta de disciplina intelectual, a irresponsabilidade e a deslealdade moral e intelectual. (MANACORDA, 2008).

Esse processo de apropriação, por via da educação, é, portanto, metódico, sistemático e árduo com vistas a impulsionar a formação dos sujeitos em direção à *praxis* revolucionária em superação da *praxis* utilitária, cotidiana (KOSIK, 1976), essa última tão exaltada pelas pedagogias dominantes, sobretudo vinculadas ao “aprender a aprender”.

A necessidade da ruptura com a *praxis* utilitária é fundamental, por essa ser a forma própria do sujeito compreender e intervir no mundo guiado pelas representações imediatas da cotidianidade, portanto pelas relações fenomênicas, correspondentes ao senso comum. Dessa maneira, trata-se, de uma *praxis* fragmentária e unilateral que, dentro de uma sociedade de classes, é diretamente influenciada pela divisão social e técnica do trabalho. Em suma, “a *praxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.” (KOSIK, 1976, p.14, grifo do autor).

A reivindicação da politecnicidade é, assim, a resposta concreta adequada em oposição frontal à formação estreita provocada pelo trabalho estranhado e alienado, fruto da divisão social do trabalho e da reificação criadas pelas relações sociais burguesas. Nesse sentido,

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. **Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa.** (SOUSA JUNIOR, 2008, p.285, grifo nosso).

Tratar da formação profissional da educação física na atualidade e as forças/sujeitos que buscam intervir nos seus rumos significa, portanto, se questionar para qual tipo de sociabilidade buscam direcionar a formação das próximas gerações. Se para a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa, ou, de outro modo, para uma vida assentada no bem coletivo e na solidariedade de classe.

Tomando, novamente com Pistrak (2015), a possibilidade de **realização plena** de uma escola politécnica ideal possível **somente no socialismo**, vemos a necessidade de propostas pedagógicas que respondam às necessidades imediatas da classe trabalhadora, no hoje, enquanto travessia para o amanhã. É assim que, por compreender não haver o desenvolvimento de uma teoria pedagógica, em sentido próprio, nos clássicos como Marx, Engels, Lênin e Gramsci (SAVIANI, 2013a), vemos no cenário brasileiro se desenvolver em sintonia com a proposta de escola unitária as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, como a apropriação mais densa em torno desse legado marxista de educação e a elaboração de uma síntese da teoria educacional.

Dermeval Saviani é o pioneiro na formulação dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, caudatária da lógica crítico dialética. Compreende que a educação, como todo elemento da realidade, sofre fortes condicionantes da estrutura econômica, mas que, por sua vez, dialeticamente também interfere nas contradições da estrutura. Logo, na contramão de visões mecanicistas ou não-críticas, a “(...) Pedagogia Histórico-Crítica pode ser considerada como sinônimo de Pedagogia Dialética.” (SAVIANI, 1997, p.101). É essa teoria que tomamos como elaboração pedagógica na disputa por hegemonia mais densa e que confronta diretamente, sobretudo, as pedagogias do “aprender a aprender” alastradas nos projetos de formação humana dominantes.

Desse modo, a partir da construção dialética, Saviani (1997; 2006) inaugura no cenário educacional brasileiro a crítica às compreensões unilaterais de educação, formulando uma nova síntese. Por um lado, faz a crítica às pedagogias afinadas à lógica dominante, que delegam à educação um potencial quase autônomo na resolução dos problemas de marginalidade na sociedade, classificadas pelo autor como teorias não críticas. Por outro lado, questiona os intelectuais que enxergam um forte determinismo na funcionalidade da educação escolar, submissa aos fatores objetivos relacionados à estrutura econômica, portanto reprodutora das desigualdades sociais, classificando-os como crítico-reprodutivistas.

Destarte, observa nos dois pontos de vista uma postura unilateral. De outro modo, formula, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, a síntese de concepção educacional na qual compreende a realidade enquanto bloco histórico, em que os elementos estruturais e os elementos superestruturais possuem relação dialética e orgânica.

Trata-se de uma teoria pedagógica que compreende haver uma função social específica da educação formal, a encarando como espaço permanente de contradição, a

qual deve assegurar uma formação sólida dentro da perspectiva multilateral. Resume-se em tais termos a suas características centrais:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2013a, p. 421-422).

Nesse sentido, dentro de sua especificidade, a educação escolar possui o papel de transmissão de um determinado conhecimento específico às novas gerações, com vistas a socializar uma parcela das riquezas construídas historicamente e que na sociedade de classes é apropriado privadamente por uma fração dominante em detrimento de sua coletivização. O âmbito da educação formal é, portanto, o lugar privilegiado nas sociedades modernas de transmissão desse tipo de conhecimento, ao contrário das pedagogias pós-modernas que diluem para todos os espaços possíveis, em especial os não escolares, o papel de ensino.

Destarte não se trata de qualquer saber, mas de um conhecimento objetivo expresso de modo sistematizado nas formas científicas, artísticas e filosóficas mais elaboradas produzidas pelo gênero humano. Portanto, temos que, entendendo que a classe trabalhadora não nasce subjetivamente pronta como tal (THOMPSON, 2011), a educação escolar passa a ser uma das mediações centrais em sua transformação. Nesse quadro entendemos que o papel fundamental da educação formal é o de contribuir à classe trabalhadora de tomar para si os elementos objetivos do conhecimento como parte do processo da construção de si mesma. A sua socialização é uma significativa contribuição na transição de uma condição de classe-em-si em direção a classe-para-si.

Trata-se de um interesse diametralmente oposto, portanto, àquele expresso pelo bloco hegemônico no poder, o qual reivindica uma educação pragmática, voltada aos interesses imediatos do mercado de trabalho, por vezes secundarizando o saber científico e supervalorizando as experiências subjetivas individuais em detrimento da transmissão do conhecimento objetivo universal historicamente acumulado.

Os discursos calcados no “aprender a aprender” e no empreendedorismo são resultados dessa lógica, dentre os quais acreditamos já ter conseguido apontar

suficientemente a centralidade na atualidade do fomento, sobretudo, ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Enquanto mediação vemos que:

A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária. Teóricos da linha crítico-reprodutivista têm defendido a tese de que os professores, na maior parte das vezes em que pensam que estão sendo transformadores em sua prática escolar, na realidade estariam contribuindo para a reprodução das relações sociais vigentes, contrariando suas próprias intenções e expectativas. Também nesse aspecto minha posição é discordante. Eu diria que, quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso. Parafrazeando Marx (1968, p. 88; 1996, p. 200)<sup>56</sup>, poderíamos dizer que “*Sie wissen es nicht, aber sie tun es*” (“eles não o sabem, mas eles o fazem”). Nosso desafio é fazer avançar essa essência da escola como instituição socialista em-si, em direção a transformá-la numa instituição socialista para-si. Claro, porém, que isso não acontecerá pacificamente. Quanto mais agudas se tornarem as contradições, mais violenta tende a se tornar essa luta. Ademais, esse aguçamento das contradições não seria a característica da luta pelo socialismo em todas as esferas da vida social? (DUARTE, 2014, p. 39).

Assim, como apontamos nos elementos da escola unitária, temos aqui que a transmissão/socialização desse conhecimento – produto imaterial estranhado do trabalhador – possui uma importante parcela de contribuição no desenvolvimento da psique humana, no desenvolvimento da personalidade e a busca da formação humana em suas máximas possibilidades. É, portanto, a partir da herança social condicionada que a educação tenta munir, dentro da sua especificidade e limitadores, os atores sociais (nesse caso o ator coletivo classe trabalhadora) de sua tarefa histórica.

Nesses marcos, a luta pela socialização dos meios de produção – o conhecimento científico sistematizado enquanto um componente – e pela formação humana em suas máximas potencialidades é condição imprescindível na construção de uma nova ordem. Portanto, socializar o saber científico em torno dos conteúdos clássicos, é cumprir a tarefa histórica que nos cabe dentro da luta mais ampla da classe trabalhadora. A apropriação privada do conhecimento é uma das condições de exploração e opressão de classe à qual os trabalhadores estão submetidos. Tratamos, dessa maneira, da luta contra a negação do conhecimento para a classe trabalhadora e contra o estranhamento do trabalho.

---

<sup>56</sup> Referência às obras MARX, K. *Das Kapital*, Bd. 1, *Erster Abschnitt*, MEW Band 23. Berlin, Dietz Verlag, 1968. Disponível em [http://www.mlwerke.de/me/me23/me23\\_049.htm](http://www.mlwerke.de/me/me23/me23_049.htm). Acesso: 09/jun/2012; e MARX, K. *O Capital*. Livro 1. Volume 1. São Paulo, SP Círculo do Livro, 1996.

Assim, “o papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção.” (DUARTE, 2012, p. 153). Não há dissolução, portanto, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, entre a especificidade da educação e a busca programática por outra sociedade.

No que diz respeito à formação profissional em educação física significa a socialização profunda dos conhecimentos acumulados acerca da cultura corporal e das ciências afins, em detrimento da formação frequentemente direcionada para os modismos do mercado, em que temos o segmento *fitness* como uma forte expressão permeado pela precarização do trabalho.

A luta contra a unilateralização é, assim, a luta contra a propriedade privada e o estranhamento causado pelo trabalho exteriorizado. É devolver ao trabalhador o que é dele por direito. “A **propriedade privada** resulta portanto, por análise, do conceito de **trabalho exteriorizado**, isto é, de **homem exteriorizado**, de trabalho estranhado, de vida estranhada, de homem **estranhado**.” (MARX, 2008a, p.87, grifo do autor). Há, por consequência, um elemento objetivo e concreto da exploração e da opressão que deve ser enfrentado e solucionado também de forma concreta e objetiva, que é em última instância a luta contra a propriedade privada e a apropriação privada dos resultados do trabalho coletivo.

O caráter histórico do trabalho na sociedade de classes provoca ao trabalhador o estranhamento da sua relação com os produtos do seu trabalho, o estranhamento-de-si e o seu estranhamento frente ao próprio gênero humano (MARX, 2008a). O conhecimento escolar entra aqui como objetivação humana, trabalho imaterial<sup>57</sup>, que é paulatinamente negado àqueles que o construíram e o constroem. Aqui se converge a tese de que a luta pelos marcos da politecnia é, em última instância, a luta contra a unilateralização da vida causada pela divisão social do trabalho assentada na propriedade privada e no estranhamento.

Contudo, levando em consideração a sociedade de classes, é importante reafirmar que o projeto exposto nesse tópico exige dos próprios grupos sociais subalternos a tarefa da luta pela construção desse ideal de educação. Entendendo, pois, que

---

<sup>57</sup> As análises de Marx na obra supracitada (2008a) se referem especificamente ao trabalho material, no entanto, compreendemos que, aqui, as afirmações podem ser estendidas ao trabalho não material.

Não é dos grupos sociais “condenados” pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas sim daqueles que estão criando, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: estes últimos “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de marca americana, a fim de transformarem em “liberdade” o que hoje é “necessidade”. (GRAMSCI, 2007, p.280).

Trata-se do esforço das próprias classes dominadas a luta em garantir a transmissão às novas gerações do arsenal de conhecimento produzido e acumulado pelas gerações anteriores, de forma que se apoiem “sobre ombros de gigantes” na relação transmissão/apropriação/transformação da realidade social.

Contudo, cabe ressaltar que devido à complexa dinâmica da realidade, tal processo não se dá sem contradições e dificuldades, postas sob o avanço das forças produtivas e o acirramento da divisão social do trabalho em um contexto de crise estrutural que esgota as possibilidades civilizatórias do capitalismo o qual, atualmente, opera pelas vias da produção destrutiva (MÉSZÁROS, 2005, p. 73). A contradição fundamental exposta por Marx na epígrafe continua a ser o dilema do nosso tempo, ou seja, a luta pela ruptura da divisão social do trabalho e o papel da educação enquanto uma mediação importante nesse embate<sup>58</sup>.

Dessa maneira fechamos esse tópico reproduzindo, também, uma passagem de Marx e Engels, a qual compreendemos haver elementos para pensar a atualidade, reivindicando a importância da formação das próximas gerações:

---

<sup>58</sup> A partir de toda a nossa linha de raciocínio até o momento, vemos a luta pela escola unitária ser uma tarefa central na atualidade. Indicamos, a título de exemplo, que hoje, no Brasil, a ponta de lança dessa trincheira no campo da educação básica passa por projetos em disputa acerca do ensino profissional e tecnológico – em especial dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia promulgados pela lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) –, instituições criadas para fins de construção de um projeto dentro dos marcos do modo de produção capitalista, mas que encerram em si importantes contradições que podem ser o germen de uma futura escola unitária do trabalho, a depender da correlação de forças e disputas em jogo; pelas experiências que vêm acontecendo provenientes do projeto político pedagógico das instituições educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e pela experiência promovida pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ. De certo que, enquanto condensação material das relações de poder, possuem todas as contradições afetas à realidade concreta. Em acordo com a máxima de que “Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” (MARX, 2012b, p.20) coloca-se, assim, em consonância com o nosso referencial, enquanto atividade transformadora, o desafio de arriscar a efetivação das ideias. No campo da formação profissional em educação física, projetos que sinalizam nessa direção também têm sido colocados em movimento à prova da realidade concreta.



Não é preciso ter grande perspicácia para dar-se conta do nexos necessário que as doutrinas materialistas sobre a bondade originária e a capacidade intelectual igual dos homens, sobre a força onipotente da experiência, do hábito, da educação, da influência das circunstâncias sobre os homens, do alto significado da indústria, do direito ao gozo etc. guardam com o socialismo e o comunismo. Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile aí o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. Se o interesse bem-entendido é o princípio de toda moral, o que importa é que o interesse privado do homem coincida com o interesse humano. Se o homem não goza de liberdade em sentido materialista, quer dizer, se é livre não pela força negativa de poder evitar isso e aquilo, mas pelo poder positivo de fazer valer sua verdadeira individualidade, os crimes não deverão ser castigados no indivíduo, mas [devem-se] sim destruir as raízes antissociais do crime e dar a todos a margem social necessária para exteriorizar de um modo essencial sua vida. **Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade.** (MARX; ENGELS, 2011, p. 149-150, grifo nosso).

Os defensores da licenciatura ampliada de caráter generalista, são consequentes com essa exposição. Buscam, na contramão das forças hegemônicas dominantes, criar as condições capazes de formar as circunstâncias humanamente para outro tipo de sociabilidade, de demonstrar que mesmo no atual momento de agudização do projeto neoliberal no país é possível e necessário estabelecer princípios da educação politécnica à formação das novas gerações de professores. Estabelece-se, portanto, a luta pela licenciatura ampliada como uma tarefa premente do presente, com os olhos no futuro.

#### 1.4 – Alguns elementos sobre a crise econômica e a atual situação política brasileira

A encruzilhada de junho desorientou Dilma. Embalada pelo sonho rooseveltiano, a presidente parecia esperar um reconhecimento universal, como o de Lula em 2010, o que seria impossível nas condições vigentes. O “milagre” lulista fora sustentado pela fase de alto crescimento mundial e pelo boom do preço das commodities. A crise mundial de 2008 havia anunciado o fim desse ciclo, que, no entanto, só se plasmou três anos depois. Em 2012, o crescimento da China caiu pela metade em relação a 2007, arrastando para baixo a América do Sul. Acabava a “década de prosperidade” na qual a região tinha sido bafejada por considerável “*viento de cola*”, nas palavras do economista franco-argentino Carlos Quenan. O lulismo e os demais governos “heterodoxos” da região tinham navegado numa zona de conforto. (SINGER, 2018, p.291).

Embora não seja o escopo principal da tese tratar sobre a natureza das crises econômicas e as suas consequências no Brasil contemporâneo – objeto o qual ainda nos encontramos mergulhados nos acontecimentos, com pouco afastamento temporal tendo em vista a sua atualidade e transformação dinâmica –, nos permitimos fazer uma breve incursão nos elementos mais gerais dos últimos anos que acabaram por influenciar amplamente no curso do nosso objeto.

Tomamos aqui, novamente, as contribuições de Gramsci, mas dessa vez para auxiliar na desmistificação da compreensão da história tradicional vulgar para a qual há, necessariamente, de haver uma crise econômica para haver grandes rupturas de equilíbrios sociais. Contudo, a postura dialética não descarta que as crises econômicas, quando ocorrem, trazem novos elementos para a realidade e a **possibilidade** da abertura de novas janelas históricas. Assim

A questão particular do mal-estar ou do bem-estar econômicos como causas de novas realidades históricas é um aspecto parcial da questão das relações de força em seus vários graus. Podem-se produzir novidades ou porque uma situação de bem-estar é ameaçada pelo egoísmo mesquinho de um grupo adversário, ou porque o mal-estar se tornou intolerável e não se vê na velha sociedade nenhuma força capaz de mitigá-lo e de restabelecer uma normalidade através de meios legais. (GRAMSCI, 2016, p.45).

Cabe ressaltar que a concepção de transição aberta pelas crises pode se dar no sentido da superação dialética sob a perspectiva do trabalho ou, de outro modo, em novas facetas conservadoras ou, mesmo, reacionárias.

Na atualidade, vimos uma crise econômica internacional estourar de dentro do coração do imperialismo norte-americano a partir do segundo semestre do ano de 2007

conforme alguns autores (COGGIOLA, 2012) e, com ela, o alastramento dos seus efeitos por todo o globo – ainda que com intensidades e tempos diversos –, como consequência do modelo de acumulação flexível do capital e da mundialização da economia. Momento propício, portanto, às transformações sociais. Dessa forma, tal crise abriu uma janela histórica e mantém incertos os seus desdobramentos futuros, uma vez que ainda em curso e sem resolução definitiva<sup>59</sup>.

Devido a várias mediações específicas da realidade brasileira, como exposto em nossa epígrafe, dentre as quais ressaltamos a política econômica de consumo interno pela expansão do crédito durante os governos encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e a forte exportação de commodities alavancada pelo crescimento econômico de países como a China, o bloco no poder conseguiu retardar os efeitos mais sintomáticos da crise. A saturação desses mecanismos de retardamento – dentre outros – coincidiu, não fortuitamente, com a extenuação do governo de frente popular<sup>60</sup>, em que a “encruzilhada de junho” de 2013 foi uma significativa expressão.

O esgotamento de tal modelo de governabilidade ocorreu sob a necessidade de importantes frações das classes dominantes em impor maiores ataques aos trabalhadores na busca pela retomada das taxas médias de lucro. Enquanto sendo uma das principais influências contra-arrestantes às crises econômicas capitalistas o ataque direto aos trabalhadores, outra não foi a principal solução direcionada pelo bloco no poder na busca de alavancar as suas cifras. Dentre os componentes clássicos dessas medidas temos, dentre outros, o prolongamento da jornada de trabalho, a intensificação do trabalho e a compressão dos salários abaixo do seu valor (MARX, 2017a), ou seja, a diminuição do valor pago para a reprodução ampliada da força de trabalho. Se tratando do “ornitorrinco” essa receita é elevada à enésima potência devido a voracidade do capital e à condição da superexploração presente nos países de capitalismo periférico e dependente.

Nesse sentido, mesmo as políticas sociais focais realizadas no período do governo de frente popular – intimamente funcionais ao modo de produção capitalista dependente – se tornaram empecilho à sanha gananciosa dos grandes capitais na busca pela maximização dos efeitos contra tendenciais da redução da taxa média de lucros.

---

<sup>59</sup> No momento de escrita dessas linhas vemos um agravamento substancial da crise econômica em plano mundial em decorrência de uma nova mediação, a pandemia do COVID-19.

<sup>60</sup> Conceito político que faz alusão à coalizão formada entre governos encabeçados por partidos advindos da classe trabalhadora em unidade com a burguesia. (CANARY, 2012).

A própria política educacional mais geral que estava em curso de elaboração, demarcada pelas mesmas mediações, se demonstrou insuficiente frente às novas necessidades das frações empresariais mais alinhadas, sobretudo, ao grande capital financeiro. Tais documentos foram embargados não por portarem um projeto histórico intimamente afinado aos interesses da classe trabalhadora, apesar de comportarem importantes contradições.

Já era possível perceber, ali, influência de aparelhos privados de hegemonia burgueses como a frente social-liberal, dirigida pelo movimento Todos Pela Educação e a frente liberal ultraconservadora, centrada na ideologia do Escola Sem Partido (LAMOSA, 2020); contudo, ainda assim, os documentos se demonstraram insuficientes às necessidades do mercado, se mostrando, sob essa ótica, até mesmo progressistas sobre alguns aspectos. Nesse sentido, a exigência do mercado era por mais; a ordem das frações empresariais que buscavam tomar a hegemonia do processo político nacional era por espremer cada vez mais os mínimos direitos e conquistas dos trabalhadores.

Nesse cenário, testemunhamos no ano de 2016 o conturbado processo que culminou no golpe jurídico-parlamentar, traduzido no impeachment da então presidente da República Dilma Rousseff/PT. Escancara-se, a partir de então, o acirramento das contradições na sociedade brasileira, em especial entre importantes frações da classe dominante. Desde esse momento se tem, dentro do Estado brasileiro, uma efervescência política como vista em poucos períodos da nossa história recente, implicando, inclusive, em uma importante crise dentro do próprio bloco no poder.

Um epifenômeno que marca essa efervescência política pode ser observado ainda no ano de 2013. Comungamos com a leitura de que não há uma linearidade expressa entre o caráter inicial das “jornadas de junho” de 2013 e as manifestações de 2015 – antessala para o golpe jurídico-parlamentar dado em 2016 –, embora os desfechos de 2013 devam ser levados em consideração.

Não se tratou, desse modo, de duas partes de um processo ininterrupto, vez que houve uma mudança qualitativa tanto nos sujeitos que tomaram as ruas em ambos os processos, quanto na existência de organizações políticas. As “jornadas de junho” possibilitaram a abertura para uma mudança progressiva que, no fim, se consolidou no seu avesso. (ARCARY, 2017).

Entre as disputas de projetos postos na rua em junho de 2013 viu-se, ao fim, a hegemonização de frações de classes ligadas à direita e à extrema-direita. Já em 2015 houve, deliberadamente, o encabeçamento de organizações políticas como o Movimento

Brasil Livre, o Vem pra Rua e o Revoltados On-line, com um claro programa reacionário. Desse modo, neste segundo momento não estava em questão, sequer, a possibilidade de disputa da direção do movimento.

As “jornadas de junho” de 2013 mobilizaram milhões de trabalhadores por todo o Brasil, muitos dos quais jovens e trabalhadores sob a insígnia do “precariado”, reivindicando direitos básicos. O impulso inicial, dado contra o aumento de passagem em São Paulo, se ampliou significativamente, abarcando inicialmente consigo outras pautas, por vezes difusas, mas que muitas direcionavam na contradição, por exemplo, entre a suntuosidade dos megaeventos esportivos e a escassez de acesso a direitos básicos como saúde, moradia e educação. Contudo temos que:

Terminou se dispersando pela acefalia: a ausência de um projeto, de um programa e uma direção. Teve um protagonismo, majoritariamente, proletário e popular, embora a classe média tenha descido, também, às ruas. Foi expressão de uma espontaneidade autêntica que só as mobilizações que encontram eco profundo na consciência de milhões pode alcançar. (ARCARY, 2017, recurso online).

A insuficiência por parte da esquerda anticapitalista em dar respostas e canalizar os sentimentos sociais dos trabalhadores foi parte fundamental do terreno ganho pelas forças reacionárias em movimento. O estopim que desencadeou as manifestações de junho de 2013 foi sufocado. “De todo este processo resta uma lição estratégica. Na luta social quando não se avança, recua-se. Foi a derrota de Junho de 2013 que abriu o caminho para Março de 2015/16.” (ARCARY, 2017, recurso online).

Mediação importante de desencadeamento dessas manifestações reside nas contradições expostas frente ao suntuoso processo de realização dos megaeventos esportivos no país e o não cumprimento da ideologia associada à melhoria das condições de vida frente ao legado que proporcionariam, frequentemente permeados por escândalos de superfaturamento, corrupção e beneficiamento de grupos empresariais estrangeiros. Mejía (2019) atribui, desse modo, residir nessa trama, também, um dos fatores centrais da queda de Dilma Rousseff:

Colapsada la ideología deportiva (“mundialista y olímpica”), intensificada la crisis económica y a flor de piel el descontento y enojo de sectores importantes de la población, la gran burguesía con el apoyo del capital transnacional inicia su demolidora ofensiva final desde mediados del 2015 y obtiene un éxito rotundo al lograr destituir a Dilma Rousseff. (MEJÍA, 2019, p.47).

Cabe necessário sublinhar que nessa tese tomamos a caracterização do episódio ocorrido em torno do impeachment enquanto um golpe jurídico-parlamentar. Para tal, nos apoiamos principalmente nas formulações de Singer (2018) para o qual, em que pese o processo de impedimento ter tramitado por todas as instâncias dentro dos termos da lei, ainda assim se constituiu como uma manobra política golpista “**por dentro** da Constituição” (p.15, grifo do autor). Em suas próprias palavras:

Mas golpe parlamentar não é golpe de Estado, que “na grande maioria dos casos” significa a tomada do poder pelas Forças Armadas. O processo de impedimento, repleto de incontáveis peripécias, fora aprovado na Câmara, em 17 de abril, por maioria constitucional, depois de quatro meses de contraditório, público e livre, entre acusação e defesa. Numa sessão de nove horas e 47 minutos, televisionada na íntegra, 367 dos 513 deputados sufragaram a favor do impeachment, fazendo declarações de quinze segundos cada. O presidente da Casa, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), pediu “que Deus tenha misericórdia dessa nação”. O palhaço Tiririca (PR-SP) votou “pelo meu país”. O gaúcho Sérgio Moraes (PTB-RS) mandou “feliz aniversário, Ana, minha neta”. O ex-capitão Jair Bolsonaro (PSC-RJ) reivindicou a “memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra”, torturador durante a ditadura militar. Um trôpego show de variedades interrompia a experiência lulista dentro dos limites da lei, ainda que ferindo a alma da Constituição. (SINGER, 2018, p. 14-15).

Não obstante os elementos trazidos acima, que atestam a tramitação por dentro das normas jurídico-parlamentares vigentes, ou seja, aparentemente sem quebra das regras superestruturais jurídicas – em que pese o “cretinismo parlamentar” –, vemos a união de partidos políticos tradicionais de direita para:

[...] **sem comprovação de crime de responsabilidade da presidente**, retirar o PT do Executivo, depois deste obter, em 2014, a quarta vitória consecutiva em eleições presidenciais. **A falta de evidência de crime de responsabilidade, que a Constituição exige para decretar o impedimento, foi reconhecida pela Folha de S. Paulo, jornal sem simpatia pelo governo deposto**<sup>61</sup> [...]. (SINGER, 2018, p. 16, grifo nosso).

Dessa maneira, a nossa compreensão converge com aquela de que “ocorreu uma manobra constitucional para distorcer o espírito da lei”, um *modus operandi* que vem se constituindo como um novo tipo de instabilidade na via latino-americana, indicando substituir as antigas formas de golpes militares (SINGER, 2020). Ou, nas palavras de

---

<sup>61</sup> Referência ao editorial de primeira página da edição de domingo, 3 abr. 2016, intitulado “Nem Dilma nem Temer”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/04/17/56924-nem-dilma-nem-temer.shtml>>. Acesso em 21 mai. 2020.

Löwy, “Golpe de Estado pseudolegal, ‘constitucional’, ‘institucional’, parlamentar ou o que se preferir. Mas golpe de Estado.” (2016, recurso online).

Posto isso, vemos que ainda que o Partido dos Trabalhadores em seus quase 15 anos à frente da aparelhagem política estatal federal tenha, a partir de uma hegemonia às avessas (OLIVEIRA, 2010), sido extremamente funcional às necessidades de parcelas expressivas do grande capital internacional e nacional, a crise econômica passou a exigir medidas mais austeras contra o trabalho, dentre elas a retirada de todo direito social porventura ainda existente e a privatização de cada detalhe da vida social remanescente além, como de costume, do abocanhamento de maiores cifras dos fundos públicos.

São inclusos aí, dentre outros, as quantias destinadas às políticas focais de alívio à pobreza, a previdência social, as seguridades trabalhistas, a saúde pública e a educação. Temos aqui que o rei de Midas moderno cresce com agressividade mais evidente, colocando a intensificação neoliberal na pauta do dia. Fato atestado algum tempo mais tarde ao golpe com o documento elaborado pelo Banco Mundial sob encomenda do governo brasileiro “Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017) em que a orientação para a refuncionalização dos serviços públicos passa a representar papel fundamental no incremento de lucros ao empresariado.

O dilema da esfinge estava posto nos seguintes termos: como um partido nascido no berço dos movimentos populares de base e do conjunto da classe trabalhadora nos idos dos anos 1980 poderia levar à termo e a cabo o aprofundamento das medidas neoliberais? Em que pese o PT, em sua faceta social-liberal, ter se colocado de joelhos diante dos interesses hegemônicos de importantes frações das classes dominantes, a resolução desse dilema não poderia ser resolvida em seus últimos termos. Com toda a sua funcionalidade ao modo de produção capitalista internacional, algumas contradições internas, em especial uma ainda significativa base de apoio enraizada nos segmentos organizados dos trabalhadores, não permitiriam acirrar as ofensivas que já vinham em grande medida sendo implementadas.

Esse imbróglio levou, por parte expressiva da direita tradicional e pelo conjunto da extrema direita, ao devoramento do Partido dos Trabalhadores na cadeira presidencial, à prisão de sua principal figura pública e, por inércia, a uma criminalização de todo o conjunto da – assim chamada fluidamente – esquerda. Como consequência, importantes frações da burguesia internacional e nacional se organizaram para colocar à frente da

aparelhagem política estatal um governo “sangue puro” burguês ainda no ano de 2016, sem quaisquer atrelamentos históricos às bandeiras dos trabalhadores.

Tratou-se de uma orquestração social dirigida a um objetivo claro, o aprofundamento do projeto neoliberal em curso desde os anos 1990 no país sob a égide dos órgãos multilaterais, em busca da retomada das taxas médias de lucro do grande capital. Essa é a nova lógica operacional golpista das classes dominantes que ingerem sobre a América Latina, em especial aquelas atreladas ao imperialismo ordenado pelo capitalismo financeiro.

O cientista político argentino Aníbal Pérez-Linán listou sete impedimentos latino-americanos de 1992 a 2015. Segundo a cientista política Kathryn Hochstetler, os impedimentos pós-ciclo militar foram resultado tanto de protestos populares contra políticas neoliberais como de pressões das elites em relação a governos progressistas, caracterizando mecanismo semiparlamentarista de derrubada de governos. O que não implica, necessariamente, a perda das liberdades democráticas, como nos anos 1960 e 1970. No caso brasileiro, a instabilidade criada com o golpe parlamentar colocou a democracia sob ameaça, mas não a dissolveu. (SINGER, 2018, p.16-17).

Essa compreensão de Singer parece ser a mesma percorrida por Löwy (2016), que infere a prática golpista sob os próprios ordenamentos legais do Estado ser “a nova estratégia das oligarquias latino-americanas. Testada em Honduras e no Paraguai (países que a imprensa costuma chamar de ‘República das Bananas’), ela se mostrou eficaz e lucrativa para eliminar presidentes (muito moderadamente) de esquerda.” (recurso online).

Esse é o breve enredo que culminou no processo de impeachment contra a então presidente da república Dilma Rousseff/PT e a tomada do poder naquele momento, enquanto presidente interino, pelo seu vice de chapa Michel Temer/PMDB<sup>62</sup>. De toda essa trama, nos importa principalmente destacar que não se tratou de um episódio meramente circunstancial, mas em organicidade a uma crise muito mais profunda, sinalizada pelas contradições irremediáveis do próprio modo de produção capitalista. Desse modo ao tratar das crises temos de identificar aquilo que é orgânico, daquilo que é contingencial, e, nesse sentido temos acordo de que:

---

<sup>62</sup> Como parte de tática eleitoral para superar a crise de imagem instalada devido aos escândalos de corrupção, aos desgastes dados pela implementação de medidas extremamente impopulares e ao fisiologismo político, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) alterou, ao final do ano de 2017, o seu nome para Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Tal tática é conhecida no mercado da comunicação como *rebranding*, processo que busca dar algumas alterações de forma às marcas com vistas a passar a impressão de uma nova identidade aos olhos do público.



Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção. Tem lugar uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional significa que se revelaram (chegaram à maturidade), contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes (já que nenhuma forma social jamais confessará que foi superada) formam o terreno do “ocasional”, no qual se organizam as forças antagonistas que tendem a demonstrar (demonstração que, em última análise, só tem êxito e é “verdadeira” se se torna nova realidade, se as forças antagonistas triunfam, mas que imediatamente se explicita numa série de polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas, jurídicas, etc., cujo caráter concreto pode ser avaliado pela medida em que se tornam convincentes e deslocam o alinhamento preexistente das forças sociais) que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinadas tarefas possam e, portanto, devam ser resolvidas historicamente (devam, já que a não realização do dever histórico aumenta a desordem necessária e prepara catástrofes mais graves). (GRAMSCI, 2016, p.37).

Se tomamos esses termos para a leitura contextualizada do Brasil presente, compreendemos que o atual momento do país sinaliza um período de crise orgânica do capital e do bloco no poder que se resolveu temporariamente, de forma ainda insatisfatória – sob a ótica do capital –, com a efetivação do golpe jurídico-parlamentar de 2016 e a sua continuidade na faceta democrático-burguesa, com a eleição presidencial do candidato Jair Messias Bolsonaro/PSL ao final de 2018. Começou, portanto, com uma espécie de **“contrarrevolução preventiva, agora de tipo ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva”**<sup>63</sup> (ANTUNES, 2018, grifo do autor) e desembocou na continuidade com um governo legitimado, dessa vez, pelo voto popular.

A importância da compreensão sobre o caráter dessa crise se revela exatamente nos projetos sociais em disputa em torno de todos os elementos do atual bloco histórico. Trata-se, desse modo, de um entroncamento histórico em que os desdobramentos práticos da luta de classes serão passíveis de ditar o rumo das próximas décadas seja na perspectiva do renascimento das bases sociais capitalistas, seja na perspectiva da superação dessa ordem social.

Desse modo, seguimos a caracterização deste momento junto a Benjamin, Demier e Arcary (2020) que consideram o atual representante do bloco no poder frente ao executivo como neofascista, em que pese o seu governo ser formado em seu princípio por uma coalizão de, pelo menos, quatro grupos distintos da extrema-direita, não sendo,

---

<sup>63</sup> O que Antunes (2018) compreende enquanto “ultraneoliberal”, consideraremos ao longo da tese como agudização das políticas neoliberais no Brasil.

necessariamente, todos inseridos nessa classificação. Seriam esses grupos: “O grupo neoliberal em torno de Paulo Guedes, o grupo militar autoritário em relação com o comando do Exército, o grupo da Lava Jato de Sérgio Moro e a fração bolsonarista” (ARCARY, 2020, p. 148).

Cabe destacar que o neofascismo do século XXI guarda diferenças com o fascismo surgido no século XX, pois “Ele surge depois de mais de meio século de concertação entre as potências da Triade (Estados Unidos, União Europeia e Japão), depois de trinta anos de globalização financeira, e quarenta anos depois da derrota dos EUA no Vietnã.” (ARCARY, 2020, p.149-150). Não surge, portanto, sob o espectro de uma iminente revolução socialista, mas como resposta, em nível internacional, às consequências iniciadas na crise de 2007 e “o giro nacional-imperialista dos Estados Unidos sob Trump contra a China” (ARCARY, 2020, p. 150), trazendo o risco real de novas guerras mundiais. Há, aqui, um alinhamento notório de Bolsonaro ao, então, governo Trump. Posto isso, o que caracteriza, em suma, o bolsonarismo como neofascista?

O fascismo era a expressão do ódio ao bolchevismo e do medo de novas revoluções de outubro. O nazismo era a expressão política do racismo como ideologia de Estado para conquistar o domínio mundial. O bolsonarismo é o neofascismo em um país semiperiférico e dependente. É uma corrente política que responde à crise do regime da Constituição de 1988 e ao ódio ao projeto igualitarista, mesmo quando este se apresenta na forma de um reformismo moderado, como o lulismo. Surgiu com peso de massas depois do golpe jurídico-parlamentar de 2016, como expressão radicalizada das franjas enfurecidas das mobilizações de classe média desde 2015. Se apoia em um profundo rancor social da pequena burguesia.

Responde à demanda de liderança forte diante da corrupção no governo e de comando diante do agravamento da crise da segurança pública; ao ressentimento diante do aumento do peso dos impostos; à ruína dos pequenos negócios diante da regressão econômica; à pauperização diante da inflação dos custos da educação, saúde e segurança privadas; à exigência de ordem diante das greves e manifestações; de autoridade diante do impasse da disputa política entre as instituições; de orgulho nacional diante da deterioração do país. Responde, também, à nostalgia das duas décadas da ditadura militar. Não fosse isso o bastante, se alimenta com a politização do racismo, do machismo e da homofobia. (ARCARY, 2020, p.150-151).

A corrente neofascista não se depara, no momento, com a perspectiva de revoluções socialistas, mas vem para solapar, de mãos dadas aos defensores do aprofundamento neoliberal, o que resta de organização dos trabalhadores, de direitos sociais, trabalhistas e demais conquistas civilizatórias básicas. “O bolsonarismo tem traços de fascismo e aglutina um segmento fanatizado, intolerante e violento”

(BENJAMIN, 2020, p.161), no entanto se diferencia dos casos clássicos alemão e italiano, dentre outros, por não se organizar em torno de um partido (entendido aqui no sentido formal) e por não ser nacionalista (apesar da retórica presente), mas abertamente entreguista: “Bate continência para a bandeira americana e bajula de forma desavergonhada Trump, cujo boné de campanha é usado por um de seus filhos.” (BENJAMIN, 2020, p.161).

Um governo que, como não se bastasse tudo isso, possui íntima relação com as milícias em que entendemos “pelo seu próprio *ethos* e modo de ser”, serem “organizações fascistas e, por conseguinte, bolsonaristas (...)” (DEMIER, 2020, p. 23).

Destacamos, ainda, outro pilar de sustentação do governo, não trabalhado nos autores citados: as forças sociais esportivas, historicamente hegemônicas no campo da educação física desde, pelo menos, os anos 1950. Tais forças sociais foram ponto de apoio importante na campanha eleitoral vitoriosa de Bolsonaro e incorporadas de modo “claro, intencional e consciente” (MEJÍA, 2019).

O respaldo dado por atletas famosos de diversas modalidades esportivas e a ação populista de comparecimento de Bolsonaro a partidas de futebol e estádios por todo o Brasil, antes e após a sua eleição, são parte constituinte da irrupção neofascista no país.

El deporte fue uno de los escenarios privilegiados donde mejor operó la auténtica revolución tecno política en red, de la campaña electoral de Bolsonaro. Se registró, difundió y propagó masivamente a través de las redes sociales la presencia y protagonismo del candidato en los estadios, el apoyo de los futbolistas y deportistas-competidores de otras disciplinas deportivas, en fin, el respaldo del mundo deportivo. (MEJÍA, 2019, p.51).

Como conclusão dessas bases que sustentam o atual governo em curso temos que a eleição de Bolsonaro, franca continuidade do processo golpista, é a opção neofascista renascida na América Latina de “maneira pública, convicta, confessa e com adesão popular” (MEJÍA, 2019, p.3, tradução nossa) para impulsionar o processo de acumulação capitalista contemporâneo e superar a crise corrente a partir da agudização neoliberal.

Posto isso, se consideramos como indispensáveis para a manutenção da hegemonia do bloco no poder os elementos de direção, projeto de sociedade e bloco social coeso, vemos a classe dirigente dominante no Brasil durante o período entre o golpe jurídico-parlamentar e as eleições presidenciais de 2018 apresentar fissuras de coesão do seu bloco social e de uma direção consistente, fato que sinalizou uma crise de hegemonia instalada. Ao traçar uma análise sobre as crises de hegemonia, nos traz Gramsci (2016):

Em um certo ponto de sua vida histórica, os grupos sociais se separam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma organizativa, com aqueles determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como sua expressão por sua classe ou fração de classe. Quando se verificam estas crises, a situação imediata torna-se delicada e perigosa, pois abre-se o campo às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos. Como se formam estas situações de contraste entre representantes e representados, que, a partir do terreno dos partidos (organizações de partido em sentido estrito, campo eleitoral-parlamentar, organização jornalística), reflete-se em todo o organismo estatal, reforçando a posição relativa do poder da burocracia (civil e militar), da alta finança, da Igreja e, em geral, de todos os organismos relativamente independentes das flutuações da opinião pública? O processo é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo. E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos-burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto. A crise cria situações imediatas perigosas, já que os diversos estratos da população não possuem a mesma capacidade de se orientar rapidamente e de se reorganizar com o mesmo ritmo. A classe dirigente tradicional, que tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados. (GRAMSCI, 2016 p. 60-61).

A crise de hegemonia instalada fez aumentar a utilização dos instrumentos de coerção pelo bloco no poder e suplantou vários instrumentos minimamente democráticos existentes. Cabe ressaltar que tais instrumentos tiveram a sua última pá de cal após as eleições do ano de 2018, momento que consideramos como a consolidação do golpe jurídico-parlamentar em sua faceta democrático-burguesa.

Esse foi o pano de fundo da investida antidemocrática sobre as instâncias coletivas em que se vinha debatendo os novos rumos da formação de professores e da formação profissional em educação física. Foi dentro desses marcos da totalidade que culminou tanto a suplantação da Resolução CNE/CP nº02/2015 (BRASIL, 2015a) que tratava da formação de professores como, também, com a desconsideração do debate que vinha se travando com determinadas características democráticas sobre novas DCN de formação

profissional em educação física em torno da Minuta de Resolução de 2015 (BRASIL, 2015b). Tais fatos ocorreram justamente a partir do governo ilegítimo<sup>64</sup> Michel Temer e se prolongaram ao governo neofascista Jair Bolsonaro.

Com essa nova ordem, suplantou-se o debate, alterou-se a conformação de pessoal do CNE/MEC e assumiu-se como legítima a posição unilateral do empresariado da educação, do *fitness* e de tradições da cultural corporal, sob – no caso específico da educação física – a mediação privilegiada do sistema CONFED/CREFs, como trataremos na análise do material empírico, em nosso último capítulo. **Ao golpe jurídico-parlamentar presidencial correspondeu um golpe na educação e na educação física.** O turbilhão político trouxe um espectro de incertezas do porvir para as DCN, fazendo surgir, como de improviso, ao final do mandato do governo interino de Michel Temer, a Resolução CNE/CES nº 06/2018.

Destacamos que tanto no plano político nacional mais amplo quanto dentro do campo da educação e da educação física, as organizações da classe trabalhadora com direção ético-política coerente, ou até mesmo segmentos no campo do senso comum, não incorporaram de forma passiva os ataques frente à crise. Houve (e há) um importante papel da resistência e das manifestações ao longo deste último período de agudização neoliberal ainda em curso.

Apesar da existência desses movimentos de resistência, vemos que, tanto na questão econômico-política brasileira mais ampla quanto na especificidade da educação física, é flagrante que a classe trabalhadora vem sendo solapada com uma série de derrotas e que o seu potencial de mobilização ainda se encontra aquém do suficiente para fazer frente à ofensiva do capital.

Os ataques estão impondo derrotas e retrocessos que ainda estão por ser avaliados, vez que ainda estamos mergulhados neste turbilhão. Dentre os ataques já proferidos e os que estão na pauta do dia destacamos a Emenda Constitucional 95 de 2016 que congela os investimentos serviços públicos por 20 anos; a reforma trabalhista que solapou grande parte dos direitos dos trabalhadores; a lei das terceirizações que estendeu de forma irrestrita tal situação de trabalho; a reforma previdenciária que corrói o direito digno a uma aposentadoria; as privatizações de toda espécie; a reforma administrativa que

---

<sup>64</sup> Ambas foram apresentadas ainda durante o governo Temer. As DCN de educação física foram apresentadas e homologadas ainda no ano de 2018 (BRASIL, 2018a; 2018b); já as DCN de formação de professores foram apresentadas em versões preliminares a partir do ano de 2018, com Parecer e aprovação no ano de 2019 (BRASIL, 2018c, 2019a, 2019b, 2019c).

destruirá o que sobra de serviços públicos; o desmantelamento do SUS; e as centenas de milhares de brasileiros mortos por conta da política do governo Bolsonaro frente à pandemia do COVID-19; para ficar em apenas alguns aspectos.

Trata-se de franca destruição de forças produtivas a partir do desmonte de direitos conquistados ao longo de gerações de trabalhadores. Contudo, contraditoriamente, compreendemos que mesmo assim as lutas que estão sendo travadas não estão se dando em vão. A compreensão do Estado integral é fundamental para compreendermos que tais lutas, na condensação material das relações de poder desiguais, contribuem ao menos para não permitir a materialização *in totum*, portanto em condições mais aviltantes, da exploração e opressão por parte do bloco no poder. Ou seja, mesmo que não seja de forma imediata, essas resistências possuem um importante papel. Ainda que não tenham conseguido lograr êxito, elas têm cumprido determinada relevância, inclusive na construção e amadurecimento da subjetividade do conjunto da classe trabalhadora, buscando construir a hegemonia dos dominados.

A partir da síntese dialética promovida pelo pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade (GRAMSCI, 2014)<sup>65</sup> reivindicamos a leitura acurada das circunstâncias e das piores conjecturas possíveis, com fins a mobilizar a necessidade cada vez mais premente da unidade do campo anticapitalista na luta para conseguir materializar a construção de novas relações sociais de produção.

Tal compreensão direciona a luta organizada da classe trabalhadora para vários campos que não somente restritos à trincheira parlamentar, ainda que a reconheça como necessária. O Estado moderno, apesar de integral e relacional, possui limites claros na disputa circunscrita à sua ossatura material interna. Sobre os limites da restrição da luta anticapitalista às fronteiras da aparelhagem política estatal seguimos, portanto, junto à seguinte linha de raciocínio:

---

<sup>65</sup> Palavra de ordem assumida por Gramsci praticamente como próprio mote, mas tomada de empréstimo, em princípio, do francês Romain Rolland.

Esses limites não dependem unicamente do poder de Estado. As modificações na relação de forças não se traduzem, no aparelho econômico de Estado mais que em qualquer outro, de maneira automática: esse aparelho possui uma materialidade marcada, no mais alto grau, pela continuidade do Estado. Transformar radicalmente o aparelho econômico seria aqui não só tarefa indispensável para o cerco dos dispositivos de resistência do poder burguês no seio do Estado, mas também condição necessária para as intervenções do Estado na economia no caso da ascensão da esquerda ao poder, para que se cuidasse de que elas não fossem desnaturadas e para que elas guardassem um caráter socialista. Transformação importante mesmo na hipótese onde amplas parcelas do pessoal desse aparelho tenham agenciada numa experiência da esquerda. Seguramente se pode arriscar a afirmar que a força de inércia inserida na ossatura do Estado, muito especialmente em seu aparelho econômico, e que se manifesta igualmente em relação à própria burguesia, incidiria muito mais, e não por acaso, sobre a esquerda no poder, mesmo no caso de uma mutação do alto pessoal do Estado. A estrutura desse aparelho é tal que ele não pode, e não deve, intervir na economia além de certos limites que numa experiência de esquerda seria o caso de transgredir (POULANTZAS, 2000, p. 200).

Com isso compreendemos que a luta de classes não se dá somente da burguesia contra os trabalhadores, mas também dos trabalhadores contra a burguesia. Cabe contribuir na formação de uma nova cultura em direção ao socialismo, uma reforma moral e intelectual para que os movimentos organizados dos trabalhadores e o conjunto da classe trabalhadora, com todas as suas contradições, saia da defensiva para a ofensiva. Reforma moral e intelectual em que se circunscrevem os projetos de formação humana que disputam a hegemonia no campo dos trabalhadores, ou seja, compreender as forças e os sujeitos em tela na luta de classes na especificidade da educação física é compreender para que construção moral e intelectual buscam direcionar a formação das novas gerações.

É nesse novo contexto que se põe a tarefa histórica da reorganização da classe trabalhadora. A roda da história abre uma porta importante para o protagonismo dos trabalhadores, a qual exige a urgência de todas as armas para se enterrar de vez o velho e construir o novo. Desse modo, cabe a nós, trabalhadores, tomarmos as rédeas da história contra qualquer concepção providencialista e abstrata de transformação. Em nosso último capítulo buscaremos, dentro da especificidade da educação física, ressaltar contribuições em curso que se somam nessa luta.

Desse modo, fechamos esse primeiro capítulo entendendo que nele expusemos os principais elementos que dão materialidade ao que buscaremos tratar nos próximos capítulos, em especial na última parte de nossa tese. É de posse dessa construção que leva em consideração, especialmente, a crise de 2007, o golpe de 2016 e os governos Temer e

Bolsonaro, que daremos destaque aos rebatimentos sentidos pela própria educação física. Aqui buscamos demonstrar os processos sob os quais foram criados e foram se desenvolvendo os rumos dados às políticas públicas de educação em nível internacional e nacional, mas, também, os acúmulos dados por parte dos movimentos organizados dos trabalhadores.

Foi escopo deste primeiro capítulo, também, avançar para outras mediações que não são dadas no imediato aparente de nossa introdução, muito presa, ainda, a elementos da pseudoconcreticidade. Buscamos desse modo, aqui, avançar para além da imediatividade que se demonstra o nosso objeto desnudando a sua aparente independência frente a outras mediações. Com tais elementos buscaremos dar mais consequências nos próximos capítulos. Desse modo, temos que

O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado. (KOSIK, 1976, p. 20-21).

Trata, portanto, de ratificar a dependência que os embates afetos à formação profissional em educação física têm de outros “n” fatores. Alguns de ordem maior, outros menor, mas que, no entanto, são fatores que a compõe e a constrói. O sentido inverso seria tomá-la sem mais mediações, imediatamente, como um aspecto da realidade em si, no entanto essa forma de tomar a realidade não transcende a *praxis* cotidiana e utilitária, o que pouco (ou nada) contribui para a transformação da realidade, uma vez que não consegue compreender os fatores determinantes em detrimento dos fatores secundários, superficiais.

Tratar da formação de professores sem compreender os aspectos essenciais e as mediações mais determinantes é não sair do mundo da fetichização, do mundo do “mais do mesmo”. Se trata, em poucas palavras, de submeter a um exame científico e filosófico criterioso a fins de destituir a pretensa fixidez, naturalidade e originalidade do fenômeno para demonstrá-lo enquanto derivado e mediato, como sedimento e produto da *praxis* social da humanidade. (KOSIK, 1976).



## CAPÍTULO II – SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO

A crítica vulgar (...) encontra contradições por toda parte. Isso é, ainda, crítica dogmática, que **luta** contra seu objeto, do mesmo modo como, antigamente, o dogma da santíssima trindade era eliminado por meio da contradição entre um e três. A verdadeira crítica, em vez disso, mostra a gênese interna da santíssima trindade no cérebro humano. Descreve seu ato de nascimento. Com isso, a crítica verdadeiramente filosófica da atual constituição do Estado não indica somente contradições existentes; ela **esclarece** essas contradições, compreende sua gênese, sua necessidade. Ela as apreende em seu significado **específico**. Mas esse **compreender** não consiste, como pensa Hegel, em reconhecer por toda parte as determinações do Conceito lógico, mas em apreender a lógica específica do objeto específico. (MARX, 2013b, p. 114, grifo do autor).

O trato com o objeto desta tese carece de uma contextualização histórica acerca da formação profissional em educação física no Brasil. Tal justificativa se dá com fins de que nós possamos conseguir reorganizar o processo que antecede à nossa problemática e possamos localizar algumas forças/sujeitos sociais que atuam historicamente na área. Desse modo, perseguindo a ideia exposta na epígrafe, serve para buscarmos captar a gênese interna e a apreensão da lógica do nosso objeto, ou seja, para situar o nosso problema e o caráter dinâmico e contraditório pelo qual a formação profissional na área passa ao longo de, aproximadamente, um século. Não obstante, não se trata de uma pesquisa histórica, vez que essa não é a estratégia metodológica da nossa investigação.

Assim, este capítulo teve como objetivo resgatar a história da formação profissional em educação física no Brasil desde as primeiras décadas do período Brasil República, chegando ao que denominaremos de quinto e último recorte histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais em educação física, iniciado no ano de 2015 com a divulgação da Minuta pelo CNE/MEC (BRASIL, 2015b) e sedimentado com a publicação da Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018 pelo próprio MEC (BRASIL, 2018b)<sup>66</sup>.

Os marcos temporais que antecedem ao último recorte histórico e que privilegiamos neste capítulo são demarcados por alguns dispositivos legais de cada período considerado por nós, que são: a) o período que começa em torno da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil a partir do Decreto-Lei nº 1.212 de 1939; b) o período que se inicia próximo ao ano de 1969, quando

---

<sup>66</sup> Importante ressaltar que o foco se dá na educação física, no entanto não perdemos de vista as necessárias mediações com a formação de professores, oficializada, neste último recorte histórico, com as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019c).

é publicada a Resolução nº 69 do Conselho Federal de Educação; c) o período próximo ao ano de 1987, em que é publicada a Resolução nº 03, do mesmo órgão; d) e os primeiros anos do século XXI, quando é publicada a Resolução nº 07 de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação<sup>67</sup>.

Portanto, a nossa periodização comporta, ao todo, cinco recortes históricos, dos quais quatro serão tratados neste capítulo. Ressaltamos, contudo, que demarcamos essas expressões temporais apenas como o epifenômeno – a materialização legal – fruto da correlação de forças em cada momento, da expressão dos debates mais amplos em torno de cada período. Resgatamos esses momentos tão somente com vistas a nos debruçar de forma mais qualificada ao estudo sobre o último período em nosso terceiro capítulo, objeto cardinal da tese.

A periodização realizada aqui se pretende um recorte no *continuum* do nosso objeto, com fins de buscarmos identificar continuidades e rupturas frente às forças/sujeitos sociais protagonistas nos embates na área, contudo não se trata de uma tarefa fácil ou consensual. O esforço se justifica por nos ajudar a diferenciar aquilo que é orgânico do que é conjuntural. “A periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs investigar.” (SAVIANI, 2013a, p.12).

Nesse sentido, optamos por nos guiar, enquanto eventos, pelo que consideramos os principais marcos legais da formação profissional em educação física. Dito isso, entendemos que outras formas de periodização são possíveis, no entanto, essa por nós percorrida nos pareceu a mais apropriada para o nosso escopo.

O capítulo é dividido em duas sessões. A primeira se destina a dissertar sobre os períodos históricos de 1939 e 1969 que correspondem a um modelo de acumulação de capital sob ordenamentos conjunturais internacionais em que ainda prevalecia a hegemonia da associação entre o padrão de acumulação taylorista/fordista e o Estado de Bem-Estar Social nos países de capitalismo central. Aos países de capitalismo dependente e periférico, agregados à totalidade da divisão internacional do trabalho, também eram

---

<sup>67</sup> Ressaltamos que em um possível ordenamento legal, as resoluções estão subordinadas às Leis educacionais (no caso atual à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96) e, essas, por último, submetidas à Constituição Federal. Para fins de referência direta neste trabalho, optamos por utilizar com maior frequência as resoluções. No entanto, levamos em conta ao longo de todas as nossas análises os pareceres que substanciam as resoluções. O entendimento é o de que os pareceres são peças indispensáveis para a compreensão das Diretrizes Curriculares.

reservadas certas especificidades no projeto de desenvolvimento das forças produtivas e de formação humana.

À segunda sessão, reservamos os dois marcos que se inserem nos substantivos reordenamentos do mundo do trabalho e as suas manifestações superestruturais, tratados no capítulo anterior, em especial após a crise capitalista dos anos 1970 e os seus consequentes desdobramentos em todas as esferas da vida. Assim, trata especificamente dos marcos temporais de 1987 e 2004, tendo em vista as mediações fundamentais do reordenamento do mundo do trabalho na compreensão de importantes mudanças na configuração da formação profissional em educação física que já começavam a acontecer ao final do “Breve Século XX”.

Desse modo, trouxemos a alusão ao “Breve Século XX” de Hobsbawm (1995) como um primeiro chamativo sobre quais períodos tratamos nessas linhas. A periodização realizada pelo autor se dá em referência aos principais fatos históricos ocorridos no plano mundial. Assim justifica a sua periodização:

Neste livro, a estrutura do Breve Século XX parece uma espécie de tríptico ou sanduíche histórico. A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise — e, com efeito, para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofe. À medida que a década de 1980 dava lugar à de 1990, o estado de espírito dos que refletiam sobre o passado e o futuro do século era de crescente melancolia *fin-de-siècle*. Visto do privilegiado ponto de vista da década de 1990, o Breve Século XX passou por uma curta Era de Ouro, entre uma crise e outra, e entrou num futuro desconhecido e problemático, mas não necessariamente apocalíptico. Contudo, como talvez os historiadores queiram lembrar aos especuladores metafísicos do “Fim da História”, haverá um futuro. A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história. (HOBSBAWM, 1995, p. 15-16).

A periodização trabalhada no presente capítulo se encaixa nesse breve século XX. Os primeiros marcos se alocam dentro dos dois primeiros painéis desse “tríptico”, os marcos seguintes se encaixam a partir do período aberto pelo último painel.

Esse é o desenho geral do segundo capítulo, o qual entendemos ser necessário para a introdução ao tema e que constitui nessa tese uma peça importante no trato do nosso material empírico.

## 2.1 – Os primeiros painéis do “Breve Século XX” da formação profissional em educação física no Brasil

[...] a história do desenvolvimento do objeto é premissa indispensável para uma compreensão mais profunda da essência, deste modo, a lógica (articulação de categorias ou teoria) fornece a chave do estudo da sua história, e de igual maneira, o estudo da história, enriquece, corrige, completa, desenvolve a lógica (ou teoria). (GAMBOA, 1998, p. 39).

Quando se trata de formação profissional há, no plano da aparência fenomênica, certo consenso sobre a ideia de que diferentes tipos de formação podem implicar em diferentes modos de intervenção na realidade de uma determinada categoria. No entanto, muitas vezes essa impressão aparente se limita a argumentos e compreensões da mais variada sorte de *praxis* utilitária.

De imediato não são claros os reais interesses e as mediações que balizam os diferentes projetos de formação em disputa e a quais projetos de sociedade se afinam. A educação física, como parte de uma totalidade, também não foge aos condicionantes econômicos e sociais mais amplos, ainda que guarde as suas especificidades. No entanto não há, mesmo entre as especificidades, nenhum interesse em disputa dentro da área que paire sobre os condicionantes mais amplos da sociedade. Esses, em última medida, imersos na complexa luta entre as classes sociais fundamentais e as suas diversas frações.

No caso brasileiro, temos uma marca forte de um atraso no que tange à primeira elaboração curricular e organização didático-pedagógica dos cursos de formação na área, ao mesmo tempo em que há uma funcionalidade expressamente avançada aos interesses do bloco hegemônico no poder e o tipo de capitalismo que se constrói e se consolida no país.

O debate sobre a formação profissional em educação física em âmbito nacional teve as suas primeiras expressões, ainda que de forma incipiente, no século XIX. No entanto, consideramos aqui que uma maior projeção nacional acerca do tema se deu próximo à criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) em 1939, na antiga Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro).

### 2.1.1 - O período marcado pela criação da ENEFD em 1939

A Universidade do Brasil era um modelo padrão que “determinou a organização do ensino superior no país durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando foi aprovada a Lei n. 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária” (SAVIANI, 2013b, p.160). Imersa nesse projeto, por consequência, a ENEFD também foi criada para se tornar padrão para todos os demais cursos em território nacional. Teve a sua finalidade expressa no Art. 1º da lei que a criou, o qual previa:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
- d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país. (BRASIL, 1939, recurso online).

Se trata da criação do primeiro curso civil a partir da iniciativa da aparelhagem política federal. Não obstante, podemos dizer, a rigor, que durante os anos de 1930 já funcionavam alguns cursos superiores de educação física em ambiente civil no país a partir de iniciativas estaduais, como no Espírito Santo, Pará, São Paulo, Santa Catarina e Pernambuco. Contudo, os cursos mais antigos datam do primeiro quartil do século XX, todos em âmbito militar. Com a criação da ENEFD houve, pela primeira vez, portanto, o empenho do bloco no poder em criar um curso superior de educação física para civis a partir do governo federal.

A preocupação com a criação da Universidade do Brasil e, em consequência, da ENEFD, não é ocasional. Foi uma iniciativa imersa no contexto político da Era Vargas, dentro do Estado Novo, cujo binômio “segurança e desenvolvimento” é tomado como eixo. Essa orientação é fruto do alinhamento do governo varguista ao pensamento nazifascista, para o qual a segurança pretendida era principalmente orientada contra os chamados perigos internos, tais quais os levantes orientados por organizações de trabalhadores<sup>68</sup>; e contra os perigos externos, como a iminência de um conflito bélico mundial. Por outro lado, a noção ideológica de desenvolvimento pretendia ser a razão

---

<sup>68</sup> Nos termos da própria Constituição que assim anunciava o seu propósito: “ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; (...)” (BRASIL, 1937a, recurso online).

explicativa dada pelo bloco no poder na busca pelo livramento do atraso secular da nação, a qual, nesse momento, percorria o caminho de transição de uma sociedade eminentemente agrário-exportadora para uma sociedade urbano-industrial.

Se insere, portanto, dentro do período resultante da “Revolução de 1930” – que na verdade teve características mais afetas a um golpe –, a qual se deu como rearranjo das classes dominantes com fins de recompor “o equilíbrio entre as distintas frações da oligarquia, cujo resultado mais expressivo, entretanto, foi o desenvolvimento de um projeto industrializante, nacionalista e com forte presença estatal” (ANTUNES, 2018, p. 291). Em consequência tinha-se como objetivo pelas classes dominantes, aqui, formar o cidadão para a defesa da pátria e para o seu dever com a economia, reforçando a necessidade de aprimoramento da raça brasileira (CASTELLANI FILHO, 2007). À educação física, hegemonicamente ajustada a esse contexto, cabia reivindicar três valores de destaque: a integração, o aperfeiçoamento da raça e o sentimento nacionalista (FARIA JUNIOR, 1987), características amplamente sensíveis ao modelo de sociedade capitalista que se pretendia construir.

Enquanto uma mediação importante para atingir esse escopo, destacamos a hegemonia dada ao conteúdo ginástica dentro da educação física brasileira. A centralidade de tal conteúdo é elegida pelo bloco no poder nesse momento histórico, especialmente, a partir do Método Ginástico Francês.

Tal método, embalado nos movimentos nacionalistas europeus do século XIX e, portanto, absorvendo influências das Revoluções Francesa e Industrial, continha como traços fundamentais uma forte carga moral e patriótica calcada, sobretudo, em uma concepção anatomofisiológica do corpo, e, como tal, deveria ser difundido tanto em meio militar, quanto civil; tanto como meio de aprimorar o exército, bem como a própria produção capitalista em ascensão. (GOELLNER, 1992; SOARES, 2007).

A versão do Método Ginástico Francês oficialmente adotada no Brasil, origina-se no final do século XIX dentro da Escola Militar Joinville-le-Pont (GOELLNER, 1992) e chega aqui junto com a Missão Militar Francesa, contratada, em um primeiro momento, pelo governo de São Paulo para preparar a sua polícia mediante determinados interesses políticos e econômicos. Tal Missão foi responsável pela criação em 1907 do embrião do que viria a ser a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (CASTELANI FILHO, 1988; SOARES, 2007).

Mais à frente, a Missão Militar Francesa também é contratada pelo governo federal, no Rio de Janeiro, sendo o Método Ginástico Francês incorporado oficialmente

no exército mediante o Decreto nº 14.784 de 1921 (BRASIL, 1921). Temos a partir da década de 1920 um processo de maior preocupação com a educação física e, conseqüentemente, com o Método Ginástico Francês, promovendo a sua expansão e consolidação, principalmente no período compreendido entre 1920 e 1946 (GOELLNER, 1992).

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937a) sinalizou essa importância que a educação física passou a tomar no projeto de formação humana dominante via responsabilidade do aparelho político de Estado, uma vez em que é a única Constituição brasileira em que o termo aparece: “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.” (BRASIL, 1937a, recurso online).

Ressaltamos que o entendimento proposto ao papel que a educação física deveria contribuir constituiu-se justamente pelas marcas militares e médicas entranhadas no seu fazer pedagógico desde o século XIX. Uma disciplina nascida como filha legítima da modernidade e do modo de produção capitalista hegemônico emergente, fortemente influenciada pela matriz epistemológica positivista desde o seu surgimento na Europa e no seu espraiamento para além dessas fronteiras (SOARES, 2007).

A Constituição de 1937 sinalizava, portanto, a importância atribuída à educação física via políticas governamentais. Essa era a parcela de contribuição que a área deveria dar, fortemente influenciada pelo caráter médico-militarista, à sociedade em construção. Com um corpo docente formado por médicos, militares e ex-atletas, a ENEFD, então, foi criada para contribuir com essa função e ser o marco padrão a partir de tais alicerces para a proposição dos demais cursos de formação profissional em educação física no país. Desse modo, a absorção do Método Ginástico Francês via política de Estado fez com que a sua influência extrapolasse os muros da caserna e se espraiasse fortemente, também, no meio civil, com destaque para o âmbito escolar (GOELLNER, 1992).

Assim, temos na educação física brasileira, um trajeto de formação profissional que, apesar de guardadas regularidades com as demais áreas profissionais, também possuía fortes singularidades. A criação da “Divisão de Educação Physica” dentro do Departamento Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, à qual caberia “a administração das actividades relativas (...) à educação physica.” (BRASIL, 1937b, recurso online) é “o primeiro fato marcante no processo de distanciamento da Educação Física das outras áreas da Educação” (FARIA JUNIOR,

1987, p.16). Tal distinção indicava haver um lugar próprio para a disciplina na construção do ideário estadonovista.

No entanto, apesar da centralidade que tomava a educação física para o projeto de formação humana hegemônico, o país ainda carecia de recursos humanos e de uma instituição formadora para a efetivação da lei (FARIA JUNIOR, 1987). Esse contexto afirma a criação da ENEFD e, ao mesmo tempo, reforça a sua diferenciação frente às demais licenciaturas.

Desde 1931 o ensino superior no Brasil vinha sendo regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, Decreto nº 19851 de 11 de abril de 1931). Em 1939, o Decreto-Lei nº 1190 cria a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFi –, que compreendia as **seções fundamentais** de filosofia, de ciências, de letras, de pedagogia e uma **especial** de didática. Aos alunos que completassem os denominados cursos ordinários, de três anos, das várias seções, seria conferido o título de Bacharel, e “ao bacharel que concluísse o Curso de Didática seria outorgado (sic) o diploma de Licenciado” (Brasil, Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939). Este diploma de licenciatura habilitaria ao exercício do magistério no ensino secundário. (FARIA JUNIOR, 1987, p. 16, grifo do autor).

Faria Junior (1987) chama a atenção para o fato da unidade da ENEFD ter sido criada separadamente, com diferença temporal mínima (menos de um mês) para o Decreto-lei que organizava a FNFi, ainda que ambas fossem voltadas para a formação de professores<sup>69</sup>. Essa diferenciação acabou por constituir duas concepções de ensino muito distintas. O autor levanta duas hipóteses para esse fato: uma é a de que dois grupos paralelos de trabalho poderiam estar se debruçando de modo independente entre si sobre o mesmo tema; a outra é a de que realmente se compreendia que a educação física possuía um papel diferente das demais disciplinas no ensino secundário, fortemente marcada pelo militarismo e, portanto, uma atitude deliberada para com as suas especificidades no

---

<sup>69</sup> Sobre os cursos a serem ofertados pela ENEFD versa o 2º Artigo do Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939: a) curso superior de educação física; b) curso normal de educação física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da educação física e dos desportos. Sobre a diferenciação desses cursos temos acordo com Brito Neto (2009) que salienta a quase indistinção da formação posta neles: “O fato da ENEFD ofertar cinco cursos diferentes não se justificava do ponto de vista do conhecimento delimitado para as distintas formações, em uma apropriação mais detida, percebemos que as propostas dos cinco cursos são muito próximas. Tendo por referência o curso superior de Educação Física, visualizamos que o curso normal está em sua totalidade contemplado neste, já os cursos de técnica desportiva e treinamento e massagem se diferem do primeiro por apenas uma disciplina (metodologia do treinamento), por fim, o curso de medicina da educação física e dos desportos se difere por quatro disciplinas (fisiologia aplicada, metabologia, traumatologia desportiva e metodologia do treinamento).” (p. 40).



Estado Novo. Apesar de não se constituírem enquanto conjecturas excludentes, o autor reivindica a segunda posição como a mais provável, o que temos acordo.

Aqui está sinalizado que o percurso formativo em educação física ganharia ao longo dos anos seguintes fortes singularidades, ainda que não isolado de regularidades afetas à formação superior em outros campos.

Outros elementos marcantes em tal diferenciação que merecem destaque foram o grau de exigência para o ingresso e o tempo de duração do curso. Enquanto para as demais licenciaturas a formação ocorria em três anos e havia a exigência do então curso secundário complementar para o ingresso, na educação física bastava o secundário fundamental e o curso se concluía em apenas dois anos. Esse processo foi marcado por conflitos e contradições, não sendo aceito passivamente por todas as frações da sociedade civil.

Não nos cabe esgotar o assunto, mas assinalamos que dois ordenamentos legais são expressivos quanto às contradições desse período e tentam conferir à educação física algumas proximidades com as demais licenciaturas. Seriam eles o Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945, o qual previa a extensão para três anos do curso superior de educação física; e a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 que previa a exigência de exames vestibulares e o diploma do 2º ciclo do ensino médio. Sobre essa segunda lei nos chama a atenção um caso específico:

Lamentavelmente, a Escola de Educação Física de Minas Gerais, em 1954, solicita do Conselho Nacional de Educação (CNE) a “suspensão por dois anos da execução da Lei nº 1821, de 12 de maio de 1953, e do decreto que a regulamenta, nº 34330, de 21 de outubro de 1953, para efeito de lhe ser permitido o aproveitamento de candidatos portadores apenas de certificado do 1º ciclo do curso secundário” (Brasil, CNE, Parecer nº 88 de 14 de abril de 1955). O CNE conclui ser possível exigir apenas o certificado de conclusão do curso secundário fundamental. É importante ressaltar que este retrocesso foi oriundo da iniciativa de uma instituição formadora de professores de Educação Física. (FARIA JUNIOR, 1987, p. 19).

Tal medida foi revertida alguns anos mais tarde através do Parecer nº 118/58 do CNE, tendo o movimento estudantil como um dos principais vetores na luta. O Parecer acabou por estender também às demais escolas de educação física tal exigência.

Nesse primeiro marco histórico reiteramos que a visão alinhada com os ideais estadonovistas foi o eixo da formação naquele curso que se pretendia espelho para os demais. A presença de diretores militares e o predomínio da formação ancorada no tecnicismo, dentre outros elementos, apontavam para uma direção em que outras

preocupações pedagógicas ficavam em segundo plano, se diferenciando fortemente das demais licenciaturas. Assim, não isento de contradições, foi esse o terreno para a criação da ENEFD. Ainda que aqui não estivesse proposta, necessariamente, uma reforma curricular, vemos a criação de um curso que se tornou o marco padrão para a proposição dos demais cursos do país.

### 2.1.2 - A Resolução nº 69/69 do Conselho Federal de Educação

O segundo marco histórico culminou na Resolução nº 69 do, então, Conselho Federal de Educação. No ano de 1969, em meio ao turbulento regime autocrático, também fruto de um golpe, ocorreu, de forma efetiva, a primeira modificação curricular nos cursos de formação de professores em educação física. Naquele momento, disciplinas de cunho pedagógico foram incluídas por meio da referida Resolução e consolidou-se o que ficou conhecido na área como “currículo mínimo”. Importante ressaltar, contudo, que a noção de “currículo mínimo” já era presente no cenário de formação profissional anterior a 1969, inclusive como uma das condições para reconhecimento dos cursos (VENTURA, 2010).

Nesse terreno, acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro e o órgão norte-americano *United States Agency for International Development* (USAID), tinham como finalidade impor reformas e diretrizes educacionais alinhadas com os interesses imperialistas aos países de capitalismo dependente. Sobre tal interferência norte-americana caracteriza Florestan Fernandes (1975):

Através de mecanismos criados de várias maneiras (da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-USAID, da OEA, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da União Pan-Americana, etc.), Os Estados Unidos estão tentando formar e orientar dois tipos de influências: 1º de desintegração do padrão brasileiro de escola superior (ou de universidade conglomerada); 2º de formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas. O que está em jogo não é, naturalmente, a “**revolução pela educação**” na América Latina ou no Brasil. Mas, especificamente, a constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente. (p.116, grifo do autor).

Assim, o acordo MEC-USAID, firmado no ano de 1966, deu o tom principal esperado pelas classes dominantes para o modelo educacional brasileiro. Com fortes traços tecnicistas, o intuito era aproximar o sistema educacional brasileiro ao sistema

norte-americano, com vistas, dentre outros: por um lado, à adequação da formação humana à lógica necessária a um país de capitalismo dependente dentro da divisão internacional do trabalho; e, por outro, à privatização do ensino. Esse acordo foi materializado na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968<sup>70</sup>.

A educação física, dentro dessa totalidade, teve o seu projeto hegemônico dominante dirigido à educação básica e à formação profissional com fortes traços de influência esportivizante e tecnicista. Aqui, a busca do bloco no poder (amparado na coerção militar) pelo aparelhamento de elementos superestruturais com vistas à construção do consenso, destinou à área o privilegiamento do desenvolvimento do conteúdo esporte, em detrimento da ginástica, hegemônica até então.

Para se alcançar os fins desejados, houve, no período da ditadura empresarial-militar, a incorporação do Método da Educação Física Desportiva Generalizada (MDG), apresentado no país ainda durante os anos 1950. Tal método foi criado no *Institut National des Sports* francês em 1945 e introduzido no Brasil por Auguste Listello durante a realização de cursos promovidos anualmente na cidade de Santos/SP (FARIA JUNIOR, 1972; MARINHO, [s.d.]). Contudo, compreendemos, como Ventura (2010), que aqui o método foi apropriado de forma estreita a partir de uma adaptação pragmática de sua aplicação “[...] dando-lhe uma simplificação que excluiu as bases científicas (biológicas e pedagógicas).” (VENTURA, 2010, p. 90).

A acomodação peculiar brasileira do MDG pelo bloco no poder se deu na tentativa de alavancar o esporte nacional, em especial na sua faceta de esporte-rendimento/espetáculo, com vistas à tentativa ideológica de atrelamento do desenvolvimento esportivo-cultural ao modelo político e econômico implementado pela ditadura empresarial-militar.

Outra expressão da centralidade dada à educação física e à orientação tecnicista se evidenciava, por exemplo, com a Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) que fixava diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus e com a Resolução nº 06 de 1978 do então Conselho Federal de Educação que tratava da “habilitação de Professor de Educação Física ao Nível de 2º Grau”, (BRASIL, 1978) passando tal formação técnica de professor da educação básica a fazer parte do catálogo de habilitações oficiais. (MELO et al, 2019).

---

<sup>70</sup>Lei que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.” (BRASIL, 1968).

A reforma curricular dada a partir da Resolução nº 69/69 teve o seu embasamento exposto no Parecer nº 672 de 1969, o qual, dentre retrocessos, logrou alguns pontos positivos, tal qual a fixação das matérias pedagógicas, comuns às demais licenciaturas. No entanto, destacamos que, antes, a Lei 4.024/61 e os Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 292/62 e nº 298/62 já avançavam no sentido da inclusão de matérias pedagógicas. A Resolução nº 69 de 1969 foi o coroamento desse processo. Mais um elemento do anacronismo singular afeto à educação física frente às demais licenciaturas:

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais. Restou ainda como diferença a duração do curso, uma vez que até hoje, ainda se encontram escolas que ministram o curso em três anos. (FARIA JUNIOR, 1987, p. 23).

Aqui está, portanto, a primeira modificação mais expressiva ocorrida nas DCN em educação física, materializada na Resolução nº 69/69, a qual conferia, a partir da graduação, o título de “Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos”. À escola superior era facultada a oferta de duas modalidades esportivas complementares exigidas para o título de técnico desportivo, podendo se reservar somente a oferecer a licenciatura em educação física. Ao aluno, por sua vez, era facultada a possibilidade de obter, em adendo, o título de técnico desportivo caso a escola ofertasse as duas disciplinas esportivas adicionais. Para a conclusão dos estudos era exigida a duração mínima de 1.800 horas-aulas a serem cumpridas entre, no mínimo, 3 e, no máximo, 5 anos. Quanto às disciplinas, além das matérias pedagógicas, conforme constava no Parecer nº 672/69, o currículo mínimo deveria conter as “Matérias Básicas” – Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria, Higiene – e as “Matérias Profissionais” – Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo e Recreação (BRASIL, 1969).

Tratamos esses traços como características hegemônicas na totalidade da configuração dos cursos, contudo, é importante destacar, que tais características consolidadas nessas normativas legais já se demonstravam em determinada medida nas particularidades de muitos cursos anteriormente mesmo a 1969. A disputa por hegemonia de tal ou qual projeto de formação é, portanto, resultado de um processo em transformação. Desse modo, não cremos ser demais afirmar, que, do mesmo modo que a disputa pela centralidade do conteúdo neste período se deu sobre a hegemonia paulatina do esporte (e esportivização das diversas práticas corporais), a partir dos anos 1980

teremos o alavanco hegemônico da perspectiva da aptidão física e da saúde enquanto conteúdo central, subordinando os demais conhecimentos sob tal escopo. Tal fato não elide a existência das contradições, como a própria existência de disputas e abertura para um trato com as disciplinas a partir de concepções críticas.

Esse quadro formativo vigorou até meados dos anos de 1980, um período em que tanto no plano internacional, quanto no plano nacional, começou a ocorrer as mudanças político-econômicas significativas tratadas em nosso primeiro capítulo. Nesse período se encerra a pintura dos dois primeiros painéis do tríptico anunciado em nosso “Breve Século XX” da formação profissional em educação física no Brasil. A partir de então, tais mudanças político-econômicas influenciaram significativamente a educação física brasileira e os três marcos históricos seguintes da nossa periodização.

Dessa maneira, temos que a partir do último painel do nosso tríptico a educação física brasileira, os seus trabalhadores e os trabalhadores das inúmeras tradições da cultura corporal, também sofreram com essas mudanças. Destacamos duas alterações centrais no conjunto da educação física brasileira em decorrência do reordenamento do mundo do trabalho do final do século XX, as quais, com continuidades e discontinuidades, se apresentam ainda na atualidade. São elas referentes às mudanças no próprio trabalho da educação física e, também, alterações referentes ao lugar ocupado pela educação física no projeto de formação humana (NOZAKI, 2004).

## 2.2 – A história da formação profissional em educação física: as marcas neoliberais

A partir do período marcado pela crise econômica mundial dos anos 1970 foi criado o terreno fértil para que os setores conservador/corporativista da educação física comessem a dar investida sobre os campos de trabalho não escolares e a alargar o discurso liberalizante da profissão. Ao mesmo tempo, no plano mais geral, passou a haver a exigência, por parte do bloco no poder, da formação de trabalhadores dotados de novas competências e habilidades com fins de adequação às novas demandas produtivas, da era da “acumulação flexível”, para as quais a educação física escolar – da forma como foi organizada historicamente – passou a não ter mais centralidade imediata.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, estudos que se debruçaram sobre o reordenamento do mundo do trabalho e as implicações para as condições de vida dos trabalhadores da educação física são impactantes (BOTH, 2009; COIMBRA, 2009;

QUELHAS, 2012). Em que pese a precarização atingir a todos os campos, foram identificados nos campos não escolares condições de trabalho mais aviltantes, remontando, em muitos casos, a períodos anteriores às regulamentações trabalhistas da era Vargas. Jornadas semanais superiores a 44 horas, intermitência, ausência de carteira assinada, problemas de saúde relacionados às atividades laborais, assédios, dentre outros, são elementos constantes no labor cotidiano dos trabalhadores da educação física brasileira. Tal panorama demonstra como esse segmento de trabalhadores vem se encaixando cada vez mais no quadro da precariedade. Cabe ressaltar que ainda há carência de estudos desse matiz referentes ao período pós-golpe jurídico-parlamentar de 2016 e o aprofundamento neoliberal em curso, fato que provavelmente implicará em dados ainda mais alarmantes.

Dentro das mudanças impelidas pós década de 1990 no campo da particularidade da educação física, a noção de pertencimento a uma categoria também foi diluída. Se as dificuldades advindas das metamorfoses do mundo do trabalho em relação ao sentimento de pertencimento de classe atingiram indiscriminadamente a todos os trabalhadores, agora ainda mais heterogeneizados e menos identificados com os seus pares – causando inclusive um refluxo histórico nas taxas de sindicalização no pós Segunda Guerra –, no que diz respeito à especificidade da educação física tal fato se agravou, pois o apelo à cisão ideológica entre “profissionais” e “professores”, fruto da investida dos setores conservador/corporativista da área, potencializou a situação fragmentária. Assim, passou-se a não ter hegemonicamente nem o sentimento de pertencimento a uma única categoria nem, tampouco, a uma classe.

O apelo ideológico ao “profissional de educação física”, legalizado nos marcos da lei 9696/98 (BRASIL, 1998), tem a sua materialidade firmada nas mudanças do mundo do trabalho pós-reestruturação produtiva de modo a minimizar o modelo clássico de trabalhador que vigorou durante o modo de acumulação taylorista/fordista.

Aos tempos de ascensão do modelo de “acumulação flexível” e à paulatina retirada de direitos da classe trabalhadora aventados pelas políticas neoliberais há, portanto, um esfacelamento de grande parte daquele tipo de trabalhador e, em sua substituição, o apelo ao trabalhador de novo tipo que carregue consigo as marcas do empreendedorismo como expressão máxima do “individualismo como valor moral radical em suas dimensões individual e coletiva” (MELO, 2005, p.82).

Para tanto, a construção do consenso por parte dos setores conservador/corporativista da educação física em torno da liberalização da profissão é,

sobretudo, uma tática de cooptação dos próprios trabalhadores para o projeto de retirada paulatina de direitos em favorecimento do capital.

Soma-se a esse fato a contínua depreciação que a categoria “professor” passou a sofrer frente às políticas neoliberais e às reformas educacionais empresariais ao longo das últimas décadas. Trata-se de uma categoria que outrora gozou de prestígio frente ao julgamento popular que, no entanto, passa a sofrer conseqüentes ataques objetivos e subjetivos por parte do bloco no poder, com vistas à adequação da funcionalidade escolar de subsunção real ao capital.

As novas exigências do padrão de exploração da classe trabalhadora passam a exigir substantivas alterações no sistema de ensino e, por consequência, do papel do professor. Como um mecanismo para tal escopo temos como exemplos a exaltação da retórica da “qualidade” e da “reconversão docente”, sob os quais produz-se um maquinário de depreciação da função que a escola vinha desempenhando, por vezes, sob a culpabilização do professor.

Em resumo, o que se sugere é o redimensionamento do aparato escolar para que fique alinhado com as necessidades do empresariado que necessita atuar em mercados abertos de forma competitiva. Para garantir isso, nada melhor do que controlar diretamente a qualidade das escolas baseando-se em mecanismos externos a ela. Como a avaliação encarna objetivos, controlando-se a qualidade pela via da avaliação externa, controla-se, também, a consecução de determinados objetivos. (FREITAS, 1995, p.132).

O ataque por ambos os lados, da classe como um todo e da categoria professor em específico, são terreno propício para a propagação fetichista das promessas de uma profissão com identidade liberal, como uma espécie de redenção frente aos olhos da sociedade.

Como outra determinação na construção desse maquinário ideológico, não pode ser descartado o papel exercido pelas teorias pós-modernas, razão ideológica explicativa dos novos tempos, para a qual a própria fragmentação da realidade e a dissolução das metanarrativas busca romper com a noção de classes sociais.

Desse modo, o cerco formado pelas transformações materiais e, em conjunto, pelo arsenal ideológico pós-moderno atuou e ainda atua obstinadamente no que chamamos de diluição da noção de pertencimento à categoria e, sobretudo, de pertencimento a uma classe. Dessa tarefa não se apartam, portanto, nem os elementos materiais da “acumulação flexível”, nem os elementos ideológicos.

Essa é a discussão de fundo que busca diferenciar a conceituação entre o “professor de educação física”, categoria única até a regulamentação da profissão, e o forjamento artificial de uma nova categoria, o “profissional de educação física”, adequado aos pressupostos das classes dominantes e, portanto, dos campos conservador/corporativista da educação física. Aquele, um professor, trabalhador; este, um cidadão, pretendo patrão de si mesmo.

A classe dominante forja à sua imagem e semelhança uma nova categoria que, contudo, carece do principal vetor que os diferencia, o domínio dos meios de produção. Temos, portanto, a mistificação da própria realidade.

A concepção de profissionalização que se alastra na educação física brasileira é incorporada de forma ativa e passiva pelo conjunto da categoria de modo expressivo a partir dos anos 1990 em diante. Sobre isso é importante recordar que as tentativas de regulamentação anteriores a 1998 não lograram êxito, em parte, pelo status que ainda gozava a condição de professor perante a sociedade, fato reconhecido até pelos próprios defensores da empreitada regulamentadora (NOZAKI, 2004).

Dessa maneira, somente o cenário político-econômico dado no Brasil a partir dos anos 1990 se mostrou propício para essa vitória dos setores conservador/corporativista da área. Recordamos que se trata de um cenário marcado pelo aumento do desemprego estrutural, da desigualdade social e da diminuição do acesso aos direitos sociais historicamente conquistados e, portanto, a adesão à ilusão liberalizante significou, necessariamente, a incorporação dos ideais da produtividade, da competitividade, do individualismo, da meritocracia, da desregulamentação do trabalho e tudo mais que comporta as metamorfoses do trabalho contemporâneo. Essa é a face mais profunda da expectativa criada sobre a profissionalização e a pretensa valorização, protagonismo e empoderamento do trabalhador.

Como consequência temos o rebaixamento do valor da mercadoria força de trabalho na área e a incorporação dos preceitos da “acumulação flexível” se demonstrando em várias facetas. Destaca-se a estratégia recorrente por parte do empresariado em investir na horizontalização da organização do trabalho. Nos campos escolares e não escolares as empresas tratam cada vez mais de reduzir o corpo de professores diretos e terceirizar os serviços com o apelo ao *personal trainer*, às escolinhas de iniciação esportiva terceirizadas e a toda sorte de pacotes extras de prestadores de serviços. Busca-se a desresponsabilização imediata das empresas do lazer, saúde, treinamento e educação, com vistas ao enxugamento da folha de pagamentos e maximização dos lucros,



características em consonância com a lógica da “acumulação flexível”, como é possível identificar na passagem abaixo.

Outro ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras. (ANTUNES, 2010a, p. 34).

Tal problemática traz consequências devastadoras também para os demais trabalhadores das diversas tradições da cultura corporal não formados em educação física, com as classes dominantes da área e as suas frações de apoio investindo, inclusive, na tentativa de sitiamento do seu direito ao trabalho a partir da regulamentação do profissional de educação física<sup>71</sup>. Tal investida nada mais foi do que a busca aberta pelos setores conservador/corporativista em realizar reserva de mercado, tentando atribuir aos seus “profissionais” a prerrogativa exclusivista de

[...] 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, recurso online).

No que diz respeito a esse último caso, vemos que as diversas tradições da cultura corporal dos campos não escolares e a sua transmissão às novas gerações – antes um direito consuetudinário em sua maioria – passam a expressar paulatinamente a possibilidade potencial em se transformar em valor de troca e, portanto, nicho para trabalho produtivo e extração de mais-valor.

Esse movimento é a pedra de toque para a guinada dos setores conservador/corporativista do campo da educação física em direção aos campos não

---

<sup>71</sup> Cabe ressaltar que a investida do sistema CONFED/CREFs não foi incorporada de forma passiva pelas variadas tradições da cultura corporal. Diversos movimentos advindos da capoeira, dança, yoga, dentre outras manifestações, se organizaram para barrar o colonialismo confefiano a partir, centralmente, da luta pelo seu direito consuetudinário. As argumentações principais se deram principalmente por duas ordens não excludentes: epistemológica e histórica. Por um lado, a compreensão de tais manifestações serem regidas por códigos normativos e formativos próprios, por outro pela sua autonomia histórica em relação à própria constituição da educação física enquanto prática social. Em alguns desses casos temos práticas corporais milenares. Contudo, não se trata de um movimento monolítico de resistência, havendo, histórias de cooptações internas às tradições e/ou buscas também corporativistas, como resposta ao ataque. Para aprofundamento, indicamos a leitura de Nozaki (2004, p. 262-322).

escolares. Tem-se, assim, a investida na retirada do direito ao trabalho, essência vital, àqueles não formados em educação física. Por outro lado, aos formados, uma circunscrição sem limites às fronteiras do trabalho estranhado.

Um bom resumo de todo o quadro exposto acima se dá na seguinte passagem:

De outro modo, se a Educação Física tem se desvalorizado como disciplina curricular no seio do projeto dominante de formação humana, assegurando via políticas educacionais; por outro lado, as práticas corporais realizadas fora do meio escolar vêm recebendo, desde o final do século XX, no Brasil, uma carga valorativa positiva, sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, sob o ponto de vista liberal. A proliferação das práticas nas academias de ginásticas, clubes, condomínios, bem como nos espaços de lazer fez com que a própria formação profissional da Educação Física fosse insistentemente questionada, sob o ponto de vista do preparo do professor para a atuação nos vários campos de trabalho, vislumbrados no horizonte daquela área.

Assim, a formação em Educação Física tem sofrido um movimento de reordenação. A partir de um discurso corrente do empreendedorismo, sua formação profissional tem passado, desde a década de 80 e mais fortemente na década de 90, por uma grande orientação para o campo não escolar. O discurso ligado ao empreendedorismo apontou o assim chamado mercado emergente das práticas corporais, sobretudo o das atividades físicas, como o mais promissor para gerir a precarização do trabalho docente. (NOZAKI, 2005, p.24).

São tendências que afluíam nas décadas anteriores e que na atualidade mostram expressões mais desenvolvidas, confirmando em larga medida o que os estudos ligados ao campo crítico já revelavam. A crise sanitária despontada em 2020 em razão do novo Coronavírus intensificou ainda mais os impactos do que já vinha sendo realizado por parte do bloco no poder.

Nesse sentido, no que diz respeito à importância da educação física no projeto de formação humana orientado pelas modificações do trabalho, enxergou-se o movimento de uma produtividade da educação física improdutiva<sup>72</sup>. Viu-se uma educação física improdutiva para os desígnios imediatos do projeto de formação humana do bloco no poder, mas, ao mesmo tempo, produtiva no que tange ao espraiamento do setor de serviços e à busca de valorização de capital.

Desse quadro geral depreendemos que a chamada crise epistemológica da educação física<sup>73</sup> – manifesta desde, aproximadamente, os anos de 1980 – deve, portanto,

---

<sup>72</sup> Analogia tomada livremente de empréstimo da obra de Frigotto “A produtividade da escola improdutiva” (2010b).

<sup>73</sup> Nos anos de 1990 a Revista Movimento (UFRGS) travou um clássico debate entre alguns expoentes nacionais da educação física em torno do questionamento “O que é educação física?”. Ali, em muitos dos artigos, se expressou o que vimos chamando de concepção idealista da realidade, os quais se ocupavam de

ser compreendida e superada não no plano das abstrações, mas na sua materialidade concreta, expressa no próprio reordenamento do mundo do trabalho pós-crise econômica dos anos 1970 e o novo tipo de formação humana requerida pelo projeto de sociedade dominante.

Com isso queremos dizer que a relação de identidade é dialética e recíproca (mesmo que na negação). Sempre há identidade, ou não, comparando-se com determinada coisa. Portanto, indicamos que a crise da educação física existe em relação à sua identidade propalada na funcionalidade ao mercado de trabalho. Ao deixar de servir imediatamente à funcionalidade do projeto de formação humana hegemônico dominante há a consequência, sob a ótica do capital, da instalação de uma crise. Portanto, o que está em jogo não é uma identidade abstrata, dada dos céus, mas uma identidade referenciada sobre qual o projeto de educação física se busca e para quais fins. Nesse sentido os diversos grupos sociais travam o embate para dirigi-la conforme o projeto histórico que os guia.

Se até os anos 1970, como apontamos, a educação física cumpria um papel central, imediato, para o projeto de manutenção da hegemonia das classes dominantes, após esse período o cenário mudou de figura e a sua centralidade também<sup>74</sup>. Aqui, a compreensão do reordenamento no mundo do trabalho deve ser o ponto de partida para a compreensão da chamada crise epistemológica. As disputas acerca da educação física têm de ser compreendidas, portanto, nas suas bases concretas, no seu lastro material. Compreendemos assim que

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela idéia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 2008b, p. 46).

Não se pretende com tal afirmação desconsiderar o papel fundamental que há na “batalha de ideias”, mas chamar a atenção que elas não pairam sobre o ar e não transformam radicalmente a realidade como que por consensos construídos no convencimento mútuo entre as consciências. Dessa forma, a luta por uma formação

---

explicar (ou tentar criar) a realidade a partir, tão somente, das aparências. Como expressões desse pensamento no âmbito desse debate, destacamos Gaya (1994), Bracht (1995), Lovisoló (1995) e Costa (1996).

<sup>74</sup> Para aprofundamento conferir Nozaki (2004); Taffarel e Escobar (1994; 2009); Taffarel e Albuquerque (2010); Both, Souza e Baccin (2010).

profissional em educação física que vá de encontro ao atual estado de coisas e vá ao encontro do acúmulo progressista/revolucionário<sup>75</sup> não deve se encerrar somente no plano das ideias e das críticas.

Sobre a relação entre as mudanças de ordem econômica e as mudanças operadas dentro do campo da educação física, temos um complexo de mediação no qual a própria regulamentação da profissão foi mediada pelo contexto da crise econômica, que por sua vez mediou o debate afeto às DCN da área; este último também enquanto mediação, no plano educacional, da gerência da crise (NOZAKI, 2003).

No campo mais geral da formação humana, temos nesse contexto o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano orientado em especial pelo “Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados” (FRIGOTTO, 2010a, p. 155), os quais direcionam a educação básica “para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos” de forma subordinada “à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 2010a, p.155).

Sob as orientações dos órgãos multilaterais, o processo educativo dominante em todos os níveis educacionais começa a se voltar às pedagogias do “aprender a aprender”, trabalhadas no capítulo anterior, da qual destacamos a pedagogia das competências, entendida como “(...) um processo cultural pela qual se visa não produzir ou transmitir conhecimentos, mas sim formar personalidades flexíveis e adaptáveis às instabilidades e incertezas contemporâneas. É, enfim a pedagogia da pós-modernidade”. (RAMOS, 2011, p.68).

É sob essas novas exigências que para a educação física se desenhará ao longo dos anos 1990 e grande parte do século XXI percorrido até o momento, uma funcionalidade determinada diferente daquela de tempos anteriores, pois

---

<sup>75</sup> Consideramos, aqui, como **progressista e revolucionário** aqueles grupos sociais da educação física que Oliveira (2012) convencionou alocar dentro da “pedagogia do conflito”, um grupo que começa a fazer uma oposição mais sistemática a partir da década de 1980 ao conservadorismo estabelecido na área, ou seja, “um pensamento à esquerda [que] prioriza temas de inspiração político-ideológica, no encaixe do desvelamento de problemas sociais. Partindo do pressuposto de que Educação Física é educação, buscam-se alternativas para criar uma outra Educação Física.” (OLIVEIRA, 2012, p. 32). Apesar de termos aqui um amplo espectro político, possui como um dos eixos comuns a defesa “da educação física enquanto uma produção histórica a ser socializada e não apropriada pelos grupos privados.” (NOZAKI, 2017, p.79). Os **revolucionários** se diferenciam dos progressistas por demarcar abertamente a luta contra o modo de produção capitalista, inclusos aqui socialistas, comunistas e anarquistas de toda ordem.

[...] a educação física gestada pelos modelos hegemônicos foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Para esta nova perspectiva, ela acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter. (NOZAKI, 2004, p.7).

Logo, se durante a hegemonia do modelo de produção rígido taylorista/fordista a educação física era central na formação dos alunos, contribuindo, dentre outros, para a sua adequação psicofísica que, em grande parte, tinha forte exigência braçal, repetitiva e de disciplina controlada para o processo fabril; no quadro desenhado nos períodos sucessivos passa-se a reservar a ela outras finalidades.

Temos que, a partir de então, o processo “busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da **polivalência** ou de conhecimentos que permitam a ‘policognição’” (FRIGOTTO, 2010a, p. 166, grifo do autor). Assim, disciplinas escolares com maior capacidade de contribuir na perspectiva da polivalência, como línguas portuguesa e inglesa, matemática e informática assumiram o eixo central, enquanto disciplinas como educação física e artes perderam a sua centralidade imediata na formação desse trabalhador de novo tipo (NOZAKI, 2004).

Nesse contexto a educação física se encontrou, dentro de uma totalidade, como produtiva mediatamente, porém improdutiva imediatamente. Do mesmo modo que Marx (2014) analisa a necessidade de gastos imediatamente improdutivos para a efetivação do ciclo industrial completo do capital e, portanto, a realização do valor, Frigotto (2010b) também elabora uma síntese importante sobre esse aspecto no campo educativo – que podemos estender à educação física –, indicando que

[...] mesmo que a escola efetivamente se mostre desnecessária, e cada vez mais desnecessária para qualificar pessoas para o trabalho produtivo, e sobre esse particular possa ser vista como situada à margem do sistema produtivo capitalista, enquanto atividade que utilize um volume cada vez maior de recursos públicos e/ou privados, certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital. (p. 180).

Esses são os elementos gerais que nortearam, na nossa especificidade, os dois marcos formativos seguintes da educação física, as Resolução n° 03/87 e n° 07/04, que trataremos no tópico seguinte.

Contudo, é importante destacar que a mediação do contexto da crise econômica de 2007, nos parece ter portado novos contornos para essa produtividade improdutiva da educação física. Em especial na sua apropriação por parte dos setores dominantes no que

tange à possibilidade de promoção das competências socioemocionais tratadas no primeiro capítulo. Algumas dessas indicações abordaremos em nosso último capítulo.

Por ora, sinalizamos que a afirmação da perda da centralidade da educação física no projeto de formação humana dominante, tal qual foi gestada historicamente, pode ser identificada, como um dos exemplos mais sintomáticos, nos embates que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996). Na ocasião, temos que no texto original prevaleceu o interesse do bloco no poder ao retirar a obrigatoriedade da educação física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica.

Tal situação só foi revertida, parcialmente, no ano de 2001 devido à pressão exercida por setores da sociedade civil (alguns imbuídos pelo sentimento corporativista). Essa expressão do que vimos tratando como a penetrabilidade das questões afetas à luta de classes no Estado não foi, portanto, uma dádiva, mas, antes, a materialização em um instrumento legal dos embates dados no terreno da luta de classes.

Compreendemos que se a vontade dos setores dominantes hegemônicos fosse intocável, a educação física, enquanto disciplina curricular obrigatória da educação básica, poderia ser fadada à extinção nesse cenário brasileiro. Contudo, como a luta de classes é dinâmica, sinalizamos que sob esse impasse e o retorno da obrigatoriedade da disciplina, a própria classe dominante, após a crise de 2007 e sob o “Império das competências” tratou de apropriar a disciplina via políticas educacionais a subordinando para os seus interesses, em especial sob a lógica da formação das competências socioemocionais.

Desse modo, temos que aquela perda imediata de centralidade pode ter sofrido alterações nesse último período histórico, como nos faz inferir a Base Nacional Comum Curricular, sobretudo os documentos da educação infantil e do ensino fundamental, em que a disciplina se encontra junto às demais, alocada na área de linguagens, contudo sob o ordenamento das competências. O documento da OCDE tratado no primeiro capítulo, e que retomaremos no próximo, traz fortes indicações da relação entre atividade física e competências socioemocionais, proporcionando uma leitura que a educação física, tomada sob esse objeto de estudos, seria importante para a promoção das atuais competências requeridas em tempos de agudização neoliberal.

Na BNCC, uma das expressões mais significativas das políticas educacionais dos tempos atuais, a educação física participa na construção dessas competências essenciais na formação do novo trabalhador para o desemprego, resiliente, moldável e flexível a

todas as intempéries. As competências tomam centralidade em relação ao que antes era a disciplina. Nesse sentido, indicamos aqui que a educação física parece tomar nova funcionalidade, com diferenças frente ao que lhe foi impelido durante os anos 1990 e boa parte do século XXI.

Grande parte do conjunto desses documentos oficiais do campo da educação (mas também em várias outras esferas), foram construídos no período pós-golpe, na ocasião do governo Temer, como lógica de adequação às necessidades do capital em crise (publicação da BNCC do ensino infantil e fundamental; reforma do ensino médio; BNCC do ensino médio; Política Nacional de Formação de Professores, etc.). É a partir de então que temos o arranjo e potencialização de toda a política educacional que se deu em sequência no governo Bolsonaro, um projeto educacional hegemonicamente adequado à atual fase imperialista, relacionado ao aprofundamento da complexificação entre capital-trabalho, voltado para a privatização e para a formação das competências socioemocionais.

No que diz respeito aos campos não escolares, temos indicações de agudização da tendência que porta às práticas corporais carga valorativa positiva, em especial sob o prisma da promoção da saúde e qualidade de vida, marcados pelo referencial liberal. Desse modo, o mercado das práticas corporais, em especial o vinculado à atividade física e saúde, se fortalece como o eixo norteador do discurso ligado ao empreendedorismo. Indicações que são confirmadas em larga medida na análise do nosso material empírico.

Buscamos na presente tese, portanto, identificar as forças/sujeitos da luta de classes que impulsionaram a educação física dentro dos interesses e do projeto de formação humana dominantes, em especial na compreensão das mediações em torno das atuais DCN na área em um momento de agudização do projeto neoliberal no país. O recorte da totalidade é o mesmo que guiou as duas DCN precedentes à Resolução nº 06/18, a serem apresentadas no próximo tópico, ou seja, a hegemonia do neoliberalismo. Porém temos de ter em conta que as atuais DCN se inserem nessas regularidades do marco neoliberal, todavia possuem particularidades dadas após a crise econômica capitalista aberta no ano de 2007.

### 2.3 – O último painel do “Breve Século XX” da formação profissional em educação física no Brasil

O período de aproximadamente 20 anos foi o hiato entre a Resolução n° 69/69 e a segunda reforma curricular efetiva da educação física – o nosso terceiro marco histórico –, datada do ano de 1987 através da Resolução n° 03 do Conselho Federal de Educação<sup>76</sup>. Tais diretrizes foram precedidas a extensos debates e acúmulos nos anos anteriores – uma série de discussões que se desenvolveu com regularidade desde 1978 (BRASIL, 1987a) –, imersos numa conjuntura de reabertura democrático-burguesa no país. Tais diretrizes, mediadas por grande parte dos elementos trazidos no tópico anterior, trouxeram as transformações mais significativas na história da formação da área no Brasil, “para melhor e para pior” (VENTURA, 2010, p.143).

Realçamos, mais uma vez, dois elementos de destaque que influenciaram os rumos da nova formação pretendida. Por um lado, a própria reabertura democrático-burguesa no país; por outro a busca de uma saída para a crise econômica nos países de capitalismo central e de forma desigual e combinada nos países de capitalismo dependente e periférico. Como já tratado, esse período portou consigo um processo de mudanças substantivas para os trabalhadores, inclusos aqui os trabalhadores da educação física e das inúmeras tradições da cultura corporal.

Tais elementos impulsionaram a investida dos setores conservador/corporativista da área sobre outros campos de trabalho, que não mais os escolares, enquanto resposta ao contexto de crise estrutural e conjuntural de emprego. Essas marcas são parte da abertura do último painel do nosso “breve século XX” e, como tal, são centrais nos dois recortes temporais que desenvolveremos nos subtópicos a seguir.

#### 2.3.1 - A Resolução n° 03/87 do Conselho Federal de Educação

O terreno fértil– sob a ótica das classes dominantes – anunciado anteriormente, permitiu pela primeira vez na história da educação física brasileira a constar em lei, através da Resolução n° 03/87 (BRASIL, 1987b), o reconhecimento da possibilidade de abertura de cursos de bacharelado para a formação profissional na área.

---

<sup>76</sup> Fruto do parecer n° 215 de 1987 (BRASIL, 1987a), o qual teve como relator Mauro Costa Rodrigues.



Esse foi um esforço que grupos privatistas empenharam desde os anos de 1980 e se manteve nas décadas seguintes, envidado basicamente nas estratégias de apoiar o crescimento de cursos e escolas privadas de ensino superior em educação física; de incentivar a criação dos cursos de bacharelado em educação física (experiência que surge no estado de São Paulo antes mesmo da Resolução n° 03/87); de intervir nas disputas legais acerca das DCN; e de criar o conselho profissional em educação física. (FARIA JUNIOR, 2001).

Dessa forma, a fragmentação da formação profissional – expressa na criação do bacharelado – se configurou como uma fragmentação do conhecimento e uma adequação restrita ao mercado de trabalho com vistas a atender aos interesses de frações expressivas da classe dominante, em especial aquelas vinculadas aos empresários educacionais, aos empresários do segmento do *fitness* e aos empresários de determinados setores das tradições da cultura corporal.

Em depoimento a Azevedo (2013), Faria Junior expressa o caráter de atropelo democrático entre aquilo que foi amplamente debatido previamente e o texto da Resolução:

[...] o grupo do fracionamento da profissão continuou inconformado, que eles perderam mais uma vez (no encontro de Curitiba). Aí foi a grande surpresa quando saiu a resolução, surgiu a figura do bacharel, que em nenhum encontro tinha sido levantado. Até hoje, por exemplo, eu desconheço quem introduziu na hora da redação, porque o redator foi quem incluiu isso, eles não gostaram da proposta dos diretores, não gostaram da proposta de Curitiba e apareceu e realmente foi um caos na EF, uma vez que ninguém sabia exatamente o que era. Então essa proposta, na forma como ela foi defendida pelo Guilmar<sup>77</sup>, por exemplo, na USP e foi defendida pelo pessoal de Vitória, uma universidade federal, mas que sofre uma influência muito grande da USP, eles apresentaram aquela proposta de habilitação sobre a forma de bacharelado. Então foi uma maneira de mascarar uma coisa que o grupo perdeu o consenso, a hegemonia, melhor dizendo, na proposta, mas inconformados conseguiram colocar essa proposta. (p.105).

Veremos na análise de nosso material empírico que alguns dos atores dessa empreitada nunca saíram de cena, como é o caso do professor João Batista Gomes Tojal, que na ocasião da plenária referente à Audiência de 2015 recordou da sua participação na elaboração do Parecer n° 215/87 e se colocou abertamente como o criador do primeiro bacharelado em educação física no Brasil. O referido professor, representante de determinada coletividade, esteve entre os sujeitos atuantes no atual rumo das DCN. Por

---

<sup>77</sup> Acreditamos se tratar do professor José Guilmar Mariz de Oliveira.

ora é importante chamar a atenção para o protagonismo de determinadas forças/sujeitos sociais, que voltaremos a destacar no próximo capítulo. Em relação ao protagonismo paulista, também relata Celi Taffarel sobre a ocasião da Resolução nº 03/87:

Para chegar a formulação da resolução nº 003/87 – CFE, que reordenou a formação do profissional de educação física, por exemplo, constatamos aproximadamente dez anos de debates dos profissionais da área (1979 a 1987). Mesmo assim, setores foram excluídos de participar e prevaleceram, hegemonicamente, as concepções sustentadas pelos docentes das instituições Paulistas, notadamente da USP, e as concepções defendidas pela Associação de Diretores das Faculdades de Educação Física de São Paulo. (TAFFAREL, 1998, p.19).

Em posição contrária a essa postura formativa, durante a própria década de 1980 os campos progressista/revolucionário já tratavam de buscar desmistificar o apelo ideológico à criação da figura do bacharel dentro da educação física. Vemos a artificialidade da criação dessa nova modalidade de formação na área e a sua fragilidade conceitual e epistemológica tratada em uma sólida passagem do professor Alfredo Gomes de Faria Junior, um dos pioneiros nas formulações críticas acumuladas dentro da área:

Até a própria denominação nos parece mal escolhida, senão vejamos. A palavra bacharel é um galicismo, que significa, no idioma original (bachelier) “titular do *baccalauréat*, grau universitário conferido após exames terminais dos estudos secundários” (Micro-Robert, 1978, p.83)<sup>78</sup>.

Em Portugal, com as Reformas Pombalinas da Instrução Pública, foram tomadas providências para regulamentar o exercício do magistério, anteriormente entregue, quase que totalmente, aos Jesuítas. Com as Reformas, passou-se a exigir a “licença para o ensino”, obtida através de exames anunciados, periodicamente, em editais. O edital de 28 de julho de 1759 estabelecia que, a partir do dia 1º de outubro, “não poderá ensinar pessoa alguma, nem pública, nem particularmente sem minha carta” (Carvalho, 1978, p.116)<sup>79</sup>.

A licenciatura fixou-se como um grau maior que dava ao seu portador o direito de exercer o magistério.

Na reforma de 1772, os cursos da Universidade de Coimbra sofreram substanciais transformações. O grau de **bacharel** precedia o da licenciatura, somente obtido após mais um ano e meio de estudos.

No Brasil manteve-se, como se viu anteriormente, essa mesma estrutura hierárquica entre os graus, para os candidatos ao magistério, excetuando-se a Educação Física. O grau de **bacharel**, fora do campo do magistério, na tradição brasileira é atribuído ao “indivíduo que obteve o 1º grau de formatura em Faculdade de Direito” (Ferreira, 1980, p.172)<sup>80</sup>.

<sup>78</sup> Referência à obra “MICRO-ROBERT. *Dictionnaire du Français Primordial*. Paris, 1980.”

<sup>79</sup> Referência à obra “CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo, Saraiva, 1978.”

<sup>80</sup> Referência à obra “FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.”. Há, aqui, divergência da data citada no corpo do texto pelo autor e da obra anunciada nas referências bibliográficas.

Com a criação do Colégio Pedro II, o grau de **bacharel** (em letras) passou a ser outorgado ao concluinte do ensino secundário.

Encontra-se, a partir daí, a segunda interpretação para a palavra bacharel: “aquele que concluiu o curso de ensino médio” (id).

Considera-se, pois, inadequada a terminologia de bacharel em Educação Física para um profissional que vai exercer o **magistério** (ainda que não nas escolas de 1º e 2º graus) em clubes, academias e instituições afins, condomínios, etc. Parece-nos que é justamente aí que se precisa cada vez mais do licenciado, do **educador**.

A terminologia pode contribuir ainda para uma **regressão do status** da profissão, uma vez que a palavra bacharel é também entendida, historicamente, no Brasil como um título a nível de 2º grau. Ameaça-se assim, uma luta que se prolonga há quase cinquenta anos, que é o abandono da visão do professor de Educação Física como um técnico. (FARIA JUNIOR, 1987, p. 29, grifo do autor).

A passagem acima é enriquecida com o argumento de que o tipo de formação (licenciatura ou bacharelado) não pode ter como critério a delimitação espacial em que é realizado o trabalho, mas, sim, o objeto tratado em questão e a sua real identidade (NOZAKI, 2004). Com isso queremos dizer que a intervenção pedagógica no trato com a cultura corporal possui uma característica que não pode ser definida tendo como critério se é exercida entre os muros da escola ou para além deles, pois continua ainda assim a ser a mesma atividade profissional, ou seja, a prática pedagógica com os elementos da cultura corporal.

Destarte, a apropriação do termo “bacharel” dentro da educação física se tratou tão somente de uma extensão semântica, uma vez que pelo fato de o bacharelado significar a formação específica em determinada área, nas áreas em que “a intervenção se dá justamente na área pedagógica, caso da educação física, significa o bacharelado (formação específica) equivaler-se à própria licenciatura.” (NOZAKI, 2004, p.188). Nesse sentido, o debate sobre a fragmentação na educação física consiste nos embates em torno da caracterização da área enquanto área pedagógica, se tornando a defesa do bacharelado uma “mera desconsideração da discussão de fundo, para a formatação da apologia do trabalhador liberal e empreendedor.” (NOZAKI, 2004, p.188)<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> Chamamos a atenção para alguns trabalhos científicos na área que sinalizam a falta de legitimidade e sustentação epistemológica para a existência do bacharelado em educação física (FARIA JUNIOR, 1987; TAFFAREL, 1993; NOZAKI, 2004; SANTOS JUNIOR, 2005; VENTURA, 2010; SANTOS JUNIOR, 2013; RODRIGUES, 2014; ALVES, 2015; MORSCHBACKER, 2016; HACK, 2017; PINHO, 2017; BOTREL, 2019). Em resumo, são trabalhos que demonstram, de alguma forma, a fragmentação da formação na área se tratar de uma forma de desqualificação durante aquilo que deveria ser o próprio processo de qualificação dos futuros trabalhadores, uma vez que nem no plano epistemológico, nem no plano formativo essa cisão se justifica. Logo, em consonância com esses trabalhos, sustentamos que a nossa compreensão é a de que o eixo norteador da profissão é a própria prática pedagógica no trato com a cultura corporal, independente do campo de atuação.

Essa insustentabilidade da fragmentação no plano do real levou, dentre outros fatores, à não adesão da fragmentação nas Instituições de Ensino Superior num primeiro momento. Em 1994, sete anos após o lançamento da referida Resolução, de um total de 128 cursos de graduação existentes no Brasil, somente cinco ofereciam a modalidade de bacharelado (QUELHAS, 2003). Esse número de oferta só cresceu, de forma vertiginosa, alguns anos mais tarde, principalmente após a promulgação das DCN da década de 2000 e devido à ação coercitiva sobre os trabalhadores realizada pelo sistema CONFEF/CREFs.

A Resolução n° 03/87 (BRASIL, 1987b) do extinto CFE é, portanto, uma expressão de que a educação física, assim como as demais licenciaturas, também sofreu reestruturações na década de 1980 em consonância com as transformações do mundo do trabalho que começavam a se manifestar, ainda que de modo incipiente, no Brasil.

A característica mais marcante desse terceiro marco histórico das DCN em educação física se demonstra, dessa maneira, na criação do bacharelado como esforço envidado pelos setores conservador/corporativista da área, tendo o estado de São Paulo como o epicentro de sua criação (TAFFAREL, 1998). Atentamos, aqui, que o embate central que vemos se desenvolver na área, portanto, refere-se a um embate de fundo entre interesses históricos sociais antagônicos, entre projetos de sociedade e classes.

Além da possibilidade de formação diferenciada – licenciatura ou bacharelado – tivemos outras marcas significativas dessa Resolução em relação ao período histórico anterior: a formação em áreas de conhecimento – do ser humano, da sociedade, filosófico e técnico; a área de formação básica e de aprofundamento de conhecimentos; o trabalho de conclusão de curso; o aumento da carga horária e do tempo de formação (QUELHAS, 2003). Essa Resolução vigorou até o início dos anos 2000.

### 2.3.2 - A Resolução CNE/CES n° 07/04

Um ciclo de mais outros quase 20 anos foi necessário após a Resolução n° 03/87 para a divulgação de novas DCN no ano de 2004 (BRASIL, 2004b), demarcando o quarto período histórico ainda fortemente mediado pelos elementos do final do “Breve século XX”. A sustentação do bacharelado em ambas as DCN foi prometida pelos setores conservador/corporativista como solução de adequação às demandas e competências necessárias a um novo mercado de trabalho em expansão, em conformidade aos novos tempos. Novo, nesse contexto, compreendido como a inserção no quadro marcado pela

flexibilização das relações trabalhistas e a precarização das condições de trabalho com vistas a atender os preceitos neoliberais. Foi a busca de se apropriar daquilo que um dos principais intelectuais orgânicos do sistema CONFEF/CREFs proclamou de maneira colonialista como “terra de ninguém” e que, em suas palavras, “Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam.” (STEINHILBER, 1996, p.48).

Na esteira das reformas administrativas de Estado e das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, com maior organicidade em especial a partir do governo Fernando Henrique Cardoso/PSDB, o início dos anos 2000 trouxe novas reformas para as Diretrizes Curriculares no campo geral das licenciaturas, bem como para o campo específico da educação física. Muitas continuidades são constatadas em relação às DCN anteriores.

Como tratamos em nosso primeiro capítulo, tais reformas se circunscreveram dentro da totalidade neoliberal e foram ligadas a um tipo de formação profissional hegemonicamente afeta aos interesses do bloco no poder a partir de orientações indicadas por órgãos multilaterais. No campo da educação física a reforma deixou as suas impressões na Resolução nº 07 de 2004<sup>82</sup> do CNE/CES (BRASIL, 2004b), demarcada por um contexto turbulento.

A formação profissional na área da Educação Física tem passado por um embate vigoroso, acirrado na última década do século XX e primeiro do século XXI, protagonizado pelo processo histórico das diretrizes curriculares, diga-se, um movimento nada tranqüilo. A principal contradição para o acirramento do antagonismo passa pela divisão na formação, licenciatura e bacharelado, com ressonância na produção do conhecimento e nos espaços de intervenção pedagógico/profissional. (VENTURA, 2010, p.140).

O movimento de construção dessas DCN se inicia ainda no ano de 1997, a partir da abertura de um edital – nº 04/97 – pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, o qual possuía como principal objetivo tornar público e convocar “as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.” (BRASIL, 1997b, p.1). Dentre os eixos a serem construídos constavam o perfil desejado do formando, as competências e habilidades desejadas, os

---

<sup>82</sup> “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.”

conteúdos curriculares, a duração dos cursos, a estruturação modular dos cursos, os estágios e atividades complementares, e a conexão com a avaliação institucional<sup>83</sup>.

Esse edital é lançado exatamente uma semana após o parecer do CNE nº 776/97<sup>84</sup>, o qual traz em seu bojo orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em geral. Tais orientações, dentre outras características, foram direcionadas ao aligeiramento da formação superior, indicando para os cursos se pautarem “pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação” (BRASIL, 1997a, p.2); e pelas pedagogias do “aprender a aprender” – em especial a pedagogia das competências –, orientando as graduações a deixarem de atuar “como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações [e] (...) a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho (...)” (BRASIL, 1997a, p.2). Assim, buscando romper com os “obstáculos” postos pelas diretrizes anteriores “para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo” (BRASIL, 1997a, p.1), essas orientações se evidenciam em íntima consonância com o projeto de formação hegemônico dominante tratado em nosso primeiro capítulo, amplamente afinadas, portanto, com o trabalhador de novo tipo requerido pelo bloco hegemônico no poder.

Do período de lançamento desse edital até se chegar às DCN da educação física homologadas em 2004, houve um longo e conflituoso intervalo que fez passar a sua formulação pelas mãos de quatro Comissões de Especialistas (COESP). Foram anos de enfática discussão, os quais, todavia, não tiveram esse prolongamento temporal devido à complexidade da criação de espaços com ampla participação e discussão democrática, mas exatamente pelo seu oposto, ou seja, pela falta da ampliação de espaços para as posições divergentes, situação essa que gerou tensões ao longo de todo o processo (BRITO NETO, 2009).

---

<sup>83</sup> Em consonância com o conteúdo trabalhado em nosso primeiro capítulo, entendemos que “...não podemos falar de Diretrizes Curriculares como uma demanda criada, de forma natural, pela última LDB – Lei 9394/96 –, ou do Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), ou mesmo do Edital 4/97 da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC). Antes, as diretrizes curriculares se inserem num complexo de estratégias de reformas educacionais do país da década de 90, que receberam, estas últimas, determinações internacionais mediadas, por sua vez, pela crise do capital.” (NOZAKI, 2003, p. [3]).

<sup>84</sup>A comissão que elaborou este parecer foi composta por: Carlos Alberto Serpa de Oliveira; Éfrem de Aguiar Maranhão; Eunice Durham; Jacques Velloso; Yugo Okida.

Desse modo, a primeira proposta foi elaborada enquanto resultado dos trabalhos da primeira COESP<sup>85</sup> – que se ocupava desde 1998 – e tratou de formalizar o material recebido de 28 Instituições de Ensino Superior, fruto do edital n° 04/97 (KUNZ et al, 1998). A proposta da COESP não se diferenciava da formação hegemônica que vinha sendo traçada pelo bloco no poder relativa ao “trabalhador de novo tipo, ao se preocupar com a dita dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável.” (NOZAKI, 2004, p. 249). Essa comissão também não se propôs, portanto, a conflitar com as diretrizes expostas no parecer CNE n° 776/97.

A própria Comissão admite que pretendia “aprimorar a resolução n° 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo (...) [daqueles] doze anos de vigência.” (KUNZ et al, 1998, p.38). Contudo, não se tratava de corrigir o erro histórico de criação do bacharelado, muito menos guinar para as reivindicações históricas acumuladas cientificamente pelos campos progressista/revolucionário da educação física.

Ao pesquisar sobre esse período, somos levados a entender, devido à convergência de ideias, que a comissão teve influência do pensamento conservador/corporativista hegemônico na área. O documento da Comissão se assentava no argumento de que a licenciatura plena era insuficiente para conseguir abarcar as disciplinas que seriam relacionadas aos campos não escolares em expansão. O argumento, a saber, é o das transformações no mundo do trabalho, em especial do professor de educação física, que começou a se deparar com uma enorme gama de novos campos de atuação (não escolares) e que, portanto, a formação do licenciado seria deveras limitada para atender a essa expansão (KUNZ et al, 1998). Uma franca continuidade com o discurso dos grupos conservador/corporativista da década de 1980.

Vale atentar que o denominado campo em expansão se trata, em verdade, do colonialismo do campo da educação física frente a outras tradições da cultura corporal e outras profissões. É, em fundo, a busca desenfreada em direção à atuação em um mercado por vezes caracterizado por relações de trabalho precárias e informais. Segundo a própria Comissão, o surgimento do bacharelado na Resolução então vigente foi fruto dos embates no campo dentre dois grupos, os que defendiam “a manutenção da licenciatura naquela perspectiva ampliada, de formação generalista” e o grupo “que defendia uma outra titulação para a Educação Física. (...) a formação de um profissional mais qualificado e

---

<sup>85</sup>Comissão formada por: Elenor Kunz; Emerson Silami Garcia; Helder Guerra de Resende; Iran Junqueira de Castro; Wagner Wey Moreira. A proposta em questão pode ser encontrada na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.20, n.1, set., 1998 (KUNZ et al., 1998, p. 37-47).

especializado para atuar nos diferentes campos de trabalho denominados de não-escolar.” (KUNZ et al, 1998, p. 39). É importante destacar que a Comissão se furta, nesse texto, a apontar os sujeitos e grupos sociais reivindicantes de tais posições, não trazendo à baila a clareza acerca dos interesses representados.

Seguem as palavras da própria primeira COESP com o tom de continuidade e apelo à entrada nos campos não escolares.

Na realidade, a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolaram os limites de qualificação e de habilitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo graus (formação do professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de “licenciatura ampliada”, na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não escolar. (KUNZ et al, 1998, p. 39).

Note-se a utilização do termo licenciatura ampliada de forma conceitualmente diversa da tratada nesta tese. Não se tratava de licenciatura ampliada, mas tão somente de licenciatura plena a qual, ainda que com fragilidades e muitas lacunas, preparava os futuros professores para a intervenção pedagógica no trato com a cultura corporal, tanto para o campo escolar quanto para os campos não escolares.

Desse modo, sublinhamos um equívoco presente no senso comum da educação física, muito presente ainda na atualidade, o qual identifica a licenciatura ampliada de caráter generalista como sinônimo da formação do licenciado pleno regida pela Resolução nº 03/87. É digno ainda de registro que após a LDB de 1996 é extinta a figura da licenciatura curta, passando todas as licenciaturas a se caracterizarem enquanto plenas.

Afirmamos, por ora, que a formação unificada, a formação organizada em torno da entrada e saída única pela licenciatura, tão somente, é um avanço frente ao retrocesso da fragmentação curricular impulsionada pela criação do bacharelado, mas que, no entanto, não se encerra enquanto sinônimo da proposta curricular de caráter mais avançado e cientificamente mais elaborada: a licenciatura ampliada de caráter generalista.

Tais diretrizes da primeira COESP propuseram, por fim, como solução para o problema, em um “contexto crítico de difícil empregabilidade” (KUNZ et al, 1998, p. 41) uma formação única que conferisse o título de “graduação em educação física” (nem licenciado, nem bacharel) com aprofundamentos de subáreas a serem apostilados no diploma do graduado, a partir do interesse do graduando e da disponibilidade dada pelas IES de oferta, o que conferiria ao egresso o seu campo de aplicação profissional.

Nesse sentido os relatores apontam algumas possibilidades de aprofundamentos a serem apostilados, como “docência na educação básica/licenciatura”;



“condicionamento/treinamento físico”; “atividades físico-esportivas de lazer”; “gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos”; “esporte”; “aptidão física/saúde/qualidade de vida”; ou ainda outros possíveis campos emergentes.

Nos chama a atenção o fato da comissão não titubear em, no apelo à flexibilidade, fazer alusão às volatilidades do mercado de trabalho, podendo as IES a qualquer momento criar ou suprimir os campos de aprofundamento em decorrência daquilo que manda o deus mercado: “a qualquer momento, as IES poderão suprimir ou implementar um ou mais campos de aprofundamento, **considerando as demandas do mercado de trabalho**, a qualificação do corpo docente, as condições de infra-estrutura, etc.” (KUNZ et al, 1998, p.44-45, grifo nosso).

Em suma:

[...] não fez outra coisa senão aprofundar os pressupostos da Resolução 03/87 no que diz respeito à divisão licenciatura/bacharelado. O que se viu foi a divisão, a partir dos Conhecimentos Identificadores do Tipo de Aprofundamentos, de vários campos de atuação no interior do bacharelado e a licenciatura como uma possibilidade isolada. Ou seja, os vários campos de atuação, a exceção da licenciatura, não eram mais do que vários bacharelados disfarçados, agora com o nome de graduação em educação física. (NOZAKI, 2003, p. [11]).

Adiantamos, que temos aqui, alguns elementos que ressurgirão nas atuais DCN, como é o caso da denominação única do curso enquanto “graduação em educação física” com o apostilamento da licenciatura e/ou bacharelado conforme as saídas dos alunos.

Vale atentar, ainda, para mais dois aspectos das formulações da primeira COESP. O primeiro é a reivindicação da “cultura de movimento” enquanto objeto de estudos do campo. Nos cabe afirmar que os conceitos não são vazios, mas carregados de significado social e, portanto, entendemos, a partir também dessa mediação, haver forte influência da matriz epistemológica fenomenológica-hermenêutica nesse documento. Tal corrente tem, em linhas gerais, forte carga de contribuição nas formulações das pedagogias do “aprender a aprender” na atualidade.

Uma hipótese que levantamos é que essa influência tenha se dado também sobre a forma que se propõe as DCN, ou seja, um apelo à diversidade, ao respeito das diversas formas de se conceber a educação física e às vontades dos sujeitos individuais que nela ingressam, permitindo, portanto, uma gama de aprofundamentos insuficientes. Tal fato acontece a despeito da compreensão que existe uma realidade objetiva, histórica, científica e epistemológica, de que a educação física não sustenta essa divisão. Ou seja, de certo modo já se manifestavam elementos do discurso da pós-modernidade.

O outro aspecto relevante, por fim, é ser uma comissão que naturaliza a existência do sistema CONFEF/CREFs. É justamente nesse período que temos o surgimento do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), criado com vistas a promover ampla reforma na estrutura e no funcionamento da aparelhagem estatal durante o governo Fernando Henrique Cardoso/PSDB. Um esforço enquanto parte do movimento que se desenhava desde o início dos anos 1990:

Seguindo as diretrizes do FMI e do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, o Estado viabilizou a abertura irrestrita do mercado nacional, o fim da reserva de mercado da informática, a privatização das empresas estatais, o desmonte do aparato de ciência e tecnologia instalado nos anos de desenvolvimentismo e iniciou o desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social, precarizando as políticas sociais públicas e estimulando sua privatização. (NEVES, 2005b, p.91-92).

Dentro desse desenho, a reforma impulsionada pelo MARE buscou adequar o Brasil às novas exigências neoliberais de sociabilidade e reprodução ampliada do grande capital. Essa situação permitiu, como consequência, a aparição desse elemento novo na história da educação física – a criação do sistema CONFEF/CREFs em 1998 –, o qual passou, desde então, a ter direta influência nas discussões acerca das DCN. Esse é um elemento central, enquanto aglutinador dos interesses históricos de parte considerável da classe dominante, nos rumos das DCN<sup>86</sup> desde então. A comissão, portanto, aqui, não é capaz de impelir um comentário crítico a respeito, mas, ao contrário, ratifica e naturaliza a sua existência e o seu papel interventor nas consequências da formação ao considerar que “Cabe ao mercado de trabalho e aos próprios conselhos profissionais” (KUNZ et al, 1998, p. 43) regularem sobre os campos de atuação profissional e suas delimitações conforme o aprofundamento cursado pelos alunos<sup>87</sup>.

Entre a formação dessa primeira COESP e a efetiva publicação das DCN em 2004 houve, ainda, inúmeros meandros e disputas. No ano de 2000 completaram-se os dois anos da primeira Comissão e, no ano seguinte, foi aprovado pelo Conselho Pleno (CP) do CNE o Parecer 009/2001 sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Tal Parecer foi incisivamente criticado pelas IES e por entidades representantes

---

<sup>86</sup>Para mais informações sobre a ingerência do sistema CONFEF/CREFs na formação profissional em educação física e na qualificação de outros trabalhadores consultar Nozaki (2004, p.247-261).

<sup>87</sup> A divulgação do artigo “Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em educação física: Justificativas – Proposições – Argumentações” pela I COESP (KUNZ et al, 1998) na Revista Brasileira de Ciências do Esporte se deu no mesmo mês e ano da criação do CONFEF.

dos educadores e pesquisadores em educação brasileiros como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e o “Fórum Nacional de Defesa da Formação do Educador”, sendo as principais críticas direcionadas ao processo, à concepção e ao conteúdo do Parecer. (TAFFAREL; LACKS, 2005).

A despeito das resistências o Parecer nº 009/2001 foi promulgado sob a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002<sup>88</sup>, a qual, dentre as suas características marcantes, destacamos que “a formação [dos licenciados] deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2002a, p.4).

Tal dispositivo da Resolução, ao exigir processo formativo próprio às licenciaturas, tornava inviável a proposta da primeira COESP para a qual a “docência na educação básica/licenciatura” se tratava apenas de um dos aprofundamentos possíveis a serem apostilados no curso de “graduação em educação física”. Portanto, tal incompatibilidade, por si, foi capaz de jogar por terra qualquer pretensão de manutenção da proposta da primeira Comissão de especialistas<sup>89</sup>, pois a feria diretamente.

Logo, nesse quadro, a proposição da primeira COESP ficou invalidada e se formou uma segunda Comissão da educação física. Essa teve a principal característica de ser organizada em torno do Conselho Federal de Educação Física, o qual se colocou na posição de intermediário entre as direções das IES e o Conselho Nacional de Educação (TAFFAREL; LACKS, 2005). Uma Comissão que não travou resistências ao criticado Parecer nº 009/2001, mas, ao contrário, se valeu dele para ratificar o seu apelo à fragmentação da formação e reforçar a sua argumentação da incompatibilidade de uma formação única em torno da licenciatura que desse conta da intervenção tanto no universo escolar como nos campos não escolares.

Como tática coercitiva, para fazer valer os seus interesses, os grupos conservador/corporativista organizados em torno do sistema CONFED/CREFs construíram uma Resolução interna (CONFED nº 046/2002), a partir do Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em educação física – realizado pelo próprio CONFED na cidade de Belo Horizonte/MG, no ano de 2000 – e de alguns fóruns

---

<sup>88</sup> Institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” e é logo seguida pela publicação da Res. CNE/CP nº 02/2002 que institui “a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.”

<sup>89</sup> Não negamos, com isso, a constatação que algumas IES permaneceram realizando organizações curriculares à revelia do preconizado sob essa normativa legal, como veremos no terceiro capítulo.

regionais, com fins a dispor “sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências”, além de buscar definir “os campos de atuação profissional”.

Abrimos parênteses aqui para evidenciar ser esse um *modus operandi* antidemocrático típico do sistema CONFEF/CREFs, um conselho profissional regido por uma lei minimalista e que, através de resoluções e minutas internas, cria normativas à revelia, com o pretenso poder de lei. Temos o entendimento que, em tese, toda e qualquer limitação a direitos fundamentais deveria constar na própria legislação e não a partir de resoluções internas específicas.

**A inserção do CONFEF na formação profissional é uma resposta à necessidade de cobrir falhas da própria lei que lhe deu origem, que não define o campo de intervenção do assim chamado profissional de educação física contido no artigo 3º da Lei 9696/98 (Brasil, 1998). Uma vez que a lei não delimita qual é a compreensão exata dos termos atividades físicas e desporto, o CONFEF foi gradualmente complementando, por meio de resoluções internas e portarias, o seu entendimento do que viria a ser tais campos de intervenção. Sua Resolução 046/02 Dispõe sobre a Intervenção Profissional de Educação Física e define a sua capacitação, competências e atribuições necessárias (CONFEF, 2002). Tal resolução recai numa perspectiva colonizadora, quando empreende ingerência nas áreas não exclusivas da educação física. (NOZAKI, 2003, p. [12-13], grifo do autor).**

Adiantamos que o refinamento desse mecanismo se deu com as DCN nº 06/18, na qual conseguiram fazer constar em lei, de forma discricionária, a **aparente delimitação** dos campos de atuação de cada título, aprimorando o projeto fiscalizador e policialesco do conselho profissional, operando, assim, a transferência para a aparelhagem de Estado daquilo que já vinha realizando de forma ilegal e ilegítima: a fiscalização e a restrição dos campos de atuação do licenciado. A Comissão interna de “Ensino Superior e Preparação Profissional” é o núcleo ao qual cabe dar o eixo central sobre tais discussões e se fez amplamente presente na ocasião da Audiência 2015 e nos seus desdobramentos. Tratamos como “aparente delimitação” pois pareceres posteriores do CNE/CES entram em contradição com a posição oficial confefiana, como veremos em nosso terceiro capítulo.

Fechado parênteses, retomamos que a Resolução CONFEF nº 046/2002<sup>90</sup> foi, portanto, uma manobra interna para se fazer valer a sua intencionalidade para com as

---

<sup>90</sup> Não são poucos os exemplos coercitivos através do mesmo método de resoluções internas para instituir os seus interesses. Como alguns exemplos sobre a restrição ao exercício profissional, dentre outros, citamos a Resolução CONFEF nº 094/2005, alterada pela Resolução CONFEF nº 182/2009, que dispõe sobre a inscrição junto ao Sistema CONFEF/CREFs. Aqui está expresso um dos elementos coercitivos que é utilizado pelo bloco conservador em torno do conselho para fazer alavancar a sua concepção de mundo.

delimitações da intervenção profissional, cerceando as possibilidades de atuação profissional desde a formação inicial.

Em abril de 2002, a proposta que foi aprovada e homologada sob o Parecer CNE/CES n° 138 (BRASIL, 2002b) foi apresentada pelo sistema CONFED/CREFs. Contudo, devido a resistências por parte de setores progressista/revolucionário acabou por não ser publicada em forma de Resolução. Mostra-se aqui que a busca por ingerência do sistema CONFED/CREFs na formação profissional se deu, portanto, desde os primeiros anos de sua criação.

Esse fato gerou inúmeros protestos, merecendo destaques um relacionado ao procedimento e outro, ao conteúdo. O primeiro refere-se ao descumprimento do que estabelecia o Parecer n° 776/97, que delegava à Secretaria de Ensino Superior a responsabilidade pelo encaminhamento de todo o processo. Já o segundo refere-se à ruptura com a tradição da formação e da intervenção do profissional de Educação Física, restringindo-a a referenciais da área da saúde, em sua perspectiva mais restrita.

A Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002, que definiu capacitação, competências e atribuições necessárias ao profissional de Educação Física, serviu de base para a elaboração das diretrizes curriculares. As novas diretrizes da Educação Física, baseadas em modelos de competências, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, mediante o Parecer n° 138, de 3 de abril de 2002, coadunam-se com os pressupostos gerais da formação, ditados pelo Parecer n° 09/2001; portanto, as mesmas críticas já colocadas, em relação a esse parecer, adequam-se perfeitamente às diretrizes da Educação Física. (TAFFAREL; LACKS, 2005, p.94-95).

A elaboração do Parecer CNE/CES n° 138/02 (BRASIL, 2002b) possuiu, portanto, explícita influência do sistema CONFED/CREFs, como atesta o próprio documento: “Faz-se relevante ressaltar a forma participativa e pró-ativa com os atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação Superior e Conselho Federal de Educação Física.” (BRASIL, 2002, p.2).

De certo, pelo próprio caráter de classe intrínseco à criação do conselho profissional, tal influência imprimiu elementos da concepção de mundo e da formação profissional afinados à lógica das classes dominantes. Note-se que não era de se esperar o contrário, uma vez que temos o órgão é caracterizado enquanto “estrutura avançada do

---

Reiteramos que coerção e consenso são pares dialéticos e não excludentes. Com isso, afirmamos que a despeito dos aparelhos privados de hegemonia ligados à classe dominante na educação física lançarem mão de vários instrumentos para a construção do consenso (jornais, propagandas televisivas, programas televisivos em circuitos de canal fechado, cartilhas, congressos, e um longo *et coetera*) isso não foi suficiente para fazer prevalecer o seu projeto dentro do campo da formação profissional. Dessa forma, ao lançar mão de meios coercitivos legais (e por vezes ilegais) busca fazer impor os seus interesses de classe e, dessa forma, também a construir o consenso, ainda que por vias da coerção.

capitalismo” (NOZAKI, 2004), representante direto dos interesses do empresariado na área, chamando para si a tarefa de ditar os rumos da educação dos futuros trabalhadores.

Tal formatação

[...] não é outra senão aquela que leve à adequação do trabalhador a um campo de trabalho que ele pretende gerenciar, porém, sem oferecer crítica ou tentativa de modificação das relações de trabalho contidas neste campo. Por isso, o sistema CONFEF/CREFs serve à perspectiva unilateral da formação humana para a gerência da crise do capital, ao mesmo tempo que se serve desta última para poder projetar seu modelo de formação profissional. (NOZAKI, 2004, p.254).

Tal documento, já nas primeiras linhas, quando destaca os documentos-referência, deixava claros sinais de qual o seu propósito e do que se encontrava em suas páginas<sup>91</sup>. Dentre as doze referências base apontadas pelo texto, sete faziam alusão a leis e normatizações nacionais gerais a todo curso de graduação, independente do campo profissional, tais como a LDB, a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação, etc. Outras três – aquelas que dão o tom de maior especificidade para a área – eram referências explícitas no campo da saúde. Há, também, a referência à lei minimalista e controversa de 1998 – Lei 9.696/98 (BRASIL, 1998). Nesse caso destaca-se que – além da tentativa ideológica de impor a compreensão de mundo confefiana à educação física – , em tese, não é competência legal dos conselhos profissionais ingerir sobre a formação profissional.

Dentre os documentos-referência destacamos, por fim, a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998”. Documento elaborado sob os preceitos dos órgãos multilaterais, afinados ao bloco hegemônico no poder com vistas a organizar o modelo educacional conforme a divisão internacional do trabalho pautada no modo de produção capitalista contemporâneo. Esse documento expressa uma boa síntese do projeto de formação humana dominante gestado desde os anos 1990 que trabalhamos no segundo tópico do primeiro capítulo.

---

<sup>91</sup> Os documentos-referência são: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996; Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 10.172 de 9/1/2001; Parecer CNE/CES 776/97 de 3/12/1997; Edital da SESu/MEC 4/97 de 10/12/1997; Lei 9.696, de 1/9/1998; Parecer CNE/CES 583/2001 de 4/4/2001; Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998; Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 15 a 19/12/2000; Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999; Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA; Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.

Esse apanhado acima é, portanto, o quadro geral das doze referências que balizaram o texto do Parecer CNE/CES nº 138/02 (BRASIL, 2002b). Tendo isso em mente, nenhuma surpresa ao longo das suas 15 páginas seguintes. Destaca-se a centralidade dada à saúde como eixo norteador do campo da educação física e a reivindicação, para tanto, dos conceitos de “atividade física”, “movimento humano” e “motricidade humana” como objetos de estudo subordinados à promoção da saúde (os mesmos que reaparecerão no último recorte histórico). Essa ossatura documental dá ao Parecer diretrizes explícitas da formação orientada à lógica do “aprender a aprender” como vemos, a exemplo, nos objetivos reivindicados:

**Objetivo das Diretrizes Curriculares:** levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*, que engloba, *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades. (BRASIL, 2002b, p.2, grifo do autor).

Desse modo, sob essa guia educacional, o Parecer atesta a crítica às concepções “antigas e herméticas” do currículo que atuam “como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações”, em nome da necessidade de adequação a uma sociedade e um mercado que enfrentam rápidas transformações. Essa é exatamente a mesma linha argumentativa (e as mesmas palavras) que reaparecerá no Parecer nº 584/18, do atual recorte histórico. Sobre o Parecer nº 138/02, destacamos, por fim, que o único momento em que se refere ao licenciado é no parágrafo primeiro do artigo 11, onde se lê:

A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena deverá seguir os Pareceres CP/CNE 9/2001, CP/CNE 21/2001, CP/CNE 27/2001 e CP/CNE 28/2001 e Resoluções CP/CNE 1, de 18/2/2002 (ref.: Par CP/CNE 9/2001 e 27/2001), CP/CNE 2/2002 (Ref.: Par CP/CNE 28/2001) específicos do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2002b, p.15).

Em todas as demais linhas do documento vemos somente a alusão ao profissional de educação física – termo referência à profissão liberal, forjado pelo sistema CONFED/CREFs a partir da lei 9696/98 – ou ao graduado em educação física. Quanto a este último conceito – o graduado – entendemos ter sido cunhado na intencionalidade daquilo que se atestou à frente, na ocasião da Resolução nº 07/04, ou seja, fazer uma relação forçada que acabou por prevalecer enquanto interpretação de que graduado é sinônimo de bacharel.

Em resumo, o Parecer e a sua Minuta de Resolução tiveram como marcas o conservadorismo expresso no reducionismo positivista do objeto de estudo, na concepção de educação calcada no “aprender a aprender” e na manutenção da fragmentação da formação. Nesse momento histórico, o sistema CONFEF/CREFs “bateu na trave” de ser o interlocutor único e privilegiado representando os interesses das forças/sujeitos sociais dominantes; **no atual recorte histórico, no embalo da ascensão das forças de extrema direita no país, não perdeu a oportunidade e fez o gol.**

Tendo em vista todo o exposto e a mudança de partido à frente do executivo do governo federal ocorrida no ano de 2003, operou-se uma interrupção dos trabalhos em torno do Parecer nº 0138 de 2002<sup>92</sup> (BRASIL, 2002b). Com isso,

Foi realizada no início do ano de 2003 uma reunião em Brasília com alguns especialistas da comunidade acadêmica da EF, como os professores Helder Guerra de Resende e Celi Taffarel, convocada pelo então Secretário do Ministério dos Esportes, Prof. Lino Castellani Filho. O objetivo dessa reunião foi dar início a um processo de análise e proposta de reformulação do parecer CNE/CES 138/2002 e de seu projeto de resolução que não foi homologada. (AZEVEDO, 2013, p. 128).

Dessa forma, os embates surgidos em torno do caráter conservador do Parecer e a pressão vinda dos setores progressista/revolucionário da área levaram à retirada da Resolução da pauta e à criação de uma terceira COESP<sup>93</sup> no ano de 2003, ocasião em que Helder Guerra de Resende indicou à Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu) a composição de “uma nova comissão de especialistas para analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades, da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes no Parecer CNE/CES nº 138/02.” (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 96).

Como consequência, a terceira COESP formulou uma proposta de substitutivo ao antigo Parecer nº 138/02, a qual foi submetida a Audiência pública no CNE. Tal substitutivo foi apreciado pelo Grupo de Trabalho Temático “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o qual realizou uma consistente análise sintética do documento e, a partir daí, formulou aquilo que ficou conhecido como a Carta de Vitória, divulgada no dia 14 de dezembro de 2003. Em resumo:

---

<sup>92</sup> Aqui a composição do CNE/CES era formada por: Carlos Alberto Serpa de Oliveira (Relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Arthur Roquete de Macedo e Yugo Okida. (BRASIL, 2002b).

<sup>93</sup> Comissão agora formada por Helder Guerra de Resende, Maria de Fátima da Silva Duarte, Iran Junqueira de Castro, Zenólia Christina Campos Figueiredo, João Batista Andreotti Gomes Tojal.



O grupo de trabalho temático<sup>94</sup>, baseando-se em entendimentos do CBCE e em discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substituto da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda diz respeito ao objeto de estudo da área “o movimento humano”; a terceira ressalta que a concepção de formado adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso. (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97).

Não obstante as críticas construídas pelos setores progressista/revolucionário que vinham acumulando o debate e a produção científica sobre o tema há tempos, “De posse de todas as informações O CNE realizou nova audiência pública, em 15 de dezembro de 2003 e criou grupo de assessoria, com as diversas entidades acadêmicas, e profissionais **onde foi construído um consenso.**” (BRASIL, 2004a, p.6, grifo nosso).

Em síntese, na referida Audiência o substitutivo do Parecer teve o apoio do Ministério do Esporte, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e do Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física (CONDIESEF). Houve, de algumas partes, contundentes críticas ao substitutivo, dentre as quais destacamos aquelas advindas do sistema CONFEF/CREFs – sob a figura de Jorge Steinhilber – e as do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) – representado pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF). Aquele, apesar de manter representante na COESP, dirigiu adjetivações ao substitutivo como “colcha de retalhos” e “muito ruim”, fazendo a firme defesa do Parecer nº 0138/02; Este, por razões diametralmente opostas, questionou o falso consenso, a falta de democracia no debate e na construção do documento e a adequação restrita ao mercado de trabalho, se posicionando contrário ao bacharelado e à consequente fragmentação do conhecimento, fazendo, por fim, a defesa da licenciatura ampliada e da necessidade de ampla participação no debate (TAFFAREL, 2009).

A partir desse processo

Tendo em vista o debate que se formou, o conselheiro [e relator] Efreim Maranhão propôs nova formação de COESP, a partir de representantes da Secretaria de Educação Superior (SESU), CONFEF, CONDIESEF, Ministério do Esporte, CBCE e MEEF – que não aceitou o convite –, para que formassem proposta alternativa para ser apresentada até janeiro de 2004 [...]. (NOZAKI, 2004, p. 257).

---

<sup>94</sup> Entendemos aqui, na verdade, se tratar do “comitê científico” do grupo de trabalho temático “Formação profissional e Mundo do Trabalho”.

Desse modo, aqui se desencadeou a formação da quarta e última COESP, a qual daria o desfecho momentâneo para a saga que se estendia desde 1997, culminando na aprovação do Parecer CNE/CES nº 58 de 2004 em 18 de fevereiro e consequente homologação em 31 de março de 2004 sob a Resolução nº 07 pelo CNE/CES, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Nesse sentido, a amarração política feita em torno da elaboração/implementação das DCN da educação física nº 07/04 ficou conhecida como o “consenso possível” (TAFFAREL, 2009)<sup>95</sup>.

Ainda que as DCN promulgadas não tenham sido aquelas “sangue puro” do sistema CONFEF/CREFs (Parecer nº 138/02), esse momento sela, em determinada medida, o conselho profissional como um importante interlocutor nos ditames da formação profissional no campo, na proporção em que ele atuou ativamente para o seu direcionamento (NOZAKI, 2003). Como veremos ao longo da tese, o último ciclo histórico das DCN vivenciado na atualidade, marcado pela Resolução nº 06/18, dará continuidade e refinamento a essa ingerência na formação profissional.

Apesar da predileção e defesa por parte do sistema CONFEF/CREFs ao Parecer nº 138 de 2002, o documento resultante da última COESP manteve muito mais continuidades e semelhanças, do que rupturas com ele. Trata-se de um elemento importante que ajuda a elucidar o falso consenso. A indicação de haver muitas semelhanças começa pelos documentos-referência, os quais foram mantidos todos que constavam no Parecer anterior e acrescentado apenas mais uma referência: os “Pareceres e Resoluções do CNE sobre a formação dos profissionais da Educação.”. Subscrevem esse parecer (nº 058/04) o relator Éfrem de Aguiar Maranhão e o conselheiro Arthur Roquete de Macedo.

A despeito do texto mais cauteloso que fundamenta o Parecer nº 058/2004, tudo nos indica, no fundo, a continuidade na centralidade da saúde como eixo norteador da profissão, em especial a partir da concepção reducionista guiada pelo prisma liberal. Além

---

<sup>95</sup> No entanto, cabe ressaltar que a estratégia do consenso possível não é uma singularidade da educação física, mas expressão de outros segmentos também, inclusive de alguns intelectuais orgânicos e aparelhos privados de hegemonia que em determinado tempo histórico aglutinavam em torno de si bandeiras progressistas da classe trabalhadora, dentre esses se alocam muitos dos denominados por nós como reformistas. À época alertavam Taffarel e Santos Junior: “O que está evidente é um processo de conciliação de interesses, expressos na construção do ‘consenso’. A conciliação de interesses de classe e a construção de consensos estão em curso no Brasil e se expressam tanto na política mais geral, por exemplo, nas eleições presidenciais e na macroeconomia por meio de acordos com o FMI, até o CNE e a comissão de especialistas da SESU”. (2005, p.124).

disso, o Parecer não rompe com a dicotomia imposta à fragmentação profissional na área. Contudo, trata-se de um texto mais cuidadoso ao fazer o resgate histórico do processo de reformulação das diretrizes desde a Resolução nº 69/69. Talvez essa tenha sido uma tática dos formuladores para tentar blindar o documento às críticas, demonstrando a linha de raciocínio perseguida pela Comissão. Em resumo:

Em 29 de janeiro do corrente ano (2004), a nova comissão de especialistas apresentou o resultado do seu trabalho ao CNE, mantendo a idéia da divisão na formação, a concepção de competências e o entendimento do objeto da Educação Física como o “movimento humano”, os três pontos centrais nas divergências sobre a área. Essa foi a proposta de diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 058), em 18 de fevereiro de 2004. (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 98).

A defesa feita pelo campo conservador/corporativista/reformista<sup>96</sup> formado pelo consenso no antagonico, que ficou conhecido como o “consenso possível”, expressa, dessa forma, a continuidade ao favorecimento dos interesses históricos da classe dominante dentro da área, uma vez que, por ser impossível conciliar tais concepções de homem e sociedade diametralmente opostos, acabou por expressar, na materialidade da condensação das relações de força, o projeto de formação humana muito mais afeto ao grupo dominante.

Nesse sentido, temos acordo com autores que apontam o equívoco histórico de intelectuais com trajetória progressista e, inclusive, da direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte à época em capitular ao projeto histórico dominante de formação, desconsiderando o acúmulo científico da área, em especial, no caso da direção do CBCE, do seu próprio GTT interno de “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”,

---

<sup>96</sup> Indicamos enquanto reformista o campo formado por grupos e intelectuais orgânicos outrora alocados nos campos progressista/revolucionário, mas que agora estão em franca debandada de seus princípios progressos. Em que pese existir confluência de ideias com um determinado verniz progressista, no fundo o que acabam contribuindo na prática social é para o fortalecimento das bandeiras conservadoras/corporativistas, às vezes com uma faceta mais humana. Em resumo, vemos uma disputa entre setores que já começava a ficar mais evidentes desde a década de 1980 quando “Por um lado, estavam os setores conservador/corporativista – reivindicando o que compreendiam ser a concretização de benefícios para a categoria (ampliação do mercado de trabalho, reserva desse mercado e formação para ele), mas que obviamente não buscavam formas de organização dos trabalhadores contra o capital e sua crise. Por outro lado, se colocavam os setores progressistas/ revolucionários, mais atentos às mudanças sociais em curso no país, bem como à reinvestida recolonizadora do imperialismo e à importância da organização dos trabalhadores para o seu devido combate. (...) Esse grupo também era comprometido com outras instâncias de lutas políticas, concentradas nos vários movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos do amplo espectro da esquerda brasileira.” (QUELHAS; NOZAKI, 2017, p.171-172). São aqueles que, como a duvidosa fórmula proudhoniana, buscaram “queimar a propriedade em fogo lento” (lentíssimo, diríamos) (PROUDHON, 2017c, p.185).

responsável por se debruçar com mais fôlego sobre o tema. (NOZAKI, 2004; TAFFAREL e SANTOS JUNIOR, 2005; BRITO NETO, 2009; SANTOS JUNIOR, 2013).

A nossa crítica, no entanto, não elide o fato de que houve cursos construídos a partir de projetos político pedagógicos os quais se direcionaram na contramão daquilo que ficou registrado nos termos das DCN. Se trata, nesses casos, de afrontamento direto às imposições do aparelho estatal dirigido por setores dominantes. Uma atitude de rebeldia, não obstante os constantes ataques sofridos. Sobre essa questão, o professor Paulo Ventura (2010) nos traz a seguinte reflexão:

A dupla formação na graduação em Educação Física se dá apenas pela forma, pelo que legisla as Diretrizes Curriculares e pela obediência às políticas públicas por parte dos projetos curriculares dos cursos. Ela ocorre a partir das representações que se faz da legislação, motivadas pelo sistema vigente, a partir de alguns de seus organismos institucionalizados. No entanto, esses mesmos organismos, em algumas nuances sucumbem ao embate e legislam por sínteses que abrem perspectivas transformadoras, fruto das conquistas da luta contra-hegemônica. Além disso, pela percepção que se tem a partir de professores que ensinam a mesma disciplina em ambas as formações na mesma instituição, na prática acadêmica dos cursos com dupla formação, nada é diferente entre licenciatura e bacharelado, a não ser por um pequeno número de disciplinas. (p.15).

É nessas “sínteses que abrem perspectivas transformadoras, fruto das conquistas da luta contra-hegemônica”, é que o campo progressista/revolucionário atua dentro das condições dadas.

Tratando especificamente do conteúdo do Parecer nº 58/04 (BRASIL, 2004a) vale reproduzir um parágrafo completo do documento oficial que versa sobre o objeto de estudo da educação física. A nosso ver, no sentido exposto abaixo, o Parecer explicita o reconhecimento legítimo de que há diferentes conceitos e proposições em disputa, os quais trazem consigo diferentes concepções do papel e do objeto de estudos da educação física. No entanto, sob o apelo de uma suposta flexibilidade ou em nome do consenso possível, não encerra em uma terminologia, abrindo espaço para interpretações variadas da realidade de cada IES.

Diferentes termos e expressões vêm sendo defendidos e utilizados pela comunidade da Educação Física com o propósito de definir seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. 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. Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como dos respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes. Portanto, estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes *constructos* de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos. (BRASIL, 2004a, p. 7-8).

Em que pese o verniz democrático e o aparente respeito à diversidade e à possível harmonia de convivência entre os antagônicos, logo à frente o próprio documento traz elementos para a compreensão desse possível respeito multicultural. Ainda que ao tratar dos conteúdos sinalize a ampliação do leque da cultura corporal, admitindo as diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, jogos, esporte, lutas e dança; expressões como “no sentido de aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” são recorrentes enquanto predicado das demais afirmações. Tal elemento vai ao encontro do que já sinalizava os documentos referência, ou seja, a subordinação ao paradigma da saúde em seu sentido estrito.

Na redação final da Resolução nº 07/04 (BRASIL, 2004b), em que pese o subsídio do Parecer, no texto aparecerá como objeto de “estudo e de aplicação” do campo da educação física o “movimento humano”, termo cunhado de forma mais consistente enquanto objeto de estudos da área nos idos dos anos 1980 por Go Tani e colaboradores (1988), calcado, sobretudo, na concepção positivista de ciência. Go Tani continua em cena na atualidade ao marcar presença significativa nos eventos realizados pelas estaduais paulistas com pauta sobre as DCN no último recorte histórico e, também, em evento realizado pelo sistema CONFED/CREFs para tratar sobre o tema.

Além do objeto de estudos, a persistência da fragmentação da formação profissional também se caracterizou como uma marca importante na redação final. Uma escolha tática dos legisladores, já presente no Parecer, foi a utilização por conveniência do termo “graduado em Educação Física”, termo que gerou toda uma sorte de polêmicas

e interpretações de todos os matizes na área, inclusive no campo judicial. Ainda que a leitura hegemônica tenha sido na sua relação enquanto sinônimo de bacharel, o termo graduado, em si, encerra para nós uma compreensão mais ampla, como a que consta na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Na Resolução CNE/CES nº 07/04 a utilização do termo genérico de graduação é recorrente, mas sempre que trata da licenciatura faz questão de explicitá-la. Lembramos que a LDB não discrimina a licenciatura como algo diverso à graduação. Este último acabou por ser um termo chave para as interpretações oportunistas do campo conservador/reformista em todo o período que vigorou a Resolução nº 07/04.

Por fim, destacamos o ideário pedagógico da formação por competências como marca desse recorte histórico. Apesar de tanto no Parecer como na Resolução não aparecer de forma explícita a referência às pedagogias do “aprender a aprender”, compreendemos que nas entrelinhas de seu conteúdo se manifesta presente. O apelo a competências de cunho conceitual, procedimental e atitudinal, comumente relacionadas no documento a uma sociedade plural, trazem em seu escopo, muito daquilo que já foi tratado nos estudos críticos sobre, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e comprovada a sua relação visceral com o ideário pedagógico da pós-modernidade<sup>97</sup> (SANTOS, 2005; DIAS, 2010). A Minuta de 2015, em que pese o avanço frente à pauta da unificação, se delimita ao mesmo ideário das competências hegemônico que demarcou essa época.

Assim, o desfecho da Resolução nº 07/04 nos revelou que o consenso possível se mostrou muito mais um consenso por parte do campo conservador/corporativista/reformista. Em resumo, tivemos como marca a permanência de três elementos que destacamos como característicos daquela Minuta apresentada pelo sistema CONFED/CREFs: a finalidade do objeto de estudo, a compreensão pedagógica e a fragmentação da formação.

As DCN de 2004 foram objeto de constante dubiedade sendo apreciadas por pareceres de órgãos do aparelho estatal com vistas a dar sua interpretação sobre elas. No

---

<sup>97</sup> Trazemos a indicação que, de fato, a hegemonia positivista fortemente presente desde o surgimento da educação física ainda faz por ter forte influência na atualidade. No entanto, como vimos analisando acerca das últimas DCN, há, de forma justaposta, uma ampliação da hegemonia pós-moderna. A nosso ver, a incorporação de elementos reivindicados pelos teóricos pós-modernos na área vem a calhar na legitimação de um discurso mais plural, que atende às diferentes demandas do campo. Ou seja, da forma como vem se conformando a área, em especial no século XXI a produção pós-moderna cresce, no entanto, sem desbancar totalmente a influência positivista. Em uma espécie de conflito combinado acaba por reforçar os preceitos hegemônicos nos campos não escolares e por diluir a especificidade do campo escolar. No campo das tolerâncias, o Materialismo Histórico é execrado.

campo acadêmico também suscitaram muitos estudos. Constatase, após o ano de 2004, um crescimento vertiginoso nas pesquisas em formação profissional em educação física, impulsionado pela expansão da pós-graduação no Brasil e pelas discussões sobre os novos marcos regulatórios de formação nas licenciaturas em geral e na educação física em específico (PINHO, 2017).

Foram, portanto, esses os elementos gerais que marcaram as DCN de formação superior em educação física do quarto período histórico. Afinadas com as determinações mais gerais do projeto de formação humana hegemônico requerido pelos representantes do bloco no poder, em especial aquelas afetas aos órgãos multilaterais no plano internacional e a sua incorporação pelo empresariado da educação, do *fitness* e de tradições da cultura corporal no plano nacional. Diretrizes, tanto para as licenciaturas, em geral, como para a educação física, em particular, regidas sob os marcos regulatórios neoliberais, em que pese a existência das contradições próprias à dinâmica interna da luta entre as classes fundamentais e as suas frações.

Esse é o quadro sintético do preâmbulo ao quinto período. Questão em que se insere o objeto que a presente tese investiga. Vimos um ciclo composto por quatro recortes históricos, mas que, em verdade, tem início nas primeiras experiências estaduais e militares, o qual consolida no somatório aproximadamente cem anos de formação profissional em educação física no Brasil sob a hegemonia do campo conservador. Um quadro de disputas e embates entre as classes e frações de classes que se mantém mais pulsante do que nunca e que demonstra na atualidade um novo desdobramento, o quinto momento.

Esse período que sinalizava, no ano de 2015, a possibilidade de algumas conquistas históricas para os campos progressista/revolucionário da área, mas que se demonstra, em 2018, com a homologação das atuais DCN, no seu avesso. Trata-se de um período que consideramos como epifenômeno legal formal a divulgação em 18 de dezembro de 2018 da Resolução nº 06/18, porém que tem início, de fato, com a divulgação no ano de 2015 da Minuta de Projeto de Resolução para a educação física pelo CNE/CES, a qual previa em seu artigo 7º a extinção do bacharelado (BRASIL, 2015b).

Certamente, ainda que fosse uma esperança dos campos progressista/revolucionário, essa notícia não navegou em águas calmas. Soma-se a isso a situação político-econômica nacional tratada em nosso primeiro capítulo, mediação fundamental que trouxe reviravoltas nos embates que vinham se desenhando. Tal cenário

conferiu a abertura de uma nova porta para os rumos da formação profissional na área, com um novo recorte histórico das DCN, objeto central da presente tese.

Assim, com o resgate histórico da formação profissional em educação física no Brasil, vemos o caráter dinâmico, complexo e contraditório pelo qual passou ao longo da sua história, ainda que hegemonicamente tenha sido vitorioso o projeto de formação humana dominante.

**No total dos cinco recortes históricos, três deles se deram em contexto de golpes políticos (1939, 1969 e 2018) e outros dois, ainda que não tenham correspondente de golpe no campo político mais amplo tiveram manobras por parte dos representantes dos interesses dominantes dentro da especificidade da educação física (1987 e 2004).**

Do mesmo modo que iniciamos o presente capítulo levando em consideração o trabalho de Hobsbawm (1995), também o encerramos reivindicando o acordo com as suas conclusões de um outro livro, lançado após a crise econômica de 2007 (HOBSBAWM, 2011). Se naquele o autor escrevia ainda temporalmente localizado no século XX, neste já pôde trazer mais elementos postos pelo crivo da própria história. Em franco embate com o “fundamentalismo de mercado”, hegemônico sobretudo a partir do último painel do tríptico histórico, conclui que o quadro dado pela crise econômica de 2007 nos expõe que “O liberalismo econômico e o liberalismo político, sozinhos ou combinados, não conseguem oferecer uma solução para os problemas do século XXI. Mais uma vez chegou a hora de levar Marx a sério.” (HOBSBAWM, 2011, p. 375).

Portanto, tendo em vista que é ainda sob essas marcas liberais que estamos tratando o nosso recorte histórico, a questão de “como mudar o mundo” (HOBSBAWM, 2011) continua imprescindível na pauta do dia. Os campos progressista/revolucionário não sucumbiram e, portanto, a sentença determinista da história não está posta na realidade. O nosso próximo capítulo se desenvolverá sobre essa perspectiva, analisando a partir das mediações do último momento histórico as forças/sujeitos sociais em cena.



### **CAPÍTULO III – O ÚLTIMO RECORTE HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Mas a realidade é rica das mais bizarras combinações e é o teórico que, nesta bizzarria, deve rastrear a comprovação de sua teoria, “traduzir” em linguagem teórica os elementos da vida histórica e não, inversamente, a realidade apresentar-se segundo o esquema abstrato. (GRAMSCI, 2016, p.201).

Neste último capítulo da tese buscamos nos debruçar sobre o nosso material empírico e a sua análise, tentando apreender teoricamente a manifestação do real concreto referente às forças e aos sujeitos coletivos e individuais que atuaram no processo de construção e influenciaram o atual quadro das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação profissional em educação física sob o ordenamento legal da Resolução do CNE/CES nº 06/18. Buscamos, também, destacar as possibilidades superadoras que indicam o horizonte da formação politécnica.

Para atingir esse objetivo dividimos o capítulo em três momentos. No primeiro momento, intitulado “Sobre o método e os procedimentos metodológicos” buscamos anunciar a teoria do conhecimento em que se assenta o nosso trabalho e os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa. Tomando por base o “esquema paradigmático” formulado por Gamboa (1998), o qual entende que toda pesquisa possui em si desde os elementos técnicos (micro) até os elementos ontológicos (macro), passando por elementos metodológicos, teóricos, epistemológicos e gnosiológicos.

No segundo tópico, intitulado “O último recorte histórico da Formação Profissional em educação física no Brasil: as forças/sujeitos sociais por trás da Resolução nº 06/18”, analisamos o material empírico, objeto cardinal da tese. Com vistas a identificar as forças sociais e os sujeitos em cena, reconstruímos a gênese do novo marco legal a partir da Audiência Pública realizada no ano de 2015 nas dependências do MEC, com a pauta de debate sobre a Minuta de Projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em educação física do CNE/CES (BRASIL, 2015b). Para tanto, levamos em consideração as mediações e os conceitos trabalhados nos dois primeiros capítulos. Aqui se encontra a parte principal da tese, a partir do trato com os dados recolhidos e a devida exposição aos leitores.

No terceiro tópico, “A licenciatura ampliada de caráter generalista como horizonte: acúmulo histórico”, buscamos elencar algumas regularidades das formulações críticas da área acumuladas ao longo do tempo que sinalizam a defesa da licenciatura

ampliada de caráter generalista na atualidade. O esforço envidado nesses três tópicos busca elaborar, portanto, a síntese do nosso objeto de pesquisa e compreender a “bizarria” da realidade concreta ao “traduzir’ em linguagem teórica os elementos da vida histórica”. (GRAMSCI, 2016, p.201).

### 3.1 – Sobre o método e os procedimentos metodológicos

A doutrina de Marx suscita em todo o mundo civilizado a maior hostilidade, o ódio de toda a ciência burguesa (tanto oficial, quanto liberal), que vê no marxismo qualquer coisa de semelhante a uma “seita maléfica”. Não seria de esperar outra atitude, pois, numa sociedade baseada na luta de classes, não pode existir qualquer ciência social “imparcial”. Toda a ciência oficial e liberal “defende”, de uma maneira ou de outra, a escravatura assalariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a esta escravatura. Esperar uma ciência imparcial numa sociedade baseada na escravatura assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes se mostrem imparciais na questão de saber se convém aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital. (LENIN, 2006, p.65).

Compreendendo que todo processo de produção do conhecimento e intervenção no real encerra em si, de forma mais ou menos consciente, determinada estrutura de pensamento – embora por vezes desagregada e eclética no plano do senso comum –, optamos por anunciar nas próximas páginas brevemente alguns desses elementos que dão estruturação e coerência interna ao trabalho. São elementos que se expressam através dos conteúdos ontológicos, filosóficos, lógicos, metodológicos, dentre outros e que buscam dar organicidade à forma do pensamento. São, assim, a expressão real do que Gamboa (1998) tomou, embebido em outros autores, como “Esquema Paradigmático”. Para esse autor, por meio do esquema paradigmático pode-se explicitar nesse processo “todos os fatos e os conceitos [que] entram em um movimento recíproco e se elucidam mutuamente e a totalidade atinge sua concreticidade, [de forma que] encontra-se implícita uma diversidade de elementos articulados” (GAMBOA, 1998, p. 55).

Em síntese, o esquema paradigmático se dá pela interrelação dos seguintes elementos: a) técnico (técnicas de coleta, organização e tratamento dos dados e informações); b) metodológico (abordagem e processos da pesquisa – relação todo, partes e contextos); c) teórico (fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudança proposta); d) epistemológico (concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência – critérios de

cientificidade); e) gnosiológicos (maneiras de abstrair, generalizar, conceptualizar, classificar, formalizar ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto; critérios de construção do objeto científico); f) ontológicos (concepção de história, de homem, de educação, sociedade e de realidade – cosmovisão). (GAMBOA, 1998).

É importante salientar, ainda com Gamboa (1998), o acordo de que os elementos ontológicos e lógico-gnosiológicos não são tratados necessariamente como níveis, “mas como pressupostos epistemológicos, embora presentes nos outros níveis, na medida em que consideramos cada pesquisa como uma totalidade dinâmica em que todos os elementos entram em um movimento de mútua elucidação.” (p.56). Por conseguinte, tendo em vista a relação dialética entre os elementos, temos a compreensão de que, de alguma forma, já perpassamos em maior ou menor medida por todos eles nos capítulos precedentes. Apesar disso, entendemos a importância de trazer aqui algumas elucidações ainda necessárias, mormente aquelas que dizem respeito aos procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados.

Por entender que dispender algumas páginas deste trabalho para discorrer sobre a teoria do conhecimento, em si, não é a centralidade do nosso objetivo, procuramos somente anunciar brevemente a teoria do conhecimento que nos guia e, então, nos atermos aos elementos técnicos e metodológicos utilizados. Essa escolha é feita sobretudo por entendermos que o fundamental deve ser o grau de apropriação do método por parte do autor ao longo da pesquisa, exposição dos dados e o conjunto de sua *praxis*, vez que a “disputa acerca da realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente **escolástica**.” (MARX; ENGELS, 2007, p.537, grifo dos autores). Não obstante essa constatação, optamos por, pelo menos, anunciar brevemente sobre o método. Duas são as principais motivações.

A primeira trata da tarefa pedagógica de demonstrar que o materialismo histórico continua vivo e imprescindível como a forma mais elaborada de apreensão e transformação da realidade. Em uma intervenção profissional como a educação física, prática pedagógica que trata da cultura corporal, herdeira do positivismo e saturada, na atualidade, por teorias pós-modernas, anunciar abertamente que reivindicamos o marxismo é, também, de alguma forma, contribuir na “batalha de ideias”, demonstrando que existe e persiste “uma filosofia incômoda, questionadora. Irritante, mesmo” (KONDER, 2009, p. 42), que não aceita passivamente o consenso construído pelo bloco no poder.

A segunda motivação, ligada à atual situação político-econômica brasileira, refere-se ao momento em que sobe à cadeira presidencial, a partir do voto direto nas eleições de 2018, um governo de extrema-direita representando frações importantes da burguesia internacional/nacional com uma expressiva base de apoio assentada, dentre outros, no neofascismo. Trata-se de um governo que o seu representante máximo, na véspera da cerimônia de posse para presidente da República, anuncia a perseguição e o desejo de “combater o lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino”, como solução para a melhora do desempenho do Brasil nos rankings educacionais (FERNANDES, 2018, recurso online); além da retórica nada velada de fazer combate a todo o campo da, assim chamada, esquerda.

Em que pese a fluidez e certa relatividade do termo “esquerda”, o colocamos aqui em uma acepção mais ampla, entendendo que na história sempre que a repressão antimarxista se intensifica, traz consigo o aumento da “área atingida pelos seus golpes e trata de mobilizar as forças da direita contra todas as tendências democráticas e progressistas (inclusive as mais moderadas).” (KONDER, 2009, p. 38). Posto isso, passamos à exposição de tais elementos do trabalho.

A tentativa de separação formal entre os pressupostos ontológicos, gnosiológicos e lógicos se faz impossível na realidade concreta. Como tratado nas primeiras linhas, toda atividade humana se assenta, de forma consciente ou inconsciente, em uma teoria do conhecimento, em uma forma de se compreender o mundo e o homem. Desde as diversas manifestações da atividade humana no campo do senso comum até as formas mais elaboradas filosófica, artística ou cientificamente.

Desse modo, compreendemos no materialismo histórico-dialético uma grande coerência interna entre tais elementos, o que o torna capaz de contribuir de modo vivaz para a captação dos dados da realidade em maior profundidade, impulsionando a transformação radical da sociedade. Não se trata de uma opção escolástica, puramente teórica ou filosófica, mas também programática, motivo pelo qual o materialismo histórico-dialético/marxismo/filosofia da *praxis*<sup>98</sup> desperta fortes reações desde as suas primeiras elaborações.

---

<sup>98</sup> Este último, também sinônimo de materialismo histórico-dialético, introduzido por Gramsci (2014). Quanto à terminologia, compreendemos, junto com Löwy (2010), não haver “...uma maneira única de definir o método inaugurado por Marx.” (p.27).

Durante o século XX, nas chamadas “sociedades democráticas”, ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas. (NETTO, 2011, p. 10).

A estrutura que alimenta as formulações marxistas é fruto de um longo processo histórico – que continua a receber substanciais contribuições na atualidade – a qual já no século XIX conseguiu superar dialeticamente, inicialmente na figura de Karl Marx, aquilo que de mais elaborado havia à época, tratando de produzir uma nova síntese a partir de três fontes. Uma “legítima sucessora de tudo o que de melhor a humanidade criou no século XIX: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês.” (LENIN, 2006, p.66).

Nesse sentido, a vivacidade do método, própria da sua concepção dialética, acompanha as transformações da humanidade, não se constituindo em receituário ou formas metodológicas apriorísticas, de aplicação hermética, mas em fina sintonia com a tese leninista, para a qual “a alma do marxismo é ‘a análise concreta de situações concretas.’” (DIAS, 2006, p.34).

No que diz respeito aos procedimentos e instrumentos técnicos e metodológicos utilizados, os entendemos sob a compreensão de sua relação visceral com o método. Contudo, apesar da grande relação, não se constituem enquanto sinônimos, sendo este último mais amplo do que os primeiros. Procedimentos metodológicos e instrumentos técnicos semelhantes podem ser utilizados por métodos diversos, pautados por diferentes critérios de verdade, de história, de homem e de ciência. Para tanto, tivemos o cuidado de selecioná-los de modo a lançar mão de forma coerente e coesa àquilo que nos orienta em última instância, o método.

Entendemos, assim, a metodologia como a organização e escolha dos procedimentos e instrumentos mais adequados para ajudar na aproximação da leitura da realidade concreta. Todavia, tivemos que nos atentar para a sua utilização, a fim de enquadrá-los às condições temporais, espaciais e materiais que a realidade objetiva nos impôs ao longo de nosso curso de doutoramento. Para tanto, utilizamos os caminhos descritos a seguir.

A nossa pesquisa foi, centralmente, de caráter teórico-documental. Para tanto, tomamos a definição de documento em acordo com Evangelista (2012), ao tratar do trabalho investigativo em políticas educacionais:

Refiro-me a documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente. (p.52).

Desse modo, buscando identificar as forças sociais e os sujeitos coletivos e individuais que atuaram sobre os rumos das DCN e, portanto, no processo formativo afeto à educação física no quadro marcado pela Resolução nº 06/18, buscamos elencar os documentos que identificamos serem, para nosso escopo, mais elucidativos e o complementamos com outros, de ordem secundária, de modo a contribuir na aproximação da realidade.

A validade de tais fontes advindas a partir de peças oficiais e oficiosas governamentais e de outros órgãos e instituições pertinentes ao tema se dá por entender que são uma expressão material das diretrizes dadas ao processo formativo na síntese proporcionada pela dinâmica da luta de classes, mas também, além de expressão, tais documentos “articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” (EVANGELISTA, 2012, p.52).

Logo, tais documentos expressam hegemonicamente determinado projeto histórico, do qual podemos indagar entre as suas linhas e sobretudo para além delas, a qual modo de produção da existência humana e a qual classe social atendem, a que tipo de Estado contribuem na construção e a quais perspectivas transformadoras podem se abrir. Em suma, os documentos não são objetos reificados, mas, antes e essencialmente, produtos elaborados por determinados indivíduos localizados dentro da estrutura de classes sociais. Compõem, desse modo, determinado bloco histórico e, como tal, são a expressão da consciência humana de determinado momento histórico. Daí a necessidade fundamental de analisá-los tomando sempre como mediação os elementos gerais trabalhados nos capítulos anteriores, pois eles são o terreno concreto sob o qual são erigidos.

Dessa maneira, a localização e seleção dos materiais teórico-documentais se deu sob a perspectiva do entendimento daqueles que possibilitariam maiores condições de encontrar respostas às nossas questões suscitadas na Introdução. A partir de então, a leitura cuidadosa e a análise minuciosa foram realizadas na busca dos sinais que nos apresentam para compreender o fato histórico em questão.

Não obstante, é importante ressaltar uma observação quase óbvia, porém necessária. Ao pesquisador é impossível dar conta de todas as fontes teórico-documentais existentes, vez que a própria dinamicidade histórica se incumbe de fomentar um grande número de documentos que dizem respeito imediata ou mediata ao objeto. Desse modo, buscamos elencar aqueles que entendemos revelar as determinações mais centrais para a pesquisa.

Devido aos limitadores de tempo e espaço, fizemos escolhas intencionais sobre aquelas fontes que compreendemos serem as que possuem mais determinações históricas na busca de nossas respostas. Além disso, a própria forma organizativa da exposição dos dados encontrados é passível de se diferenciar conforme as escolhas do autor. Desse modo, apesar de tomar como referência as indicações de Evangelista (2020) e Taffarel (2020a) anunciadas em nosso primeiro capítulo, perseguimos os dados da realidade conforme foram se mostrando a nós ao longo da pesquisa.

Assim sendo, muitas das forças indicadas pelas professoras não foram tratadas de modo explícito aqui, pois, apesar de entendermos haver algum grau de influência sobre a realidade, a escolha de nossas fontes não permitiu identificar dados que contribuíssem para o desenvolvimento da tese, fundamentalmente no que diz respeito à materialização das DCN da educação física. Alertamos que isso não significa que tenham papel menor frente à síntese que é dada. São parte das múltiplas mediações da realidade. Contudo, entendemos que para um maior aprofundamento seriam necessários mais estudos.

Posto isso, optamos pela organização que se deu nos seguintes tópicos: “A influência do sistema CONFED/CREFs: a porta de entrada”; “As forças ligadas às Universidades Estaduais Paulistas”; “Os empresários do ramo *fitness* e as forças sociais relacionadas ao pensamento médico higienista”; “Ainda sobre determinadas forças/sujeitos relacionados ao campo da saúde: o reducionismo da funcionalidade do objeto de estudo e intervenção”; “As forças curriculares orientadas pelas pedagogias do ‘aprender a aprender’ e a influência do pensamento pós-moderno nas entidades acadêmico-científicas”; “Os empresários da educação”. Não se trata de forças herméticas,

pois compõem uma totalidade orgânica com fortes influências entre si. Tal percurso nos pareceu mais adequado para o desenvolvimento de nossa linha de raciocínio.

Posto isso, a pesquisa partiu da leitura e estudo de clássicos do campo da educação física, bem como da educação, da sociologia, da filosofia e outros campos do conhecimento, organizados em formato de livros, artigos, dissertações e teses com vistas à contribuição em nossa fundamentação teórica.

Para além desse acúmulo optamos, enquanto um dos procedimentos da nossa pesquisa teórico-documental, na realização de uma revisão bibliográfica com o recorte temporal entre janeiro de 2016 e dezembro de 2020, totalizando 05 anos. O período inicial foi demarcado tendo em consideração que a Minuta de Projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015b) foi apresentada oficialmente em Audiência Pública realizada no Conselho Nacional de Educação no dia 11 de dezembro de 2015. O período final se justifica pelo prazo inicial no qual se previa a defesa da presente tese, março de 2021.

Os periódicos elencados foram: a) Revista Pensar a Prática; b) Revista Movimento; c) Revista Motrivivência; d) Revista Brasileira de Ciências do Esporte; e) Revista Germinal: marxismo e educação em debate. Periódicos de fácil acesso, disponibilizados digitalmente, gratuitos e de grande circulação na área.

O periódico “Germinal: marxismo e educação em debate” é o único dentre os selecionados por nós que não é específico do campo da educação física. Contudo, se justifica entre as nossas escolhas por compreendermos haver ali uma grande contribuição de autores da área, sobretudo assentados no referencial marxista. Na edição comemorativa dos 10 anos de periódico essa avaliação é corroborada no balanço feito por Taffarel, Hack e Morschbacher (2018):

Em tempos de anunciada perseguição ao marxismo, reafirmamos que esta referência é tratada na Germinal com coerência, consistência e traz contribuições para o avanço teórico da EF e da Educação. A partir da pesquisa realizada, constatamos que Germinal é talvez o único periódico publicado no Brasil que apresenta com regularidade e rigorosidade a contribuição do marxismo para o desenvolvimento teórico da área – mesmo não sendo um periódico exclusivo da EF. (p.149).

Quanto à análise, realizamos uma primeira triagem na qual acessamos a integralidade do quantitativo de documentos disponíveis em todas as edições dos periódicos elencados (inclusos aqui editoriais, artigos originais, artigos de revisão, resenhas, etc.; com exceção do “expediente”, quando havia); a partir daí procedemos



primeiramente com a leitura do título, resumo, palavras-chave e referências bibliográficas<sup>99</sup> para, então, realizar a primeira seleção, ou descarte, dos materiais. A intenção foi fazer o levantamento acerca dos estudos realizados que pudessem contribuir a dar respostas às nossas questões, relacionados ao nosso objeto específico de estudo. Palavras-chaves como educação física, formação humana, formação profissional, currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais e mundo do trabalho foram privilegiadas na busca.

Quando esses elementos não foram suficientes para dirimir dúvidas sobre o conteúdo exposto, prosseguimos com a leitura da introdução e considerações finais. Em caso de persistência de dúvida sobre a pertinência do documento para os nossos propósitos demos seguimento à leitura integral do material. Artigos que, porventura, tratassem da formação profissional em educação física, mas o seu conteúdo passasse ao largo do nosso objeto central, ou não contribuísse em dar respostas às nossas questões, também foram descartados. Ao final identificamos 26 artigos que consideramos em alguma medida dialogar com o nosso trabalho, como segue na tabela abaixo.

Tabela 2. Quantidade de arquivos publicados nas revistas e de arquivos selecionados durante o período analisado (2016-2020).

<b>Periódico</b>	<b>Arquivos totais</b>	<b>Arquivos selecionados</b>
<b>Revista Pensar a Prática</b>	400	06
<b>Revista Movimento</b>	513	06
<b>Revista Motrivivência</b>	441	10
<b>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</b>	298	01
<b>Revista Germinal: marxismo e educação em debate</b>	416	03
<b>TOTAL</b>	<b>2068</b>	<b>26</b>

A análise da nossa revisão bibliográfica demonstrou a escassez de trabalhos que versam diretamente sobre as forças/sujeitos sociais que interferiram no curso das DCN. Desse modo, caso tivéssemos optado por selecionar somente os trabalhos que falam direta e explicitamente sobre o tema o nosso universo seria ínfimo. Levando isso em consideração, também tomamos para a análise materiais que, mesmo versando sobre ordenamentos legais anteriores ou outros ordenamentos legais que se relacionam

<sup>99</sup> Nos materiais em que inexistiam tais divisões procedemos com leitura dinâmica e ferramenta de busca no editor de texto das palavras-chave.

enquanto mediação (de primeira ou segunda ordem) ao tema das DCN, ajudavam a dar algumas pistas sobre a contenda relacionada ao documento. Abaixo o quadro completo desses materiais encontrados:

Quadro 1. Trabalhos selecionados pela revisão bibliográfica

<b>Referências bibliográficas</b>	
1.	ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina C. Repercussões dos discursos dos docentes em um currículo de licenciaturas em educação física. In: <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.
2.	BARBONI, Viviana Graziela de A.V.; DIAS JUNIOR, Elson Moura. Formação em educação física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. In: <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 379-392, jan./mar. de 2017.
3.	BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. In: <i>Motrivivência</i> , Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017.
4.	CAETANO, Clarisse Silva; SANTOS, Doiara Silva. (Des)investimento na formação docente em Educação Física: perfis e trajetórias de estudantes de licenciatura. In: <i>Motrivivência</i> , (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-21, julho/dezembro, 2020.
5.	CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? <i>Pensar a Prática</i> , v. 19, n. 4, 2016.
6.	CRUZ, Lauro Rafael; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; ABREU, Meriane Conceição P. Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. In: <i>Motrivivência</i> , (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020.
7.	FONSECA, Rubiane Giovani; SOUZA NETO, Samuel de. Educação física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. In: <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 26, 2020.
8.	FRIZZO, Giovanni; SOUZA, Maristela da Silva. Educação física nas diretrizes da UNESCO: o paradigma da aptidão física e da saúde na formação do capital humano. In: <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 25, 2019.
9.	FURTADO, Roberto Pereira; et al. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a educação física. In: <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.
10.	GEREZ, Alessandra Galve; BRACHT, Valter. As faces da precariedade do trabalho docente e as estratégias de ação de professores de Educação Física atuante no ensino superior privado mercantil. In: <i>Motrivivência</i> , (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-23, outubro/dezembro, 2019.
11.	METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Os elementos que marcam as especificidades na formação de professores de Educação Física. In: <i>Motrivivência</i> , (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-19, julho/dezembro, 2020.
12.	MOLINA NETO, Vicente; et al. A educação física no ensino médio ou para entender a era do gelo. In: <i>Motrivivência</i> , Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017.
13.	NOZAKI, Hajime Takeuchi. Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na educação física brasileira: em defesa do marxismo. In: <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i> . Salvador: v.9, n.1, p.72-85, abr.2017.
14.	NUNES, Fábio Santana. Terceirização da Educação Física no ensino básico. In: <i>Motrivivência</i> , (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-22, janeiro/março, 2020.
15.	OLIVEIRA, Rogério Cruz; ANDRADE, Douglas Roque. Formação profissional em educação física para o setor da saúde e as diretrizes curriculares nacionais. In: <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

<b>Referências bibliográficas</b>	
<b>16.</b>	PIRES, Ademir Faria; BARBOSA-RINALDI, Ieda PARRA; SOUZA, Juliano. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em educação física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da teoria da modernização reflexiva. In: <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, out./dez. de 2018.
<b>17.</b>	PRATA, Hugo Leonardo; SILVA, Elizandra Garcia; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. “Pelo meu histórico de atleta [...]”: a análise de discurso e a linearidade esporte-saúde. In: <i>Movimento</i> , v. 26, 2020.
<b>18.</b>	PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O Projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. In: <i>Motrivivência</i> , (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-15, abril/junho, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.
<b>19.</b>	PUPIO, Bárbara Cristina. Indústria da cultura corporal em academias de ginástica: nexos e determinações da reestruturação produtiva na formação de professores de educação física no Brasil. In: <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i> , Salvador, v. 12, n. 3, p. 457-468, out. 2020.
<b>20.</b>	RESENDE, Moisés Sipriano; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O currículo de formação em educação física: análise das produções científicas. In: <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 25, 2019.
<b>21.</b>	RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; et al. Análise da Minuta de Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de educação física e a questão da formação para a docência na educação básica. In: <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.
<b>22.</b>	SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. In: <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i> , Salvador, v. 11, n. 3, p. 317-327, dez. 2019.
<b>23.</b>	SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovanni De Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos; BIANCHI, Paula. Bolsonaro e a COVID-19: e daí? “o Brasil tá matando o Brasil”, “do Brasil, SOS ao Brasil”, “chora a nossa pátria, mãe gentil...”. In: <i>Motrivivência</i> , (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-19, abril/junho, 2020.
<b>24.</b>	SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição P.; MONTE, Emerson D. Formação de professores e as normativas curriculares em educação física. In: <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> . 2020.
<b>25.</b>	SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. In: <i>Motrivivência</i> , Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2017.
<b>26.</b>	SOUZA NETO, Samuel; et al. Conflitos e tensões nas diretrizes curriculares de educação física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputas. In: <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

Também tomamos como material de análise o livro do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho lançado no ano de 2020 por ocasião das comemorações dos 40 anos de existência do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (SOARES; ATHAYDE; LARA, 2020). A escolha dessa obra deu-se pelo fato de ser uma importante expressão de intelectuais historicamente vinculados ao principal Grupo de Trabalho Temático interno que versa sobre o tema em questão, da maior entidade científica da área de educação física no Brasil hoje.

Para além desses materiais também incorporamos em nossas análises outros estudos que nos deparamos ao longo da pesquisa, como, por exemplo, a partir de citações que constavam nos trabalhos já elencados. Dentre esses, temos 07 trabalhos elencados.

Quadro 2. Trabalhos adicionados à revisão bibliográfica.

<b>Referências bibliográficas</b>	
<b>1.</b>	ABENEFS. Manifesto da ABENEFS: alinhando a formação inicial em Educação Física às necessidades do setor saúde. In: <i>Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde</i> . v. 21, n.2, p. 105-109, 2016.
<b>2.</b>	BAHU, Lígia Zagorac; CARBINATTO, Michele Viviene. Currículo em educação física: unificar ou especializar? In: <i>Iniciação e formação docente</i> . v.3, n.1, 2016.
<b>3.</b>	FREITAS, Rogério G.; OLIVEIRA, Marcos R.F.; COELHO, Higson R. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. In: <i>Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon</i> , v. 17, n. 1, p. 1-9, jan./jun. 2019.
<b>4.</b>	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: <i>Formação em Movimento</i> v.2, i.2, n.4, p. 497-519, jul./dez. 2020.
<b>5.</b>	OLIVEIRA-SILVA, Iransé; OLIVEIRA, Ricardo Jacó de; GUIMARÃES, Juracy da Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais: qual o caminho para Educação Física? In: <i>Fronteiras: Journal of Social, Technological and Enviromental Science</i> , v.5, n.3, p.271-278, jul-dez. 2016.
<b>6.</b>	PENNA, Adriana Machado. <i>Parecer CNE/CES 584/2018: o ‘Parecer’ das incertezas....? Por uma Educação Física Unificada: a certeza da resistência</i> . No prelo, 2018.
<b>7.</b>	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: a disputa nos rumos da formação. In: <i>Revista Fluminense de Educação Física, Edição Comemorativa</i> , vol. 01, ano 01, p.1-16, dez 2020.

O nosso projeto de pesquisa inicial indicava, também, a extensão da revisão bibliográfica para o catálogo de teses e dissertações da CAPES; e a biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Contudo, as condições temporais objetivas para a conclusão do nosso trabalho não nos possibilitaram tal empreitada. Desse modo, as dissertações e teses incorporadas realizadas no período indicado (2016-2020) não foram fruto da sistematização afeta à revisão.

Para a nossa análise tomamos, ainda, como materiais empíricos centrais a análise documental da própria Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, do CNE/CES que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em educação física e dá outras providências” (BRASIL, 2018b); o Parecer CNE/CES nº 584/2018 (BRASIL, 2018a) que fundamenta a referida Resolução; e a Minuta de Projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em educação física do CNE/CES (BRASIL, 2015b). Indicamos esses documentos por compreendê-los como a expressão fenomênica legal da atual correlação de forças dentro da área, como expressão

material da condensação dos interesses dos grupos sociais que compõem a contenda em torno dos rumos da formação humana no campo da educação física.

Contudo, a partir da compreensão alargada sobre o que são os documentos em políticas educacionais trazida por Evangelista (2012), tomamos também o registro oficial, em áudio, da Audiência Pública que debateu a Minuta ocorrida em 11 de dezembro de 2015 nas dependências do MEC (BRASIL, 2015d). Além desse registro, analisamos o conteúdo da fala de dois interlocutores privilegiados sobre o tema, a partir de manifestações públicas registradas em formato *online* pelas próprias instituições promotoras dos eventos, a saber:

a) O ex-presidente do Conselho Nacional de Educação e relator do Parecer n° 584/18, **Luiz Roberto Liza Curi**, em duas ocasiões: em reunião realizada nas dependências da EEFUEUSP entre as Universidades Estaduais Paulistas para debater as DCN, ocorrida em 11 de março de 2016<sup>100</sup>; e na ocasião do III Colóquio de Graduação das Universidades Estaduais Paulistas<sup>101</sup> ocorrido no dia 25 de abril de 2019, em que participou de uma mesa cujo tema inicial consistia nas “Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em educação física”<sup>102</sup>;

b) E de **Paulo Monteiro Vieira Braga Barone**, relator da Minuta de Projeto de Resolução de educação física no processo em construção anterior a Curi, em duas ocasiões: no debate ocorrido sobre o processo de Reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física realizado no teatro da PUC-Goiás no dia 15 de outubro de 2015<sup>103</sup>; e na mesa sobre as Diretrizes Curriculares

---

<sup>100</sup> Além da exposição de Curi e de representantes das estaduais paulistas (Go Tani, Mauro Betti, Alexandre Drigo e Miguel de Arruda), o evento também contou com a exposição do CREF4/SP na figura de Margareth Anderáos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pBYcz3YZLH8>> e <[https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0I0\\_9I](https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0I0_9I)>. Acesso em 18 fev. 2021

<sup>101</sup> Evento realizado em conjunto pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com convite estendido para as universidades particulares e federais do estado de São Paulo. O evento ocorreu no anfiteatro II do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro.

<sup>102</sup> Por ocasião de outros compromissos alegados por Luiz Curi, a sua palestra foi geminada com a palestra do professor Dr. Go Tani (USP), o qual, por sua vez, comporia a mesa com o tema “Formação Profissional”. A mediadora, professora Dra. Fernanda Moreto Impolcetto (UNESP), ao fazer a composição da mesa a anunciou com o tema de “Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação Profissional em educação física”. A mesa também contou com a figura de um debatedor, Dr. Alexandre Janotta Drigo, conselheiro do CREF-4 e professor substituto da UNESP. Mesa disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=3-z8QnvOtT8&app=desktop>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

<sup>103</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p2qRuNWtjW0&feature=youtu.be>>. Acesso em: 06 out. 2020.

Nacionais em educação física promovida pela Faculdade de Educação/UFJF no dia 29 de abril de 2016<sup>104</sup>.

Levar em consideração a análise da manifestação pública desses interlocutores privilegiados, se deu de modo a contribuir que encontrássemos o significado dos documentos, buscando compreender os “projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história.” (EVANGELISTA, 2012, p.59). Mediante a impossibilidade de captar na aparência imediata dos documentos as forças e os sujeitos sociais envolvidos, ir diretamente à manifestação dos nossos interlocutores contribui a encontrar mais do que há dito textualmente nas DCN:

O que a fonte silencia pode ser mais importante que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, 2012, p. 64).

Todos os materiais audiovisuais acima analisados foram assistidos/ouvidos em sua totalidade em quantitativo de vezes suficiente para nos sentirmos apropriados de seu conteúdo, não resultando em menos de três vezes cada. Além disso, houve o retorno aos trechos que se demonstraram importantes para a nossa análise por outras tantas vezes quantas sentimos necessidade. Tais trechos foram transcritos, sem trato ortográfico, respeitando ao máximo a fidedignidade com que foram expostas as falas dos interlocutores.

No sentido de ir para além da crítica, indicamos em nosso terceiro tópico do presente capítulo os elementos encontrados em nosso material teórico e documental que contribuem no acúmulo dos campos progressista/revolucionário da educação física no que diz respeito à formação politécnica, resumida no campo da formação profissional da área nos termos da licenciatura ampliada de caráter generalista. Pelo fato dos cursos que reivindicam tal matriz ainda estarem em processo de elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, vez que o prazo máximo de implantação foi prorrogado por um ano conforme Resolução CNE/CES nº1/2020 (BRASIL, 2020a), não tivemos condições de ir diretamente aos documentos, como previa o nosso projeto inicial de pesquisa. Não

---

<sup>104</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OfZM1-8-JUg>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

obstante, tentamos fazer algumas indicações sobre as possibilidades contraditórias dentro do atual marco regulatório.

É a partir desses procedimentos e instrumentos metodológicos e com o material empírico em mãos que buscamos tecer este terceiro e último capítulo. Buscamos realizar, à luz da fundamentação teórica dos capítulos anteriores, a “triangulação dos dados” (TRIVIÑOS, 2007) que, em outras palavras, trata-se da análise técnica dos dados recolhidos ao longo da pesquisa e seu tratamento a partir da mediação complexa entre os “processos e produtos centrados no sujeito”, os “elementos produzidos pelo meio do sujeito” e os “processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito” (p.139). Buscamos, portanto, dar o trato analítico aos dados recolhidos empiricamente, tecendo a relação entre si e entre os fundamentos já trabalhados.

### 3.2 – O último recorte histórico da formação profissional em educação física no Brasil: as forças/sujeitos sociais por trás da Resolução n° 06/18

A crueldade é o caráter das leis ditadas pela covardia, pois a covardia só consegue ser enérgica sendo cruel. O interesse privado, no entanto, sempre é covarde, porque seu coração, sua alma, é um objeto exterior que sempre pode ser tirado dele e danificado, e quem não treme diante do perigo de perder o coração e a alma? Como poderia agir com humanidade o legislador movido por seu próprio interesse, dado que o inumano, um ser material estranho, é seu ser supremo? ‘*Quand il a peur, il est terrible*’<sup>105</sup>, diz o *National* a respeito de Guizot. Esse lema pode descrever todas as **legislações do autointeresse** e, portanto, da **covardia**. (MARX, 2017b, p.92-93, grifo do autor).

No dia 18 de dezembro de 2018 se consolidou o atual marco regulatório legal que versa sobre a formação profissional em educação física com a homologação e publicação no Diário Oficial da União das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física (BRASIL, 2018b), o quinto estágio da história da formação profissional da área no Brasil considerado em nossa periodização.

Atentando para o fato de que a formação profissional e, conseqüentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais são mediações importantes dentre a multiplicidade de determinações que compõem o real concreto que é a educação física no Brasil hoje,

---

<sup>105</sup> “Quando tem medo, ele é terrível.”

desenvolveremos nas próximas páginas a nossa tese central, tentando desnovelar os sujeitos – individuais e coletivos – em cena que protagonizaram todo o movimento para a sua consolidação e, de modo relacionado, as forças sociais que atuaram sobre os rumos da atual legislação.

Como exposto em outros momentos, o período principal que concentramos os nossos esforços de análise foi aberto ao final do ano de 2015, com a divulgação da Minuta de Projeto de Resolução. Dentre os aspectos mais significativos desse documento destacamos a proposta de extinção do bacharelado na área e a consequente formação unificada em torno da licenciatura. Tal documento se viu suplantado devido às mediações dadas principalmente pelas mudanças econômicas e políticas no Brasil tratadas em nosso primeiro capítulo e, ao final do ano de 2018, surgiu após tramitação e homologação a “sete chaves” (PENNA, 2018), as atuais DCN com conteúdo diverso ao que era proposto e vinha se debatendo: “o bacharelado voltara de uma morte anunciada na minuta da resolução de 2015.” (SANTOS JUNIOR; BASTOS, 2019, p.320).

O movimento inicial de redefinição das DCN estava inserido dentro do próprio plano de reestruturação periódica de diretrizes de cursos de graduação, como parte do conjunto de ações mais amplas expressas dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido para o período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

O PNE é uma orientação nacional que possui como escopo principal determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dentro de determinados períodos. Contudo, a especificidade da educação física – em especial toda a instabilidade jurídica decorrente das disputas dadas em razão dos desdobramentos e embates desencadeados após a Resolução nº 07/04 – já empurrava, de algum modo, para a revisão das DCN anteriormente mesmo à promulgação do PNE (2014-2024).

Um indicativo do que tratamos se manifestou no Parecer nº 274/2011 do CNE/CES que versava sobre a “Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física”, o qual, buscando aprovar nova redação para as DCN intentava findar por vez as interpretações tendenciosas e equivocadas atreladas a determinados setores da educação física. Disso trazia o documento em suas considerações finais:



Resulta da consideração destes dispositivos que é competência legal da Câmara de Educação Superior deste Conselho deliberar sobre as Diretrizes Curriculares e interpretá-las. Em decorrência disso, **apenas a Câmara tem legitimidade para reafirmar o seu conteúdo.** (...) As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física são únicas, e qualquer outra interpretação é imprópria. Os conteúdos curriculares, assim como as competências e habilidades previstas nas Diretrizes, referentes ao campo técnico-científico da Educação Física, são idênticas para a licenciatura e o bacharelado, não havendo divisão possível para nenhum efeito. Mais uma vez, deve ser ressaltado que a **licenciatura requer competências adicionais**, nos termos da já citada Resolução CNE/CP nº 1/2002. (BRASIL, 2011, p. 6, grifo nosso).

O referido Parecer não avançou e a instabilidade jurídica chegou ao limite na ocasião em que o Superior Tribunal de Justiça “proferiu decisão, com efeito de recurso repetitivo, estabelecendo em definitivo que ao Licenciado em Educação Física cabe o direito de exercer a sua profissão apenas no âmbito da educação básica.”<sup>106</sup> (FURTADO et al, 2016, p. 782). Se tratou de uma decisão inconstitucional por parte do STJ, pois derrubou o direito ao trabalho garantido historicamente aos licenciados nos diversos campos de atuação, vez que não há no ordenamento jurídico brasileiro nenhum dispositivo ou lei que proíba a atuação do licenciado em campos não escolares (VENTURA, ANES, 2020; SOARES, ABREU, MONTE, 2020). A partir desse quadro o CNE passou a intensificar a mobilização para a formulação de novas DCN para a educação física.

No que nos interessa de mais imediato reiteramos que a nova composição do governo federal, pós-golpe jurídico-parlamentar, fez com que também houvesse reconfiguração em várias instâncias da aparelhagem política do Estado. Uma dessas reconfigurações, central para nós aqui, ocorreu no interior do Ministério da Educação, remanejando Paulo Barone – relator da Comissão do CNE/MEC responsável pela Minuta de 2015 e pela condução do processo de homologação à época – para assumir um cargo na Secretaria de Ensino Superior (SESu), no interior do próprio MEC. Ao mesmo tempo, houve a destituição de vários outros membros configurando a “revogação arbitrária de 12 nomeações no Conselho Nacional de Educação – CNE, substituídos por representantes do setor privado.” (SANTOS JUNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020, p. 51)<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Trata-se do Recurso especial n. 1.361.900-sp (2013/0011728-3), p. 127-137. Disponível em: [https://ww2.stj.jus.br/docs\\_internet/revista/eletronica/stj-revista-eletronica-2014\\_236.pdf](https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-eletronica-2014_236.pdf) . Acesso em 15 out. 2020.

<sup>107</sup> Além desses 12, em publicação no Diário Oficial da União de 10 de julho de 2020, o governo Bolsonaro, a partir de Decreto, procedeu com a renovação de mais outros 12 membros do CNE, ampliando a representação dos interesses privatistas dentro do Conselho na atualidade. Disponível em: <

A efervescência política, somada ao caráter reacionário do governo interino, trouxe um espectro de incertezas do porvir para as DCN. Todo o trabalho que vinha sendo realizado em torno de alguns possíveis avanços na Minuta de 2015, ainda que marcado por muitas contradições, viu-se suplantado e surgiu, como de improviso, nos últimos dias do mandato do governo Temer, a Resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL, 2018b).

Desse modo, nos indagamos centralmente o que aconteceu nesse intervalo de tempo e sobre quais sujeitos – individuais e coletivos – e quais forças sociais que atuaram sobre os rumos dados ao processo específico da educação física, de forma mediata e/ou imediata. Nos indagamos, sobretudo, quais os interesses hegemônicos guiaram tais forças/sujeitos. É a partir desse questionamento que buscamos identificar tais elementos e em que medida tais sujeitos e forças atendem ao processo de agudização neoliberal no país dentro da nossa especificidade.

A estrutura da Resolução nº 06/2018 (BRASIL, 2018b) é constituída por 31 artigos divididos em cinco capítulos<sup>108</sup>, dentre os quais temos como a maior diferença em relação à Minuta de 2015 a continuidade da existência da possibilidade formativa na habilitação em bacharelado, ponto nevrálgico de disputas no campo da educação física desde a década de 1980 como já destacado.

Desse modo, enquanto a Minuta tratava expressamente em seu artigo 7º que “Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do ano letivo seguinte à publicação desta Resolução.” (2015b, p. [3]), a Resolução nº06/18 considera a permanência do bacharelado a partir da possibilidade de desenhos curriculares diversos, conforme a organização das IES.

Tal qual buscamos realçar em nosso segundo capítulo, na ocasião dos embates que culminaram na Resolução nº 03/87 houve um caráter de atropelo interno, sob grande influência, em especial, dos setores conservador/corporativista e das universidades estaduais paulistas, no que diz respeito ao aparecimento da figura do bacharel em relação àquilo que foi amplamente debatido em outras instâncias coletivas, anunciando a tragédia. Temos que, quase trinta anos após esse fato, houve a repetição de movimento semelhante, agora como farsa, em que debates públicos e encaminhamentos vinham seguindo uma direção hegemônica em defesa da Minuta, mas, ao final de 2018, surgiu como um deus

---

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decretos-de-9-de-julho-de-2020-266135929>>. Acesso em: 25 set. 2020.

<sup>108</sup>“Das disposições gerais”, “Da etapa comum”, “Da formação específica em licenciatura em Educação Física”, “Da formação específica em bacharelado em Educação Física” e “Das diretrizes gerais”.

*ex machina* o Parecer nº 584/18 com caráter expressamente diverso e, com marcas fortemente antidemocráticas e de franco atropelo, foi homologado após pouco mais de dois meses.

Talvez a maior diferença com o ocorrido nos anos 1980 é que, dessa vez, alguns dos atores que orquestraram o golpe interno se mostraram mais fáceis de identificar no plano fenomênico imediato. Os novos (e velhos) personagens estão alinhados na especificidade da educação física, direta ou indiretamente, com os campos conservador/corporativista, representados em grande monta sob a órbita do sistema CONFEF/CREFs e da concepção de mundo hegemônica propagada por ele, única entidade citada nominalmente nos documentos (BRASIL, 2018a), como retomaremos mais à frente. Tal constatação não desconsidera a pressão e atuação de outras forças/sujeitos como é o caso, a exemplo, mais uma vez das universidades estaduais paulistas, reeditando o seu protagonismo dos anos 1980.

Desse modo, entendemos importante iniciar a nossa análise desde o processo de construção, com vistas a compreender mais a fundo o movimento que foi se delineando. Nesse sentido, como apontamos em outros momentos da tese, temos que as discussões em torno da Minuta se deram sob marcos democráticos – ainda que dentro de relações expostas no limite que se pretende a democracia burguesa –, iniciadas, principalmente, após a sua divulgação pública na ocasião da Audiência realizada pelo próprio CNE/CES no dia 11 de dezembro de 2015, dentro de suas dependências em Brasília/DF. Segundo a carta convite, assinada por Luiz Roberto Liza Curi e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, a Audiência Pública tinha “como objetivo apresentar e discutir o documento de revisão das referidas Diretrizes” (BRASIL, 2015c), com espaço aberto para manifestação pública dos participantes.

Contudo, cabe destacar que antes mesmo da Audiência Pública, o CNE/CES já estava participando, na condição de convidado, de eventos abertos para debater sobre as novas possibilidades formativas. Um exemplo é o debate ocorrido sobre o processo de reformulação das DCN para a formação em educação física realizado no teatro da PUC-Goiás no dia 15 de outubro de 2015. Sobre eventos como esse, Curi se manifesta na ocasião da abertura da Audiência Pública oficial em Brasília:

Eu quero deixar claro que isso aqui é uma Audiência Pública, que não é obviamente a finalização do trabalho. Essa Audiência Pública inaugura, não é?!, a confecção final do texto, não é?! Chegamos até agora aqui com uma Minuta, essa Minuta foi discutida e debatida em fóruns específicos por convites feitos ao CNE, inclusive, na maioria das vezes. Essa é a primeira Audiência Pública, ou seja, essa é a primeira vez que o CNE convida a sociedade pra tratar do seu texto, não é?! As audiências anteriores foram todas feitas por convite da sociedade, não por convite do CNE, e o CNE compareceu. (CURI, 2015d, recurso online).

### 3.2.1 - A Audiência Pública de 2015: primeiros indicativos das forças/sujeitos sociais em curso

A Audiência obteve a participação de diversos sujeitos e entidades da sociedade civil e da sociedade política, totalizando mais de 130 inscritos presentes na plenária e contou com a manifestação pública, pelo uso da palavra, de aproximadamente 40 dessas pessoas, além dos componentes da própria mesa.

A sessão teve início com a mesa composta pelos conselheiros Erasto Fortes Mendonça (na condição de presidente da CES, representando no momento, também, o presidente do CNE)<sup>109</sup>; Luiz Roberto Liza Curi (na condição de presidente da comissão das DCN da educação física); Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (na condição de relator da comissão das DCN da educação física); e Yugo Okida (na condição de membro da Comissão das DCN de educação física). Nesse primeiro momento, em linhas gerais, a mesa condutora dos trabalhos tratou de expor o funcionamento interno do CNE, além de explicar a dinâmica própria institucional pela qual passam as DCN dos cursos e a metodologia de trabalho a ser adotada ao longo da Audiência. Após este primeiro passo a palavra foi cedida ao relator Barone para exposição do documento.

Destacamos, da fala do relator Barone, alguns aspectos importantes para a nossa análise: (a) As Diretrizes Curriculares têm por objetivo os delineamentos que devem ser seguidos pelas IES ao formular os Projetos Pedagógicos de Curso das graduações, portanto não são modelos impostos pelo MEC, havendo as IES liberdade para a organização dos seus currículos; (b) O sentido de Diretrizes é apenas de indicar alguns rumos a serem seguidos a partir de um perfil formado para o egresso, os quais vão, de algum modo, articular os elementos que devem constar na formação, de tal maneira a

---

<sup>109</sup> Durante o evento o conselheiro Erasto Fortes Mendonça teve que se ausentar. Já Gilberto Gonçalves Garcia, presidente do CNE, compareceu para compor a mesa depois de iniciados os trabalhos.

alcançar os objetivos formativos desenhados; (c) Tal instrumento indica as direções para avaliações dos estudantes no ENADE e na avaliação dos cursos nas visitas de avaliação *in loco*; (d) Diretrizes descrevem a formação inicial, com um caráter mais genérico do que as formações tinham anteriormente à LDB, para evitar ao máximo a especialização precoce, o que é prejudicial, tendo em vista a dinâmica de mudanças rápidas no mundo do trabalho, portanto devem ter um caráter mais generalista; (e) Que a educação física tem uma intervenção de natureza educativa seja no campo escolar ou em outros campos; (f) Que a Constituição proíbe a restrição ao acesso ao mundo do trabalho, exceto quando tal restrição decorre diretamente de lei federal; (g) Identifica que a comunidade acadêmica constata que é possível ajustar a formação inicial unificada em torno da licenciatura para atuação nos diversos campos; (h) Indica abril de 2016 para o fechamento dos trabalhos (BARONE, 2015d).

Após Barone, os trabalhos de abertura da mesa fecharam com uma breve exposição do conselheiro Yugo Okida, com passagem imediata para as falas da plenária. Antes de passarmos para as manifestações da plenária é importante destacar aquilo que consideramos serem os aspectos gerais da Minuta – para além do artigo 7º –, a qual materializa no papel grande parte da fala inicial de Paulo Barone:

(a) a obrigatoriedade de atender aos preceitos da Resolução CNE/CP nº02/2015, ainda em voga no momento, inclusive da carga horária mínima de 3200h;

(b) o reconhecimento como

[...] objeto de estudo e de aplicação o movimento humano com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que propiciem ou venham a propiciar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2015b, p. [1]).;

(c) a funcionalidade da educação física atrelada ao aumento das “possibilidades de adoção de um estilo de vida saudável”;

(d) a necessidade do projeto pedagógico de curso estar pautado nos seguintes princípios: autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do

projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade entre teoria e prática; articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica;

(e) a formação para competências de cunho conceitual, procedimental e atitudinal, no apelo a uma sociedade plural e democrática;

(f) a atuação ampla do licenciado no campo escolar e nos campos não escolares;

(g) a possibilidade de as IES proporem um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento em seu projeto pedagógico de curso, utilizando até 20% da carga horária total para tal fim;

Assim, com a pauta específica de discutir esse documento, após, aproximadamente, 40 minutos de abertura da Audiência, iniciou-se a intervenção da plenária. O critério para a prioridade das manifestações dos presentes foi anunciado da seguinte forma na carta convite para a Audiência:

Comunicamos que, para manifestação expressa na Audiência Pública, faz-se necessário o envio de solicitação de intervenção para o endereço eletrônico [cneeventos@mec.gov.br](mailto:cneeventos@mec.gov.br), **até o dia 7 de dezembro de 2015**. Os inscritos dessa forma terão prioridade, pela ordem, à manifestação na Audiência. Esclarecemos que manifestações de não inscritos serão admitidas, pela ordem, na medida do tempo disponível restante da audiência. (BRASIL, 2015c, p. [1], grifo do autor).

Luiz Curi, responsável pela condução da mesa na Audiência, em esclarecimento à plenária, refina a explicação de tais regras utilizadas e elenca os critérios de escolha das primeiras inscrições: “obedeceu a seguinte relação: primeiro a participação histórica, o protagonismo das pessoas em relação à discussão do tema, etc.; segundo uma questão regional; em terceiro a representação de área de classes ou de entidades.” (CURI, 2015d). Ao final das falas previamente inscritas sob tais critérios, com aproximadamente 3 horas de Audiência ocorrida, a mesa abriu consulta à plenária sobre entidades ou representantes de entidades que não usaram da palavra, oportunizando espaço para mais algumas intervenções, juntamente com coordenações de cursos de educação física que não haviam se manifestado, mas estavam presentes. Desse modo, temos exposto no “Apêndice A” de nossa tese o quadro sintético, em ordem de pronunciamento, dos sujeitos/entidades que se manifestaram.

Após as manifestações da plenária coube à mesa condutora fazer o fechamento da atividade, com as falas na seguinte ordem: Luiz Curi, Paulo Barone e Gilberto Garcia. Desse momento final, apenas destacamos que é reiterado pela mesa a ideia de que a discussão não era findada, estando a comissão aberta ainda para contribuições e possíveis alterações das DCN. Uma expressão nessa direção consta no conteúdo da fala de Curi:

O debate não termina aqui, não é?! **Até onde formos com a discussão haverá debate, haverá convocação, haverá publicidade das ações...** E eu convoco quem não pode falar e mesmo quem falou a mandar por escrito as suas contribuições (...) **Eu passo a palavra ao conselheiro Paulo Barone, que é o relator que fez uma proposição para essa discussão. Animou a discussão bastante a proposição do professor Paulo Barone,** que agora vai reagir às questões colocadas... (CURI, 2015d, recurso online, grifo nosso).

Destacamos as passagens do recorte acima basicamente por duas razões. A primeira é a sinalização de que haveria continuidade dos debates com convocação e publicidade das ações, indicativo que apareceu em vários momentos da Audiência Pública na ocasião em que os membros da comissão tomaram a palavra. A segunda razão é o indicativo que, apesar de ser o trabalho de uma comissão, a fala de Curi sugere que o papel arrolado ao relator tem uma forte centralidade no eixo dado nas discussões, uma vez que indica um grande peso ao trabalho de Barone para o conteúdo da Minuta, nos sugerindo responsabilizá-lo individualmente sobre o que constava no documento.

São razões que destacamos tanto pelo fato de a partir do ano de 2016 a discussão ter praticamente cessado, pelo menos para alguns setores, até o surgimento do Parecer n° 584/18, ou seja, a realidade confirmou o caminho contrário do que a comissão indicava<sup>110</sup>; quanto pelo fato de que tendo o relator um papel central na seleção do conteúdo, uma troca de relator, confere um superdimensionamento do poder decisório sobre o novo conteúdo de quem assume tal função na comissão, fato conferido na ocasião em que Curi assumiu o posto de Barone (fato que retomaremos mais à frente).

A passagem abaixo dá uma boa expressão sintética da alteração de curso que se operou entre 2015 e 2018:

---

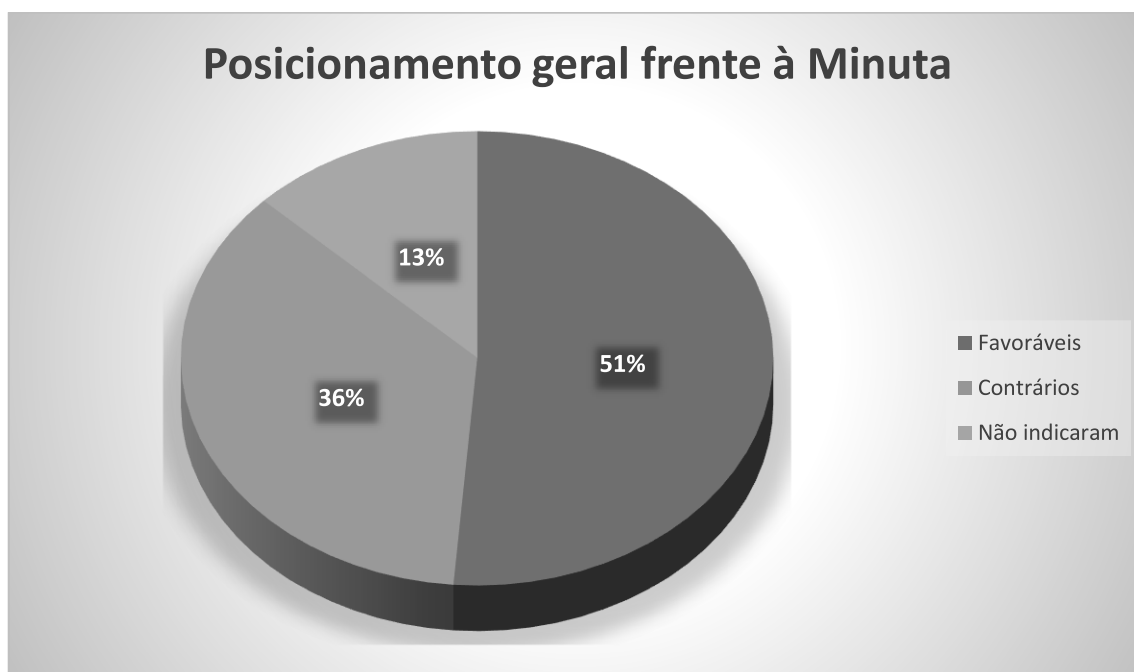
<sup>110</sup> Entre o período da Audiência Pública e a homologação das DCN n° 06/18 identificamos apenas duas reuniões agendadas pela comissão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física” da Câmara de Educação Superior. Ambas ocorreram no ano de 2017 (uma em 03 de julho, a outra em 07 de agosto) e não há indicativo no sítio eletrônico oficial do MEC de convidados externos nessas reuniões, constando apenas o nome da comissão em ambas, composta por Luiz Roberto Liza Curi (na condição de presidente), Yugo Okida (na condição de relator), Márcia Ângela da Silva Aguiar, José Loureiro Lopes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/comissoes>>. Acesso em: 07 out. 2020.

Na nossa análise não houve os avanços que os pesquisadores mais críticos desejavam na Resolução CNE/CES 06/2018, muitos deles por diversas vezes encaminhados à Comissão do CNE responsável pela revisão das DCN da Educação Física. Entendemos que a partir da apresentação da Minuta de 2015 em Audiência Pública no próprio CNE, as pressões exercidas pelo conselho profissional da área (Conselho Federal de Educação Física-CONFEF) e IES influentes, corroboradas pelo período do golpe político que destituiu uma presidenta eleita pelo voto popular, provocaram uma paralisia nos setores mais críticos, enquanto os demais ganharam espaço na linha de frente. Acresça-se a este cenário o fato de que, neste período, o CNE se calou, ou se calou para os setores mais críticos. (VENTURA; ANES, 2020, p.14).

Somente um trabalho dentre os encontrados na revisão considerou que após os desdobramentos gerados a partir da disponibilização da Minuta “várias reuniões (...) [foram] sido realizadas no país.”, em referência ao evento ocorrido na EEFUEUSP em 2016 (BAHU; CARBINATTO, 2016, p.9). Contudo as autoras do texto não indicaram referências de quais outras várias reuniões tratavam.

Posto isso, tomamos a análise do “Apêndice A” que expôs o quadro sintético do conjunto das intervenções dos presentes na plenária. O gráfico 2 revela que dentre as 39 manifestações identificadas, a maioria se posicionou favoravelmente à Minuta 2015:

Gráfico 2. Manifestações da Plenária na Audiência Pública 2015.



Fonte: Elaboração própria



Temos, portanto, uma supremacia quantitativa dos posicionamentos favoráveis à Minuta (20 intervenções), dentre os quais destacamos algumas das principais argumentações levantadas entre os interlocutores, muitas delas com regularidade em diferentes falas: o embasamento de estudos científicos em artigos, monografias, dissertações e teses que demonstram a insustentabilidade da divisão; a proximidade das duas formações no âmbito da realidade concreta das IES, com pouca variação de conhecimentos/disciplinas; a formação em quatro anos, conferindo ambas as diplomações aos egressos, já ocorrer na prática, em especial nas IES privadas; a negação de alguns conhecimentos/disciplinas para cada modalidade formativa derivada da fragmentação; a defesa que a formação inicial não deve ser especialista, mas generalista; a argumentação sobre a identidade pedagógica do trabalho do professor de educação física ser a mesma em todos os âmbitos de atuação (escolar e não escolares) no trato com a cultura corporal; a incorporação de preceitos da Constituição, como o direito ao trabalho e a valorização da integração do ensino, pesquisa e extensão<sup>111</sup>; a necessidade de ajustes na Minuta em relação ao objeto de que trata a educação física, indicando a cultura corporal como aquela mais avançada; a pauta da unificação enquanto fruto de amplo debate histórico nas instâncias representativas do movimento estudantil; as consequências da fragmentação no que diz respeito ao acirramento do embate entre os próprios estudantes e entre os próprios trabalhadores, dividindo a categoria; a unificação enquanto elemento pacificador da área, devido às tensões e instabilidades jurídicas geradas a partir das DCN anteriores.

Dentre os que não indicaram posicionamento definitivo sobre a contrariedade ou o acordo com a Minuta, temos o quantitativo de 05 (cinco) representações, dentre os quais nos parece os posicionamentos terem convergido, em sua maioria, para o entendimento da necessidade central de maior tempo para o debate. O argumento do presidente do CBCE, Fernando Mascarenhas, foi o único que não apontou essa necessidade de extensão das discussões. Limitou-se a indicar que as pesquisas no interior na entidade científica que representa parecem convergir para o acordo com a formação unificada, em que pese reconhecer coabitar dentro do Colégio posicionamentos que compreendem a formação em licenciatura voltada exclusivamente para o campo escolar ter trazido avanços. Mascarenhas destaca, ainda, os problemas decorridos a partir das Resoluções CNE/CP n° 01/02 e CNE/CES n° 07/04 que se deram devido à intervenção do sistema CONFED/CREFs, gerando grande instabilidade jurídica para a área, fato que poderia ser

---

<sup>111</sup> A integração não foi compartilhada pela representante da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior – ABMES, Gislaïne Moreno, apesar de se posicionar favoravelmente à Minuta.

pacificado com a formação unificada proposta na Minuta, o que seria um ganho portanto. Contudo, apesar de sinalizar positivamente em relação à Minuta, afirma que o CBCE em seus espaços de deliberação não tem uma posição sobre o fato.

No que diz respeito aos posicionamentos contrários à Minuta (14 intervenções), identificamos algumas das principais argumentações levantadas entre os interlocutores, muitas delas com regularidade em diferentes falas: a ausência de uma comissão de especialistas discutindo as Diretrizes; o interesse e a procura maior dos alunos pelo bacharelado; as mudanças operadas na profissão nas últimas décadas em que o mercado exige profissionais para trabalhar com a promoção da saúde e prevenção de doença, recreação e com o desempenho e gestão esportivos; a insuficiência da formação em licenciatura para atender a todos os campos de trabalho; o investimento realizado pelas IES em infraestrutura, contratação de profissionais, etc., para atender os cursos de bacharelado, o que seria perdido em caso de extinção; a negativa da educação física ter uma discussão diferente das demais licenciaturas que possuem ambos os cursos; a indicação de que a formação para a educação física escolar terá melhor qualidade com uma formação específica para a educação básica; o mercado enquanto regulador, em uma sociedade livre, da necessidade do bacharelado; a indicação de que divisão não se caracteriza necessariamente como fragmentação e o bacharelado pode ter uma formação generalista; a argumentação de que a extinção do bacharelado levaria à perda dos espaços de trabalho; a subsunção da avaliação dos cursos aos parâmetros das licenciaturas em caso de unificação, enviesando a formação para o campo escolar<sup>112</sup>.

O que nos chama a atenção se dá ao fato de que, em que pese ter a aparência de uma pluralidade de representação, como também anunciado nos critérios levantados pelo presidente Curi para os elegidos de fala, temos ali, na verdade, em meio às vozes contrárias praticamente uma única voz, o que equivaleria à representação de um partido único (em sentido alargado), dentro da compreensão do excerto abaixo

[...] Os “partidos” podem se apresentar sob os nomes mais diversos, mesmo sob o nome de antipartido e de “negação dos partidos”; na realidade, até os chamados “individualistas” são homens de partido, só que gostariam de ser “chefes de partido” pela graça de Deus ou da imbecilidade dos que os seguem [...]. (GRAMSCI, 2016, p.331).

---

<sup>112</sup> Um documento que sintetiza grande parte desses argumentos foi elaborado pelo CREF4/SP e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. Sob o assunto de “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física”, o documento é datado de 12 de julho de 2016 e assinado pelo presidente daquele conselho Nelson Leme da Silva Junior. Disponível em: <[https://www.crefsp.gov.br/storage/app/uploads/Encontro-discussao-DCN\\_CREF4SP-CONDEEFESP\\_Manifestacao-CREF4SP.pdf?x39259](https://www.crefsp.gov.br/storage/app/uploads/Encontro-discussao-DCN_CREF4SP-CONDEEFESP_Manifestacao-CREF4SP.pdf?x39259)>. Acesso em 18 nov. 2020.

**Dentre os quatorze sujeitos que se manifestaram contrariamente à Minuta, conseguimos identificar a ligação direta de treze deles com o sistema CONFEF/CREFs, ou seja, praticamente a totalidade, na condição de conselheiro (federal ou regional) e/ou compondo comissões internas. Desses, 07 (sete) compunham a “Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional” do CONFEF”<sup>113</sup> até a última nominata nacional encerrada ao final de 2020. Tal Comissão, até então formada por 10 membros, é a medula central das elaborações confefianas sobre o tema e, como tal, atua para dar organicidade nos debates afetos à formação profissional na área<sup>114</sup>, imputando pela via da construção de consenso, mas também pela coerção, a racionalidade própria dos grupos conservador/corporativista que o sistema CONFEF/CREFs representa.**

O regimento interno do CONFEF é incontestado em demonstrar a intencionalidade da função de ingerência da comissão sobre os rumos da formação profissional em todas IES no país, ferindo, inclusive, em grande monta o que se considera a autonomia universitária prevista na Constituição. O que os conselheiros do sistema CONFEF/CREFs e seus prepostos foram realizar na Audiência se tratou somente de externalizar centralizadamente a política interna desse aparelho. Sobre a função da comissão, trata o regimento:

Art. 79 – Compete à Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional, cumprir as atribuições previstas no Estatuto, bem como o que lhe for atribuído pelo Plenário do CONFEF, além de:

- I - acompanhar, analisar e emitir parecer sobre políticas, processos, projetos oriundos de órgãos públicos e de entidades privadas, que incidam sobre a formação profissional inicial e continuada em Educação Física;
- II - analisar e emitir parecer sobre questões pertinentes à adequação da preparação profissional à inscrição e ao registro no Sistema CONFEF/CREFs;
- III - estabelecer diretrizes para o aprimoramento dos Profissionais de Educação Física;
- IV - propor normas e instrumentos para exame de suficiência profissional e especialidades profissionais em Educação Física;
- V – propor o reconhecimento das especialidades profissionais de Educação Física nos diferentes campos da Educação Física definidos pelo CONFEF;
- VI - desenvolver mecanismos visando à avaliação do processo de atuação profissional;

<sup>113</sup> São eles: Sebastião Gobbi, João Batista Andreotti Gomes Tojal, Iguatemy Maria de Lucena Martins, Emerson Silami Garcia, Alexandre Janotta Drigo, Francisco José Gondim Pitanga e Márcia Regina Aversani Lourenço.

<sup>114</sup> Além dos citados na nota anterior, também compõem essa comissão: Wagner Domingos Fernandes Gomes; Marino Tessari; e Flávio Delmanto.

- VII - constituir-se numa rede de discussão de troca e de informações entre os Cursos Superiores de Educação Física;
- VIII - desenvolver e apoiar estudos sobre questões ligadas à formação profissional e ao mercado de trabalho na área da Educação Física;
- IX - analisar, discutir e participar do processo de autorização, avaliação e reconhecimento dos Cursos de graduação em Educação Física;
- X - examinar, debater e definir a questão da cientificação da Educação Física, de suas várias vertentes e denominações e de seu campo de atuação profissional. (CONFEEF, 2011).

Apenas um interlocutor, dentre os quatorze contrários, não conseguimos identificar haver ligação direta com o sistema CONFEEF/CREFs, mas apenas a relação orgânica com uma rede privada de ensino<sup>115</sup>. Podemos afirmar, então, que no plano da generalidade, no que tange às representações de entidades, tivemos praticamente uma manifestação contrária à formação unificada. É esse o tom falacioso de diversidade que o sistema CONFEEF/CREFs tenta vender.

Na edição de março de 2016 da Revista da Educação Física, Steinhilber classificou a possibilidade de extinção do bacharelado como fruto de “ameaças externas ao Sistema CONFEEF/CREFs que tentam pôr em risco as conquistas e os avanços da categoria e da sociedade” e, como solução para superar esses problemas conclamou “cultivar relações dinâmicas, fundadas na cooperação, na reciprocidade, no respeito à diversidade e na solidariedade. **Ou seja, promover a unidade na diversidade.**” (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2016b, recurso online, grifo nosso). Tem-se aqui o único bastião da verdadeira educação física, que conclama pela paz através da unidade a partir das diversidades que não destoem da sua concepção conservadora/corporativista. Ou seja, tudo o que contraria os seus interesses privados não pode valer enquanto legítimo.

---

<sup>115</sup> Trata-se do Centro Universitário Claretiano e da Claretiano Rede de Educação. Chamamos a atenção aqui para uma contradição exposta entre a fala da representação da ABMES, sob a figura de Gislaíne Moreno, e a fala de Luiz Cláudio de Almeida, representante da Claretiano. A primeira se manifestou favorável à Minuta, indicando o setor privado estar “muito feliz com essa discussão” (MORENO, 2015d). Moreno ateve-se a criticar somente a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indicando a supressão da obrigatoriedade da pesquisa, além de criticar o campo de abrangência esperado do egresso exposto no art. 5º, § 1º, inciso IV da Minuta e, também, a exigência de alinhamento do CNE ao conselho profissional, de modo que os egressos não tenham nenhum tipo de complicação frente à atuação deste último. Contudo, Luiz Cláudio de Almeida, ressaltando a sua participação ativa na ABMES, chamou a atenção que tal pauta não foi debatida na entidade: “E aqui, houve uma representante da ABMES, que falou em nome das instituições... As instituições de São Paulo não foram, não participaram, de discussão da ABMES. Quem falou em nome do estado de São Paulo aqui... Eu não participei e sou ativo na ABMES e não fui convidado para discutir isso lá.” (ALMEIDA, 2015d).

Esse primeiro movimento do sistema CONFEF/CREFs na Audiência Pública foi um forte indicativo do esforço que já começava a ser realizado pelo Conselho com vistas a tomar frente do processo. Tal empenho foi consolidado a partir do golpe na Presidente da República, Dilma Rousseff/PT. A indicação que temos, a partir do que pode se inferir tendencialmente pela Audiência Pública, é que o sistema CONFEF/CREFs, historicamente afinado a uma lógica nada democrática (ainda que na aparência tente passar essa alcunha), já começava a colocar em movimento toda a sua estrutura econômica e política em função de reverter a situação em seu favor e daqueles que representa. E, de fato, alcançou tal objetivo.

No espectro mais amplo, a situação política brasileira desencadeada a partir do ano de 2016 favoreceu a atuação de determinados setores empresariais afinados à lógica da agudização neoliberal e o conseqüente ataque aos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Apesar de tais setores já atuarem desde governos anteriores, foi no pós-golpe que encontraram terreno fértil para o acirramento do projeto mercantilizador da vida necessário à superação da crise econômica em curso.

Nesse sentido, como tratado em nosso primeiro capítulo, a crise desencadeada em 2007 abriu mais espaço para a atuação de determinados setores dominantes e o golpe de 2016 escancarou a porta. No plano específico da educação física o sistema CONFEF/CREFs, que já atuava em períodos políticos anteriores com determinada fluidez, passou a se sentir totalmente à vontade com o trânsito de seus projetos.

O conselho profissional da educação física nunca deixou de atuar desde a sua criação, contudo encontrou, a partir de então, uma maior entrada, haja vista o maior afinamento de visão de mundo da sua própria forma de ser com o bloco no poder que ascende a partir dos eventos de 2016. Seu esforço principal é o de aglutinar os interesses do empresariado ligado à área, em especial a burguesia do *fitness*, da educação e de determinados setores das tradições da cultura corporal.

Assim, se antes o sistema CONFEF/CREFs era mais um ator dentre os que debatiam a Minuta de 2015, após o golpe ele virou o interlocutor privilegiado, portando consigo, portanto, os interesses mais afinados à lógica patronal. Entendemos com isso que as pressões e a atuação por parte dos setores conservador/corporativista da educação física nunca cessaram, mas não conseguiram, naquele momento de 2015, exercer a hegemonia necessária de suas posições dentro do CNE.

O destaque que damos nessa tese ao papel do sistema CONFEF/CREFs é diferente, portanto, de tratá-lo como uma força autônoma. Os próprios sujeitos em tela,

quando os indicamos, não o fazemos com o intuito de atribuir uma visão personalista da história, mas os entendendo enquanto interlocutores e/ou intelectuais orgânicos de determinados grupos sociais. Nesse sentido é importante ressaltar o protagonismo do sistema CONFEF/CREFs, porém sem descolá-lo dos interesses materiais em jogo.

Tal constatação não exclui que haja também um interesse de determinada burocracia do conselho com as arrecadações anuais milionárias – estima-se um recolhimento para o exercício de 2020 na casa dos R\$447.880.129,26 (TAFFAREL et al, 2020) – que goza de benefícios cotidianos e desfila de terno e gravata Brasil afora com diárias, passagens, auxílios de várias ordens, etc., significando, portanto, um usufruto que proporciona um incremento real ao padrão de vida de determinados sujeitos.

Desse modo, é a partir desse ponto que tentaremos identificar as forças/sujeitos sociais que atuaram direta ou indiretamente no curso do nosso objeto, tomando o sistema CONFEF/CREFs como porta de entrada, a face exposta. Tal qual compreendem Evangelista, Fiera e Titton (2019) ao analisarem a composição dos conselheiros do CNE no ano de 2019: “Os conselheiros são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o *slogan* da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas.” (recurso online). Estendemos tal compreensão para o sistema CONFEF/CREFs e seus representantes sob o *slogan* da defesa da sociedade e da profissão.

### 3.2.2 - A influência do sistema CONFEF/CREFs: a porta de entrada

Iniciamos destacando os primeiros sujeitos (individuais e coletivos) que atuaram sobre as atuais DCN, ou, pelo menos, aqueles cuja face está mais aparente, incidindo diretamente sobre o divisionismo e a fragmentação: o sistema CONFEF/CREFs. Identificamos o conselho profissional enquanto o elemento catalisador que aglutina em torno de si grande parte dos demais interesses e das frações de classe dominantes em jogo. Se configura como a porta de entrada de nossa análise para chegarmos aos demais elementos.

Como vimos, não se trata de grande dificuldade em identificar esse primeiro ator, muito menos de grande surpresa, uma vez que na ocasião da Audiência já demonstrava a sua movimentação e que, além disso, o próprio Parecer nº 584/18 reconhece o seu protagonismo. Tal busca por se tornar o *condottiero* do pensamento burguês na formação

se dá desde os seus primeiros momentos de existência tal qual já sinalizado na tese, por exemplo, em torno dos embates que antecederam a materialização da Resolução nº 07/04, em que temos como expressão candente o Parecer nº 0138/2002. Contudo, antes mesmo da sua criação legal, os campos conservador/corporativista já atuavam nessa frente por outras vias.

Destacamos que é uma busca ilegítima por interferência e demasiado problemática também no campo da legalidade, em virtude de que não compete aos conselhos profissionais interferir sobre o perfil de formação, sendo esse papel de incumbência do Conselho Nacional de Educação, juntamente ao amplo diálogo com as IES e o conjunto da sociedade civil. Aos conselhos profissionais compete a regulamentação em torno das questões afetas ao fazer profissional<sup>116</sup>.

Contudo, apesar da aparente facilidade de identificar esse sujeito, ainda consideramos que o aprofundamento no teor dessa ingerência sobre as DCN atuais é necessário para buscarmos ir além da primeira aparência exposta.

Outros elementos reforçam a busca por influência do sistema CONFEF/CREFs desde a divulgação da Minuta de 2015. No entanto, antes mesmo, se mantiveram vigilantes, como é possível atestar em sua revista oficial de dezembro de 2015, na qual já se manifestavam sobre a mesa de debate ocorrida em Goiânia/GO com a presença de Paulo Barone, na matéria “O bacharelado vai acabar?”. (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p. 8-9).

Em evento organizado no município de Juiz de Fora/MG, no ano de 2016, o palestrante e ainda relator no CNE, professor Barone, já destacava em sua exposição algumas indicações sobre os atores em cena a partir da possibilidade de as mudanças no cenário político nacional ocorrerem:

---

<sup>116</sup> Ainda assim, destacamos a situação *sui generis* que representa a regulamentação profissional em educação física no Brasil. O presidente do CONFEF nos últimos 22 anos (1998-2020), Jorge Steinhilber, chega a manifestar em público tal excepcionalidade: “[...] Nós somos o único país no mundo que hoje exige que as atividades físicas e esportivas sejam ministradas por um profissional de educação física (...)” (STEINHILBER, 2013, recurso online). Dentro da concepção do desenvolvimento desigual e combinado vemos aqui um anacronismo, no qual ao mesmo tempo que representa os interesses do que mais tem de avançado por parte do capital, também o faz na contramão do que acontece nos países de capitalismo central, nos quais não há o cerceamento do direito ao trabalho nos campos não escolares, o que a nosso ver trata-se de uma “modernização conservadora” (FERNANDES, 2006). Para acesso à fala de Steinhilber conferir <https://www.youtube.com/watch?v=8eog5IGQJFs>. Acesso em 10 set. 2017.

Do outro lado nós temos um contexto de natureza política e eu entendo quais são as lógicas que orientam o governo dessa semana e da semana que vem. Mas não sei e ninguém sabe, é impossível prever, quais serão as lógicas que vão orientar o governo daqui há duas semanas. E, portanto, todos já temos como fato consumado uma mudança governamental. Expectativas e especulações eu acho que não cabem nesse momento. Não é possível prever nada. É melhor fazer o trabalho serenamente, sem a preocupação com esse aspecto agora. O momento seguinte é um momento em que assumem novos atores e é necessário articular com esses novos atores. É essa articulação do trabalho que vai ter que ser feito *a posteriori* e inclusive pra dar conta do processo e para obter a participação desses atores na discussão que nós temos tido lá. No passado nós tivemos uma situação *sui generis*, em que havia um ator presente no MEC que era muito agressivo e que intervinha de uma maneira desleal, mandando engavetar todos os pareceres sobre educação física. Todos. (...) impediu a homologação de nada mais, nada menos, do que de todos os pareceres que foram aprovados na Câmara de Educação Superior nesses últimos 11 anos a respeito... **Olha, isso é uma discussão que foge ao ambiente da transparência, da impessoalidade e do nível público que tem sido estabelecido no Conselho. Não é mais esse o caso. Mudou, mudou, tá certo? E vai mudar mais ainda, eu não sei como, ninguém sabe como.**<sup>117</sup> (BARONE, 2016, recurso online, grifo nosso).

A situação político econômica demonstrou de fato a mudança insinuada por Barone alguns meses mais tarde, sentenciando o processo de golpe que já estava em estágio avançado de andamento na ocasião da fala, ao final do mês de abril, mesmo mês que estava previsto previamente para a conclusão dos trabalhos referentes às DCN.

No entanto, ao invés de uma mudança progressiva, se demonstrou reacionária. Na especificidade da educação física, voltaram ao protagonismo da condução das DCN os sujeitos relacionados ao sistema CONFEF/CREFs, revertendo nos bastidores o principal eixo que movia a Minuta de 2015, a unificação da formação em torno da licenciatura.

Importante destacar que no evento de Juiz de Fora/MG, apesar das ressalvas, Barone ainda indicava que o conteúdo da Minuta estava na pauta do dia. Um descompasso interno ao CNE se demonstrava nessa ocasião, vez que um mês antes desse evento, nas dependências da EEFUEUSP, Curi já afirmava o sentido oposto, no qual é taxativo ao tratar sobre a Minuta: “Aquilo é um documento para um debate. Ele perdeu a validade depois da (...) Audiência Pública.” (CURI, 2016, recurso online).

---

<sup>117</sup> Situação também relatada por Barone no debate realizado no dia 15 de outubro de 2015 nas dependências da PUC-Goiás ao se referir que os pareceres do MEC que sinalizavam para a atuação ampla do licenciado em todos os campos de trabalho não eram homologados: “Descobrimos que havia uma intervenção espúria (...) de uma professora que ocupou um espaço no MEC por um tempo, que não deixava nenhum Parecer de educação física, especialmente relatado por um tal de conselheiro Barone, ser homologado. Nunca se transformou em documento oficial nenhum desses pareceres. Desde o 400/2005 até o último em 2012.” (BARONE, 2015a, recurso online).



A aparente divergência de posições entre ambos também se manifesta em outro momento do evento paulista (2016), quando Curi responde à plenária sobre o prazo de conclusão de trabalhos inicialmente previsto pela comissão:

Foi indicado que se a discussão permitisse nós poderíamos chegar com mais rapidez à sua conclusão. Obviamente quando fala sobre abril [de 2016] em dezembro [de 2015], não tínhamos ideia da profundidade da questão no campo e das grandes questões que iriam advir das diversas posições. (CURI, 2016, recurso online).

Tal fala não confere com o histórico de atuação e as manifestações públicas de Barone dentro do CNE, o qual há mais de uma década lida com a litiga interna da educação física. Paulo Barone é docente efetivo do Departamento de Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, mas desde 2004 passou a ocupar cargo dentro da Câmara de Educação Superior/CNE, na condição de conselheiro, chegando a exercer a presidência e a vice-presidência da Câmara. Atuou como conselheiro até o ano de 2012, mas em 2014 tornou a ser reconduzido para a CES/CNE até julho de 2016 quando passou a exercer o cargo de Secretário de Educação Superior no interior do próprio MEC. Ou seja, pelo menos desde 2005, quando emite o primeiro Parecer sobre a situação da educação física, Barone já estava mergulhado na “profundidade da questão no campo” que Curi alega desconhecer.

Desse modo, entendemos que o pronunciamento de Curi, aqui, sinaliza para um descompasso entre as posições públicas dele e de Barone, de modo a já evidenciar possíveis tensões dentro do próprio CNE. Em plena postura defensiva frente à plenária paulista, Curi se adianta em sua exposição:

Vocês podem até colocar críticas à Minuta, estou absolutamente disposto a ouvi-las, sei que existem, sei que... todos os problemas dela. Tudo isso que eu considero esse documento superado e solicito que nós aproveitemos melhor o tempo, ao invés de criticá-lo avançarmos em propostas, avançarmos em ideias, avançarmos em proposições, tá certo?! (CURI, 2016, recurso online).

Como mais um exemplo do que tratamos sobre a virada de jogo, em novembro de 2016, o CREF9/PR promoveu uma audiência própria com coordenadores de curso, CNE e especialistas para “debater mudanças nas diretrizes curriculares da graduação em educação física.<sup>118</sup>”. Tal evento, e a composição dos participantes ali, como outros que

---

<sup>118</sup> Disponível em <http://www.crefpr.org.br/noticias/encontro-de-coordenadores-discute-mudancas-nas-graduacoes-em-educacao-fisica> . Acesso em 27 mai. 2019. “Durante o encontro, aconteceu uma audiência com o membro da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), Luiz Roberto Curi, o Professor da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (USP), Dr. Go Tani, a Professora da Escola de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, Ângela Palma, e a

ocorreram pelo país, demonstraram em certa medida as mudanças que vinham sendo operadas pelos bastidores em torno dos rumos sobre as DCN e a aproximação mais visceral que o Conselho Nacional de Educação começava a ter junto ao sistema CONFEF/CREFs.

Em matéria de junho de 2016, já traziam em seu veículo oficial de informação que “a fim de debater possíveis mudanças no curso de educação física, instituições de ensino superior e crefs vêm realizando encontros por todo o país”.

Entre os eventos realizados até o momento, destacam-se: o Encontro Estadual de Coordenadores de Curso de Educação Física de Santa Catarina, em Florianópolis; Encontro de Estudantes de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, na cidade de Recife; VII Seminário de Educação Física e Ensino Superior de Minas Gerais, em Belo Horizonte; Encontro de Estudantes de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba; Encontro de Coordenadores de Cursos de Educação Física do Estado de São Paulo; Reunião com profissionais, estudantes e representantes de entidades da área, inclusive do CNE, no Rio de Janeiro; Reunião de docentes e coordenadores de curso do Rio Grande do Sul, realizado em Porto Alegre; e o Fórum de Educação Física da Universidade Rio Verde, em Goiás. (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2016b, p. 30-31).

São, sobretudo, eventos reduzidos ao espectro confefiano e sem ampla divulgação na comunidade acadêmica e científica. Corrobora com a “unidade na diversidade” tratada, em que se tolera somente a diversidade que não diverge. É, de certo modo, a própria admissão por parte do conselho e seus prepostos da compreensão que na sociedade de classes existem interesses sociais distintos e antagônicos e, portanto, estando ali uma representação dos interesses dominantes, então, necessariamente, as frações mais organizadas dos trabalhadores devem ser expurgadas.

Interessante notar que no mês seguinte à publicação dessa edição da revista, o CREF4/SP já explanava a posição de Curi frente às DCN, em documento encaminhado ao CNE. O documento de assunto “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física” é datado de 12 de julho de 2016 e assinado pelo presidente da regional Nelson Leme da Silva Junior. Nele é possível identificar fortes traços da articulação dos setores conservador/corporativista paulistas frente ao tema, em consonância de posição com o presidente da Comissão do CNE, Luiz Curi:

---

Conselheira Federal de educação física, Iguatemy Martins. Participaram também do evento o Presidente do CONFEF, Jorge Steinhilber, e o Presidente do CREF9/PR, Antonio Eduardo Branco, além de Conselheiros e Delegados do Conselho Regional.” (CREF9, 2016).

[...] o CREF4/SP, somando-se a manifestações de outras instituições/cidadãos já encaminhadas a esse Conselho Nacional, vem, respeitosamente, manifestar-se, em concordância com o Presidente da Comissão de Revisão das DCN-EF – Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi, no sentido de que **não haja cenário, no CNE, para extinção do bacharelado**, e portanto contrariamente ao constante proposta (sic) de revisão, ainda que entendida como um documento inicial e que perdeu a validade, também, nas palavras do referido Presidente, mas que continua disponível em sua versão original no site do CNE. (CREF4, 2016, p. [1], grifo do autor).

Do mesmo modo que no espectro político mais amplo da sociedade brasileira tivemos um terreno mais propício para o movimento de forças políticas conservadoras e de extrema direita, a particularidade da educação física também não se fez diferente, se mostrando propícia para o avanço da pauta e da influência do sistema CONFED/CREFs.

O protagonismo confefiano é reiterado três anos mais tarde durante a fala do conselheiro do CNE Luiz Curi, na ocasião do III Colóquio de Graduação das Universidades Estaduais Paulistas, realizado em abril de 2019, se dirigindo à plenária paulista e afirmando que “Todos aqui colaboraram muito. Faço um destaque em nome do Gobbi. Agradeço tanto o CONFED, os CREFs e o conjunto das coordenações nacionais. O Gobbi trabalhou muito aí nesse processo junto comigo” (CURI, 2019, recurso online).

Se na ocasião da Minuta identificamos o papel central dado ao relator frente à direção do conteúdo do documento, não é de se esperar diferente na Resolução nº06/18. Se, agora, Curi é o relator, há uma indicação que, de alguma forma, o seu trabalho estreito junto a Gobbi fez constar no documento forte influência do caráter confefiano. É a reedição histórica do ocorrido na ocasião do Par. nº 0138/2002, porém a qual os campos progressista/revolucionário dessa vez não lograram êxito em barrar. Sobre a força decisória de seu próprio trabalho, reconhece Curi:

Eu aceitei o convite tão generoso das universidades paulistas pra encaminhar uma conversa com vocês sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de educação física, não é?! **Como vocês sabem eu fui o relator e também fui o presidente da comissão. Fui o relator, o presidente, o tesoureiro, o atendente. Eu fiz tudo na comissão.** Essa foi uma comissão difícil que durou 3 ou 4 anos no CNE e empregou 2 ou 3 mandatos. Eu continuei nos mandatos, fui sendo reconduzido e fui dando continuidade aos trabalhos da educação física. (CURI, 2019, recurso online, grifo nosso).

É importante lembrar que os intelectuais não são sujeitos distantes e indiferentes às determinações do mundo real e da classe em que se assentam ou representam. Nesse sentido, Sebastião Gobbi, referido em vários momentos do Colóquio paulista (2019) pelo

relator Curi, não representa uma posição isolada dentro de um mar de ideias. É, também, um intelectual orgânico do sistema CONFEF/CREFs com função ideológica de sedimentar e fazer construir o consentimento em torno do grupo social que representa essa estrutura avançada do capital e, por consequência, dos interesses da burguesia da educação, do *fitness* e de tradições da cultura corporal. Gobbi também compunha a “Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional do CONFEF” e se manifestou na ocasião da Audiência 2015.

A intimidade confefiana com o documento final redigido é tanta, que a referida “Comissão”, poucos dias após o seminário realizado em Rio Claro (2019), lançou uma circular oficial do CONFEF, assinada pelo presidente Jorge Steinhilber, em que toma para si de forma presunçosa e ilegítima o papel que deveria ser atribuído ao CNE, o de dar orientação técnica com “Esclarecimentos acerca da resolução CNE/CES nº 06/2918 (sic) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.” (CONFEF, 2019).

No entanto – não obstante o evidente atrelamento às frações sociais dominantes –, na busca de maquiagem a realidade e buscar o consentimento ativo do conjunto da sociedade civil, temos que tanto no Parecer (BRASIL, 2018a), quanto nas falas públicas do relator Curi, sempre há a busca de explicitar que o CNE construiu a Diretriz em conjunto com a sociedade “especialmente, a partir da contribuição da sociedade civil organizada, de alunos, docentes e de entidades educacionais e profissionais” (BRASIL, 2018a, p.5). Em seus pronunciamentos pretende fazer valer haver unidade nas intenções de classes antagônicas, como se percebe abaixo, quando trata da motivação das ações do CNE, “inclusive na Resolução das Diretrizes Curriculares da Educação Física”:

**Foi buscar o amplo atendimento dos direitos a estudantes, alunos, professores e profissionais, né?!... e empregadores, e o conjunto da sociedade.** Por que as ações do CNE visam a sociedade, não visam um grupo de atores específico da arena educacional. Não visa um grupo de coordenadores, não visa o CONFEF, não visa o grupo de estudantes. Visa o conjunto da sociedade. É este o nosso problema. Os direitos aí é efetiva, não é?!... construção da educação junto à sociedade brasileira, como instituição transformadora e de inclusão. Isso que fique bastante claro. (CURI, 2019, recurso online, grifo nosso).

É importante lembrar o tratado em nosso primeiro capítulo que o Estado, portanto, também os aparelhos políticos como o próprio CNE, não pairam sobre as classes sociais como nos faz querer crer o relator e, portanto, quão menos podem se atribuir o *status* de neutralidade. Em uma sociedade de classes é impossível estabelecer consenso entre o

antagônico. Se há o envolvimento direto de uma entidade como o sistema CONFEF/CREFs e o atendimento direto aos interesses do empresariado (os empregadores), é impossível ter havido qualquer consenso que beneficie os trabalhadores.

A participação empresarial é reiterada: “No CNE não baixa diretriz, o CNE não é um centro espiritual. Não baixa nada lá. O CNE constrói a diretriz em conjunto com a sociedade. Constrói em conjunto com os coordenadores, com os empregadores, com expressões de outras arenas da sociedade, tá certo? (...)” (CURI, 2019, recurso online).

Em vista disso, o papel de centralidade que sugere ter havido os empregadores e o sistema CONFEF/CREFs é um elemento bastante expressivo para imaginarmos a direção das DCN. Ninguém, em sã consciência, legisla em causa contrária aos interesses materiais que o regem. E, sendo os interesses desses grupos, necessariamente de cunho privado, garantir tal redação da legislação foi a forma encontrada possível para não perderem seu coração e sua alma. Uma legislação “**do autointeresse** e, portanto, da **covardia.**” (MARX, 2017b, p. 93, grifo do autor).

O caráter privatista e a impossibilidade de se criar consensos em relação a interesses antagônicos é um ponto central de desmanche dos argumentos supostamente democráticos que regeram os rumos das atuais DCN.

Ao tratar da manutenção da formação em bacharelado, Curi atesta que tal fator prevaleceu por escutar a maioria das partes, “de atendimento às demandas reais” (CURI, 2019). Nos perguntamos, de que maioria se trata, se na **única Audiência Pública oficial** as manifestações abertas da plenária foram quantitativamente superiores em favor da Minuta e, portanto, da unificação da formação em torno da licenciatura? Se em outros espaços que debateram os rumos da formação profissional, como a mesa de debate realizada em Goiânia/GO e a mesa de debate realizada em Juiz de Fora/MG, a maioria massiva também se manifestou favorável à unificação da formação em torno da licenciatura?

O contrário, contudo, se deu nos eventos capitaneados pelo sistema CONFEF/CREFs e no evento organizado pelas Universidades Estaduais Paulistas em março de 2016. Portanto, é ao atendimento das demandas reais de forças como essas que buscou atender.

A utilização corrente da expressão ideológica de “organizar consenso” utilizada por Curi (2019) – que outrora foi o “consenso possível” – não é ocasional. É um projeto para tentar legitimar e buscar o consentimento em torno de fazer valer os fins dos grupos conservador/corporativista (e, também, reformista, ressaltamos) em torno do legislador e,

quicá, do próprio legislador como veremos mais à frente sobre a composição da comissão das DCN.

A verdade é que não houve consenso por parte de nenhum dos intelectuais orgânicos, entidades científicas e movimentos sociais que faziam a defesa irreduzível, amparada cientificamente, da unificação em torno da licenciatura. É na tentativa de camuflar os reais interesses por trás das DCN que os principais agentes da aparelhagem do Estado se camuflam sob a bandeira da neutralidade. Taffarel (2020a) trata dessa questão nos seguintes termos: “Os aparelhos privados estão disputando os interesses da sociedade brasileira, colocando como se os interesses privados fossem os exclusivos interesses gerais de toda a sociedade.” (p.10).

Desse modo, Curi (2019) recorre a uma noção abstrata de sociedade sem denominar os reais atores pretendendo, assim, atribuir ao CNE um estatuto de árbitro neutro. Tratar a questão sob esses termos genéricos e imprecisos configura-se pura abstração com intencionalidade de esconder os reais interesses em jogo. “A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam.” (MARX, 2011b, p. 54).

Se faz parecer pairar sobre o ar, mas tem os dois pés fincados nos interesses privados, portanto não públicos. Ao tratar da relação público-privada na gestão do espaço escolar, Freitas (2018) traz uma reflexão que pode ser utilizada para colaborar na reflexão posta aqui, demonstrando a impossibilidade de atender a interesses tão conflitantes dentro de uma sociedade de classe sob a suposta bandeira do consenso:

Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público é administrado democraticamente e coletivamente, e privado é administrado pelos proprietários ou organizadores do empreendimento. O privado tem “por obrigação” gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações “sem fins lucrativos” – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos (ex.: mais alunos em sala para o mesmo professor), ser competitivo reduzindo salários (profissionais menos qualificados, sem direitos, rotativos) e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais). (p.140).

Ainda sobre essa questão, nos chama a atenção que, quando interrogado por uma professora<sup>119</sup> na plenária do evento das estaduais paulistas ocorrido em Rio Claro (2019) sobre a ausência da participação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte na construção das DCN, Curi alega:

Em relação à participação do Colégio de Esportes [CBCE], eu discordo... não é que discordo. Acho que a senhora não tem razão nesse caso, pelo seguinte. Eu tenho uma ata... A ata da última audiência pública devia ter uns 17 ou 25 membros do Colégio do Esporte. Eu vou tentar achar essa ata, porque eu não sei se existe ainda, e faço questão de mandar pra senhora por meio do Roberto. Espero que eu consiga achar, não é? A gente sempre manteve contato. Inclusive o Colégio de Esportes (sic.) foi um dos interlocutores mais ativos no processo de revisão... Quem tá aqui nessa mesa sabe... Não é? Falou e falou bastante, não é? E nos ajudou muito a tomar novas posições, portanto houve. **Não sei se... Depois das audiências públicas, depois da movimentação ampla, nós ficamos um período num comitê menor, pra redigir, o que seria um consenso. Tá certo?** Mas participou, participou demais. Demais não, nunca é demais..., mas participou. Talvez a senhora tenha ingressado..., mas eu te mando essa ata, acho importante esse registro, a gente respeita e sempre escutou o Colégio Brasileiro de Esportes (sic.). (CURI, 2019, grifo nosso, recurso online).

Se vale daquele momento histórico em Brasília no ano de 2015, **única Audiência Pública convocada pelo CNE** (que é verdadeira a participação do CBCE, entre outros, como vimos), para legitimar a construção final que ficou a Resolução nº 06/18. O novo relator escolhe omitir esse fato. Todo o caminho que vimos percorrendo demonstra que há uma ruptura grande entre aquele momento histórico e este último; portanto, não é verídica a alegação de que aquela Audiência fez parte desse produto final em 2018. Fica obscurecido, assim, o processo de construção que teve o Parecer (BRASIL, 2018a) e a Resolução (BRASIL, 2018b). Afirma que o CBCE “participou e participou demais”, mas que após a movimentação ampla foi realizado um pequeno comitê para estabelecer “os consensos” (novamente) e aqui prevaleceu a posição conservadora, não aquela que foi expressa com maioria das manifestações durante a Audiência.

Consideramos, sobre o exposto, que o processo de consolidação das atuais DCN foi amplamente antidemocrático, realizado nos bastidores, sem a ampla participação da sociedade civil. Além disso, contou com um tempo exíguo entre a divulgação do Parecer e a homologação da Resolução, dificultando a mobilização e participação democrática.

---

<sup>119</sup> A professora não apresentou o nome durante a fala, se limitando a se identificar enquanto secretária estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e professora do quadro da FEF/UNICAMP. Cruzando as informações constantes no sítio eletrônico oficial do CBCE e do currículo *lattes* da professora, acreditamos se tratar de Elaine Prodócimo.

Acrescentamos o fato de tudo ter ocorrido ao final de semestre letivo, período que dificulta a participação das instâncias acadêmicas por todo o Brasil.

A Minuta apresentada em dezembro de 2015 e que tinha a previsão de encerramento dos trabalhos anunciada para abril/2016 teve como uma das críticas de seus opositores o tempo exíguo de aproximadamente 04 meses, como “pressa injustificada” (ANDERÁOS, 2016, recurso online) para a votação da proposta a partir, inclusive, da suspeição: “Não consigo entender que seja desprovida de ‘intencionalidade’ [gesto de aspas realizado pelo próprio expositor] a apresentação repentina e a tramitação apressada da proposta, ainda mais no final do ano.” (TANI, 2016, recurso online). Ressaltamos que o tempo entre a divulgação do Parecer e a homologação das atuais DCN foi de aproximadamente apenas 02 meses, fato ao qual, dessa vez, não tivemos conhecimento de nenhuma manifestação crítica por parte dos mesmos setores.

A permanência da figura do bacharel na Resolução nº06/18, aspecto central de ruptura com a Minuta, talvez seja o principal aspecto de descontinuidade em relação ao que vinha sendo elaborado. Esse é um dos elementos centrais que a influência confefiana fez prevalecer. Temos acordo com Penna (2018) em sua análise sobre o Parecer nº 584/18 que apesar de algumas diferenciações de forma “concluiu as ameaças iniciadas em 2004 e que foram controladas pelos limites da conciliação promovida pela resolução CNE/CES 7/2004.” (p. [4]).

Relembramos que a Resolução nº 07/04 não mencionava a figura do bacharel, mas do graduado. O que significa que, nos termos da lei, as graduações em educação física deveriam respeitar o exposto nesse documento, com o acréscimo de que a licenciatura deveria, também, levar em consideração as resoluções afetas à formação de professores.

Sobre esse caso, em síntese, foram duas as interpretações que se deram no campo, uma sobre a circunscrição da atuação profissional para cada formação – campo escolar aos licenciados, campos não escolares aos bacharéis –, outra que “acompanha o entendimento do próprio legislador, ou seja, do Conselho Nacional de Educação – CNE” em seus pareceres “(...) ao afirmar que não há impedimento ao licenciado em exercer sua profissão em espaços ou situações distintas da educação básica.” (FURTADO et al, 2016, p. 774-775).

Nesse sentido, não havia, nos termos da Resolução nº 07/04, a menção específica ao bacharel, muito menos à circunscrição de qualquer tipo à atuação profissional dos licenciados. O fato é que legalmente os cursos de licenciatura deveriam atender tanto à Resolução específica quanto à de formação de professores e os cursos de bacharelado não



deveriam atender à segunda. Quem buscou uma disputa na batalha de ideias a partir de uma reconceituação forçosa dos termos da lei foram justamente os campos conservador/corporativista (e em alguma medida o reformista), representado, mais uma vez, pelo sistema CONFEF/CREFs buscando fazer crer que o próprio legislador escreveu o que não queria escrever, criando na área “uma falsa verdade” (SOARES; ABREU; MONTE, 2020). Com a palavra, o seu presidente à época:

Dessa forma, oficialmente, uma das possibilidades de saída dos cursos superiores em Educação Física, especificamente o que é tratado na Resolução CNE 7/2004, é a graduação ou bacharelado em Educação Física, como ocorre em praticamente todas as outras áreas de formação acadêmica. Não se desconhece que o uso do termo “graduação” em substituição ao termo “bacharelado” tem gerado inúmeras confusões no meio universitário e suscitado apreensão entre os futuros profissionais. Ao optar pelo uso da terminologia graduação, o CNE seguiu encaminhamento contrário ao do CONFEF e de outros formadores de opinião, envolvidos na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física.

É inegável que o CONFEF não pode se insurgir contra a legislação vigente no país. Importa salientar que o CONFEF e a Profissão Educação Física têm que conviver, oficialmente, com essa imposição. **Entretanto, para facilitar a compreensão geral e melhor orientar as pessoas e entidades que têm solicitado esclarecimentos a este órgão, o Conselho Federal utilizará a designação de bacharelado em referência ao termo graduação, instituído pelo CNE. (...)**

Dessa forma, se conclui que aqueles alunos que desejarem atuar como Professores de Educação Física Curricular na Educação Básica devem procurar frequentar o curso de LICENCIATURA, e aqueles outros que desejarem atuar em demais nichos do mercado de trabalho específico da Educação Física, devem procurar cursos superiores de GRADUAÇÃO (bacharelado conforme já esclarecido), estando claro que um formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de “bacharelado” e vice versa. (STEINHILBER, 2006, p.19-20, grifo nosso).

A disputa por interpretações diversas à letra que constava nos termos da lei foi uma das táticas utilizadas pelo sistema CONFEF/CREFs e que, como desdobramentos práticos, gerou toda sorte de instabilidade jurídica na área, como já tratado na tese. Entendemos a partir do que Penna (2018) chama de ameaças iniciadas em 2004, justamente como a tentativa de ingerência direta do sistema CONFEF/CREFs nos rumos da formação profissional, como aquela expressa no Parecer 138/2002, o qual, tendo perdido essa contenda – mas não sem deixar marcas –, buscou impelir a sua própria interpretação da lei à revelia do que afirmava o CNE, enquanto legislador no caso. Sobre essas interpretações equivocadas já tratava Paulo Barone na ocasião das discussões que precediam a divulgação da Minuta de 2015:

O esforço que eu fiz esses anos todos ao escrever um monte de pareceres sobre educação física foi o esforço de tentar demonstrar que as interpretações dadas pelo CONFEF às diretrizes são erradas, são forçadas. (...) Então o que nós fizemos nesse tempo foi demonstrar de diferentes formas, por diferentes pareceres, tá?!... o erro da interpretação que o CONFEF dava às diretrizes e que lhes favorecia para criar duas categorias de profissionais diferentes. Uma categoria que só pode fazer uma coisa e uma categoria que só pode fazer outra. Parte do problema, eu quero dizer pra vocês, é o seguinte... é a concepção errada que boa parte da sociedade brasileira tem de que o licenciado é menos que o bacharel... (BARONE, 2015a, recurso online).

O desfecho desse embate e dos seus desdobramentos práticos resultaram na já citada judicialização da questão interna à educação física, como bem sinalizam Furtado e colaboradores (2016), levando à sentença do STF em 2014, a qual bateu o martelo para a atuação restrita dos licenciados, formados sob aquela legislação, ao campo escolar. Tal disputa interpretativa interna reverberou, inclusive, nessa decisão, quando o relator, ministro Benedito Gonçalves, da Primeira Seção do STJ, ao julgar o recurso repetitivo entendeu que “para exercer a profissão da forma como o recorrente deseja, ele deveria concluir os cursos de **graduação (bacharelado)** e de licenciatura, já que são distintos, com disciplinas e objetivos particulares.” (STJ, 2014, recurso online, grifo nosso).

Nesse sentido, o documento atual deixa claro em suas linhas o que compreende por graduação, incluindo explicitamente tanto o bacharelado (que volta a aparecer depois da 03/87), quanto a licenciatura. Para tanto, anuncia logo em suas primeiras linhas que as DCN tratam dos “cursos de graduação denominados, **exclusivamente**, de Educação Física.” (BRASIL, 2018b, p.1, grifo nosso).

Portanto, se por esse lado parece limpar parte do terreno que vinha sendo problematizado por interpretações enviesadas e oportunistas, por outro não avança um milímetro em relação à pauta histórica de setores importantes da área vinculados a campos minimamente progressistas que reivindicam a insustentabilidade no plano do real da continuidade da existência do bacharelado e os problemas que incidem sobre o conjunto dos estudantes e trabalhadores atrelados à fragmentação. Desse modo, continua a fazer subsistir a fragmentação da formação profissional em dois itinerários formativos, ainda que com entrada única obrigatória, ou “a fragmentação repaginada” (SANTOS JUNIOR; BASTOS, 2019).

Não obstante, sinaliza possibilidade de contradições a partir das realidades específicas de cada IES, assumindo que é factível “a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de educação física, admitir, em observância do disposto

nesta Resolução, **a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura.**” (BRASIL, 2018b, p. 8, grifo nosso). Desse modo, apesar de todos os problemas, permite alguma abertura para que os cursos façam a formação integrada entre ambos os itinerários: “(...) mesmo com as fragilidades das diretrizes recém aprovadas, podemos voltar a fazer a formação ampliada.” (VENTURA; ANES, 2020, p.18).

A despeito da aparente resolução dos conflitos em relação à nomeação das formações, o texto da Res. CNE/CES nº 06/18 continua a dar abertura a interpretações de toda ordem, as quais, a nosso ver, facilitam o projeto fiscalizador e policialesco do sistema CONFED/CREFs. Ao constar na legislação os campos de atuação transfere-se, de certo modo, também para a aparelhagem de Estado em torno do MEC a responsabilidade que o conselho profissional chamava para si ilegal e ilegitimamente, de fiscalizar e restringir os locais de trabalho. Sobre isso, trazemos no quadro abaixo alguns excertos das DCN que pretendemos desenvolver sobre os campos de atuação e o perfil formativo:

Quadro 3. Excertos sobre os campos de atuação e o perfil formativo que constam na Resolução nº 06/18.

	<b>Cap. III – Da formação específica em licenciatura em educação física (p.3)</b>	<b>Cap. IV – Da formação específica em bacharelado em educação física (p.5)</b>
<b>SOBRE A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL</b>	<p>Art. 9, VIII - “A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico.” (p. 3-4);</p> <p>Art. 10 - “O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área.” (p.4)</p>	<p>Art. 18 – “A Etapa Específica para 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 à prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais:” (p.5).</p> <p>(...)</p> <p>“d) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada em todas as manifestações do esporte e considerar a relevância social, cultural e econômica do alto rendimento esportivo;</p> <p>e) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada no campo da cultura e do lazer;</p>

	<b>Cap. III – Da formação específica em licenciatura em educação física (p.3)</b>	<b>Cap. IV – Da formação específica em bacharelado em educação física (p.5)</b>
		f) participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição, de planejamento e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação não escolar, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros; (...) h) conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos seus diversos campos de intervenção, exceto no magistério da Educação Básica;” (p.6)
<b>SOBRE O CONTEÚDO FORMATIVO</b>	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.” (p.4-5)	Art. 20 – “A formação do Bacharel em Educação Física, para atuar nos campos de intervenção citados no <i>caput</i> do Art. 10, deverá contemplar os seguintes eixos articuladores: I - saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde; II - esporte: políticas e programas de esporte; treinamento esportivo; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte; gestão do esporte; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de esporte; e III - cultura e lazer: políticas e programas de cultura e de lazer; gestão de cultura e de lazer; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do lazer; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e no lazer. (p.6)”

Fonte: Elaboração própria.

Uma primeira leitura do documento, em especial, dos elementos em destaque, continua a indicar – ou pelo menos dar uma ampla margem de interpretação – que ao licenciado cabe o campo escolar, entendido enquanto o espaço restrito fisicamente aos

muros da escola e, aos bacharéis, o mundo, inclusive “todas as manifestações do esporte”, o que abre grandes brechas para a atuação também no esporte escolar, pois a eles é vetado somente a intervenção no “magistério da Educação Básica”. Penna já alertava sobre a situação, logo da divulgação do Parecer nº 584/18:

Nesse sentido, o MEC e o CNE (o Estado, portanto) assumem declaradamente o mesmo papel controlador e policesco desempenhado desde 1998 pelo sistema Confef/Crefes, facilitando e agilizando o trabalho deste. As *novíssimas* diretrizes poderão legitimar a produção de limites que se interponham às atividades educacionais do professor de educação física na medida em que o circunscreve ao campo escolar. (PENNA, 2018, p. [12]).

Apesar de no documento, como exposto no quadro, constar alguma “exceção” de intervenção profissional somente ao bacharel (no caso, o magistério da educação básica) e ao licenciado não constar **nenhum veto**; como é de se esperar, a forma escrita de modo insuficiente, permite abertura para outras leituras. De outro modo não age o sistema CONFEF/CREFs, o qual, prontamente, se põe a dar esclarecimentos sobre as Diretrizes em seu “Documento de orientação técnica” (CONFEEF, 2019), assinado em 04 de maio de 2019 elaborado pela sua “Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional”, como fruto de estudo e análises da própria comissão e dos

[...] debates ocorridos no Encontro de Coordenadores de Curso de Educação Física do CREF3/SC, no dia 12 de abril do corrente ano<sup>120</sup>; no Encontro de Coordenadores de Curso de Educação Física do CREF1/RJ-ES, realizado no dia 12 de abril do corrente ano, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, além do III Colóquio de Graduação Em Educação Física das Universidades Estaduais Paulistas, ocorrido em 25 de abril na UNESP-Campus de Rio Claro/SP. (CONFEEF, 2019, p. [2]).

Exemplo latente se dá ao documento pretender responder ao significado de “ambientes de aprendizado não escolares”, como versa nas atividades práticas relacionadas à licenciatura: “Art. 11 - As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares. (BRASIL, 2018b, p.4)”. Através de um malabarismo interpretativo, o documento busca reforçar a posição histórica do conselho profissional, circunscrevendo o “ambiente não escolar (...) a espaços não formais de aprendizado, como comunidades indígenas, quilombolas ou

---

<sup>120</sup> Esse evento também contou com a presença de Luiz Curí. Disponível em: <<https://www.crefsc.org.br/7o-encontro-do-coordenadores-trara-palestra-com-o-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao/>> . Acesso em 28 out. 2020.

outras relacionadas.” (CONFEEF, 2019, p. [4]). É notória a busca por parte do sistema CONFEEF/CREFs de dar continuidade ao cerceamento da atuação e da aprendizagem profissional desde o período da graduação, resposta que se reitera algumas linhas adiante:

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 em Educação Física abrange todos os campos da intervenção profissional da Educação Física, exceto a docência na educação básica. (CONFEEF, 2019, p. [5], grifo nosso).

Se essa fosse a real intencionalidade da DCN, acreditamos que a traria escrita de modo explícito, de tal forma como fez algumas linhas adiante, ao tratar do conteúdo programático da licenciatura: “Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos.” (BRASIL, 2018b, p.5). Note-se que são construções fraseais bem distintas, com conteúdo também diversos. Chamamos a atenção, também, à restrição dada pelo CONFEEF à compreensão de magistério, o imputando somente à docência do componente curricular educação física na educação básica, desconsiderando outras possibilidades de trabalho mesmo dentro do ambiente escolar.

A linha de raciocínio e a reafirmação da premissa confefiana de cerceamento continuará aparecendo em seus posicionamentos públicos e documentos posteriores, dentre os quais temos como mais uma expressão a Portaria CONFEEF nº 278/2020, que “Dispõe sobre classificação, significado e abrangência das Categorias de Licenciado e de Bacharel na Cédula de Identidade Profissional e seus respectivos campos de intervenção profissional.”. Esse documento após levar em consideração, dentre outros, o “incidente de resolução de demandas repetitivas junto ao Superior Tribunal de Justiça – STJ que definiu os campos de intervenção do Licenciado em Educação Física e do Bacharel em Educação Física, por meio do RESP Nº 1.361.900-SP” e também a Res. CNE/CES nº 06/18, decide por:

Art. 1º - A Cédula de Identidade Profissional - CIP do Sistema CONFEEF/CREFs é o documento de identificação dos Profissionais de Educação Física e de sua categoria profissional.

Art. 2º - As Categorias Profissionais constantes da CIP têm as seguintes classificações e significados:

I – Licenciado: Profissional que possui diploma de curso de graduação em Educação Física – Licenciatura;

II – Bacharel: Profissional que possui diploma de curso de graduação em Educação Física – Bacharelado;

III - Licenciado/Bacharel: Profissional que possui diploma de curso de graduação em Educação Física - Licenciatura e de curso de graduação em Educação Física - Bacharelado, e os diplomados em curso de graduação em Educação Física – Licenciatura, com base nas Resoluções do Conselho Federal de Educação nº 03/1987 e anteriores.

Art. 3º - O Profissional registrado na categoria “Licenciado” tem como campo de intervenção profissional a Educação Básica, por meio do processo ensino e aprendizagem do componente curricular Educação Física.

Art. 4º - O Profissional registrado na categoria “Bacharel” atua em todos os campos da Educação Física, exceto na Educação Básica, nos eixos saúde, esporte, cultura e lazer.

Art. 5º - O Profissional registrado na categoria “Licenciado/Bacharel” atua na Educação Básica, por meio do processo ensino e aprendizagem do componente curricular Educação Física e em todos os demais campos de intervenção da área de Educação Física, nos eixos saúde, esporte, cultura e lazer. (CONFED, 2020a, p. [2]).

Temos, desse modo, a partir da forma problemática apresentada nas letras das DCN, a abertura para a desfaçatez confefiana e dos grupos conservador/corporativista ao seu redor continuarem a realizar interpretações sobre o seu conteúdo ao capricho de suas intencionalidades e objetivos privados.

Destacamos que a ação do STJ se dirigiu especificamente ao imbróglio político dado sobre as resoluções do marco legal formativo anterior, ou seja, das Resoluções nº 01/02 e 07/04. Sendo assim, é uma decisão judicial que diz respeito tão somente a elas e não são válidas *ad aeternum* para todas as legislações futuras. Quando o CNE promulgou as atuais DCN, motivado em grande parte pela instabilidade jurídica promovida pelas resoluções anteriores, aquela decisão passou a não ter mais alcance para o novo ordenamento legal. Contudo, o texto, com aparentes problemas de escrita, continua a abrir margens a interpretações oportunistas sobre o seu conteúdo.

Deve-se registrar ainda que há críticas contundentes sobre o método de exposição do texto, incluída aí a própria escrita, que leva a ambiguidades, equívocos e dúvidas, as quais certamente provocarão muita confusão e muitos embates na revisão dos PPC dos cursos de graduação em Educação Física, pelo país afora. (VENTURA; ANES, 2020, p.22).

Temos acordo, desse modo, que o próprio modo mal escrito do documento gera brechas para interpretações diversas. O texto da Resolução nº 06/18, com problemas de parametrização, concordância verbal e fragilidades conceituais, tal como a “cultura do movimento corporal” e a indicação da qualificação do bacharel para intervenção profissional em “cultura em atividades físicas” (p.5), privadas de senso, geram inúmeras

ambiguidades. Mas a despeito disso, uma coisa é certa, o próprio documento não aponta em nenhum momento exceções ou vetos à atuação do licenciado.

A legislação brasileira é clara ao atribuir ao CNE a prerrogativa de emitir parecer sobre os assuntos educacionais relacionados a questões que dizem respeito à aplicação da legislação educacional (BRASIL, 1995). Ainda assim, passagens como a do art. 10 da Resolução nº 06/18 que direciona a formação do licenciado para a “docência do componente curricular Educação Física” remete diretamente a referência à “legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área”, não havendo no CNE legislação que restrinja a atuação. Nessa linha, o artigo seguinte também indica que os estágios deverão ocorrer nos “diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares”.

É certo que não há nas DCN explicitação quanto ao reconhecimento da atuação ampla do licenciado, contudo, o que é mais importante ressaltar é que também não confere restrição. Esse e outros elementos provocam a ambiguidade dada às Diretrizes.

Por outro lado, se a exceção é posta de modo explícito à atuação do bacharel no “magistério da educação básica”, o documento traz novas ambiguidades ao atribuir ao mesmo, em seu artigo 18, a intervenção “em todas as manifestações do esporte”, além de seu artigo 20 elencar como eixo articulador a ser contemplado com vistas à intervenção profissional as “dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte”; “políticas e programas de cultura e lazer”. Abre-se margem para a atuação do bacharel em campo escolar. O que conjecturamos ser motivado por uma concepção ultrapassada de celeiro e pirâmide esportiva com vistas ao fomento do esporte de alto rendimento, ou seja, parte das forças sociais vinculadas à ênfase esportiva de alto rendimento.

Tal possibilidade vai na esteira das reformas implementadas desde o golpe jurídico-parlamentar, a exemplo da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017c) e a abertura para “profissionais com notório saber” na atuação de um dos itinerários formativos propostos. Retomaremos esse assunto em item posterior, ainda neste capítulo.

Sobre esses aspectos, retornamos a palavra ao próprio Conselho Nacional de Educação, que em resposta oficial à consulta realizada pela direção da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiânia (MEC, 2020), é taxativo em continuar afirmando aquilo que já fazia desde o Parecer nº400/2005, ou seja, que ao licenciado não cabe restrições de atuação profissional, nem de possibilidades formativas ao longo da graduação.



11. Ainda sobre o caput do artigo 11, que prescreve que **as atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares**, tal determinação se dá considerando o escopo de atuação do graduado em Educação Física.

12. Tanto do ponto de vista do mérito quanto do ponto de vista formal, a formação acadêmica de licenciados e de bacharéis os qualifica indistintamente para o registro profissional como possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido, nos termos do art. 2º da Lei nº 9.696/1998, **de modo a atuarem profissionalmente – tanto bacharéis quanto licenciados – na área da Educação Física em espaços profissionais não-escolares como academias, clubes esportivos e similares.** (MEC, 2020a, p. [3], grifo nosso).

Apesar desse posicionamento claro por parte do CNE sobre a atuação irrestrita do licenciado – órgão que também comporta contradições internas, não sendo alheio à própria dinâmica da luta de classes –, a disputa pelas interpretações e os seus desdobramentos práticos, inclusive por vias de coerção por parte dos campos conservador/corporativista, não está resolvida, pois de um modo ou de outro, a fragmentação induzida da atuação profissional e do conhecimento continua a existir e ser um efeito prático na realidade das inúmeras IES espalhadas pelo Brasil. Assim, temos, no que diz respeito à concepção de formação e identidade profissional, que as DCN continuam a impulsionar em larga medida a fragmentação da formação profissional e dos conhecimentos socializados aos estudantes.

A formação inicial tem papel preponderante no fator subjetivo e o divisionismo, por mais que seja insustentável na materialidade do real, tem repercussões de grande monta sobre tanto:

Considerando-se que o bacharelado não se sustenta na formação profissional em educação física e tecendo um panorama geral da formação, pode-se afirmar que não há mudanças significativas nos currículos dos cursos, contudo, há um aprofundamento ideológico da necessidade da formação fragmentada para a ocupação de diversos campos de trabalho. Forma-se o professor sem a compreensão de que é um único trabalhador, condicionado a relações tradicionais de assalariamento nas escolas e relações flexíveis fora delas, mas que exerce, nos diversos campos, o mesmo trabalho pedagógico, ainda que permeado por diferentes contextos metodológicos. (NOZAKI, 2017, p.81-82).

A própria formação do bacharel, se tomada à parte, pode indicar uma tendência à fragmentação do conhecimento maior ainda, vez que por haver o entendimento em seus defensores da existência de uma infinidade de campos de trabalho com identidades

próprias, inclina-se à organização de cursos fragmentados, já apontando a tendência à superespecialização precoce (como bacharelados em esporte ou em saúde já existentes) e, que por sua vez, tendem a matrizes curriculares com a oferta de várias disciplinas fragmentadas de poucos créditos. A consequência a que se pretende portar é, portanto, a da superfragmentação<sup>121</sup>. O GTT “Treinamento Esportivo” do CBCE indicou a sua negativa à Minuta 2015 sob argumentos que reforçam tal cisão do conhecimento, chegando a sugerir a separação departamental na condução dos cursos como solução para os problemas:

**Julgamos** que somente a divisão da formação dentro da área pode trazer um ambiente de justiça e pacificação. E compreendemos que tentativas de criação de cursos de licenciatura e bacharelado, muitas vezes não obtiveram êxito pois sempre estiveram ligadas ao mesmo departamento. É necessária uma separação departamental para os dois cursos funcionarem com suas respectivas lógicas de formação (GTT TREINAMENTO..., 2016, p.50, grifo do autor).

Com isso queremos atentar ao raciocínio de que a possibilidade exposta nas DCN de uma formação integrada, uma importante brecha para a contradição, não resolve o problema da fragmentação em sua universalidade, apesar de permitir avanços particulares em IES hegemonicamente mais progressistas. Contudo, a extensiva maioria das IES continuam à mercê das direções dadas pelos mercadores da educação e pelo bloco hegemônico no poder. As resistências locais são de suma importância, mas ainda insuficientes se o nosso problema é de ordem universal, ou seja, do conjunto complexo da classe trabalhadora.

Para a atual ordenação legal, o rearranjo que se faz entre o bacharelado e a licenciatura toma formas diversas das resoluções anteriores, ainda que, nesse sentido, o conteúdo tenha muitas semelhanças. Tal formatação permanece circunscrita à “imposição da divisão social e técnica do trabalho contemporâneo, a qual precisa manter e aprofundar a divisão entre trabalho simples e complexo; entre trabalho manual e intelectual.” (PENNA, 2018, p. [9]). Nessa lógica, há a apologia ao novo tipo de trabalhador, empreendedor e flexível, expresso, em especial, na figura do bacharel, o qual teria um mundo em expansão com intervenções possíveis:

---

<sup>121</sup> A crítica às tendências reducionistas e fragmentadoras da educação física se ampliam no curso dos anos. Contudo, a título de nota de rodapé, destacamos entre os pioneiros, ainda nos anos 1980, a importância do trabalho do professor João Paulo Subirá Medina, “A educação física cuida do corpo... e ‘mente’” (1990).

[...] 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 (sic) de atividades físicas, recreativas e esportivas (...) (BRASIL, 2018b, p.5).

Desse modo, a fragmentação da formação – que não aparecia de modo explícito nos termos da Resolução nº 07/04 (BRASIL, 2004b) – agora é incorporada textualmente nas atuais DCN, com a aparente internalização no próprio documento de alguns dos elementos da judicialização levada a cabo pelo STJ. O texto das atuais DCN deixa abertura, portanto, para a interpretação de que ao licenciado se indica uma capacitação para a atuação restrita “no âmbito do ensino básico” e ao bacharel todo o universo dos campos não escolares, inclusive abrindo margem para o esporte escolar.

É imprescindível reforçarmos o argumento de haver um grave problema aqui, pois não faz parte do papel de Diretrizes Curriculares situar o campo de atuação dos trabalhadores, mas sim de indicar o perfil formativo (SANTOS JR., RODRIGUES, LAVOURA, 2020). Portanto, em nosso entendimento tal fato contribui, de algum modo, na ampliação do poder de fiscalização e controle dos trabalhadores da educação física por parte do sistema CONFEF/CREFs, pois se um dos argumentos contrários a tal ingerência se dava também pelo fato da lei minimalista 9696/98 (BRASIL, 1998) não discriminar os campos de atuação, agora temos margem de abertura maior para interpretações de sua discriminação na Resolução nº 06/18, como vimos nos dois documentos do CONFEF já citados (2019, 2020). Entendemos que cabe às universidades e às demais instituições formadoras, a certificação e a indicação sobre o perfil profissional do egresso que estão formando e onde estão aptos a atuar.

Tratamos como “margem” pois, como já exposto, o CNE tem posicionamento contrário. Vemos a mesma tática realizada na ocasião do marco legal anterior sendo utilizada, em que o sistema CONFEF/CREFs e seus prepostos reatualizam a argumentação pelo cerceamento da atuação do licenciado e pela atuação quase irrestrita do bacharel, nos termos da nova legislação.

Retomando a concepção desenvolvida em nosso primeiro capítulo sobre o Estado integral, enquanto ossatura material da condensação dos conflitos sociais inerentes ao sistema capitalista, entendemos que o documento em tela é a expressão da própria luta de classes dada também na sociedade civil e que atravessa o aparelho estatal, influenciando de modo mediato ou imediato as políticas públicas e as documentações legais enquanto uma expressão desse Estado.

Dito isso, pela prontidão do sistema CONFEF/CREFs em dar a sua interpretação aos termos da lei, por vezes em contradição com o próprio CNE, nos faz entender que de algum modo a documentação não passou incólume às pressões históricas exercidas por setores progressista/revolucionário da área. Isso não significa tratar que é um documento progressista ou que é mais brando em relação aos anteriores, pelo contrário, em consonância com o atual momento histórico, refina em muitos aspectos os interesses das frações sociais dominantes. Contudo, a voracidade de uma burguesia periférica e dependente é sempre por muito mais. Nesse sentido, as poucas brechas e um não aviltamento ainda maior por parte do projeto de formação não é dádiva, mas as marcas próprias dos conflitos sociais em cena.

Encerramos esse tópico reforçando que o exposto até o momento, em especial se cotejarmos os aspectos essenciais da Minuta e das DCN, indica o entendimento de que a diferença central entre ambos os documentos residuiu na continuidade da existência do bacharelado, uma vitória das forças sociais fragmentadoras da profissão. Isso não descarta que outras alterações também apareceram, sobretudo no sentido de refinar o projeto dos setores conservador/corporativista.

As forças sociais fragmentadoras aqui trabalhadas não esgotam as determinações do real que exerceram influência sobre o corpo do documento, elas foram, em nosso entender, a porta de entrada. Tal normatização legal, como elemento superestrutural, faz reluzir outros elementos que contribuem a identificar as forças/sujeitos atuantes. Desse modo, como parte do bloco histórico, temos que sinalizar as marcas de outras forças sociais que atuam diretamente no atual contexto de acirramento de crise estrutural do capital com suas variegações no Brasil e a busca, por parte do bloco no poder, de agudização do projeto neoliberal em curso.

Nesse sentido, damos sequência a outras forças/sujeitos identificados em nossos estudos que concorreram para o desenho das atuais DCN. Se afirmamos o sistema CONFEF/CREFs como um de seus principais porta-vozes, senão o principal, não significa que as forças sociais dominantes se esgotam ou se limitam ao seu interior. Muitas mediações passam em planos mais amplos do que aqueles alçados pelo conselho profissional, porém, ele se encerrou como a correia de transmissão para o atendimento de interesses privados variados que não se encerram somente em sua cartilha corporativista.

### 3.2.3 - As forças ligadas às Universidades Estaduais Paulistas

Retomamos o protagonismo e importância das universidades e intelectuais paulistas sobre o curso das atuais DCN, influência já observada na ocasião dos debates em torno da Minuta 2015. Prendemos a atenção nas Universidades Estaduais Paulistas por entender que dentro de uma sociedade marcada amplamente por um desenvolvimento desigual e combinado como a brasileira, há diferenças significativas, também, nos principais centros decisórios de poder. São Paulo, nesse sentido, é um dos principais vetores econômicos e políticos e é a região que reúne muitos dos intelectuais orgânicos que encontramos ao longo da nossa análise e possuem reverberação direta nas entidades científicas e acadêmicas. As suas universidades estaduais figuram, historicamente, dentre as mais influentes no país.

As estaduais paulistas se adiantaram em mobilizar um evento para debater as DCN em março de 2016, convidando o presidente da Comissão, Luiz Curi, e o CREF4/SP, que se fez presente na figura de Margareth Anderáos. O evento ocorreu na EEFUEUSP, com exposições de, além dos dois nomes citados, Go Tani, Mauro Betti, Miguel de Arruda e Alexandre Drigo, representando as estaduais paulistas, com momento aberto às questões da plenária. Tal atividade não nos pareceu muito sensível ao contraditório, vez que sobre o tema em questão os palestrantes e convidados partiam, de certo modo, do mesmo campo de acordo.

Luiz Roberto Liza Curi, na condição de presidente da comissão de reformulação das DCN da educação física, proferiu a primeira exposição em que foi enfático ao tratar que o fim do bacharelado na área já estava descartado. Tal fato foi tomado como um alívio pelos expositores seguintes, pois o conteúdo da Minuta ainda rondava o cenário do possível:

Eu quero dizer, portanto, que não há, do ponto de vista do Conselho Nacional de Educação, uma condução a partir dessa ambivalência entre licenciatura e bacharelado, tá?! Não há hipótese, não está no cenário a extinção do bacharelado. Faço questão de dizer isso com todas as letras. (CURI, 2016, recurso online).

Ao menos no plano do aparente, os expositores que seguiram à fala de Curi se mostraram de certo modo surpresos com a notícia, inclusive alegando ter preparado inicialmente as suas exposições levando em consideração o conteúdo da Minuta. Independente das nossas impressões aparentes, o que se mostra fato ali é que houve um encontro muito conveniente entre os presentes.

Ao afirmar que a Minuta “perdeu a validade depois da (...) Audiência Pública”, afirmou o CNE estar em fase de recebimento de propostas e que já existia contribuições advindas das estaduais paulistas: “A educação física da USP mandou uma proposta bastante completa, a UNICAMP mandou, os conselhos em associação com coordenações e com escolas também estão efetivando, outras escolas nacionais enviaram.” (CURI, 2016, recurso online). Os presentes no evento sinalizaram positivamente aos modelos curriculares apresentados pelas estaduais paulistas em questão.

Este evento da EEFUEUSP já começava a selar em determinada medida o casamento de grande parte das forças/sujeitos que fizeram por exercer forte influência sobre o rumo das DCN. Temos que várias outras entidades pelo Brasil também estavam enviando contribuições neste momento, inclusive advindas do campo revolucionário, mas aqui Curi já sinalizava o que apenas uma das partes queria ouvir; posição que também se revelou conveniente aos seus próprios propósitos privados, como desenvolveremos no item 3.2.7.

Posição diversa à do presidente da comissão ainda sustentava o então relator responsável pela condução das DCN, Paulo Barone, no mês seguinte ao evento citado. Contudo, já atentava para a pressão exercida, dentre outros, por São Paulo:

Bem, enfim... Esse trabalho se aproxima de momentos um pouco mais decisivos. Por isso eu devo comentar um pouco sobre a natureza contextual. Nós temos recebido muitas manifestações. As manifestações mais ligadas a instituições de São Paulo, especialmente as estaduais de São Paulo, os dirigentes das instituições gaúchas, de educação física, e alguns pesquisadores de certos campos não ligados à educação, têm sido no sentido de manter as coisas como estão. **E a grande maioria das manifestações vai no outro sentido, de unificar as formações.** (BARONE, 2016, recurso online, grifo nosso).

Dessa fala e do que vimos desenvolvendo até aqui retiramos, pelo menos, duas indicações. A primeira indicação é de que – novamente chamamos a atenção – a questão do consenso se mostra falha e problemática já que, uma vez em que a maioria dos posicionamentos se dirigiam em direção à unificação, o que prevaleceu, na prática, não foi um consenso, mas uma imposição, um veto, da minoria – o que demonstra mais uma vez que o consenso, nesses termos, é antidemocrático. A segunda indicação, que diz mais respeito ao que estamos tratando no momento, se dá novamente ao peso de determinadas posturas intelectuais e acadêmicas, em especial de “alguns pesquisadores de certos campos não ligados à educação”, que trataremos no subtópico subsequente, e de IES de São Paulo e do RS.

Sobre a manifestação dos dirigentes de cursos de educação física do RS indicado, acreditamos se tratar da carta aberta elaborada pela ADIESEF/RS (Associação dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul), assinada em 08 de abril de 2016 (ADIESEF, 2016), único documento público relacionado encontrado em nossa pesquisa. Importante ressaltar que o documento contém a assinatura de 21 coordenadores de curso, representando o total de 13 IES, nenhuma pública estatal<sup>122</sup>. Assim sendo, não trataremos delas aqui, mas no conjunto das forças privatistas que serão abordadas ao longo do capítulo.

Sobre as estaduais paulistas, é interessante notar que o modelo itinerário final que acabou por se apresentar como desejável na Resolução n° 06/18 já era realizado nessas IES, sob a égide das Resoluções n° 01/02 e 07/04. O desenho curricular em “Y”, entrada única com possibilidades formativas distintas no meio do caminho, já era uma realidade em todas as Universidades Estaduais Paulistas.

Em uma análise documental a partir de visita aos sítios eletrônicos dos cursos de graduação em educação física dessas universidades, é possível dar materialidade a essa afirmação ao identificar como vinham se desenvolvendo os currículos em período imediatamente anterior à Resolução n° 06/18.

**No caso da UNESP**, os seus três *campi* que ofertam o curso (Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro) já vinham desenvolvendo a lógica de um tronco comum com ramificação em torno da metade do percurso para tal ou qual itinerário formativo, abrindo a possibilidade para a dupla formação com uma pequena complementação de determinados requisitos acadêmicos.

A comparação entre os currículos de licenciatura e bacharelado da UNESP/Bauru<sup>123</sup> a partir do ano de 2015, demonstram matriz curricular idêntica até o 6° período no caso dos cursos noturnos (total de 10 períodos) e até o 5° período no caso dos cursos integrais (total de 08 períodos), formando o chamado por eles de “Tronco Comum aos Cursos de Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado)”. Percebe-se nesse caso que o termo graduação para ambas as formações também já era levado em consideração.

---

<sup>122</sup> São elas: UNISINOS, ULBRA, UNIVATES, FADERGS, UNILASALLE, FAMES, SOGIPA, UNIUIJ, PUCRS, UCS, UNISC, IPA e FACOS.

<sup>123</sup> Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>. Acesso em 25 nov. 2020

O projeto político pedagógico do curso da UNESP/Presidente Prudente é claro ao sinalizar esse desenho curricular, permitindo ao aluno obter uma das habilitações profissionais em quatro anos e as duas em cinco anos:

Sendo assim, a estrutura proposta para Matriz Curricular dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado compreende um núcleo central comum em torno de 70% do total necessário para a integralização das modalidades. Este núcleo é responsável pelo conhecimento identificador da área de Educação Física e bases científicas para sua compreensão e aplicação. (UNESP, 2015, p. [3]).

Em relação à UNESP/Rio Claro, instituição originária de Sebastião Gobbi, não foi possível identificar em seu sítio eletrônico o PPP ou a estrutura curricular que regia os cursos anteriormente à atual legislação; pois em relação ao PPP, a página (atualizada em 11/09/2020) não continha o arquivo quando da nossa pesquisa e, em relação à estrutura curricular, a página indicava atualização do dia 12/12/2019, portanto não foi possível inferir se já estavam atendendo à nova normativa. Contudo, em acesso à Resolução nº 17 de 23 de fevereiro de 2017 (UNESP, 2017), da própria universidade, temos que ao estabelecer a estrutura curricular do curso de educação física, modalidades bacharelado e licenciatura, do Instituto de Biociências de Rio Claro, se tem a mesma estrutura de um grande conjunto de disciplinas obrigatórias a partir de núcleo comum e uma distinção menor na ramificação dada por algumas disciplinas específicas<sup>124</sup>.

O mesmo acontece em relação à USP e à UNICAMP. **No caso da USP** extraímos o seguinte excerto do PPP da licenciatura, também regido pela legislação anterior, mas que se apresenta na mesma lógica das atuais DCN, com a diferenciação que, ali, existe uma terceira opção após cursar o núcleo comum, o curso de bacharelado em esporte:

---

<sup>124</sup> No que tange à diferenciação das disciplinas temos como obrigatórias específicas do bacharelado/créditos: gestão em educação física (4), ginástica de condicionamento físico (4), políticas públicas em saúde (4) e teoria do treinamento esportivo (4). Já como disciplinas obrigatórias específicas da licenciatura/créditos: filosofia da educação (4), educação física escolar (4), sociologia da educação (4), educação física escolar II (4), psicologia da educação (4), didática da educação física (4), educação física escolar III (4), história da educação brasileira (4), libras (2), políticas educacionais (4). Além das disciplinas a diferenciação entre os estágios supervisionados, totalizando mais 28 créditos para cada itinerário.



Uma das importantes modificações na estrutura do curso contemplou a reorganização do currículo e a “entrada” dos alunos nos cursos da EEFE-USP, culminando com o oferecimento de uma entrada única nos cursos oferecidos por esta Escola, que desde 2011 é definida pela carreira de "Educação Física e Esporte". Os alunos ingressam em um Núcleo Geral de disciplinas sendo que, ao completar o quarto semestre, lhes é oferecida a possibilidade de escolha entre os cursos do chamado Núcleo Específico. A entrada única, o núcleo geral e a escolha do curso de interesse no Núcleo Específico implementados pela EEFE-USP, indicam que essa IES trata os três cursos oferecidos hoje (i.e. Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Esporte e Licenciatura em Educação Física) como possuidores da mesma base epistemológica e diretamente ligados ao exercício profissional da Educação Física. A escolha dos cursos baseia-se então na vocação dos alunos e na área de atuação de interesse. Sendo assim, os alunos têm garantida sua vaga no curso desejado no momento em que realizam sua opção (4º semestre). (USP, 2015, p. [6]).

**Por fim, a UNICAMP**, a qual não fugiu à regra estadual paulista. Incorpora no corpo do documento a narrativa da diferenciação entre licenciado e graduado; e expõe em seu PPP sobre a estrutura do currículo do seguinte modo:

A estrutura dos currículos dos dois cursos da FEF/UNICAMP compreende um Núcleo Central comum a ambos – aproximadamente de 70% do tempo total. Esse núcleo, responsável pelo Conhecimento Identificador da Área de Educação Física, é composto por disciplinas obrigatórias, obrigatórias optativas e eletivas, e abarca as manifestações e os conhecimentos clássicos da área (jogo, esporte, ginástica, dança, luta), conhecimentos aplicados da Educação Física, bem como as bases científicas para sua compreensão e aplicação, oriundas das Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas e da Educação. (...) Paralelamente ao Núcleo Central, esse Projeto Pedagógico prevê um Núcleo Específico, estruturado em dois blocos: (1) um para o **Curso de Formação de Professores de Educação Física para a Educação Básica** (Licenciatura) (2) outro para o **Curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado)**, cada um deles composto por aproximadamente 30% do tempo total de curso.

Os Núcleos Específicos respondem pela formação de cada um dos profissionais formados: a) o professor de Educação Física para o ensino formal; e b) o profissional de Educação Física. O conjunto de disciplinas dos Núcleos Específicos compreende também disciplinas obrigatórias, obrigatórias optativas e eletivas. (UNICAMP, grifo do autor, 2016, p.8-9).

O professor Ademir de Marco, na ocasião da Audiência 2015 já levantava, de certo modo, essa questão em sua manifestação pública ao tratar da sua IES, a UNICAMP:

O nosso curso ele tem um núcleo básico, que depois do 5º semestre no diurno, 6º no noturno, o aluno... A entrada é em bacharelado né?!, que tem que ser definida uma área..., mas a partir do 5º ou 6º semestre o aluno pode definir se ele vai fazer a licenciatura ou o bacharelado em 04 anos. (DE MARCO, 2015d).

É importante destacar que a exposição de Miguel de Arruda no evento da EEFÉUSP (2016), na condição de diretor da faculdade de educação física da UNICAMP, ressaltou que dentro da sua faculdade a posição não era unânime e um dentre os três departamentos votou favorável à Minuta 2015. Porém, ele mesmo, como diretor, assinalou o acordo com a posição que foi majoritária na instituição, de contrariedade ao documento.

Além do fato atestado nas estaduais paulistas, é necessário ressaltar que o mecanismo de dupla formação em quatro ou até cinco anos, com única entrada, já era uma realidade em muitas IES privadas, a partir de mecanismo de reingresso para egressos portadores de diploma. Na maioria das IES públicas isso não ocorria por não haver mecanismos de reingresso semelhante, mas apenas mediante ampla concorrência pública: “O cenário consolidado foi que o estudante de uma IES pública, geralmente em quatro anos, integraliza uma única habilitação, enquanto que o estudante de muitas IES privadas, em muitos casos, após os mesmos quatro anos, tem condições de integralizar as duas habilitações.” (FURTADO et al, 2016, p. 776).

Esse é um dos fatos que indica a não sustentabilidade do discurso divisionista no âmbito do real, portanto, trata-se de uma defesa idealista. Ao que tudo indica, sobre esse aspecto, as atuais DCN vêm ratificar o que já era praxe em tais instituições, principalmente alocadas no âmbito privado, que continuaram a vender a promoção ao avesso, no estilo “leve 01, pague 02”:

Todo esse processo evidencia que de fato não há em andamento grandes distinções entre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura. Além disso, há uma vasta literatura identificando que as instituições que mantêm ambas as formações, em geral, se utilizam dos mesmos professores para ensinar as disciplinas iguais ou correlatas, muitas delas com a mesma ementa e algumas com alunos dos dois cursos matriculados e desenvolvendo-as simultaneamente. (FURTADO et al 2016, p. 776).

Tal situação é identificada, de certo modo, pela própria representante do CREF4/SP no evento da EEFÉUSP, a qual reconhece que nas IES “o grande problema que a gente vê, os cursos de licenciatura e bacharelado estarem (...) muito misturados, sem identidade.”. Se tratando da realidade paulista diz existir nas instituições particulares “uma confusão muito grande, porque os cursos têm todos a cara dos cursos que existiam durante a Resolução 03/87” (ANDERÁOS, 2016).

Importante ressaltar que, em nosso entendimento, havia desse modo, certo drible sobre a resolução CNE/CP nº 01/02 que, como já dito, preconizava entrada, saída e integralidade próprias às licenciaturas.

Abaixo reproduzimos o excerto da Resolução nº 06/18 que versa sobre o assunto e veremos que poucas são as diferenças ao que já era praticado nas IES citadas. Nesse sentido, sobre essa questão, temos que muito das atuais DCN já se operava. O que se confere é, em grande monta, a institucionalização do que já ocorria nesses setores que pressionaram fortemente os rumos das atuais DCN.

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos (BRASIL, 2018b, p.1-2).

Sobre esse aspecto do desenho curricular, portanto, cotejar as atuais DCN e o que já era realidade nas estaduais paulistas indica alto grau de similitude. O Parecer nº 584/18, com um estilo redacional por vezes embaraçado, se referia a experiências já em curso em determinadas IES – as quais não cita nominalmente – tidas pelos pareceristas como exitosas. Atribui a essas experiências a sinalização da necessidade de “mudanças profundas” no marco legal das DCN de educação física:

Essas experiências acadêmicas e administrativas exitosas, ainda restritas a algumas IES, apontam para a necessidade de mudanças profundas no marco legal, visando a consolidação de conceitos, o campo de abrangência e a incorporação de inúmeras ações nos Projetos Pedagógicos de cursos de Educação Física. Dentre elas, destacam-se as seguintes: 1) metodologias ativas de ensino-aprendizagem; 2) estruturas curriculares que integrem conhecimentos da formação geral e da formação específica, bem como a articulação da teoria com a prática; 3) vivências continuadas em cenários de práticas diversificadas; e 4) planejamento curricular, que considere as prioridades e as necessidades dos indivíduos, famílias e comunidades, e os contextos em que os cursos se inserem. (BRASIL, 2018a, p.2).

Não cabe ao pesquisador fazer o papel de oráculo, não obstante, nos cabe ao menos apontar algumas coincidências sobre o que foi desenvolvido neste subtópico. Levando em consideração que o desenho curricular proposto nas DCN já era realizado na prática pelas estaduais paulistas; tendo em vista a forte articulação de sujeitos sociais (individuais e coletivos) advindos de São Paulo junto a Curi; e tendo ainda em conta a forte influência de intelectuais vinculados ao ideário pós-moderno nas Universidades Estaduais Paulistas (que ainda trataremos), nos indagamos se essas “experiências acadêmicas e administrativas exitosas, ainda restritas a algumas IES” não seriam uma menção a tais IES.

O desenho curricular em “Y”, aparentemente importado das estaduais paulistas, agora oficializado nacionalmente, não resolve o problema da fragmentação da profissão, mas abre frestas nas disputas internas de cada IES. A opção por tal desenho, a nosso ver, é também oportuno por parte do legislador por tentar acomodar os próprios conflitos internos da educação física, com vistas a justificar determinado consenso.

Como parte da elaboração retórica do consenso acreditamos que não seria possível reviver na sua integralidade o Parecer 0138/2002, embora seja possível identificar muitas similitudes, caso contrário o escancaramento seria ainda maior e passível de reavivar sentimentos de resistência de parcela da categoria que com o atual cenário se mantém acomodada. Nesse sentido, tendemos a comungar com Santos Junior e Bastos (2019) no entendimento de que a escolha do CNE, como tática para sair do imbróglio dado no aspecto jurídico, se deu para “tirar a responsabilidade do Estado em garantir uma formação única e transferir para o estudante a escolha precoce de qual formação seguir, na medida em que é de responsabilidade individual a formação na dita ‘Etapa Específica’.” (p.321). Os interesses centrais da existência do bacharelado, da formação por competências, da atividade física e saúde como funcionalidade última permanecem.

Apesar do texto das DCN trazer explicitamente que “A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas” (BRASIL, 2018b, p.2), o próprio fato de, agora, o curso ser considerado único e, portanto, com Projeto Político de Curso, Núcleo Docente Estruturante e coordenador únicos, pode abrir espaço para determinadas disputas no interior de cada IES.

A obrigatoriedade de se tratar como curso único abre possibilidade de maiores tensionamentos dentro das IES e possíveis exposições de contradição do que significa a fragmentação da formação. Isso, por si só, não significará a tendência à suplantação da fragmentação, senão tal problema já teria sido resolvido no interior das estaduais paulistas, mas abre margens para maior tensionamento sobre a insustentabilidade epistemológica da divisão formativa na área.

O desafio ideológico dos defensores da fragmentação nas IES, com vistas a fazer uma diferenciação, será conseguir fazer distinções substanciais nas etapas específicas. Como vimos, em algumas IES paulistas, a aproximação curricular já se dava declaradamente em 70%, ou seja, percentual perfeitamente concebível de ocorrer entre cursos ofertados por IES distintas, em qualquer outra área profissional diferente da educação física, por exemplo. Lembramos que a Minuta 2015, dava margem às IES proporem um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento em seu projeto pedagógico de curso, utilizando até 20% da carga horária total para tal fim, ou seja, são margens percentuais perfeitamente possíveis de adequação.

A insustentabilidade da fragmentação no plano do real, para além de todo subsídio científico existente, é também expressa claramente na fala do antigo relator em relação ao que já vinha acontecendo na prática:

Em muitas escolas de nível muito bom... Aliás, eu tenho visitado escolas que estão entre as primeiras 5 maiores notas do ENADE (...) do bacharelado e da [licenciatura em] educação física, do Brasil. E essas escolas todas têm processos curriculares muito próximos nas duas modalidades. (...). Em algumas situações, seis meses é um período de adaptação necessário do número de disciplinas que vai até três. Em outros casos o próprio desenho curricular da instituição já é alguma coisa como... como eram 2800h pra licenciatura, três anos pra licenciatura. E como eram 3200h pro bacharelado, mais um ano pra completar o bacharelado. Nós estamos falando, portanto, de algo que já existe, algo que já é praticado. (...). (BARONE, 2016, recurso online).

A vedação da “eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas” (BRASIL, 2018b, p.2), não significa, contudo, que os cursos que optarem pela integralização da formação, deverão se desenvolver em 4800h referenciais – 1600h da etapa comum + 1600h de cada etapa específica (FURTADO, 2020). Experiências nesse sentido, utilizando a brecha da lei, estão sendo postas em movimento por IES mais progressistas, provando ser possível cursos de sólida formação generalista que permitam aos egressos a capacidade de intervenção consistente no mundo do trabalho dentro dos diversos campos possíveis de atuação para professor de educação física.

Não obstante, tudo indica que a posição hegemônica que prevalecerá na maioria absoluta das IES pelo Brasil, em especial no grande universo privado, será, também sob as letras da lei, o aligeiramento formativo e a fragmentação do conhecimento para a venda de dois diplomas. Esse posicionamento confronta diretamente os interesses socialmente referenciados na coletividade, a qual “[...] tem interesse em que a escola sirva para formar homens capazes, realmente preparados para realizar uma tarefa útil para todos, e não que seja uma distribuidora de títulos a preços de ocasião.” (GRAMSCI, 2018, p.34, tradução nossa).

Esse será o direcionamento dado por todos os setores empresariais que incidem sobre a área, sobretudo do *fitness* e da educação; pelos setores corporativistas e, também, pelo desdobramento prático das forças epistemológicas ligadas aos relativismos pós-modernos fortemente presentes nas entidades acadêmicas e científicas. Farão subsistir, à revelia da sustentabilidade epistemológica, a fragmentação da formação.

Como uma espécie de pacto, as atuais DCN não desagradam o corpo acadêmico e científico hegemônico das estaduais paulistas (vinculados às teorias pós-modernas ou positivistas), nem as IES privadas, sobretudo em relação ao desenho curricular, mas parecem ser praticamente entregues ao conteúdo para o sistema CONFEF/CREFs e consortes. O evento da EEFUUSP (2016) parece ter sido o momento em que começou a selar esse casamento ou, se se prefere, essa frente única em favor dos interesses hegemônicos dominantes e sobretudo contra o marxismo (como ainda veremos em item posterior), uma frente única em favor do mercado. Curi, aqui, foi o mestre de cerimônias, enquanto interessado direto do capital privado. Ali estava o verdadeiro consenso, entre pares. Ali estava grande parte da “sociedade” tão citada.

### 3.2.4 - Os empresários do ramo *fitness* e as forças sociais relacionadas ao pensamento médico higienista

A linha argumentativa que pretendemos tecer nos próximos parágrafos é a do alinhamento dado entre o sistema CONFEF/CREFs e o grande empresariado do segmento *fitness* (representado pela ACAD Brasil) frente às concepções de saúde, educação e sociedade hegemônicas no atual contexto. Tal alinhamento é escancarado na atualidade frente à aproximação de ambas essas forças sociais ao projeto político e econômico impulsionado pelo bloco no poder instalado pós golpe jurídico-parlamentar, sobretudo, com representação na aparelhagem estatal pelo governo neofascista Bolsonaro.

A compreensão do bloco histórico se reafirma aqui no sentido de que tais aproximações que se mostram mais evidentes atualmente estão impressas também no modo como os legisladores apresentaram a versão final das DCN e o seu Parecer. Desse modo, os fatos que ocorrem na atualidade lançam luz para o entendimento do que se materializou ao final de 2018 e, tendo a prática social como critério de verdade, a quais consequências reais portam a função social da educação física propalada nos documentos formativos legais e influenciada por forças médico higienistas.

O ano de 2020 foi emblemático ao patentear a aproximação do sistema CONFED/CREFs e da ACAD Brasil com o governo neofascista Bolsonaro ou, ao menos, escancarar uma aproximação já existente. Tudo nos indica que tal aproximação não foi contingencial, mas orgânica pelo próprio modo de compreenderem e se situarem na sociedade.

Um ato simbólico que confere materialidade ao afirmado ocorreu em cerimônia fechada realizada no Palácio do Planalto no dia 02 de setembro entre o próprio presidente da República e presidências de CREFs pelo Brasil<sup>125</sup>, juntamente a Ônyx Lorenzoni (Ministro da Cidadania), Augusto Heleno (ministro-chefe do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência), Marcelo Magalhães (secretário Especial do Esporte do Ministério da Cidadania), André Alves (secretário adjunto da Secretaria Especial do Esporte), Bruno Souza (secretário da Secretaria Nacional de Alto Rendimento) e Fabíola Molina (secretária da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social)<sup>126</sup>.

Na ocasião, os representantes do sistema CONFED/CREFs entregaram ao presidente o “Discóbolo de ouro”, considerado a maior honraria concedida pelo conselho profissional. Dentre as pautas, a exaltação simplista da educação física enquanto promotora de saúde.

---

<sup>125</sup> Entre os representantes do sistema CONFED/CREFs compareceram José Edgard (CREF2/RS) Rogério Moura (CREF13/BA), Irineu Furtado (CREF3/SC), Nelson Leme (CREF4/SP), Jean Silva (CREF8/AM/AC/RR/RO), Antônio Branco (CREF9/PR), Lúcio Beltrão (CREF12/PE), Patrick Aguiar (CREF7/DF) e André Fernandes (CREF1/RJ). Disponível em: <https://crefs.org.br/comunicacao/noticias/index.php?operacao=mostrar&id=1604>. Acesso em 16 nov. 2020.

<sup>126</sup> Disponível em: <

Quando se fala nessa tal de pandemia, que desde o começo eu apanhei muito, né? O que eu falo é quem tem um bom preparo, quem tá bem de saúde não tem que se preocupar. É igual a uma chuva. Se o cara está com problema, qualquer chuvinha vira ali uma pneumonia e pode ter problema. (BOLSONARO, 2020c).

A visão reducionista que busca vincular de modo linear positivo, enquanto única mediação, a atividade física e o esporte à saúde tem implicações práticas que extrapolam o campo do discurso.

Prata, Silva e Alves Junior. (2020) questionam a visão reducionista, amplamente ancorada no senso comum, das declarações de Bolsonaro frente à pandemia, buscando tecer relação linear entre a prática de esportes/atividade física e a promoção da saúde. Desconsidera o presidente, desse modo, a complexidade de determinações que dizem respeito à questão ou, mais ainda, ao atribuir a atenção a somente esse quesito, desvia deliberadamente a atenção da importância central de outros fatores estruturais que deveriam ser levados em consideração.

Tal modo de pensar é o legado histórico da educação física em que “a fundamentação pautada pelas Ciências Biológicas e, em especial, a união de esporte e saúde em uma lógica formal de causa e efeito não foram apagadas da memória histórica da população.” (PRATA; SILVA; ALVES Jr, 2020, p.7). Essa postura reforça o sentido de culpabilização da vítima, funcional ao modelo neoliberal de gerir a saúde e os demais bens sociais.

Dentro desse contexto, a relação do governo Bolsonaro com os empresários do âmbito do *fitness* e o sistema CONFEF/CREFs se manifesta, dentre outros, por Decreto publicado em 11 de maio de 2020 (BRASIL, 2020b), reconhecendo as “academias de esporte de todas as modalidades” enquanto serviços essenciais, permitindo, desse modo, a abertura dos estabelecimentos do segmento em um momento que a curva pandêmica no país já se apresentava em franca ascensão e contabilizava próximo a 12 mil mortos pelo avanço do COVID-19.

Em tom jocoso, três dias antes do ato publicado, já pronunciava a apoiadores em frente ao Palácio da Alvorada: “Saúde não é vida? Por que as academias estão fechadas?” (BOLSONARO, 2020a). Mesma linha de argumentação também pronunciada no próprio dia 11/05/2020, se referindo às demais atividades consideradas essenciais pelo referido decreto: “Saúde é vida, né?! Academias, salão de beleza e cabelereiro também... Isso aí, higiene é vida” (BOLSONARO, 2020b).



Tratamos isso tendo em vista os fatos ocorridos na ocasião da crise sanitária, em que o representante máximo do bloco no poder frente à aparelhagem estatal indicava tal relação, mas que, contudo, parecia haver em mente uma ideia atrelada a outros interesses, como relata o ex-ministro da saúde do próprio governo Bolsonaro: “Na cabeça do Bolsonaro só morreriam pessoas com mais de oitenta anos, gente que já é doente, e tudo bem. Pessoas saudas não morrem e estávamos, segundo ele, parando tudo por causa de pessoas que já iriam morrer de qualquer maneira.” (MANDETTA, 2020, p.146-147).

Temos aqui, atrelado à concepção higiênica, uma indicação incontestada da intenção de aprimoramento da raça por vias da eliminação de sujeitos mais frágeis, portanto, também, eugênica. Atitude semelhante ocorreu com outras questões relacionadas à saúde, como, por exemplo, as pessoas portadoras de HIV/aids tratadas por Bolsonaro como “despesa para todos”<sup>127</sup> no início do ano e com a suspensão de exames para detecção dos mesmos, assim como para hepatites virais, no SUS ao final de 2020<sup>128</sup>.

Eugenia e higienismo se entrecruzam dentre essas manifestações. Essa é a implicação prática do discurso vinculado às forças da educação física atreladas à visão reducionista entre educação física/atividade física/esporte e saúde, a exemplo de como sempre esteve presente no espectro confefiano. Desse modo é necessário indagar se as forças/sujeitos que dizem respeito à particularidade da educação física e dão sustentação ao discurso e práticas presidenciais, também não devem ser responsabilizados enquanto partícipes conscientes de tal movimento higiênico e eugênico.

A concepção linear positivista que ronda o sistema CONFEF/CREFs é passível de comprovação em análise da maioria dos seus materiais desde a sua concepção. Aqui destacamos um elemento elencado em nossa revisão bibliográfica, relacionado ao papel social atribuído pelo conselho profissional à educação física frente aos ataques sofridos pela reforma do ensino médio, o qual, sob argumentações corporativistas para a manutenção da obrigatoriedade, atribui à disciplina uma concepção higienista (BASTOS, SANTOS JUNIOR., FERREIRA, 2017), justificando a sua importância, a vinculando à atividade física na luta pela obesidade e sedentarismo infanto-juvenil, além de tecer relação direta entre um país que sediou “a década de megaeventos esportivos” em

---

<sup>127</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/pessoa-com-hiv-uma-despesa-para-todos-diz-bolsonaro-24231125>. Acesso em 08 dez. 2020.

<sup>128</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/saude/governo-suspende-exames-de-hiv-aids-e-hepatites-virais-no-sus/>. Acesso em 08 dez. 2020.

referência à “importância da atividade física na manutenção da saúde e da formação cidadã” (CREF/3, 2016).

Sendo assim, se estamos corretos no nosso pressuposto de que o sistema CONFEF/CREFs foi central na construção das atuais DCN, sobretudo no seu conteúdo, é também de se compreender que é justamente essa a função social que está sendo impelida à educação física enquanto seu papel para a sociedade. A situação econômica e política atual somente evidencia com maior clareza as consequências a que portam tal concepção de mundo que sempre esteve por dentro do sistema CONFEF/CREFs.

Tal concepção tem a implicação prática, na atualidade, de eliminação dos mais frágeis, ao mesmo tempo que projeta para o ato individual de realização da atividade física a panaceia para as doenças. Os pronunciamentos públicos do presidente da República expressam os interesses dominantes que pressionam e compõem o bloco no poder, o mesmo bloco que se consolida na situação pós golpe jurídico-parlamentar, o mesmo bloco que é confortável aos ensejos do sistema CONFEF/CREFs.

Fato, de certo modo, também reconhecido pelos editores da Revista Motrivivência (SILVA et al, 2020), em vista à atuação do sistema CONFEF/CREFs junto ao governo Bolsonaro dentro do contexto pandêmico, os quais anunciam enquanto moral da história: “com essa demonstração de proselitismos e politicagem por parte do Confef, temos a oportunidade de intensificar as críticas acumuladas pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR).” (p.14).

Tanto as ações da ACAD Brasil, como as notas propagadas pelo sistema CONFEF/CREFs no período pandêmico apontam na mesma direção, para a abertura das atividades vinculadas ao segmento dos esportes e *fitness* como profilaxia e necessidade de retomada econômica, à revelia dos estudos científicos que apontam os problemas relacionados à propagação do novo coronavírus nesses ambientes.

A relação tecida entre o bloco no poder e os posicionamentos dos setores conservador/corporativista da educação física fazem parte, portanto, do todo que deixa as suas marcas na particularidade do profissional almejado a ser formado. Não dizemos com isso que há a assinatura direta da ACAD Brasil nos documentos referentes à formação profissional em educação física. Contudo, como bem lembra Evangelista (2020) sobre a ampliação do âmbito formativo, temos que as DCN não passam incólumes às ações mediadas por esse grupo. Dessa forma, temos que tais frações compõem em certa medida forças eugênicas e higiênicas que na atualidade brasileira não se dissociam de setores neofascistas em curso.

O Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário, da USP, e a Conectas Direitos Humanos, uma das mais respeitadas organizações de justiça da América Latina, produziram um boletim no qual, a partir de coleta de dados das medidas tomadas pelo governo Bolsonaro frente à pandemia, revelam haver a existência deliberada de uma estratégia institucional de propagação do vírus:

Os resultados afastam a persistente interpretação de que haveria incompetência e negligência da parte do governo federal na gestão da pandemia. Bem ao contrário, a sistematização de dados, ainda que incompletos em razão da falta de espaço para tantos eventos, revela o empenho e a eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus no território nacional, declaradamente com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo. (DIREITOS..., 2021, p.7).

Dentro de uma totalidade que diz respeito a essa questão podemos indicar que há convergências dos interesses privados que regem o empresariado do *fitness*, o sistema CONFEF/CREFs e o governo Bolsonaro.

Não faltam exemplos ao longo das edições da Revista ACAD Brasil, da permanente busca na construção de *lobbies* políticos, intentando a aproximação direta do empresariado do *fitness* com o aparelho político estatal. Esse estreitamento tem a intenção deliberada de favorecer os interesses do capital contra o trabalho.

Ainda na ocasião da pandemia foram essas articulações, tanto do sistema CONFEF/CREFs, quanto do empresariado do *fitness* (que possuem muitas convergências, em que pese não se encerrarem enquanto sinônimos) que portaram à inclusão da “atividade física” enquanto atividade essencial<sup>129</sup>.

Em consulta às revistas ACAD Brasil disponíveis *online*<sup>130</sup> (edição de março de 2018 em diante), percebemos o movimento de aproximação da Associação com atores políticos de um leque mais amplo, enquadrados naquilo que se entende fluidamente como centro direita e direita tradicional, ampliando o diálogo a partir de 2019 para parlamentares também da extrema direita. Assim, movimentados pelo pragmatismo político, temos a inserção da ACAD na sociedade política, inclusive em relação estreita com o governo Bolsonaro, como atesta o caso de Edgard Corona, apoiador do governo junto a um grupo de grandes empresários, suspeito de financiar ampla rede de *fake news*.

---

<sup>129</sup> Em 16 de abril de 2020 o CONFEF encaminha o ofício nº 371/2020 ao Ministério da Saúde solicitando a contemplação da “atividade física” como atividade essencial, o qual dá a resposta positiva logo no mês também em ofício. Disponível em: <[https://listasconfef.org.br/arquivos/2020/com/oficio\\_606\\_2020\\_boletim.pdf](https://listasconfef.org.br/arquivos/2020/com/oficio_606_2020_boletim.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2020.

<sup>130</sup> Disponível em: <https://acadbrasil.com.br/revistas-online/>. Acesso em 01 dez. 2020.

Edgard Corona é membro orgânico da associação e exerceu a condição de vice-presidente da ACAD Brasil no biênio 2018-2020.

Ainda para aprofundar o estreitamento desses laços e a paulatina entrada da ACAD Brasil, enquanto aparelho privado de hegemonia burguês, na sociedade política, pegamos como exemplo a realização dos seminários “Empreender para crescer”, ocorridos dentro da Câmara dos Deputados em Brasília nos anos de 2018 e 2019.

O I seminário, com o subtítulo “o setor de academias de ginástica, musculação, atividades físicas e similares, seus impactos econômicos e sociais” realizado em 2018 foi considerado pela própria revista – porta-voz do empresariado do *fitness* – “um marco na relação entre empresários do *fitness* brasileiro e representantes governamentais.” (REVISTA ACAD, 2018a, p.10). Um balanço feito pelo então presidente da associação, Gustavo Borges, destaca como relevante a relação estabelecida entre a ACAD e o poder legislativo para atuar na defesa do setor do *fitness*:

Quando fazemos um balanço da atuação desta Associação em defesa do setor, percebemos o quanto têm sido importantes nossas conquistas legislativas. Organizamos o primeiro evento do mercado de *fitness* dentro do Congresso Nacional e estreitamos o relacionamento com autoridades governamentais e legisladores, para garantir que as atividades das academias não sejam prejudicadas. Neste último biênio, temos trabalhado no acompanhamento de projetos de lei que interfiram no setor, de forma que possamos agir em tempo hábil, mostrando nossa força e muitas vezes revertendo situações críticas para as academias (REVISTA ACAD, 2018b, p. 4).

A II edição do seminário, sob o título “As academias como promotoras da saúde”, aprofundou a relação com o aparelho político de Estado. Ambas as edições contaram com a presença de uma significativa lista de parlamentares e/ou assessores parlamentares com conteúdo pensado para “apresentar, de forma contundente, a importância das academias para a sociedade e a economia do país.” (REVISTA ACAD, 2018a, p.10), selando as relações entre “o mercado e o Legislativo Federal” (REVISTA ACAD 2018a, p.10).

Nas matérias é recorrente a justificativa da importância desse “mercado” na promoção da saúde e da economia (em sentido de movimentação de ganhos, geração de empregos e desoneração do aparato público frente a gastos com a saúde decorrente dos benefícios trazidos pela atividade física). Como síntese da visão unilateral de saúde e a desconsideração da complexidade da questão, destacamos a fala do Deputado Evandro

Roman, o mesmo que no dia 21/05/2020 se reuniu com Jair Bolsonaro<sup>131</sup> em defesa do sistema CONFEF/CREFs e em agradecimento à inserção das academias de ginástica como atividade essencial no contexto pandêmico:

Eu presido duas frentes parlamentares, a primeira da atividade física para o desenvolvimento humano, a segunda é a da atividade contra a obesidade infanto-juvenil. (...). Estamos certos de que precisamos atuar com um trabalho na infância, na educação, para que todos desde pequenos pratiquem atividade física, respeitando a parte lúdica. Precisamos criar o hábito. É uma ação que precisa chegar às escolas, principalmente na questão do combate à obesidade infanto-juvenil. É um trabalho preventivo: praticar atividade física para combater as doenças crônicas não transmissíveis: diabetes, hipertensão, cardiopatias, enfim. Por isso, acredito muito no setor de *fitness*, na expansão desse trabalho, e eu tenho a certeza de que quanto mais nós investirmos neste segmento, melhor será para a sociedade. (ROMAN, 2018a, p.15).

As falas dos prepostos confefianos e dos representantes da ACAD não destoam da tônica dos parlamentares presentes, são praticamente uníssonos ao estabelecer a relação causal unilateral entre atividade física - saúde - economia. A atividade física e a academia de ginástica são postas como panaceia para grande parte dos males da sociedade. Não levam, portanto, em consideração a complexidade de determinações que dizem respeito à saúde, incluso aqui a condição objetiva de vida da maioria dos trabalhadores brasileiros que os impede de ter tempo, dinheiro, conhecimento, etc. para tanto. Muitos ainda se encontram presos no “primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 1989), sem condições, portanto de pensar além da imediaticidade das necessidades objetivas para sobreviver.

Um dos resultados da II edição do seminário foi o lançamento do programa “Brasil Mais Ativo” (REVISTA ACAD, 2019c), expressão catártica da concepção de saúde que guia as forças sociais aqui expostas, muito próxima à que se apresenta nas DCN. O programa almeja estimular a prática da atividade física mediante a disseminação e fortalecimento da “cultura da atividade física para o combate ao sedentarismo” e,

---

<sup>131</sup> “Na última quinta-feira, 21, o Presidente da República Jair Bolsonaro recebeu o Deputado Federal Evandro Roman [CREF 000958-G/PR] e, por solicitação do CONFEF, trataram da valorização e do reconhecimento do Profissional de Educação Física, bem como dos riscos por conta da Ação de Inconstitucionalidade nº. 3428/2005. Na reunião, o Presidente destacou que é graduado em Educação Física e, portanto, colega de profissão do Deputado Evandro Roman. O parlamentar agradeceu pelo Presidente ter inserido no rol de atividades essenciais as academias de esporte em todas as modalidades. Ainda durante o encontro, o Presidente da República afirmou entender a situação apresentada pelo Deputado e comprometeu-se a apresentar solução através da elaboração de Projeto de Lei.”. Extraído do sítio eletrônico oficial do CONFEF. Disponível em: < <https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/noticias/1495>>. Acesso em 12 jun. 2020.

consequentemente, a promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida da população, clamando para tanto a mobilização de categorias profissionais, de organizações nacionais e internacionais, dos âmbitos público, privado e do terceiro setor, sob o “reconhecimento e fortalecimento da atuação de Profissionais de Educação Física no Combate ao sedentarismo”.<sup>132</sup>

A força crescente que ganha a articulação da ACAD junto ao aparelho político de Estado se demonstra ao longo de cada edição da revista com a ampliação de seu arco de influências, do qual destacamos a ampliação do aparato jurídico que pode revelar o seu papel frente às alterações de leis na atual conjuntura pandêmica:

A ACAD conta com um departamento especializado em acompanhar políticas públicas, que faz o rastreamento de projetos de lei, em todo país, nas assembleias legislativas e nas câmaras municipais de todas as capitais, para identificar o que é de interesse do setor. Atualmente, essa equipe – composta por advogados especializados, representantes regionais e empresários associados – monitora 130 projetos de lei que podem gerar grande impacto negativo nas atividades das academias. “Além deste constante mapeamento, promovemos o diálogo com parlamentares que propõem leis, apresentando soluções possíveis do ponto de vista do empresariado do *fitness*. Também atuamos, sempre que necessário, para impedir juridicamente que projetos de lei – ou até leis já aprovadas – prejudiquem o setor. Em diversas ocasiões, obtivemos sucesso em salvaguardar as atividades do setor, garantindo a livre iniciativa do mercado”, diz Mario Duarte, advogado da ACAD Brasil. (REVISTA ACAD, 2019b, p.44).

É de se destacar com todos esses elementos a importante atuação em rede do empresariado do *fitness* em torno da ACAD. Tal atuação, em que pese aparecer sob a retórica da generalidade do empresariado, se demonstra, de fato, na organização da fração mais abastada do segmento *fitness*. Em uma das edições (2019b), nos chamou atenção em especial dois dados de matérias diferentes, que quando confrontados revelam um pouco de que frações de classe a ACAD realmente representa. Em determinado momento revelam que “Apenas 3,1% das 34.797 academias brasileiras são associadas” (2019b, p.43), o que daria um total aproximado de 1079 academias em toda a federação. Em outro momento, afirmam que “Hoje, os associados da ACAD representam 25% dos frequentadores de academias do país e 30% do faturamento do setor nacional.” (2019b, p.45), ou seja, como podem ter somente 3% das academias associadas e representar esse

---

<sup>132</sup> Dados disponíveis sobre o programa em: <<http://conteudo.acadbrasil.com.br/brasil-mais-ativo>>. Acesso em 03 mar 2021.

montante? Eles não representam as pequenas empresas, mas sobretudo, o grande empresariado do ramo.

O ano de 2019, primeiro ano do governo Bolsonaro, é marcado por intensificação da aproximação da ACAD com o Congresso (REVISTA ACAD, 2019a), com visitas da comitiva da Associação ao Congresso Nacional objetivando “dar visibilidade ao trabalho da Associação, estreitar laços com os parlamentares e apresentar a diretoria como fonte de consulta e referência para assuntos do setor nacional de *fitness*” (REVISTA ACAD, 2019a, p. 18). De acordo com Gustavo Borges,

Sermos recebidos pelo chefe da nação só aumenta a credibilidade da indústria que representamos e nos coloca em uma situação de importância, enquanto força associativa. Também estivemos com o presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, o que só reforça o momento de boas oportunidades para o qual temos trabalhado, sem medir esforços, nos últimos dois anos (REVISTA ACAD, 2019a, p.19).

O conteúdo das revistas revela que a busca por esse diálogo se evidencia na defesa por uma pauta liberal, do livre mercado, sem as intervenções da aparelhagem estatal que possam comprometer a circulação de capitais do grande empresariado.

Em uma força de síntese sobre ambos os seminários “Empreender para Crescer” tratados aqui, é possível identificar a convergência dos pensamentos nos seguintes aspectos: exaltação do empreendedorismo como motor das relações sociais de produção; a força do segmento *fitness* na economia; os espaços privados das academias como sinônimo de lócus privilegiado na busca de vida saudável; e a luta contra a burocratização e excesso de regulação no setor.

O empreendedorismo foi elencado como um dos principais objetivos alçados para a educação superior no plano de governo Bolsonaro, “para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa” (O CAMINHO DA..., 2018, p.46). O que nos faz pensar como calhou bem o encontro entre tais forças que possuem o liberalismo, as privatizações, o empreendedorismo e afins como princípios basilares.

Ainda sobre essa mesma tônica dos objetivos e sobre a relação sistema CONFEF/CREFs, ACAD Brasil e sociedade política, destaca-se a realização no dia 21 de agosto de 2019 de uma audiência pública para debater sobre demandas de saúde e atividade física. Essa audiência foi proposta pelo senador Romário, presidente da Comissão de Assuntos Sociais. A mesa também foi composta por Lucas Matturro, coordenador-geral de Promoção da Atividade Física do Ministério da Saúde, Gustavo Borges, presidente da ACAD, Monica Marques, representante nacional da ACAD, Jorge

Steinhilber, presidente do CONFEF e Gilson Carvalho, da ABIMAQ. No momento reafirmou-se todos os elementos já tratados.

Reiteramos, portanto, que sob a bússola do mercado a saúde é tratada aqui, pelo conjunto dessas forças sob o ângulo da eugenia e do higienismo, amplamente respaldadas pelo neofascismo e o aprofundamento do projeto neoliberal.

Desse modo, fazemos essas primeiras considerações para chegar ao ponto de compreender que nesse cruzamento entre ACAD Brasil, sistema CONFEF/CREFs e forças de extrema direita há uma lógica própria de se pensar o papel da formação profissional e da educação física inseridos em um projeto de sociedade, de homem e de educação.

A consolidação dos propósitos liberais da saúde na área e a manutenção do bacharelado nas DCN n° 06/18 é uma vitória de tais frações dominantes, pois permite a continuidade da apologia aos campos de trabalho não escolares em expansão, permeados pela desregulamentação dos direitos trabalhistas ainda existentes, sob a figura do profissional de educação física. O discurso do empreendedorismo é a expressão mais sintomática desse movimento que é impulsionado desde os idos dos anos 1980 e, como uma bola de neve em declive, chega na atualidade com maior força e volume.

O que é o discurso do empreendedorismo irrestrito na atualidade senão a consequência mais vital da regulamentação da profissão e a criação da categoria “profissional de educação física”? Sustentáculos da permanência da formação em bacharelado na área. Nesse sentido, o CONFEF faz parte do coro em favor da destruição do sistema de proteção do trabalho, do trabalhador e da trabalhadora da educação física no Brasil (TAFFAREL et al 2020).

Desse modo, partimos das forças identificadas até o momento e fazemos uma breve incursão da sua relação com o tipo de trabalhador requerido pela agudização do modelo neoliberal. A lógica argumentativa pautada nos interesses do mercado, palavra quase onipresente nas intervenções contrárias à Minuta 2015 na ocasião da Audiência, é sintetizada naquela ocasião, durante a manifestação de uma das interlocutoras confefianas, da seguinte maneira:

Deixem que o bacharelado caminhe. Por que propor a extinção do bacharelado? (...) Vamos fortalecer a licenciatura sim, e vamos deixar que o bacharelado caminhe. Se a sociedade não quiser ele vai se acabar. Não vai ter aluno. E a licenciatura vai ser fortalecida. **Não é o mercado que regula? Numa sociedade livre, não é o mercado?** Então deixe que o mercado diga: “não queremos o bacharel, não tem emprego pra eles, o curso vai acabar”. (MARTINS, 2015, grifo nosso).



O segmento *fitness* é uma das expressões mais fortes desse mercado regulador ao qual se refere a nossa interlocutora. Sendo assim, os seus tensionamentos frente à formação profissional em educação física são para o atendimento imediato do que interessa aos seus desígnios.

Tais propósitos não são outros do que o aumento das margens de lucro do grande empresariado do setor, amplamente movido pelo apelo ideológico do mercado sempre em expansão, regido pela retórica linear atividade física-saúde-economia, bem como pela necessidade da formação ideal (dentro da compreensão empresarial) dos profissionais adequados ao atendimento desse setor. O conteúdo expresso em nossa introdução abarca alguns dados sobre esses elementos.

A resistência frente a qualquer tipo de formação unificada no campo é dada centralmente por veículos propulsores e transmissores dos interesses gerais do modo de produção capitalista em que apontamos o papel notório do sistema CONFEF/CREFs como esse interlocutor, o qual “tem uma posição política e um projeto de educação física fragmentário, utilizando a legislação e o mercado para agir com ilicitudes no campo.” (SOARES; ABREU; MONTE, 2020, p.4).

A desfaçatez com que defendem as forças do mercado é expressa em seus interlocutores, sob toda sorte de argumentação. Contudo, cabe apontar a própria incoerência quando advogam tais forças, em especial a livre concorrência, para a sustentação do bacharelado. Se houvesse coerência tomariam a mesma postura de “deixar o mercado dizer” sobre a possibilidade de ampla atuação dos licenciados e de livre filiação ao conselho profissional, não havendo desse modo a necessidade de intervenção coercitiva, ilegal e ilegítima. Contudo, sob essa ótica, ser coerente com esse discurso significaria o seu enfraquecimento.

É justamente a esse setor, imbuído retoricamente dos propósitos liberais e da formação empreendedora, que interessa uma formação específica para o campo de atuação em que o perfil ideológico e os conteúdos centrais sejam direcionados para o atendimento de seus anseios. Em polêmica ocorrida por ocasião do Projeto de Lei nº 2.885/2015<sup>133</sup> assim se posicionou Gustavo Borges, à época presidente da ACAD Brasil, em entrevista concedida à Revista do CONFEF:

---

<sup>133</sup> PL de autoria do deputado João Henrique Caldas (PSB), o qual trata de assegurar o serviço de *personal trainer* dentro das academias sem a obrigatoriedade da cobrança de taxas por parte dessas.

Falo em nome da Associação Brasileira de Academias (ACAD Brasil), que é contra o PL 2885/2015. Esse posicionamento é baseado no fato de que este projeto de lei é inconstitucional e fere os princípios da livre iniciativa, da propriedade privada, das relações de consumo, e da livre concorrência. Além de poder trazer consequências desastrosas para os negócios das academias, abalando também o trabalho dos Personal Trainers e afetando o consumo por parte dos clientes das academias. **O Profissional de Educação Física que trabalha como Personal Trainer é um empresário e não um empregado.** Ele define quem quer atender, quanto cobrar e onde trabalhar. Quando atua em uma academia, ele está explorando comercialmente aquele espaço para auferir o seu lucro, portanto é justo que pague pelo uso e manutenção do local escolhido. O empresário personal training tem opções gratuitas, baratas e caras de locais para desenvolver o seu trabalho. Igualmente, os empresários donos das academias devem ter preservado os seus direitos de escolher com quem deseja fazer seus negócios, quem pode ou não usar as suas instalações e qual preço praticar. (BORGES, 2016c, p.33, grifo nosso).

A manifestação de Borges é extremamente sintomática sobre o perfil ideológico que se busca construir sobre os trabalhadores dos campos não escolares, em especial, aqui, do segmento *fitness*. Sob essa construção, a identidade pedagógica da profissão é incompatível com a orientação intelectual e moral que direciona tal empresariado. É necessário, para o mundo que lhes convém construir, o forjamento e reforço dessa identidade empreendedora, fortemente vinculada aos campos não escolares. Coloca-se desse modo o trabalhador e o dono de academia como empresários, em pé de igualdade.

A esse escopo não interessa uma formação generalista e crítica, mas uma educação dotada de características unilaterais, a fins de atender o segmento. É nessa linha de compreensão crítica que também perseguem os autores abaixo:

A academia de ginástica, um importante espaço de atuação do professor de Educação Física, transformou-se em um gigantesco ambiente de hipermercados humanos: uma prateleira cujas mercadorias são os próprios usuários. Muitos sujeitos que fazem o espaço acadêmico hoje, reiteradamente, tendem a emular esse grande “faz de conta” em toda a sua dimensão educativa. Nesse bojo, residem algumas razões da segmentação da formação em Educação Física e do novo design proposto nas recentes DCNEF. (FREITAS, OLIVEIRA e COELHO, 2019, p.5).

A linha de raciocínio exposta por Borges é a ponta de lança que traz em seu corpo na atualidade a ideia da “Indústria 4.0” trabalhada em nosso primeiro capítulo, concepção que vem ganhando espaço no segmento *fitness*. O estudo dos materiais produzidos pela ACAD Brasil e pelo próprio sistema CONFEE/CREFs nos sugere que tais frações dominantes, dentro da especificidade que diz respeito à educação física, estão atentas às mudanças no mundo do trabalho.

A incorporação ainda maior de “tecnologias, de soluções para o ‘novo normal’ e de novas ofertas para atrair clientes” (REVISTA ACAD, 2020, p. 38) impulsionadas pela pandemia do COVID-19 se tornam tendências a serem incorporadas definitivamente pelas academias. Tomando o exemplo das incorporações de academias norte-americanas do formato *omnichannel*, indica-se haver “inúmeros benefícios” às academias, ao aprimorarem e aumentarem a eficiência de algumas operações a partir da incorporação de TIC, sobretudo por gerar “receitas por meio de *upsell* e promoções de marketing; reduzir despesas automatizando serviços básicos para clientes; e minimizar os custos de mão de obra, utilizando mensagens de Inteligência Artificial e *chatbots* para executar funções que antes exigiam uma equipe de funcionários.” (REVISTA ACAD, 2020, p.39).

As indicações do “profissional do futuro” elencadas em nossa Introdução, extraídas da Revista da Educação Física (2019), a partir de entrevista com Estélio Dantas (intelectual orgânico histórico do sistema CONFEF/CREFs) são a própria expressão desse movimento. A mediação dada pelo avanço tecnológico sugere que o “profissional do futuro” tem de estar atento às mudanças no mundo do trabalho e na sua utilização para incremento profissional. Fato que não parece passar despercebido pelo Parecer n° 584/18:

As transformações ocorridas na Educação no Século XXI demandam, portanto, formação acadêmica geral e específica, pautadas em competências, habilidades e atitudes, contemplando conhecimentos e experiências reais, problematizadas e contextualizadas, com a garantia da incorporação de inovações científicas e tecnológicas, sem desprezar as evidências científicas, na busca da valorização da aprendizagem e da educação emancipatória, cidadã e ética. (BRASIL, 2018a, p.2).

Acreditamos ter dado conta em nosso primeiro capítulo de mostrar os interesses por trás e as consequências advindas do discurso que fetichiza as transformações do século XXI sob mediação das inovações tecnológicas. Eles deslocam toda a problemática sobre outra ótica, do simulacro, esfumando a questão central da sociedade e das classes sociais e, portanto, da apropriação privada das TIC, direcionando a sua função social. A plataformização do trabalho é uma consequência direta desse discurso, elemento central de organização e controle do trabalho dado na “Indústria 4.0”.

A tendência posta na atualidade pela “Indústria 4.0” é de agudização dos ataques aos trabalhadores. Desse modo o discurso pós-moderno da perda da centralidade do trabalho em razão da sociedade da informação que se iniciava em décadas anteriores se mostra na atualidade em sua expressão mais desenvolvida. Ao tratar das tendências de

reestruturação produtiva no século XXI, em especial a que vem sendo chamada de “Indústria 4.0”, Antunes nos traz a seguinte reflexão:

É certo que uma parcela de “novos trabalhos” será criada entre aqueles com mais “aptidões”, mais “inteligência”, mais “capacitações” (para recordar o ideário empresarial), amplificando o caráter de segregação societal existente. Contudo, é impossível não deixar de alertar, com todas as letras, que as precarizações, as “subutilizações”, o subemprego e o desemprego tenderão a aumentar celeremente.

Sem tergiversações: com a Indústria 4.0 teremos uma nova fase de hegemonia informacional-digital, sob comando do capital financeiro, na qual celulares, tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converterão em importantes instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI. (ANTUNES, 2020, p.15).

Por intermédio dos avanços tecnológicos se faz o apelo a novas competências e a novas relações de trabalho, chegando ao limite do discurso que se materializa na fala de Borges, para o qual os trabalhadores agora são patrões. Essa é uma expressão latente à qual porta, na atualidade, a regulamentação da profissão. A permanência da figura do bacharel se configura, desse modo, na permanência ideológica de um profissional adequado para esses espaços.

Pupio (2017; 2020) nos dá mais elementos para essa afirmação em seus estudos. Identifica que, na correlação de forças, as determinações dadas às DCN foram forjadas pelos interesses do empresariado do ramo das academias e do ensino. Tratando com mais especificidade em relação à Resolução nº 07/04, estende as suas análises também para a Resolução nº 06/18, indicando que “Os empresários de academias e de ensino, que não foram sujeitos diretos no processo histórico de discussão e aprovação da resolução que determinou a divisão da formação, podem ter influenciado esse processo, para além daquilo que sabemos.” (PUPPIO, 2020, p.466).

De qualquer modo, uma coisa é certa frente as pesquisas críticas que vêm se debruçando sobre o tema: o desenvolvimento do mercado nos campos não escolares sob marcos neoliberais e a reestruturação produtiva, sob direção do empresariado foi uma mediação central nas exigências de novas competências e qualificações que forjaram as DCN e o tipo de trabalhador requerido para o século XXI.

Nós adendamos com base em nossas análises: o sistema CONFEF/CREFs foi a principal correia de transmissão desses interesses. Aliás sob os interesses do grande capital em tempos de crise, vem sendo também correia de transmissão do pensamento

neofascista para a área, vide o estreitamento de relações e ações dados em tempos pandêmicos.

A plataformização da profissão é um dos principais pontos de chegada de tal tendência, aguçada em tempos pandêmicos. Como expressão, temos no mercado brasileiro a entrada de empresas como a *startup* americana *Magic Fitness*, considerada a uber dos *personal trainers*, que traz como slogan “*personal training* na palma da sua mão”. Ou, ainda, programas governamentais como o “Brasil em Movimento”, do governo federal, o qual, a partir do mote de estímulo à prática de atividade física na população brasileira, propõe em parceria com empresas privadas de TIC “a criação de um aplicativo para smartphones que permitirá que os profissionais de educação física ofereçam diferentes modalidades de atividade física presencial em espaços adequados para a prática aos cidadãos de todo o país.” (MINISTERIO DA SAUDE, 2019, recurso online).

Além dos problemas relacionados diretamente ao ataque aos trabalhadores, tal proposta carrega também um potencial efeito negativo para o SUS, ferindo diretamente vários princípios constituintes desse sistema público. Sobre esse fato, se pronuncia o CBCE, logo quando da proposta lançada pelo governo, elaborando uma síntese de grande parte dos argumentos desenvolvidos por nós até aqui:

Atualmente, o Ministério da Saúde tem papel determinante na execução de programas estratégicos, em especial, em uma realidade ainda marcada pelo subfinanciamento e pela fragmentação de ações. Entretanto, a proposta de privilegiar o uso de tecnologias associado ao discurso de empreendedorismo na atenção à saúde não criará trabalho digno com direitos e não contribuirá para ampliar o acesso da população à prática de atividade física de qualidade.

Pelo contrário, o modelo produz um desligamento do profissional com o contratante e com a equipe de saúde. Consolida, dessa forma, a valorização de um falso “empresário-de-si” permanentemente disponível, que não define o valor do próprio trabalho, que não controla os algoritmos que o comanda e que é avaliado por procedimento, constituindo, assim, um campo de atuação instável e sem direitos trabalhistas. Além disso, o modelo provocará o aumento do adoecimento dos trabalhadores da Educação Física, devido à instabilidade, precarização e rebaixamento do seu trabalho. (CBCE, 2019, p.2-3).

A incorporação de tais ideias no Brasil são a expressão dos novos tempos, que potencializam a desregulamentação do trabalho e são, portanto, intimamente funcionais ao processo de agudização neoliberal no país. É centralmente para esse quadro que as atuais DCN, enquanto elemento superestrutural, pretendem formar as novas gerações.

No âmbito das academias, grande parte dos modelos de sucesso ressaltados pela ACAD Brasil, na atualidade, vão ao encontro da incorporação das TIC, com vistas ao incremento do capital constante e diminuição relativa do capital variável. Nesse sentido, flexibilidade, diversificação de oferta, intermitência, *zero hour contract* e pagamento a *voucher* são formas de trabalho associados ao capitalismo neoliberal potenciado na atualidade. Nesse conjunto, a plataformização do trabalho se trata, antes, de um processo que as relações de trabalho passam cada vez mais a serem “individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho.” (ANTUNES, 2020, p. 11).

São manifestas relações de trabalho vinculadas à destruição das forças produtivas, em especial a força de trabalho. A franca continuidade com uma formação que está intimamente casada com a noção ideológica de profissional liberal, em oposição ao professor, é funcional para esse segmento, uma vez que a categoria de professor, em que pese os constantes ataques e sucateamentos, ainda assim, goza de determinadas proteções trabalhistas e manutenção de conquistas históricas indesejáveis ao empresariado *fitness*.

Sobre esse aspecto tomamos um dos trabalhos elencados em nossa revisão. Fonseca e Souza Neto (2020) com base em dados extraídos no banco de microdados da RAIS – Relação Anual de Informações Sociais de 2014, trazem um panorama estatístico de algumas condições laborais pelas quais passam os trabalhadores da área com vistas a tratar dos impactos sobre o processo de profissionalização da educação física. Os dados disponibilizados pela RAIS tratam tão somente dos vínculos empregatícios formais e sobre eles os autores apontam para um quadro de ocupação na área majoritariamente localizado entre os 25 e 39 anos de idade, nos diversos setores: “O vínculo formal nas faixas etárias entre 40 e 65 anos ou mais, representam apenas 26% do total nacional de profissionais inseridos no mercado de trabalho contra 74% dos profissionais com idade inferior a 40 anos.” (FONSECA; SOUZA NETO, 2020, p.6).

Em que pese haver um batalhão de trabalhadores na condição de informalidade que não são abarcados pela RAIS é possível supor, como também o fazem os autores, que grande parte dessa diferença seja balizada pelo estereótipo carregado na área vinculado à aptidão física e que o trabalhador deveria portar, como uma das suas competências, um físico que se adeque às normas do padrão de beleza hegemônico dominante: “Os dados indicam, que a carreira formal tem seu ápice nos primeiros 20 anos de exercício profissional, provavelmente o período que corresponde ao ápice da capacidade física.” (p.7).

Ressaltam também em seu trabalho que ainda que as academias sejam porta de entrada para a maioria dos egressos em educação física, os empregos no campo escolar representam o maior percentual de vínculos formais na área. Salientamos que esse conjunto de dados se referem ao ano de 2014, o que pode significar que um estudo semelhante que leve em consideração os dados atuais muito provavelmente revelará condição mais severa.

Os profissionais do treinamento, vinculados ao campo do fitness e esportivo, em grande parte formalizados como “preparador físico”<sup>134</sup> configuram o extrato com a remuneração mais baixa (R\$1241,68) e fortalece a hipótese de que ao longo das experiências vividas na carreira, muitos profissionais que atuam no mercado da saúde migram para atividades vinculadas ao ensino formalizado (escolas, por exemplo) em busca de segurança e estabilidade financeira, fator que explica a proporção de profissionais da Educação Física inseridos na Educação Básica (53,3%). (FONSECA; SOUZA NETO, 2020, p.9).

Como conclusões aos dados encontrados os autores identificam que pouco se concretizou das expectativas feitas na ocasião da regulamentação da profissão, enquanto marco na busca da profissionalização da profissão, havendo, portanto, pouco impacto na melhoria das condições de trabalho. Encerram com os dizeres: “É preciso reconhecer em todas as esferas, tanto formativa, normativa e de intervenção, que a profissionalização da Educação Física deve ser um projeto coletivo, um sistema interdependente, comprometido com as relações micro e macrosociais.” (FONSECA; SOUZA NETO, 2020, p.13).

Ao contrário, nós afirmamos que não há expectativa alguma de melhorias nas condições de trabalho dentro da aposta de profissionalização (liberal) da educação física. Se os dados analisados conseguissem abarcar os postos de trabalho informais da educação física demonstrariam um cenário assustadoramente mais precarizado, indicando que o discurso e a promessa de melhorias por parte dos intelectuais vinculados aos campos conservador/corporativista desde os anos 1990 nunca foi sobre o trabalhador, mas sobre o capital. Nesse sentido a promessa da profissionalização da educação física vem cumprindo com excelência o seu papel de desregulamentação das condições de trabalho. Fato pelo qual passam as DCN, enquanto mediação necessária entre o projeto formativo das universidades e este cenário.

Apontamos que os dados do INEP organizados em nossa “Tabela 1” da Introdução, referentes ao número de matrículas em cada itinerário formativo, são

---

<sup>134</sup> Instrutores de academias, treinadores personalizados e treinadores de clubes de lazer.

expressão sintomática desses tempos, em que uma série de fatores concorrem para a diminuição brusca de matrículas de licenciados em contraste ao crescimento vertiginoso da procura por bacharelado, resultado da investida histórica das classes sociais dominantes contra a escola/educação pública, perpassando por vários outros elementos, como a própria construção ideológica acerca das promessas de sucesso vinculados ao mundo *fitness*.

Os dados encontrados por Pupio (2017) vão na direção de indicar que a introdução de tecnologia nos equipamentos e aparelhos nas academias acarretou na redução e desqualificação da força de trabalho. Contudo, guarda a contradição com o aumento na procura por cursos de formação em educação física. Vemos com isso, tendencialmente, o aumento do exército de reserva, guardando para o futuro da profissão condições de contínua ascensão da precarização. Desse modo, se partimos dos dados encontrados pela autora, nos permitimos conjecturar que a reserva de mercado posta pela regulamentação da profissão como parte da solução do enfrentamento à crise estrutural de emprego foi uma barragem paliativa (sob tal ótica e para tais fins), mas que continua a receber um volume muito maior de água do que suporta. Enfim, não ataca o problema em sua raiz, o protela, sob a ótica dos corporativistas, mas é incapaz de resolver definitivamente.

Posto isso, reiteramos o dissertado no nosso primeiro capítulo que, como parte de um bloco histórico, a formação humana sob a ótica do capital deve se adequar a esse compromisso das relações sociais de produção dos novos tempos, sendo assim, foi condição vital dos setores conservador/corporativista afinados aos interesses de classe dominante tomarem a frente do processo para fazer continuar valer os seus interesses.

A perspectiva de acirramento da competição, do aumento da desigualdade social, do crescimento de postos de trabalho mais precarizadas e do arruinamento dos serviços sociais básicos, mediados pelo uso da tecnologia, geram um quadro de possível instabilidade social. Portanto, importa no momento, uma formação neotecnicista que contribua ao trabalhador incorporar minimamente de modo controlado determinados conhecimentos, mas também e, sobretudo, um realocamento formativo visando o desenvolvimento de determinadas competências que sejam capazes de acomodação subjetiva com vistas à resiliência para suportar e, mais, incorporar com naturalidade, as novas relações sociais degradantes.

O trabalho dos trabalhadores do segmento *fitness* passa cada vez mais a se reduzir e restringir no que diz respeito aos elementos técnico profissionais e se ampliar em relação



aos elementos socioafetivos, com vistas, também, à valorização interpessoal com os clientes e a sua fidelização às academias (QUELHAS, 2020).

A síntese preliminar a que chegamos é a de que estamos frente a um 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 aquisição do conhecimento científico.** Nesse caso, 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 disponíveis para o trabalho simples e emocionalmente estáveis para suportar as condições brutalmente desumanizadoras, ademais de disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade.** Dirigir a formação de cabeças e corpos submissos é projeto intransferível do capital. (EVANGELISTA, FIERA, TITTON, 2019, recurso online, grifo nosso).

É a busca pelo horizonte máximo da transferência para o plano individual daquilo que é, antes, um problema social.

3.2.5 – Ainda sobre determinadas forças/sujeitos relacionados ao campo da saúde: o reducionismo da funcionalidade do objeto de estudo e intervenção

O que afirmamos com o tópico anterior é que o momento de ascensão do governo Bolsonaro e, em especial, o momento pandêmico escancaram a estreiteza de concepção de sociedade, homem e educação física/saúde existente entre o atual bloco no poder, a ACAD Brasil e o sistema CONFEF/CREFs. Não se diz com isso que o governo Bolsonaro influenciou as DCN, mas o bloco no poder que se torna hegemônico no momento pós-golpe se mantém, apesar das diferenças na composição do executivo federal entre Temer e Bolsonaro; havendo, portanto, determinada linha de coerência interna às ações políticas em ambos os governos.

Desse modo é possível estabelecer relações entre a concepção de educação física interna às DCN e a atual funcionalidade a qual lhe é atribuída sob marcos do atual pensamento eugênico e higiênico, mormente sobre a figura da presidência da República. As relações se mostram extremamente convergentes e nada conflituosas, afinal sob o lema de “atividade física é saúde” se resume a concepção reducionista de saúde e, também, de educação física ao encerrar seus objetivos na promoção desta.

Tais concepções de saúde e educação física expostas são o inventário histórico das forças sociais relacionadas à área médica no campo. São forças sociais ligadas ao pensamento médico higienista e eugenista que ainda hoje reverberam na área.

Ao tratarmos da educação física, vemos que a disciplina historicamente teve centralidade no sistema educacional brasileiro devido ao seu papel de subordinação e legitimação do modo de produção capitalista (CASTELLANI FILHO, 2007) identificada com o modo como foi gestada ao longo dos anos, amparada nos pressupostos higiênicos e eugênicos com vistas à formação de corpos saudáveis, ágeis e disciplinados exigidos pelas novas necessidades de produção e sociabilidade burgueses (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Em que pese as transformações do tempo, as forças que atuam sob essa égide nunca saíram de cena. Se reformaram, se adaptaram, se reorganizaram, mas não deixaram de exercer influências sobre o campo.

Tentaremos desenvolver os nossos argumentos a partir do objeto de estudo e intervenção propalado nas DCN, avançando sobre o que já foi tratado no subtópico anterior. No que tange ao objeto de conhecimento, visualizamos nas atuais DCN a existência da concepção estreita de educação física a partir da limitação do objeto de estudos e a rarefação do conhecimento científico sistematizado, em especial subordinada à funcionalidade da “adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL, 2018a). Para tanto, elenca como objetos de estudo e de aplicação a motricidade humana, o movimento humano, a cultura do movimento corporal e a atividade física.

A motricidade humana, o movimento humano e a atividade física, em que pese nuances teóricas diversas entre si, são objetos de estudo identificados na área dentro do campo conservador, amplamente amparados por referenciais advindos, em especial, da vertente epistemológica positivista. Existe um acúmulo de críticas sobre eles desde os anos 1980, por estudos que denunciam a limitação desses objetos e a sua não compreensão da educação física dentro de uma totalidade histórica, concreta, acabando por contribuir, desse modo, para a manutenção das relações sociais estranhadas. São exatamente os mesmos objetos de estudo/intervenção e sob a mesma funcionalidade que tratava o Parecer (confefiano) CNE/CES nº 138/02, subordinados à promoção da saúde (BRASIL, 2002b).

Não há, nos documentos, menção aos objetos de estudo historicamente acumulados pelos campos progressista/revolucionário, o que nos faz indicar que a intencionalidade por trás desse elemento é, portanto, conservadora. Quanto ao objeto “cultura do movimento corporal”, desconhecemos haver qualquer lastro teórico-

conceitual sólido construído dentro da área. Talvez se trate de um conceito incluído pelos formuladores com vistas a justificar o dito consenso, se imaginando referenciar o amplo campo progressista. Ventura e Anes (2020), a partir de ironia crítica, expõem a questão:

Este último, desconhecido, foi o que nos trouxe a desconfiança de erro na digitação, achávamos que seria cultura corporal de movimento, mas não. Espera-se, agora, que o autor (ainda não identificado) possa escrever a respeito e, quem sabe, teremos finalmente um objeto de estudo para o bacharelado. (p. 26)

A desconfiança sobre o erro de digitação não é sem motivo. Além dos problemas de toda ordem já percorridos sobre as DCN, realça-se que o documento porta problemas de ordem redacional como o que ocorre no artigo 20: “A formação do Bacharel em Educação Física, para atuar nos campos de intervenção citados no *caput* do Art. 10, deverá contemplar os seguintes eixos articuladores (...)” (BRASIL, 2018b, p. 6). O artigo 10 mencionado remete à formação do licenciado, o qual terá:

formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (BRASIL, 2018b, p.4).

Um equívoco de parametrização que, contudo, não descarta a possibilidade de indução a complicações nas formulações dos PPP das IES e, até, a interpretações jurídicas problemáticas para o campo.

A despeito disso, é possível enxergar um emaranhado de relações entre os distintos interesses das frações dominantes em jogo. O próprio objeto de estudo/intervenção que se indica como central para a formação na área é extremamente utilitário aos interesses do empresariado do *fitness* já tratado, o qual transformou o discurso da saúde em estratégia rentável para esse nicho de mercado e ampliou a concepção empreendedora dentro dos cursos (FREITAS, OLIVEIRA e COELHO, 2019). Vejamos mais de perto a situação desse segmento:

Em suma, é notável que mesmo na conjuntura de crise estrutural do modo de produção capitalista, o mercado de academias de ginástica apresenta: (a) expressivo crescimento do número de academias de ginástica (de 797 a mais de 30 mil nos últimos quinze anos); (b) ampliação e diversificação de mercadorias nesse segmento; (c) aumento no número de consumidores e praticantes. Em outras palavras, a partir dos anos de 1980, vem se desenvolvendo uma indústria em torno da cultura corporal que se mostra muito lucrativa para o capital. (PUPIO, 2020, p.464).

Há forte conveniência entre o crescimento desse segmento, mesmo em momento de crise, que mobiliza uma gama de atividades econômicas no ramo de serviços e nos ramos industriais e o discurso propalador da saúde enquanto responsabilidade individual, sobretudo com o apelo higiênico, que busca mobilizar uma massa de novos consumidores. Nesse sentido, uma categoria profissional que reforce tal ideário tanto ideologicamente, quanto como força de trabalho direcionada para essa especificidade é necessário.

Um dos trabalhos encontrados em nossa revisão – o qual um dos autores esteve presente na ocasião da Audiência 2015 se manifestando contrariamente à Minuta – é expressão dessa exaltação acrítica à formação direcionada para a saúde, especialmente, na figura do bacharel. Oliveira-Silva, Oliveira e Guimarães (2016) sustentam que:

[...] no campo do bacharelado, além da valorização apresentada pelas práticas corporais orientadas em decorrência das evidências científicas amplamente divulgadas pelos mais diferentes meios de comunicação, o Ministério da Saúde incluiu a Educação Física na área da saúde, ampliando possibilidades. (2016, p.275).

Apesar da compreensão de saúde nos documentos estar alinhada a pressupostos reducionistas como o acima, é importante destacar que há nas DCN a menção da formação do bacharel contemplar o SUS no eixo articulador referente à saúde. Contudo, como é próprio dos dois documentos (BRASIL, 2018a; 2018b), talvez no intento de reforçar o conceito ideológico do consenso, há uma redação envernizada em muitos momentos com palavras e pequenas formulações historicamente associadas a campos progressistas, porém com a conotação de floreio. Algumas palavras de efeito não alteram o eixo balizador da promoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

A relevância dada à saúde nas DCN se manifesta na intervenção do próprio conselheiro do CREF4/SP e debatedor do Colóquio realizado na UNESP em 2019, professor Alexandre Janotta Drigo, durante as suas provocações ao debate sobre a formação profissional:

Se você pegar a 03/87, as palavras que mais aparecem é: profissional, escola... né?... e trabalho, tá? Seis, cinco e três vezes. Se você pegar a 07 de 2004 você... vai aparecer saúde, lazer e intervenção. Seis, seis, quatro vezes. Se você pegar a 06 de 2018, agora, as palavras que mais aparecem com quatorze, treze, doze, é saúde, esporte e lazer, tá? Então, ela deu uma cara maior para a educação física. Agora a preocupação que eu fico é que mercado de trabalho não aparece e não some, né? Instrumentalização não aparece e preparação profissional que o Go Tani falou aqui não aparece... e procedimentos vai aparecer duas vezes. Uma dita lá em procedimentos em relação à instituição de ensino... e procedimentos, ela vai aparecer em relação à intervenção profissional, né? Então essas palavras chaves que eu identifiquei, identifiquei que a área tem dificuldade de discutir essas coisas ainda, tá? (DRIGO, 2019, recurso online).

Retomamos, mais uma vez, o papel exercido por Sebastião Gobbi. Na ocasião da Audiência de 2015, Gobbi se apresentou enquanto membro do CONFEF e da Associação Brasileira do Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFS). Naquela ocasião não nos parece que Curi e Gobbi mantinham quaisquer relações ou, mesmo, se conheciam. Curi, ao questionar a plenária se ainda havia alguma entidade representativa da área que não havia se manifestado, recebe alguns retornos, dentre eles, o do próprio Gobbi, o qual se disse representante da ABENEFS. Curi interpela: “Ótimo, eu convidei o representante da USP [Douglas Andrade], justamente da associação. Ele não estava. É o senhor?” (recurso online). A mudança de postura deste momento para o evento realizado pelas estaduais paulistas em 2019 é relevante, momento em que Gobbi é citado diversas vezes durante a exposição do relator com trato elogioso e de companheirismo na condução dos trabalhos das DCN.

No ano de 2011, Fonseca e colaboradores já assinavam um artigo intitulado “Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física Para a Saúde: Abenefs”, no qual identificando a necessidade do campo da educação física em atuar ativamente no debate sobre o planejamento e implementação de políticas de formação e intervenção na saúde, sinalizavam como uma alternativa para os problemas existentes a ação “pela abertura (não obrigatória e não exclusiva) de bacharelados em Educação Física com ênfase à saúde e a adequação dos cursos bacharelados já existentes, apoiados por uma Associação Brasileira para o Ensino da Educação Física para a Saúde.” (FONSECA et al, 2011, p. 284).

E é justamente com essa missão que a ABENEFS é criada com o objetivo de “desenvolver e aprimorar a formação inicial e continuada do profissional de Educação Física com ênfase em saúde.” (ABENEFS, 2016, p. 105). Apesar de ser uma entidade

relativamente recente e não parecer ter tanta expressividade nacional, já nasce constituindo determinados arcos de influência sobre tal debate na área, promovendo ou participando de eventos juntamente ao sistema CONFEF/CREFs e à Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde para discutir formação profissional junto aos representantes de IES (REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2014a; 2014b). Formam relações imbricadas na defesa da formação específica do bacharelado sob a perspectiva da saúde, se assemelhando a um braço do sistema CONFEF/CREFs.

Dentre as suas finalidades temos

IV - Representar filiados e cursos bacharelados em Educação Física com ênfase na saúde junto ao FNEPAS, Ministério da Saúde, Ministério da Educação e outros órgãos governamentais, científicos ou de classe que envolva, de alguma forma, questões da formação inicial e continuada do bacharel em Educação Física;

V - Integrar cursos de Educação Física com ênfase a Saúde e as iniciativas ministeriais e interministeriais para fortalecer o desenvolvimento do campo da Educação Física. (FONSECA et al, 2012, p.41).<sup>135</sup>

Do mesmo modo que encontramos nas DCN, também salientamos que os documentos citados por nós da ABENEFS não descuidam da indicação sobre o SUS e a saúde pública. Há inclusive contradições sobre a concepção de saúde em autores que fazem coro à formação fragmentada sob o viés dos bacharelados em saúde.

Dentre essas contradições, encontramos dentre os trabalhos analisados durante a revisão bibliográfica que se vinculam a tal ideário, o artigo de Oliveira e Andrade (2016), cujo um dos autores era presidente da ABENEFS à época. Se posicionam contrários à Minuta 2015 sob a premissa de que a educação física é uma profissão da saúde. Em suas análises fazem críticas aos cursos de formação em educação física por serem deficitários no que tange à compreensão mais complexa de saúde, que seja capaz de formar para a perspectiva de integralidade, universalidade e equidade proposta pelo SUS. Nesse sentido, tecem críticas sobre a forma reducionista e individualista que a saúde era tratada na Minuta e, por extensão, também na Resolução nº07/04, por se tratar de mesmo conteúdo em ambas as redações. Chegam a classificar a intencionalidade do documento

---

<sup>135</sup> Em sua intervenção, na ocasião da Audiência, Gobbi reproduz de forma fiel tais finalidades ao tratar da missão da ABENEFS: “Agora, na realidade, a nossa associação brasileira do ensino da educação física na saúde, ela tem a missão de representar os filiados e os cursos de bacharelados em educação física junto ao ministério da saúde, ministério da educação e outros órgãos governamentais, científicos ou de classe, que abordem de alguma forma as questões de formação inicial e continuada do bacharel em educação física.” (GOBBI, 2015, recurso online).

em adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável como conivente a “nuances pós-modernas na atualidade” (p.724).

Contudo, em que pese proporem a necessidade da ampliação do conceito de saúde, a solução proposta pelos autores é equivocada, ainda mais por não levarem em consideração a diferenciação histórica e epistemológica de fundo que sustenta a indivisibilidade da área no plano do real.

Frente ao exposto, pode se afirmar que há um quadro problemático quando se observa a formação em EF para o setor da saúde. Ainda que o curso de bacharel possua limites que urgem ser debatidos, não é a unificação da formação que superaria a problemática exposta. Ressaltamos que não é do nosso conhecimento um movimento similar nos demais cursos de saúde a busca pela extinção de uma das modalidades de formação. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2016, p.726).

A consequência prática da defesa da ABENEFS é uma formação ainda mais fragmentada (em que pese a retórica de formação generalista aparecer nos documentos), vez que o “bacharelado em educação física - modalidade saúde” é a formação específica para um dos inúmeros campos de atuação fora da escola. Acreditamos que os sujeitos ligados à ABENEFS sejam parte dos pesquisadores de certos campos não ligados à educação indicado por Barone em 2016, a exercer pressão contra a Minuta.

O próprio protagonismo de Gobbi junto aos trabalhos com Curi é um indicativo. Contudo, vez que a redação das atuais DCN não avançou frente as críticas tecidas pelos autores destacados acima, podemos conjecturar haver no interior da própria ABENEFS algum grau de heterogeneidade sobre a concepção de saúde. Como exemplo, Gobbi, além de ser membro da Associação também era membro da Comissão interna do CONFEF de Atividade Física e Saúde, a qual, preponderantemente indica prevalecer concepção reducionista sobre o tema, como já discorrido.

Outros documentos em nome da ABENEFS demonstram reconhecer a compreensão da atividade física como objeto de estudo e intervenção da educação física, apesar de identificar ser um objeto transdisciplinar e multiprofissional:

É importante destacar que, **embora a sociedade em geral reconheça que a Educação Física é a principal responsável pela intervenção em atividade física e, mesmo que comunidades científicas reconheçam que a atividade física é o objeto da Educação Física**, faz-se necessário reconhecer o potencial transdisciplinar e multiprofissional do referido objeto, no intuito de melhor estabelecer fronteiras e relações acadêmicas e intersetoriais quanto à investigação e quanto à intervenção sobre a atividade física. (FONSECA et al, 2012, p. 42, grifo nosso).

Apesar do documento das DCN não incorporar as críticas de Oliveira e Andrade (2016), de algum modo as forças internas à ABENEFS são partícipes da suplantação da Minuta, porque ao fim somaram forças que fizeram prevalecer o seu objetivo central: a manutenção do bacharelado organizado com direcionamento hegemônico para a formação em saúde, colocando a atividade física como um dos seus objetos de estudo e intervenção. Devemos lidar com o fato de que a Associação possui força política capaz de ter contribuído no somatório do atual estado de coisas, com assento “no Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde, que, criado em 2004, possui inserção nos Ministérios da Educação e Saúde em assuntos pertinentes à formação.” (OLIVEIRA; ANDRADE, 2016, p.728).

Tais forças sociais do campo da educação física que tensionam a formação no direcionamento do paradigma da aptidão física e da promoção da saúde, apesar de mediações importantes no processo, possuem um grau de autonomia relativa, pois também ecoam vozes de organismos políticos e econômicos mais amplos.

Frizzo e Souza (2019) nos dão uma prova disso ao analisar a educação física nas diretrizes da UNESCO e elucidar, enquanto um projeto que busca regular diretrizes para a educação física de âmbito internacional, o papel atribuído a ela na relação da promoção linear causa-efeito entre atividade física/esporte e saúde; e para o disciplinamento, elementos funcionais à Teoria do Capital Humano.

Se cotejamos com as DCN, também temos esses mesmos elementos enunciados, de um modo ou de outro. O disciplinamento aqui, a nosso juízo, se comparado aos documentos da OCDE, pode ser relacionado ao desenvolvimento das competências socioemocionais indispensáveis para que o amoldamento subjetivo da força de trabalho frente às degradantes condições objetivas na atualidade se opere.

O discurso que expressa a imbricação política do campo da EF com a área da saúde (tal como definida pela Capes e pelas políticas educacionais de formação de professores e conteúdos escolares) trata fundamentalmente de utilizar-se de um campo do conhecimento das manifestações da cultura corporal para uma função utilitária de promover a saúde dos trabalhadores, sob a perspectiva biomédica, por meio da realização de atividades físicas ao longo da vida e, com isso, responsabilizar os indivíduos por sua vitalidade para o mercado e produção de lucro para o proprietário de sua força de trabalho (FRIZZO; SOUZA, 2019, p.6).

O documento analisado pelos autores (“Diretrizes em Educação Física de Qualidade: para gestores de políticas” – UNESCO) possui o mesmo direcionamento que impulsiona a aproximação da ACAD Brasil com a aparelhagem política estatal. Trata-se



do atrelamento da educação física aos aspectos econômicos relacionados à redução de investimento público em saúde e, ao mesmo tempo, o estímulo das relações entre o setor público e o privado (FRIZZO; SOUZA, 2019). Ao se responsabilizar os sujeitos, de modo atrelado ao recuo do compromisso público estatal com o provimento da saúde, sobra terreno para o privado, que é justamente onde muitos sujeitos buscarão os espaços e orientações para o exercício de sua tarefa com a saúde.

O horizonte máximo buscado pelo “Império das competências”, também faz parte da inculcação da responsabilização individual sobre os indivíduos, inclusive aqui a responsabilização sobre os próprios estilos de vida. Vejamos como aparece a questão em relatório da OCDE:

A educação pode contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis, melhorando as competências importantes. Capacidades cognitivas tais como o letramento e a resolução de problemas são essenciais. Entretanto, por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto. (OCDE, 2015, p.27).

Sob essa ótica, o fundamento básico da concepção educacional na atualidade regida pela agudização neoliberal deve gerar as competências socioemocionais, que por sua vez, dentre outros, contribui para a adoção de estilo de vida saudável que, por sua vez, ajuda a progredir no mercado de trabalho altamente dinâmico e competitivo e a criar uma sociedade mais altruísta e empática.

A concepção de formação humana e de saúde presente nas DCN é largamente influenciada pelo conteúdo de tais órgãos multilaterais, e visa a criação de determinadas competências que permitam às classes dominadas, sobretudo de países de capitalismo periférico e dependente, a assimilar a resiliência frente aos problemas sociais agudos dos últimos tempos, os tomando de modo diverso às suas raízes estruturais, mas enquanto uma questão de postura individual frente à realidade. O que, compreendemos, não avançar para além das amarras liberais do século XXI.

Não nos parece fortuito, desse modo, a funcionalidade dada às DCN de promoção de um estilo de vida saudável na população e, quão menos, a permanência da educação física por parte do bloco no poder nos documentos curriculares oficiais destinados à

educação básica. Forma-se o professor para a propagação desse ideário também no campo escolar.

As preocupações com a saúde aumentam. Menores níveis de atividade física no trabalho, em casa e durante o lazer estão entre os principais fatores para crescentes taxas de obesidade (OCDE, 2010a, 2013b)<sup>136</sup>. As taxas variam entre os países, mas vêm subindo desde 1980 tanto para adultos como para crianças. Atualmente, em 20 dos 34 países da OCDE a taxa de excesso de peso e de adultos obesos é superior a 50% (OCDE, 2013b). A obesidade infantil também é alta (...), com mais de 20% das crianças entre 5-17 anos classificadas como acima do peso ou obesas (OCDE, 2013b). A obesidade é uma das principais preocupações de saúde, já que é um fator de risco para vários problemas físicos (como diabetes e doenças cardiovasculares), mentais (incluindo baixa autoestima e ansiedade) e sociais (como o *bullying*). O incentivo às competências socioemocionais pode contribuir para combater a obesidade ao permitir que indivíduos tenham estilos de vida mais saudáveis, conquistem boa forma, controlem impulsos e mantenham boas relações pessoais (OCDE, 2010b)<sup>137</sup>. (OCDE, 2015, p.19).

Reafirmamos, em consonância com as forças elencadas por Taffarel (2020a), diante de todo exposto, que a influência do pensamento médico higienista se fez altamente presente nas atuais DCN. O higienismo sinteticamente compreendido aqui como uma redução da concepção sanitária, que pretende responsabilizar o sujeito pela reversão de sua própria dinâmica de adoecimento. Na Europa do século XIX se veiculava a ideia de que “as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos morais.” (SOARES, 2007, p.25).

O contexto atual é diferente do operado no século XIX europeu, contudo, a lógica ideológica é a mesma. Se a identificação da existência de sérios problemas sociais é ponto de partida em comum entre as diversas classes sociais, as explicações de suas causas e as suas possíveis soluções não coincidem.

Tanto foi assim, como o é hoje em sua concepção repaginada de higienismo, com linguajar científico mais elaborado e sofisticado. Naturaliza-se a própria estrutura do modo de produção capitalista e atribui ao indivíduo a capacidade de alcançar sucesso a partir de suas posturas individuais.

---

<sup>136</sup> Referências respectivamente a: OCDE (2010a), *Obesity and the Economics of Prevention: Fit not Fat*, Publicação OCDE, Paris; e OECD (2013b), *OECD Health at a Glance 2013: OECD Indicators*, Publicação OCDE, Paris.

<sup>137</sup> Referência a: OCDE (2010b), *Improving Health and Social Cohesion through Education, Educational Research and Innovation*, Publicação OCDE, Paris.

Uma das últimas expressões da busca por parte dos setores conservador/corporativista da educação física pela sua legitimação no campo da saúde demonstra as tendências de acirramento na atualidade daquilo que já vinha se demonstrando a partir dos anos 1980.

A criação e inclusão na classificação brasileira de ocupações (CBO) do código do profissional de educação física na saúde (2241-40) a partir do início do ano de 2020, abre portas para a acentuação da guinada da área no viés da saúde. Caminho que já estava sendo pavimentado pelas DCN.

Esse fato foi comemorado pelo sistema CONFEF/CREFs como “Vitória da sociedade, reconhecimento da profissão e do profissional da educação física” (CONFEF, 2020b, recurso online). Como o próprio sítio eletrônico oficial do conselho profissional atesta, tal inclusão permanente na CBO foi “elaborada pelo Ministério da Economia por solicitação do Ministério da Saúde”.

Como um dos desdobramentos imediatos temos a Resolução nº 391, de 26 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020c) que busca afirmar a profissão nos contextos não escolares vinculados à saúde. Assentada no amplo conceito de atividade física e exercícios físicos, tal qual se deu na ocasião da 9696/98, define a atuação do “profissional de educação física” nos contextos hospitalares, com prerrogativa praticamente exclusivista sobre os movimentos do corpo humano:

Art. 3º - Reafirmar que é prerrogativa do Profissional de Educação Física no contexto da área hospitalar: coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, nas áreas de atividades físicas e do exercício físico, destinados a promoção, prevenção, proteção, educação, intervenção, recuperação, reabilitação, tratamento e cuidados paliativos da saúde física e mental, na área específica ou de forma multiprofissional e/ou interdisciplinar. (p.2).

O teor expresso na Resolução irá impulsionar ainda mais a formação em educação física para os preceitos unilaterais da saúde, com maiores possibilidades de materialização dos desejos da ABENEFS sobre a criação de bacharelados de educação física em saúde (O qual já existe, a exemplo do ocorrido na UNIFESP com o seu curso de “bacharelado em educação física – modalidade saúde”).

Esse fato ajuda a reiterar a nossa compreensão de que a concepção de atividade física e saúde materializada nas DCN pode não ter sido exatamente a mesma defendida por alguns interlocutores da ABENEFS, contudo, o resumo da ópera, o qual eles fazem parte das pressões, beneficia os seus interesses imediatos e a sua compreensão de mundo.

Tal normativa já vem sendo questionada por outros conselhos profissionais, a exemplo do COFFITO, para o qual “extrapola o escopo de atuação da educação física, além de invadir as prerrogativas de outras profissões regulamentadas.” (COFFITO, 2016, recurso online).

Assim, encerramos esse subtópico compreendendo que a manifestação da funcionalidade do objeto de estudos/intervenção da educação física expresso nas DCN é expressão dessas forças em movimento.

Por fim, cabe ressaltar que não descartamos haver a influência de determinado pensamento eugênico. O eugenismo é tomado sinteticamente aqui como teoria social pretensamente científica, também calcada no ideário positivista, que busca os fundamentos para o aprimoramento da raça. Acreditamos que o nosso tópico anterior conseguiu fazer as exposições necessárias, mediado pela relação linear atividade física-saúde, da sua existência prática ainda, no Brasil do século XXI. Ele se reaviva, sobretudo, no alinhamento entre o atual governo Bolsonaro e o sistema CONFED/CREFs e ACAD Brasil.

Se é verdade que tal aproximação fica mais evidente a partir de 2019, ou seja, logo após a homologação das DCN, não é verdade que isso diga pouco sobre a influência histórica de tal pensamento na educação física brasileira. O momento atual só escancarou e deu voz para aquilo que ocorria de forma mais ou menos velada.

### 3.2.6 - As forças curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” e a influência do pensamento pós-moderno nas entidades acadêmico-científicas

Temos aqui, de forma consonante aos interesses arrolados até o momento, diretrizes que se afinam às forças postas pelas políticas curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, sobretudo impulsionadas pelos órgãos multilaterais. Tais políticas dizem respeito às orientações educacionais com vistas ao amoldamento dos trabalhadores direcionado às competências e habilidades necessárias para o atual estágio do modo de produção capitalista e as mudanças em curso no mundo do trabalho. De tais forças não se descolam, conscientemente ou não, a influência do pensamento pós-moderno na área.

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, em nosso entendimento, o Parecer n° 584/18. Nosso primeiro capítulo buscou evidenciar a funcionalidade de tal tipo de projeto para a formação da força de trabalho dos países de capitalismo dependente e periférico.

Conjecturamos, aqui, que o movimento dinâmico da realidade e as especificidades internas à educação física levaram as políticas formativas da área, inclusive, a anteciparem alguns aspectos que já se esperava por parte dos setores mais expressivos do atual bloco hegemônico no poder pós-golpe no que diz respeito à formação geral dos trabalhadores de ensino superior, com destaque para a formação de professores.

Trazemos essa hipótese, levando em consideração que a Resolução de formação de professores que aflorava em período anterior ao golpe (CNE/CP n° 02/15) trazia avanços consideráveis frente às demandas históricas dos setores organizados da classe trabalhadora. Contudo, teve a sua implementação obrigatória por parte das IES protelada por algumas vezes – Parecer CNE/CP n° 10/17 e Resolução CNE/CP n° 03/18 –, totalizando 04 anos como período máximo para a sua implementação.

Como está amplamente exposto na tese, as mudanças dinâmicas dadas pela situação econômico-política brasileira colocaram essa prorrogação em um mar de incertezas sobre o desfecho da Resolução CNE/CP n° 02/15. O que nos chama a atenção é que a Resolução CNE/CP n° 03/18, última prorrogação, teve a sua aprovação no mesmo dia do Parecer das DCN da educação física, em 03 de outubro de 2018. Tal aparente coincidência suscita, minimamente, certa inquietação. Apesar de advirem de colegiados distintos do CNE, aquela do Conselho Pleno e esta da Câmara de Educação Superior, entendemos haver uma política de interlocução entre os conselheiros de ambos, especialmente alinhados ao eixo central dado hegemonicamente dentro do MEC.

O que nos fica aparente é que o protelamento para efetiva implementação da Resolução n° 02/15 é dado deliberadamente pelos legisladores já contendo em mente a sua suplantação por outra, de ordem mais reacionária, como a realidade veio confirmar. A primeira prorrogação estendeu o prazo de implementação por um ano (Parecer CNE/CP n°10/17) e apontava a solicitação de tal ensejo por parte de entidades como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e do Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular (Fórum), além das secretarias de Educação

Superior e de Educação básica do próprio MEC. Já a prorrogação seguinte, para o total de quatro anos (Resolução CNE/CP nº03/18), não apontou a demanda vinda de nenhuma parte, apenas instituiu diretamente a alteração.

Desse modo, no meio tempo em que se arrastava o prazo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/15, as DCN da educação física foram homologadas. Sendo homologadas, antecederam aspectos da política de formação de professores que já vinha sendo organizada nos bastidores e se consolidaria no ano seguinte. Houve, ao longo de aproximadamente um ano, tempo para avaliação dos caminhos e embates dados pela Resolução da educação física antes da homologação em dezembro de 2019 do documento “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)” (BRASIL, 2019c), amplamente sustentado pela concepção de formação por competências gerais e específicas; mais afinadas, portanto, com o projeto econômico em curso ditado pela agudização neoliberal.

Com isso conjecturamos que a Res. CNE/CES nº 06/2018 pode ter acabado por servir como balão de ensaio para as demais diretrizes, antecipando, sobretudo, parte das orientações explicitadas nas novas competências. Antecipação dada, talvez, pela própria dinâmica das forças/sujeitos internos à educação física expostos em nossa tese, os quais podem ter impulsionado a uma homologação às pressas das DCN da educação física, de modo a não perder a situação favorável dada para os campos conservador/corporativista da área, antes mesmo de aguardar aquelas de formação de professores (BRASIL, 2019c) que já estavam em processo de elaboração.

O que entendemos aqui como uma possível homologação às pressas das DCN da educação física, faz com que essas contenham, sim, parte expressiva do projeto formativo ansiado por uma burguesia atenta às mudanças no mundo do trabalho, que pretende atender aos interesses mais imediatos do mercado da educação e do *fitness*, sob mediação do sistema CONFEF/CREFs. Contudo, as orientações expressas nas DCN de formação de professores (BRASIL, 2019c) avançam ainda mais no projeto de formação humana dominante, sobretudo com maior atenção às orientações formuladas pelos órgãos multilaterais.

Nesse sentido, apesar de serem diretrizes formativas que se enquadram no mesmo recorte histórico e, portanto, influenciadas por tal contexto, não coincidem diretamente. As DCN da educação física não correspondem imediatamente ao conteúdo expresso na

Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019c); as quais possuem maior organicidade ainda referente às competências requeridas atualmente, expressas em nosso primeiro capítulo.

De qualquer modo essa é uma possível expressão do que também afirmamos em nosso primeiro capítulo ao dizer que o golpe jurídico-parlamentar de 2016 teve a sua continuidade na faceta democrático-burguesa, com a eleição presidencial do candidato Jair Messias Bolsonaro/PSL, ao final de 2018. O cerne dos ataques à formação de professores e, também, os ataques desferidos contra o conjunto da classe trabalhadora, tiveram lá a sua primeira elaboração mais consistente. A partir do governo Bolsonaro, vimos a continuidade, o avanço, ou a implementação do que já tinha sido rascunhado.

Temos, portanto, um projeto deliberado de formação humana por parte das frações de classes dominantes. Como tal, não é singularidade da educação física, mas antes um projeto para a formação de todas as novas gerações. Damos a palavra a Curi ao tratar sobre as DCN dos cursos da engenharia, em artigo de opinião assinado para a Folha de São Paulo:

A mobilização em torno da inovação depende de fatores ambientais, essencialmente intrincados entre as dimensões empresariais e financeiras, tais como a ciência e a pesquisa, a educação em todos os níveis e as iniciativas tecnológicas. Por outro lado, um dos grandes desafios da inovação é o processo de formação de recursos humanos aptos aos desafios e requisitos das empresas em inovarem seus processos e produtos. Sem isso não há competitividade econômica possível. Essa associação é cada vez mais relevante na perspectiva de alcançar as competências dos egressos como bem social e econômico transformador. (...) O Conselho Nacional de Educação, em articulação com Ministério da Educação, MEI-CNI (Mobilização Empresarial pela Inovação - Confederação Nacional da Indústria), Abenge (Associação Brasileira de Educação em Engenharia), dezenas de especialistas, docentes, discentes, pesquisadores (a pesquisa na universidade tem que vivenciar a formação) e coordenadores de cursos, reordenou as Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Engenharia. **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 ativa e práticas reais, integradoras em atividades de pesquisa e extensão na formação, relativizando as salas de aula e os sermões.** A partir da relação entre bases, fundamentos, ensaios teóricos e a aproximação aos espaços de trabalho, considerando empresas como ambientes de aprendizagem, **os conteúdos passam a ser delineados em competências.** Assim, o curso poderá ser desenvolvido tendo como referência desafios econômicos colocados ao processo produtivo e de serviços, bem como das estratégias empresariais, considerando a inovação como fator dinâmico de competitividade e crescimento econômico. O fato é que ninguém aprende só ouvindo. Tem que haver leitura, escrita, ampla interação entre discentes, docentes e pesquisadores. Tem que haver letramento digital, mediação de tecnologias de informação e comunicação, laboratórios, estudos de design e vivências práticas ao longo do curso. A organização de um currículo depende da mobilização e das políticas internas das instituições, da sua capacidade de se relacionar e gerar compromissos com a demanda, com os agentes econômicos e sociais que garantam a inclusão dos egressos. Depende de flexibilidade e avaliação que reforce o aprendizado. Depende, sobretudo, da ruptura de práticas conservadoras e estáveis nas instituições e no processo regulatório. (CURI, 2020, recurso online, grifo nosso).

O artigo em questão, assinado em 27 de agosto de 2020, apesar de tratar do caso das engenharias, possui orientações que não se encerram em tais cursos, mas antes fazem parte da totalidade esperada pelo bloco no poder em íntima relação com o capital internacional para a formação geral no ensino superior. Podemos depreender as mesmas diretrizes gerais na ocasião da fala do próprio Curi (2019), quando trata da educação física e, antes ainda, na letra do documento das DCN da educação física. Desse modo, não nos



parecem posições individuais, mas, antes, das próprias frações do capital que têm por dentro da aparelhagem estatal esses sujeitos como seus intelectuais orgânicos, seus simples porta-vozes ou, algumas vezes, intelectuais condensados, nos termos gramscianos.

Em outras palavras, trata-se do próprio discurso do mercado que, após a crise 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. que versam sobre a orientação de formação, qualificação e capacitação de professores.

Ao analisar alguns trechos referentes à palestra de Curi na ocasião do evento realizado nas estaduais paulistas de 2019, os pontos de convergência com o texto das engenharias citado acima são praticamente a totalidade. 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. Quer dizer que pode haver outras formas de mobilizar o aprendizado, que não as disciplinas, o conjunto, o pacote, o saco de disciplinas e o ambiente, não é?!... da sala de aula. 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? Seja em horas ocupadas, seja na periodicidade durante o curso. (CURI, 2019, recurso online, grifo nosso).**

Em linhas gerais o que se percebe é uma concepção educacional que indica o recuo da teoria, o recuo do trabalho teórico-científico sistemático em favor da aprendizagem pautada nas competências, em especial por aproximação pragmática e utilitária com o *locus* de trabalho.

Essa é a lógica que trata as DCN da educação física, sobretudo enquanto formação e adaptação psicofísica dos futuros trabalhadores aos desejos do empresariado e do mercado, agentes recorrentemente tratados nas exposições públicas de Curi; e, em consequência, de adaptação à lógica da precarização e da instabilidade. A centralidade das competências socioemocionais em detrimento de conhecimentos chamados

cognitivos para a lida com as transformações dos novos tempos, mediada pelo avanço tecnológico, é exposta explicitamente em documentos da OCDE:

Uma melhoria das capacidades cognitivas eleva a probabilidade de resultados positivos, como a conclusão do ensino superior, a conquista de um emprego e de um bom salário. Embora essas competências sejam preditivas de sucesso em alguns aspectos da vida, **as socioemocionais mostram um poder preditivo maior para uma gama mais ampla de resultados sociais** (Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Kautz et al., 2014)<sup>138</sup>. (OCDE, 2015, p.34, grifo nosso).

Nesse sentido, como buscamos tratar em nossos capítulos anteriores, desde a reconfiguração do mundo do trabalho no Brasil iniciada com mais vigor a partir dos anos 1990, as concepções educacionais exigidas pelo bloco no poder, personificados em especial por órgãos multilaterais, começaram a direcionar para a lógica de competências necessárias à nova e complexa organização do trabalho e o papel atribuído ao Brasil na divisão internacional do trabalho.

Sobre esse aspecto, temos que a Minuta 2015, apesar de também pautada em competências, ainda carecia de mais organicidade na incorporação desse refinamento requerido pelo mercado nos desdobramentos pós-2007. Com efeito, se comparadas, as DCN n° 06/18 avançam mais em direção a esse projeto, vez que não apenas o seu conteúdo interno é mais adequado, mas, também, a sua organização é mais adequada à submissão da legislação própria da formação de professores que já estava em elaboração e viria a ser homologada no ano seguinte e, por consequência, também à BNCC (BRASIL, 2017b, 2018d), desde as alterações dadas na LDB, em seu artigo 8°, por razão da reforma do ensino médio.

Esses últimos documentos são a expressão mais elaborada da formação por competências na atualidade. Tomando o desenho curricular dos cursos de graduação em educação física nas atuais DCN, temos, portanto, que a partir do tronco comum não só o licenciado, mas também o bacharel terá influência de tais competências a serem mobilizadas no processo formativo dos professores, pelo menos até o 4° período.

Não obstante, importante ressaltar que os documentos relacionados às DCN da educação física (BRASIL, 2018a; 2018b) fazem referência à Resolução CNE/CP n°02/2015 (BRASIL, 2015a). O fato da Resolução CNE/CP n° 02/2019 (BRASIL,

---

<sup>138</sup> Referências respectivamente a: Heckman, J.J., J. Stixrud and S. Urzua (2006), “The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior”, *Journal of Labor Economics*, vol. 24, no 3, pp. 411-482.; e Kautz, T. et al. (2014), “Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success”, *OCDE Education Working Papers*, no 110, Publicação OCDE

2019c), ter sido homologada posteriormente, pode significar conflitos sobre a sustentação legal das DCN da educação física, uma vez que essas ficam no limbo temporal entre uma Resolução que foi revogada e outra que veio a posteriori.

Não sendo parte dos nossos procedimentos metodológicos a análise documental das diretrizes e bases referentes à formação de professores citadas, recorreremos à síntese dada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A ANPED identificando a sintonia da versão preliminar apresentada pelo MEC a proposições apoiadas por órgãos multilaterais atrelados ao capitalismo sob a necessidade de “forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes.” (2019, p.14), já tecia a sua crítica ao texto referência sobre as DCN e BNC para a formação inicial e continuada de professores da educação básica sob a seguinte organização:

São 9 (nove) os motivos de contrariedade na visão de nossa associação:  
 1. Uma formação de professores de “uma nota só”; 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria prática; 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8. Uma formação de professores com pouco recurso; 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. (ANPED, 2019, p.2).

A Resolução n° 06/18 confrontada com o contexto mais geral das declarações de Luiz Curi se indica alinhada a essa lógica, avançando em direção ao sentido mais atualizado das necessidades do mundo do trabalho por parte do capital.

Desse modo, a similaridade com o discurso utilizado sobre a questão das engenharias não é ocasional. Afina-se com as orientações mais gerais do tipo de formação humana necessária, sob interesses do bloco hegemônico no poder, para os trabalhadores de um país de capitalismo periférico e dependente. Utilizando-se de outros termos, esse conteúdo aparece de forma explícita no Parecer n° 584/18, em passagem que condensa o que vimos tratando. Assim se manifesta o relator em sua apreciação:

Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular a superação das concepções antigas e herméticas das grades curriculares - muitas vezes, tidas como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações - e garantir sólida formação, geral e específica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Desta forma, as DCNs em Educação Física possibilitam que os currículos propostos possam construir o perfil acadêmico e profissional dos egressos, em termos de competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, construídos a partir de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinente e compatível com referências nacionais e internacionais, tornando-os capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos diversos campos de atuação profissional do graduado em Educação Física. (BRASIL, 2018a, p. 4).

A partir do nosso arcabouço teórico-conceitual é flagrante a contraditoriedade dos documentos e da exposição de nossos interlocutores oficiais quando tratam da necessidade de uma “sólida formação, geral e específica”, ou palavras de efeito do gênero, pois o que se demonstra no conjunto das determinações que guiam hegemonicamente essas políticas curriculares é exatamente o contrário. A formação é regida pela lógica do efêmero, do contingencial, da subordinação aos preceitos do mercado e das inovações tecnológicas sob ordenamento da propriedade privada.

Em outros termos, o que se expressa em tal escopo de pensamento é o de uma secundarização do conhecimento científico sistematizado, uma secundarização da apropriação por parte do aluno do conjunto de signos e conceitos mais desenvolvidos acumulados ao longo da história da humanidade, em função da valorização do conhecimento pragmático, restrito à cotidianidade. As políticas curriculares oficiais reivindicam um tipo de conhecimento restrito às aparências fenomênicas imediatas, incapaz de transmitir as ferramentas necessárias para elaborações mais complexas. É a difusão da ideia de que o papel central do ensino superior é o de desenvolvimento de competências e habilidades imediatamente ligadas à resolução dos problemas cotidianos, tendo como uma consequência a redução das potencialidades dos indivíduos à adequação submissa dos preceitos do mercado.

Tal projeto formativo se pretende vertical, da educação infantil ao ensino superior, dadas as regularidades expostas nas políticas educacionais de todos os segmentos, conduzindo à lógica da reconversão docente.

Essa legislação, ao fragmentar e estar alinhado a um conjunto de dispositivos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sustentada na competência, que por sua vez, tem relação direta com o mercado e com o capital, busca desenvolver uma espécie de *habitus productivus*, ou seja, submeter os agentes a um longo processo de práticas formativas competentes, mercadológicas, buscando com que estes percebam, apreciem e produzam atitudes nesse viés; ao internalizarem essas práticas formativas, as matrizes de percepção, apreciação e ação dos agentes, têm a possibilidade de reforçarem essa formação, dada a incorporação dessas práticas e as condições de sua reprodução. (SOARES; ABREU; MONTE, 2020, p.9).

Ao contrário, a defesa de um currículo que vai na direção do impulsionamento do desenvolvimento amplo dos alunos “deveria ser uma busca permanente de produzir, tanto nos alunos como em nós mesmos, professores, necessidades que nos impulsionem para além dos limites que a cotidianidade capitalista nos impõe.” (DUARTE, 2018, p.141).

As falas do relator Luiz Curi possuem íntimas regularidades, portanto, com a noção de pedagogia das competências que já se desenvolvia ao longo dos anos 1990, que assim se define nas palavras de Ramos (2006), estudiosa crítica do assunto:

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referências às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (2006, p.221).

É essa a formação preconizada pelas atuais DCN. A pedagogia das competências enquanto integrante da ampla corrente educacional das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008) capaz de formar para uma funcionalidade de instabilidade e de incertezas. Um quadro que se agudiza após a crise de 2007 no plano mundial e é caracterizado cada vez mais pelo esfacelamento de postos tradicionais de trabalho, com a expansão de novos modos de extração de mais-valor, mais precários e aviltantes. Busca-se, desse modo, uma formação direcionada para a intensificação da extração de mais-valor, “resultado da articulação de um maquinário altamente avançado (de que são exemplo as TICs que invadiram o mundo das mercadorias), com a exigência, feita pelos capitais, de buscar maiores ‘qualificações’ e ‘competências’ da força de trabalho” (ANTUNES, 2018, p.92).

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 a exaltação às metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A chamada pela “resolubilidade” nos indica a preocupação de uma formação que possa dar conta da resolução imediata dos problemas no cotidiano do labor e que, para tal, a formação teórica da sala de aula, como gestada tradicionalmente não é capaz de preparar. Há, a nosso ver, afinidade com um pragmatismo inerente ao recuo da teoria, por vezes resolvido sob a aclamação dos saberes tácitos.

Entendemos que essa 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.

Dentro das 3.200h referenciais preconizadas nas DCN para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, temos que preferencialmente 10% da carga horária adotada na etapa comum deve se desenvolver com

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, 2018b, p.3).

Temos ainda outros 20% referentes ao estágio, destinados ao “aprendizado em ambiente de prática real” (p.4); mais 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), além de 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 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”.

Essas indicações curriculares, se tomadas isoladamente talvez não signifiquem muita coisa, pois mesmo uma organização curricular pautada na licenciatura ampliada de caráter generalista pode e deve se valer da aproximação real com o trabalho socialmente referenciado como princípio educativo, contudo sem descuidar da formação teórica científica sistemática e sólida. Porém, a intencionalidade dos legisladores posta no conjunto das mediações caminha em outra direção, quando o próprio Parecer indica a crítica às concepções “antigas e herméticas” do currículo enquanto transmissoras do conhecimento (BRASIL, 2018a), em favor de “enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional”. (BRASIL, 2018a). As posições públicas do relator ratificam tal posicionamento, no qual a promoção de competências vinculadas ao fazer cotidiano é elevada ao status máximo em detrimento do trabalho teórico científico sistemático. Os documentos orientadores dos órgãos multilaterais ratificam essa compreensão:

As recentes dificuldades econômicas potencializaram o fato de que, em um mercado global competitivo, as qualificações educacionais não são suficientes para encontrar e manter um emprego de boa qualidade. Fica claro que é preciso um espectro mais amplo de competências para alcançar sucesso no mercado de trabalho, para sustentar uma família, criar filhos, cultivar um estilo de vida saudável, proporcionar apoio aos demais e ser um membro ativo da sociedade. Há um interesse crescente por parte dos legisladores em entender como esses tipos de competências poderiam ser incentivados entre as crianças e os jovens. (OCDE, 2015, p.22).

O peso dado pelas atuais DCN aos espaços fora da sala de aula somadas à secundarização do conhecimento científico em suas entrelinhas, explicitado na fala do seu relator Luiz Curi, indicam o privilegiamento da formação das competências em detrimento do acúmulo do saber teórico-científico clássico. Indicam, desse modo, que há saberes que devem e só podem ser desenvolvidos no trato imediato com os postos de trabalho, uma vez que, sob a bandeira das competências há um certo engessamento e arcaísmo do título conferido pelo diploma, ao passo que, a apreensão do conhecimento tácito das necessidades imediatas do trabalho seria permanente e mais adequada às exigências laborativas da atualidade. Vejamos como se desenvolve outra síntese sobre isso:

Tensionada teoricamente com a qualificação, a competência, como um conjunto de propriedades instáveis que devem ser submetidas à prova, opõe-se à qualificação avaliada socialmente pelo diploma, título adquirido para sempre, e pela antigüidade e à própria idéia de profissão. Opõe-se, portanto, à dimensão conceitual da qualificação. Essas competências podem ter sido adquiridas em experiências diferentes da educação formal, sendo tratadas como características do indivíduo. **Não remetendo a uma categoria formalizada, a noção de competência não justificaria a reivindicação de direitos coletivos.** (RAMOS, 2006, p.193-194, grifo nosso).

O recado dado pelos legisladores com as atuais DCN significa, em outras palavras, 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. É, sob a ótica do trabalho, uma contradição espantosa, uma vez que, é justamente esse mercado de trabalho com relações estabelecidas cada vez mais estranhadas, que portam a adoecimentos, distúrbios psicossociais, etc., que se eleva ao status de educador. Que infortúnio de vida é essa imposta de nos fazer balizar a formação das próximas gerações justamente naquilo que mais nos desumaniza. Disso se vê que o trabalho é buscado como princípio educativo

também pelo capital, contudo uma educação para a negação daquilo que deveria realizar o ser humano enquanto gênero.

Desse modo, a partir das relações tecidas em nosso primeiro capítulo, entendemos que a concepção de educação destinada à formação por competências que guia as DCN não está descolada das forças epistemológicas ligadas aos relativismos pós-modernos dentro das entidades científicas e acadêmicas da educação física. Não se trata, portanto, somente de imposição heterônoma de órgãos multilaterais, mas também, a 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.

Dentro do campo acadêmico e científico da educação física conseguimos alocar em torno da problemática das DCN a postura de, pelo menos, quatro grupos com implicações práticas sobre os rumos da formação profissional no país. Expor essa classificação é importante para tentarmos elucidar as consequências do pensamento pós-moderno sobre o tema.

Partimos das análises de Ventura e Anes (2020) que identificam três tendências frente aos princípios e dilemas que materializaram as divergências e aproximações em relação à formação profissional no período de 2014 a 2018: (a) a tendência que defendeu a fragmentação a partir de argumentos teoricamente inconsistentes e que historicamente não se debruçam em pesquisas sobre o tema; (b) a tendência “composta por professores pesquisadores com trajetória crítica [que] também defenderam a dupla formação, mas sob o argumento de que, sendo cursos distintos, poder-se-ia dar uma identidade para a licenciatura.” (p.16); e (c) aquela em defesa da licenciatura com formação ampliada e generalista, sustentada em estudos, pesquisas e em experiências curriculares em suas IES. Às três tendências acrescentamos uma quarta, a massa amorfa indiferente à questão, mas que, justamente pela sua pretensa indiferença reforça o posicionamento das forças sociais hegemônicas dominantes. Esses grupos são parte direta dos campos conservador, corporativista, reformista, progressista e revolucionário citados ao longo da nossa tese.

Desse modo houve, de alguma forma, o consentimento passivo ou ativo de setores e intelectuais importantes do campo da educação física, atuantes nas entidades acadêmicas e científicas da área, em todo o processo anterior ao desencadeamento da Resolução nº 06/18. Alguns desses sujeitos, mesmo não reivindicando o sistema CONFEF/CREFs; mesmo tendo críticas às pressões advindas do segmento *fitness* na área; e, mesmo, identificando alguns desacordos com o empresariamento educacional; fizeram por endossar o pensamento hegemônico dominante, em especial no que tange ao



estabelecimento das condições que legitimam a fragmentação da formação e o conteúdo formativo submetido às competências requeridas pelo bloco hegemônico no poder.

Dentre os signatários da tese da divisão da formação profissional, se encontram, 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. Como já tratado, muitos desses sob a órbita do sistema CONFEF/CREFs. No entanto, também se encontram dentre os defensores da divisão aqueles que trazem à baila outra sorte de argumentações e interesses.

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 das influências, principalmente, da aptidão física. Muitos dos intelectuais postos na segunda tendência apontada por Ventura e Anes se encontram aqui, mas também alguns intelectuais vinculados diretamente ao sistema CONFEF/CREFs se utilizam de argumentos similares em sua defesa. Trabalhos que sinalizam nessa direção foram encontrados em nossa revisão (RODRIGUES et al, 2016; CAETANO e SANTOS, 2020; METZNER e DRIGO, 2020).

Ao fim, apesar de muitos sujeitos desse grupo não serem caudatários do pensamento conservador/corporativista, fazem uma defesa idêntica no plano da argumentação confefiana que se refina e emerge pós Minuta 2015, como é possível identificar no documento abaixo:

[...] 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, sabotando duas das agendas da Secretaria de Educação Básica do MEC no tocante à formação de professores, quais sejam: licenciatura com identidade própria e separada do bacharelado e atendimento da geografia social, ou seja, ter ingressantes com aptidão para o magistério. (CREF4, 2016, p. [7]).

Esse grupo não é homogêneo, contudo, possui uma postura hegemônica do que entendemos por forças epistemológicas ligada aos relativismos pós-modernos dentro das entidades acadêmicas e científicas. Reproduzem internamente ao campo da educação física todas as consequências que tratamos em nosso primeiro capítulo relacionadas ao

ideário pós-moderno. São parte, portanto, do ataque frontal aos interesses históricos dos trabalhadores frente à possibilidade de luta por outra formação e por outra sociedade.

Não obstante, a heterogeneidade desse grupo também se revela por ser identificada a presença de intelectuais orgânicos de grande expressão histórica na área que reivindicam o materialismo histórico-dialético, como é o caso de Castellani Filho (2016), mas pelo conteúdo de seus argumentos na atualidade, entendemos enviesar para o campo reformista.

O artigo de Castellani Filho (2016) é considerado por Nozaki (2017) a expressão mais considerável de tal posicionamento. A partir de um ponto de vista weberiano realiza argumentos sofistas, a partir de ataques ao campo revolucionário, para justificar a fragmentação da profissão. Não nos alongaremos em rebater as análises problemáticas do referido autor por entender que Nozaki (2017) contemplou bem essa tarefa, contudo cabem algumas ponderações sobre aspectos gerais do referido artigo, embora muitos já tenham sido elucidados ao longo da tese.

A partir do que considera um sitiamento da formação em educação física, o autor coloca de um lado (à direita) os defensores do bacharelado tal qual já se encontrava e de outro (à extrema esquerda<sup>139</sup>) os defensores do fim do bacharelado. Castellani Filho (2016) se pretende a terceira via frente a tais posicionamentos. Em franca crítica ao segundo grupo, o qual considera ser dogmático e fundamentalista, diz tecer a sua análise a partir do materialismo histórico-dialético, afirmando não “explicitar, a priori, juízo de valor a favor ou contra uma ou outra forma de organização da Formação na EF brasileira” (p.761).

Desse modo, temos que o nosso “Barão de Münchhausen”, buscando-se liberar dos pressupostos axiológicos em sua análise, “consegue, através de um golpe genial, escapar ao pântano onde ele e seu cavalo (...) [estão] sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos” (LÖWY, 2009, p.37). Como um pai que defende o próprio rebento a quaisquer custas, Castellani Filho argumenta em defesa da Resolução nº 07/04, documento em que o autor cumpriu “papel protagônico no processo que culminou na [sua] aprovação” (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 760), junto a outros personagens.

Entre os seus argumentos defensivos se agarra, inclusive, ao empirismo defendendo a necessidade de primeiro ter que conhecer o que se passa nos, então, 1400 cursos superiores de educação física no Brasil para só a partir daí poder se propor

---

<sup>139</sup> Atribui nominalmente essa insígnia ao MEEF/ExNEEF, ao MNCR, ao LEPEL e aos GTT “Movimentos Sociais” e “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” (CBCE).

mudanças na formação profissional em educação física, escancarando o seu posicionamento reformista/conservador. Tal método reivindicado pelo autor “é o método indutivo, caudatário do empirismo inglês, o qual sustenta a importância de observar e descrever fatos empíricos, organizar em linguagem matemática para se chegar a formulações gerais. Tal método é diverso e ao mesmo tempo contrário à dialética.” (NOZAKI, 2017, p.76).

Ainda na linha de suas defesas da Resolução nº 07/04, levanta a bandeira da licenciatura voltada exclusivamente à formação de professores para a educação física escolar, de modo a não virar um “bacharelado travestido de licenciatura”; além de sustentar a defesa de um possível bacharelado enxertado de referenciais de natureza histórico-social e não somente aqueles de cunho biofisiológico. Sobre a fragilidade do primeiro aspecto já tratamos ao longo da tese; sobre o segundo aspecto, cabe pontuar com Nozaki (2017) que não se trata de uma oposição entre áreas do conhecimento, mas, sim, entre os referenciais teóricos sobre os quais são trabalhados tais conhecimentos,

[...] que apontam para a concepção de mundo, de ciência, de homem e de prática pedagógica. Assim, não se trata de retirar os referenciais biofisiológicos, mas os de natureza positivista, bem como não se trata de preenchê-los com os de natureza histórico-social, a menos que se formule, com clareza, o que vem a ser tal terminologia. (NOZAKI, 2017, p. 78).

Além disso, no trabalho de Castellani Filho (2016) há uma análise linear e simplista do que significa a luta contra a fragmentação da profissão por parte dos campos progressista/revolucionário, entendendo como um “equivoco em atacar as diretrizes curriculares visando com isso atingi-lo [o conselho profissional]” (p.760). Não se trata disso, nunca se tratou. Se é verdade que a luta de classes na área tem como um dos seus pontos mais evidentes a luta em torno da formação profissional, não é verdade o reducionismo de “atacar” as DCN visando atingir o sistema CONFEF/CREFs. Há nos embates sobre a formação profissional, e essa tese procurou evidenciar isso, uma relação muito mais complexa e dinâmica em torno do tipo de sujeito a se formar, com vistas a qual tipo de sociedade construir.

Do mesmo modo, é conceitualmente equivocado ao atribuir aos campos progressista/revolucionário o entendimento que a “extirpação” do bacharelado “e subsequente substituição pela *licenciatura ampliada* garantissem, como que por um passe de mágica, que a formação humana contrária ao ordenamento societário vigente, ganhasse vida.”(2016, p.759), além de atribuir que a defesa da licenciatura ampliada é somente uma

discussão de “acesso irrestrito ao mundo do trabalho”. A não compreensão de todo o aparato científico, filosófico, histórico, etc. que fundamenta a discussão o conduz a entender que a “obsessiva defesa da licenciatura ampliada” (p.762) é algo diverso a uma “formação ampliada” e retrógrada, remetendo “a tudo que sempre vigorou na formação superior em EF, reconhecida como limitada e acrítica por boa parte dos que hoje desejam tê-la de volta” (p.762); caracterizando a Minuta, portanto, com “jeito e trejeito de retrocesso.” (p.767). Carente de materialidade, o autor faz as suas afirmações elegendo como alvo principal os campos progressista/revolucionário, atribuindo a eles, à revelia de comprovação, conclusões que não são permitidas encontrar nos trabalhos dos autores vinculados a tais campos.

Destacamos, também, a crítica de Castellani Filho ao que considera – atribuindo clara conotação pejorativa – um “quixotesco combate” por parte do campo revolucionário contra o sistema CONFEF/CREFs. Ora, a nossa caracterização do conselho profissional enquanto uma “estrutura avançada do capital” e, como demonstramos na tese, a sua fina sintonia com a extrema direita e os setores mais conservadores/reacionários da atualidade, sustentáculos do atual estágio do modo de produção capitalista, nos faz entender ser também “quixotesca” a própria luta contra o capitalismo. Ora, não é justamente a luta contra o modo de produção burguês, o papel central dos revolucionários? Desconhecemos materialismo histórico-dialético que se furte à luta contra o capitalismo por considerá-la “quixotesca”. Tal luta é o próprio cerne do marxismo. Caso contrário estamos falando em “queimar a propriedade em fogo lento” (PROUDHON, 2017b, p.185), como já tratava o velho reformista do século XIX.

Apenas destacamos, que os setores progressistas tratados nessa tese possuem um grande grau de heterogeneidade, muitos dos quais se identificam, inclusive, com teorias pós-modernas aqui expostas, mas, no entanto, compreendem ser importante a extinção do bacharelado e a formação em torno da licenciatura. Desse modo, temos acordo com a compreensão de que o setor reformista tem atuado junto ao amplo espectro do setor progressista para angariar forças ao seu arco de influência em favor do divisionismo e, assim, disputar diretamente com as posições revolucionárias (NOZAKI, 2017). O recuo do campo reformista, sobretudo no que tange a crítica à Minuta 2015 e a possibilidade de unificação da formação, só fez fortalecer o campo conservador.

Sobre esse aspecto é interessante resgatar uma passagem em que Gramsci fazia o debate à postura intelectual de Croce frente aos dilemas do seu tempo:

Mas, se a tarefa do intelectual é vista como aquela de mediador entre dois extremismos e esta tarefa de mediação não é confiada ao próprio desenvolvimento histórico, o que faz o intelectual, senão colaborar com o ator do drama histórico que tem menos escrúpulos e menos senso de responsabilidade? Esta parece ter sido a postura de Croce. Não teria sido mais honesto intelectualmente aparecer em cena no verdadeiro encargo, de aliado “com reservas” de uma das duas partes? Ao invés de querer aparecer como superior às misérias passionais das próprias partes e como encarnação da “história”? Como se notou outras vezes, esse “papel” de arbitrária mediação dialética tem uma longa e desafortunada história: Proudhon na França, por quem Napoleão III não escondeu as suas simpatias (o livro de Sainte-Beuve), Gioberti na Itália, que pode com razão ser considerado símbolo da desordem intelectual e política de 1848, etc. (GRAMSCI, 2019c, p. 1791, tradução nossa).

Sob essa compreensão, o que nos resta a apontar é justamente a implicação do pensamento reformista da área que, ao se debandar da luta que provém do acúmulo histórico do campo revolucionário acaba por fazer coro ao atual estado das DCN. O referido trabalho (CASTELLANI FILHO, 2016), se ocupa em grande parte a defender a Resolução nº 07/04, mas, mesmo assim, sinaliza certo tom propositivo de retorno à formulação da primeira COESP que culminou na Resolução nº07/04.

Nos questionamos o quanto não há de proximidades entre a proposta que culminou na Resolução nº 06/18 e aquela da I COESP. Ademais, como desenvolvido em nosso segundo capítulo, já se denunciava a primeira proposição da COESP como vários bacharelados travestidos de licenciatura, se fazendo valer a influência de determinadas concepções pós-modernas. Lembramos que no Parecer daquela comissão a relação entre os cursos e o mercado; e a acriticidade frente ao conselho profissional eram marcas presentes. Ideia semelhante à nossa pode ser encontrada em Santos Junior e Bastos (2019), os quais enxergam nas atuais DCN haver proximidades com o que foi elaborado pela primeira COESP referente à Resolução de 2004.

Desse modo, o que queremos chamar a atenção é que defesas idênticas de determinadas pautas podem ser guiadas por argumentos, interesses e visões de mundo opostos<sup>140</sup>. No entanto, o que identificamos ao longo dos trabalhos analisados é que, no caso da crítica à Minuta 2015, sobretudo na questão afeta à extinção do bacharelado, grande parte dos argumentos pautados pelos campos conservador/corporativista e pelos

---

<sup>140</sup> Como o confirmam as lutas dadas para a permanência da educação física como componente curricular obrigatório nas contendas acerca da LDB 9394/96 e, mais recentemente, na reforma do ensino médio. A defesa pela permanência da educação física se deu tanto pelos campos progressista/revolucionário, quanto pelos setores conservador/corporativista, contudo, por vias de argumentação e intencionalidades deveras diferentes, motivadas em última instância, respectivamente, pelo projeto de formação humana pautado na politecnia; e pelo interesse pautado na reserva de mercado.

setores reformista/progressista, coincidiam. Se a finalidade e a argumentação são as mesmas, concluímos que o projeto de sociedade que acabam por reforçar, deliberadamente ou não, é o mesmo.

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 Rangel-Betti e Betti (1996) e Darido (1995). Tomamos a breve análise desses trabalhos como uma expressão da particularidade que se encontra em argumentos similares.

Rangel-Betti e Betti (1996) buscam tecer a crítica a dois modelos de currículo, postos pelos autores como principais referências para a área da educação física à época: o currículo tradicional-esportivo e o currículo de orientação técnico-científica. O primeiro é desenhado pelos autores com características de dicotomização entre a teoria e a prática, em que as disciplinas práticas receberiam maior ênfase: “O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10). Esse tipo de currículo seria herdeiro das décadas de 1960/70, recebendo forte carga da expansão dos cursos superiores em educação física no Brasil e da esportivização da área. No segundo modelo, enquanto reação ao anterior, teríamos, ainda sob forte dicotomização entre teoria e prática, uma carga valorativa maior sobre a importância da teoria. Teria como marco temporal inicial as décadas de 1980/90, fruto dos debates de cunho conceitual e epistemológico internos e, seguindo a tendência de ampliação do mercado de trabalho na área, seria uma das mediações responsáveis pela criação do curso de bacharelado. Dentro desse modelo, temos que: “Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um ‘inchaço’, provocado pela incorporação de conteúdos ligados à novas áreas de atuação.” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 11).

Perseguindo caminho semelhante, Darido (1995) parte das conclusões de trabalhos clássicos do campo da educação física os quais, durante a década de 1980 e início dos anos 1990, indicavam a formação hegemônica na área ainda se pautar sob os marcos da acriticidade, do alto rendimento, da seleção dos mais habilidosos e da perspectiva do saber fazer para poder ensinar, denominado pela autora de “currículo tradicional”. Nesse sentido, compreende que o movimento crítico a esse quadro se deu no

espectro da supervalorização da teoria, ou do conhecimento científico das ciências-mãe, na perspectiva de superação do que se estava colocado, denominado pela autora de “currículo científico”. Nesse sentido, Darido (1995), tal como Rangel-Betti e Betti (1996), enxerga que ambos os modelos curriculares portavam problemas para a formação profissional, indicando desse modo, uma concepção que se propõe a síntese superadora, assentada em uma “epistemologia da prática”.

Ao cotejar ambos os textos, vemos que apresentam enquanto regularidade a compreensão da necessidade de se fazer avançar a compreensão de currículo a partir da crítica aos modelos expostos. Nesse sentido, sinalizam para uma solução encontrada na própria prática pedagógica, por entender que a docência na educação física possui certo saber tácito que não se encontra em outros espaços que não ao do labor cotidiano, dentro das experiências do próprio trabalho; não sendo, assim, passíveis de transmissão. “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).

Nesse sentido, os dois trabalhos indicam que há um saber próprio que se faz durante a própria prática pedagógica, 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 dever ser desprezado, mas deve caminhar lado a lado à experiência prática de ensinar” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.13). Centralmente, contudo, 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).

Nesse sentido, o que vemos florescer no interior da educação física não é singularidade interna, mas, antes, uma particularidade que compartilha uma relação orgânica mais ampla de projetos de sociedade e de formação humana. São expressões das teorias educacionais calcadas no “aprender a aprender” (DUARTE, 2011) que se revitalizam.

A nossa revisão encontrou trabalhos que, na atualidade, percorrem o mesmo caminho para justificar a fragmentação. Caetano e Santos (2020) ao analisar discentes do curso de licenciatura de educação física em uma IES pública de Minas Gerais tomam como base uma argumentação e arcabouço teórico que nos sugerem a proximidade das autoras ao referencial pós-moderno e, assim, de responsabilização do professor frente à sua postura com o que chamam de “investimento” na formação em licenciatura. Com base em seus achados, sugerem como conclusões que o ingresso em formação específica para a licenciatura:

[...] vem repercutindo para os professores em formação, uma vez que eles reconhecem terem um número de disciplinas que promovem a reflexão sobre o ambiente escolar e ser professor, o que poderia ser problemático em relação a um retorno ao ABI, como proposto na Resolução 06/2018. (...) [e que] pode contribuir para que cada vez menos se tenha a reprodução de modelos pedagógicos tradicionais dentro da Educação Física escolar em razão de pinceladas pedagógicas nos currículos. (CAETANO, SANTOS, 2020, p. 18-19).

Por fim, as autoras clamam a necessidade de ampliação de oportunidades de “reflexividade para os discentes por vias institucionais” e, também, do aprofundamento de uma formação capaz de permitir ao professor em formação “reconhecer e compreender a importância do seu protagonismo na sua formação frente à responsabilidade da profissão docente.” (p.19). A responsabilização individual frente à formação é uma das consequências mais trágicas do ideário neoliberal.

Outro trabalho encontrado em nossa revisão, que contém dentre os signatários um dos protagonistas confefianos nesse último período histórico, também é taxativo na necessidade da identidade formativa própria da licenciatura. Tecem os argumentos de sua defesa a partir da interpretação de entrevistas aplicadas, entendendo que se desconhecidos os elementos identificadores da licenciatura pode-se resultar na “formação de docentes



despreparados para atuarem no contexto escolar, bem como, na ausência ou na não mobilização dos saberes necessários para atuação nesse campo profissional” (METZNER; DRIGO, 2020, p.15). Identificam como as características que conferem especificidade à licenciatura a “cultura corporal, o contexto e as políticas educacionais, o fato de ser vivencial e de utilizar espaços diferenciados para a prática pedagógica.” (METZNER; DRIGO, 2020, p.16). O modo acrítico, ao nível do aspecto fenomênico, como é desenvolvido o trato com os materiais e a lida, a nosso julgamento, com os conceitos da área de modo extremamente frágil (a exemplo da “cultura corporal”), não permite que cheguemos à sustentação da conclusão dada pelos autores. Nos parecem partir da conclusão para encaixar os termos a seu juízo.

Outros autores engrossam a fileira da dicotomização ao criticar a Minuta 2015 (RODRIGUES et al, 2016). Para tanto, se utilizam da argumentação da incongruência entre a proposta de integralidade, terminalidade e identidade própria dos cursos de licenciatura e os interesses e conhecimentos dos campos não escolares, que consideram como conhecimentos do bacharelado. Além disso, retomam a preocupação da hegemonização dos conhecimentos biodinâmicos e técnico-instrumental em uma possível unificação dos cursos. São, sob esse aspecto, defensores do que preconizou a Res. CNE/CP nº01/02 e a sua continuidade na revogada Resolução nº 02/15, como um avanço para as licenciaturas: “Nesse sentido, é preocupante a proposta de minuta que unifica dois projetos com focos diferentes de formação e atuação profissional em uma única diretriz normativa: um na Educação Básica, licenciatura e outro no bacharelado, voltado para a área não formal.” (p.713). Por serem intelectuais vinculados ao GTT Escola/CBCE não vemos diferenças frente à manifestação pública do próprio comitê científico (GTT ESCOLA, 2016).

Uma expressão das “vozes” pós-modernas que ecoam no âmbito acadêmico e científico da área foi identificado em outro trabalho encontrado na revisão. Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza (2018) buscam versar, dentre outros elementos, sobre a formação profissional em educação física. Reivindicam uma análise hermenêutica da questão e se assentam em referenciais como Anthony Giddens, para invocar a sociedade pós-tradicional e a expansão da reflexividade, do que sobra, em nossa compreensão, uma fetichização do saber cotidiano produzido por “agentes sociais competentes – esses sujeitos autorais do dia a dia da modernização reflexiva” (p.1417) e um recuo do saber acumulado pelo professor:

Neste sentido, um dos fatores imprescindíveis para a formação de um profissional de EF capacitado para exercer uma prática pedagógica condizente com as exigências reflexivas da sociedade pós-tradicional é uma reconfiguração da formação inicial em EF no sentido de dar voz àqueles atores competentes que a realizam e a vivenciam nos diferentes espaços a partir da reapropriação que fazem dos conhecimentos peritos, encurtando, desse modo, o enorme hiato existente entre teoria e realidade. (p.1416).

Em nossas palavras, entendemos que a conclusão dos autores é assertiva em afirmar a dinâmica diferenciada da “sociedade pós-tradicional” que rompe determinados centros de poderes estabelecidos em períodos anteriores e que, portanto, a atualidade exige a supervalorização do conhecimento carregado pelos alunos (seja no contexto escolar ou fora dele), horizontalizando, desse modo, as relações de saberes. Uma proposta para a educação física que “reabilita criticamente o senso comum e questiona o estatuto do conhecimento legítimo e libertador centrado na figura do professor” (p. 1416). Concluem os autores:

As propostas teóricas para a EF no Brasil e, informadas por elas, as discussões em torno da formação profissional na área, são orientadas ainda por verdades formulares produzidas em referência à primeira modernidade e que talvez não deem mais conta de compreender e equalizar alguns dos dilemas e tensões que atualmente se impõem à profissão, em especial no que diz respeito à inserção em um mercado de trabalho marcado por incertezas e inseguranças, não só para o horizonte de ação dos futuros bacharéis, mas também dos futuros licenciados. (p.1417).

O destaque dado por nós a esses trabalhos encontrados em nossa revisão, indica que aquele ideário que se demonstrou organicamente florescendo na especificidade da educação física nos idos dos anos 1990 continua vivo e, mais, continua a influenciar, a partir do campo acadêmico e científico, os embates mais centrais pelos quais passam a educação física na atualidade. Em verdade, influenciam, mas são eles próprios também, expressão da própria influência da realidade.

David (2002), localiza a crítica ao pragmatismo e ao utilitarismo pedagógico como o centro das preocupações em relação à formação de professores, indicando que esse ideário se enquadra dentro da formação de determinadas competências que, em suma, se pretendem enquanto lógica de adequação imediata ao novo tipo de trabalhador requerido pelo processo de produção regulado pelo modo de produção capitalista. Tais competências são entendidas enquanto “a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da

formação, da qualificação e da experiência social enquanto elementos que caminham juntos em função dos resultados” (DAVID, 2002, p.123). Resultado, tido aqui, como a maior adaptabilidade aos postos de trabalho, marcados predominantemente pela precariedade dentro da regulação neoliberal em ascensão no Brasil desde o início dos anos 1990.

Nesse sentido, em aberta crítica ao discurso das competências posto pelos documentos oficiais, David (2002) reivindica a sua compreensão com os aspectos mais gerais condicionantes da sociedade:

Todavia, entendemos que ao se fixar os conteúdos a partir dos problemas empíricos do cotidiano escolar, os resultados educacionais daí decorrentes estarão empobrecidos e restritos à mera reprodução de fazeres utilitários, fortalecendo, em decorrência disto, um tipo de formação reprodutivista, acrítica e aistórica do sujeito sem oferecer possibilidades para a construção de competências para o agir-reflexivo no sentido da relação homem/educação/sociedade e da mudança social. (DAVID, 2002, p.126).

Uma grande contribuição dos estudos críticos sobre as pedagogias do “aprender a aprender” é justamente desvelar a latente contradição do discurso propalado por autores como Rangel-Betti e Betti (1996) e Darido (1995), e aqueles trabalhos que os seguem no curso do tempo, os quais, ao reivindicar a centralidade do saber-fazer próprio, cotidiano, do professor, acabam por, na verdade, rebaixar a apropriação do conhecimento teórico-científico pela docência. Ou seja, em que pese o verniz progressista da epistemologia da prática, no fundo ela acaba por negar ao professor o seu instrumento próprio de trabalho, o conhecimento científico, artístico e filosófico mais elaborado. Desse modo são, no fundo, concepções pedagógicas intimamente ligadas ao universo neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2003).

O embasamento de tais posturas intelectuais e os seus desdobramentos e reelaborações na atualidade possuem forte berço nas entidades acadêmicas e científicas. Apesar de determinadas mediações históricas postas ao longo dos anos 1990 terem diferenças com aquelas postas na atualidade, seus efeitos práticos não são distintos. Tratam, a priori, de posturas que contribuem na conservação dos eixos fundamentais das relações sociais, não tocando em sua raiz. O que já tratamos até o momento sobre as DCN e as manifestações públicas do relator Curi dão conta de demonstrar a similaridade das argumentações que já se desenvolviam há três décadas atrás e continuam a se desenvolver.

A reverberação desse modo de pensar e agir no campo da formação profissional em educação física pode ser sentida diretamente sob a defesa da fragmentação sob o argumento de uma licenciatura com identidade própria vinculada ao saber próprio tácito docente ou, também, na recusa a qualquer discurso totalizante e de valores universalistas como é o caso da recusa a todo um arsenal científico produzido pelo marxismo a respeito da licenciatura ampliada de caráter generalista. O pensamento pós-moderno, mesmo daqueles intelectuais mais bem intencionados, pavimentou o caminho que é possível chegar ao atual estado que nos encontramos com o nosso objeto, aliás, como recorda Marx “o caminho para o inferno é pavimentado de boas intenções” (MARX, 2013a, p.268).

É nesse seio, inclusive incorporado por grande parte de setores outrora progressistas, que ganham corpo nas entidades científicas e acadêmicas os denominados “giros linguísticos” ou “viradas linguísticas”, como uma expressão do pensamento pós-moderno, e a sua entoação na área da educação física “devido à condição de hegemonia que esta referência teórica têm adquirido no GTT Epistemologia do CBCE, principal instância em que ocorre o debate epistemológico de nossa área” (MORSCHBACHER, 2016, p.287).

Esse modo próprio de pensar a realidade se capilariza e penetra em todos os campos que dizem respeito à educação/educação física, como as próprias políticas públicas, os referenciais curriculares, a atuação pedagógica e demais espaços de trabalho. “A virada linguística fundamenta grande parte das tendências denominadas de pós-modernas, que influenciam diversas correntes na educação, tais como, as pós-estruturalistas, as pós-críticas, as neotecnicistas e as neopragmáticas.” (GAMBOA, 2011, p. 67).

As visões relativistas por vezes minimizam o papel das DCN, atribuindo um status de pouca relevância para a condução hegemônica do processo de formação humana em direção a tal ou qual sociedade. Se referindo ao primeiro momento em 2015, quando começava-se aventar a possibilidade real de novas DCN na ocasião do CONBRACE, temos essa concepção em Alves e Figueiredo (2016), as quais consideram poder haver múltiplas leituras dos documentos oficiais: “Percebemos que muitas discussões sobre o currículo ainda operam com um entendimento como se fosse um documento que engessa e dita o que os professores e alunos fazem durante a formação” (p.350).

Sobre isso temos a considerar que os campos progressista/revolucionário analisam as DCN sob a ótica da complexidade e dinamicidade da sociedade e, como tal, encara o documento como uma mediação importante que expressa os embates sociais da área e,

desse modo, possuem grande peso na condução hegemônica do que ocorre na realidade das IES. Caso fosse pouco relevante, não teríamos o grande esforço das forças sociais e dos sujeitos tratados em nossa tese para condução de seu conteúdo. Isso se configura de modo muito diverso a entender o documento legal enquanto única mediação, a qual é incorporada sem nenhuma resistência.

Desse modo, sobre a implicação prática de tal tendência dentro das entidades acadêmicas e científicas, temos a recusa da defesa intransigente da licenciatura ampliada de caráter generalista, seja por qual ordem de argumentações for, muitas vezes impulsionadas pela própria *praxis* cotidiana. Um relato expressivo do que tratamos é dado pelo professor Paulo Ventura:

No CONBRACE de 2015, lá em Vitória, conversei com várias pessoas, várias pessoas conversaram comigo. O Mauro Betti disse pra mim, falou assim: “ha Paulo, agora que a gente começou a acomodar, conseguiu acomodar as coisas lá em Bauru, a gente não vai mexer com isso. Conseguimos professor para aqui, para ali. Tá tudo na paz, não convém mexer com isso.” Então é desse grupo que eu falo né? Aí se somaram várias pessoas, né? O pessoal da federal de Minas, o Lino Castellani que tem muita força, muita voz nisso, né? (VENTURA, 2019, recurso online).

É importante salientar que grande parte desses intelectuais que tratamos são docentes das universidades estaduais paulistas. São sujeitos com uma história expressiva na educação física brasileira e, portanto, as suas posições não podem ser interpretadas como manifestações isoladas, individuais, pois possuem muitas consequências. Pertencem e compartilham determinada concepção de mundo com determinados elementos sociais e, portanto, determinada forma de pensar e agir. Desse modo, representam determinados coletivos e possuem impacto na realidade, sobretudo na disputa de projeto societário.

A exposição de Mauro Betti no evento da EEFUUSP (2016) é elucidativa sobre esse caso. Faz coro, com algumas ponderações, à lógica geral da expositora do CREF4/SP 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, inclusive buscando desqualificar o pensamento do campo revolucionário a partir de sua compreensão teoricamente simplista sobre o método. Assim continua a frase anterior:

[...] 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).

Conclui esse momento da fala dizendo que devemos perguntar, portanto, quem é a sociedade, pois a nossa sociedade é democrática e plural. A fala de Betti e de outros expositores das estaduais paulistas na ocasião (2016) estavam embebidas, equivocadamente, na compreensão que a Minuta era fruto de elaboração e manipulação por parte dos setores progressista/revolucionário da área. Desconsideraram, portanto, todo o complexo de mediações que conduziu à situação em 2015.

Desse modo temos que determinado pensamento “progressista”, que reivindica a pluralidade e a democracia formal, mas que prefere fazer parte do coro conservador/corporativista (“nossos colegas”) e atacar frontalmente o campo revolucionário é a face mais escancarada do lado da trincheira na sociedade de classes que se encontra a maioria dos intelectuais assentados no ideário pós-moderno. A eles próprios deveria ser dirigido o questionamento sobre “o que é a sociedade?”.

O estudo de Rezende e Lazzarotti Filho (2019) traz alguns dados interessantes ao investigar as produções científicas veiculadas em periódicos da área compreendendo os anos de 2000 a 2017 no que tange à análise de formação em educação física. Dentre os seus achados, destacamos que os autores identificam uma forte presença de referenciais teóricos pós-modernos nos artigos analisados, do que se pode “entrevêr uma maior aproximação das pesquisas sobre formação em Educação Física com teorias pós-críticas do currículo, tais como multiculturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo, devido à relação com o discurso e o texto” (p.13). Soma-se a essa questão o particularismo dado a grande parte dos estudos:

A maior quantidade de análises sobre casos particulares do ensino e da formação em Educação Física pode ser explicada, em alguma medida, pela preponderância das teorias pós-críticas nas pesquisas, preocupadas com questões subjetivas e locais, diferentemente da teoria crítica, que se orienta mais pela racionalidade e pela tentativa de compreensão das influências macrossociais e econômicas sobre o currículo. (RESENDE; LAZZAROTTI FILHO, 2019, p.14).

Esse segundo elemento reforça o nosso argumento sobre a força das teorias pós-modernas dentro das entidades acadêmico-científicas. Enquanto sendo a produção

científica uma determinada expressão da realidade, devemos levar em consideração esses dados significativos, vez que revelam em parte como a área vem pensando hegemonicamente formação profissional e, portanto, como vem influenciando na realidade das IES e nas políticas educacionais da área.

A análise de Morschbacher, Alves e Rodrigues (2020) se utilizando do “Banco Digital de Teses e Dissertações” a partir das produções científicas da educação física realizadas de 2014-2019 voltadas para a formação de professores é categórica em também 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. (MORSCHBACHER; ALVES; RODRIGUES, 2020).

Então, é justamente sobre essas forças que discorremos em grande parte nesse subtópico. A sua expressão dentro da educação física, em suas diversas facetas, foi força social fundamental na suplantação da Minuta 2015 e a possibilidade formativa a partir de um curso único.

Além das tendências declaradamente signatárias da fragmentação da formação profissional já tratadas, somamos a título de nota outro grupo, mais amorfo, mais apático frente à discussão, que, a nosso ver, acaba de alguma forma corroborando com a ideia da divisão, seja pela própria omissão em relação à questão, seja impulsionado pela mesma postura de inércia frente à situação de acomodação dada em suas próprias IES.

Na especificidade da educação física trata-se, portanto, de forças diretamente ligadas ao campo acadêmico/científico, muitos intelectuais históricos da área com trajetória de militância, inclusive, dentro da maior entidade científica da educação física no país, o CBCE. Portanto, não é de se desprezar o peso desses sujeitos, que representam determinada visão de mundo, no curso das atuais DCN, capaz de, até com a sua omissão sobre o caso, desmobilizar resistências e construir o consenso passivo em torno do seu raio de ação e influência.

### 3.2.7 - Os empresários da educação

Aqui buscamos expor as forças diretamente beneficiadas pelo empresariamento da educação, enquanto mercadoria e fonte de acumulação de capital, visceralmente relacionadas à precarização das condições e direitos dos trabalhadores com vistas à extração máxima de mais-valor. A essa frente da precarização, soma-se o grande

empresariado do *fitness*, o qual sob a incorporação da lógica da “Indústria 4.0” vem adotando condições cada vez mais desregulamentadas de trabalho, como já exposto.

Enquanto uma das expressões mais desenvolvidas dessa precarização do trabalho temos, hoje, a “plataformização do trabalho”, também tratada por alguns autores como uberização. A nossa opção pelo primeiro termo se dá por entendermos captar melhor o fenômeno, uma vez que há uma multiplicidade de trabalhos na atualidade diretamente relacionados às tecnologias digitais, enredados “nas imbricações entre financeirização, dataficação e racionalidade neoliberal.” (GROHMANN, 2020, p. 94). Nesse sentido, a uberização é uma dentre as várias atividades de trabalho mediadas por plataformas.

Ambas as frentes empresariais (educação e *fitness*) se beneficiam em larga medida das atuais DCN. Em linhas gerais, tanto pela adequação da legislação à venda de suas mercadorias (de forma real ou apologética), quanto pelo amoldamento do profissional para responder psicofisicamente ao que vem se chamando de “Indústria 4.0”, ou seja, tanto com o domínio técnico mínimo para exercício de suas funções, quanto para o amoldamento das demais competências necessárias, dentre as quais fazemos destaque para as competências socioemocionais. A discussão acerca da profissionalização da profissão toma contornos mais agressivos sob esse cenário.

Nesse sentido, vamos ao encontro das afirmações feitas por Freitas, Oliveira e Coelho (2019), os quais alertam que nos últimos anos dentro do embate das pautas específicas do campo da educação física em torno da formação profissional “tem sido nítido perceber o campo que tem obtido mais sucesso em todo esse pleito: o setor dos reformadores empresariais da educação.” (p.2), inferindo que os interesses de tais reformadores foram hegemônicos na construção das DCN. Acresce-se, como tratado em subtópico anterior, o atendimento aos interesses do mercado *fitness*, o qual “oriundo da privatização no âmbito da Educação Física e das atividades físicas passou por uma expansão exponencial em todo o mundo.” (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019, p. 7).

Os autores ajudam a pensar o papel dos reformadores da educação, chamando a atenção para o fato de que entre os membros da comissão que tratou da Resolução nº 06/18, dois estão diretamente atrelados a esses interesses: o conselheiro José Loureiro Lopes enquanto “um dos fundadores dos Institutos Paraibanos-IPÊ, atual Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ [e que] em 2018 integrou o Cruzeiro do Sul Educacional, o quinto maior grupo privado de educação do país.”; além do próprio presidente da comissão Antônio de Araújo Freitas Júnior, na condição também de



“presidente do *Education Quality Accreditation Agency* (EQUAA) e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação da Fundação Getúlio Vargas-FGV.” (FREITAS, OLIVEIRA E COELHO, 2019, p.3).

Acrescentamos ao time outro membro da comissão, figura central – como já amplamente tratado na tese – na condução e homologação dos trabalhos referentes à educação física, o próprio relator e organizador de consensos, Luiz Curi:

Luiz Roberto Liza Curi, atual presidente do Conselho Nacional de Educação, além dos vínculos com o aparelho de Estado, está ligado a quatro instituições ensino (sic) superior privado: Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Unieuro (Grupo Ceuma); Faculdade UNYLEYA (oferece 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 vínculos com o Instituto Tím 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<sup>141</sup> 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)<sup>142</sup>. Precisamente esta OS é uma das cotadas para administrar instituições federais de ensino superior caso seja aprovado o Future-se. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, recurso online).

Temos, portanto, que a maioria dos 05 (cinco) membros da comissão do CNE que trabalhou sobre a legislação formativa da educação física, ou seja, 03 (três) deles, se liga de modo visceral ao empresariado educacional. A composição de tal comissão é reflexo da composição geral do CNE e do próprio MEC, o qual hegemonicamente está composto por representantes dos aparelhos privados de hegemonia burgueses (EVANGELISTA, 2019). Situação que se agrava na atual situação política, em que a busca pelo abocanhamento dos fundos públicos destinados à educação e o grande composto de serviços possíveis de se tornar mercadoria no ramo são largamente visados pela burguesia educacional.

<sup>141</sup> Referência aos conselheiros Maria Helena Guimarães Castro e Antônio Carbonari Netto.

<sup>142</sup> Referência a “BRASIL. Portaria n. 410, de 2 de junho de 2016. Diário Oficial da União, nº 106, segunda-feira, 6 de junho de 2016.”

[...] material didático, *softwares* educativos, consultorias, soluções digitais, portais, sistemas de ensino, cursos de extensão, tecnologias, bolsas, seguros, matrículas, Educação a Distância (EaD) e que tais. Ganhar o MEC, ganhar a Educação pública, ganhar a formação docente é aceder a um nicho de mercado gigante e em expansão para várias frentes da Educação Básica [e superior, acrescentamos]. Todos os flancos serão atacados! (EVANGELISTA, 2019, recurso online).

Lembramos que todo o esforço que impulsiona esses grupos é, tão somente, o fortalecimento do privado em detrimento do público: “A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe ‘meia’ privatização ou ‘quase’ mercado’.” (FREITAS, 2018, p. 57).

Tratamos exatamente das frações do capital que adentram o ramo educacional do ensino superior e que ebuliram no protagonismo da cena nacional com maior vigor pós-golpe 2016, em que pese fazerem parte de governos anteriores. Foi justamente após esse período

[...] que a concentração e monopolização atingiu níveis históricos inteiramente novos, processo que vem sendo chamado de financeirização do ensino superior, pois coincide e está articulado ao movimento de privatizações, desregulamentações e reorganização dos graus de intensidade de capitais nos diferentes momentos do ciclo de valorização do valor. (EVANGELISTA; SOUZA, 2020, recurso online).

Uma expressão que deve ser levada em consideração sobre o agravamento da situação na atualidade é o projeto “Future-se” que o governo de plantão vinha tentando emplacar, mas foi rejeitado pela maioria das universidades, o qual buscava escancarar de vez as portas da educação superior para o capital privado. Trata-se de uma crescente mercantilização da educação, em todos os níveis, sob o domínio do capital monopolista financeiro, cujo a degradação do patrimônio público é de interesse imediato e direto.

O contexto de crise econômico sanitária vem para acelerar tal processo, sob a justificativa do temporário, mas com a intencionalidade do definitivo (LAMOSA, 2020). Como alertam, ainda, Evangelista e Souza (2020):

Não é sem razão que a OCDE (2020)<sup>143</sup> e a UNESCO (2020)<sup>144</sup> sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida. As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos. De outro lado, defendem a tese da incapacidade dos professores para lidarem com a situação, resultando na proposta de reconversão docente via formação contínua, “ágil e efetiva”, tendo em vista superar a deficiência. A formação de gestores e familiares também está no horizonte, seja porque é preciso uma liderança competente, seja porque os pais teriam necessariamente de se transformar em “auxiliares de ensino”. (recurso online).

É mergulhado nessas possibilidades mercadológicas que vemos mantidos os interesses do empresariado da educação entranhados nas DCN da educação física, os quais, dentre outros proveitos, continuam a ter a possibilidade de venda de mais cursos e diplomas, em especial na modalidade de ensino a distância (EaD).

Tomaremos alguns elementos que ajudam a confirmar a nossa indicação. Na nossa introdução trouxemos alguns dos dados mais recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Lá, já se mostraram gritantes sobre o crescimento dos cursos e matrículas de bacharelado em relação aos de licenciatura com uma proporção sobremaneira ampliada em IES privadas para ambos os cursos em relação às IES públicas. Contudo, vale trazer também alguns dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-mec), os quais não necessariamente coincidem com o divulgado pelo INEP.

A partir da ferramenta “consulta avançada” disponível no cadastro e-mec<sup>145</sup>, utilizamos a busca por cursos de graduação em atividade com a palavra exata “educação física”, sem discriminar unidade federativa e índice. Com essas regularidades nos valem das combinações possíveis entre os filtros “gratuidade do curso”, “modalidade” e “grau” (exclusos aqui “tecnológico” e “sequencial”). Desse modo, chegamos ao seguinte quadro:

---

<sup>143</sup> Referência a OCDE. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020. 2020. Disponível em: <[https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um\\_roteiro\\_para\\_guiar\\_a\\_resposta\\_educacional\\_a\\_pandemia\\_da\\_covid-19\\_reimersschleicher\\_ceipe\\_30032020\\_1.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf)>. Acesso em 13 abril 2020.

<sup>144</sup> Referência a UNESCO. *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education?: A snapshot of policy measures*. 2020.

<sup>145</sup> Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 23 nov. 2020.

Tabela 3. Dados de cursos de educação física no Brasil

MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL
BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		
PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
01	99	16	98	88	796	171	642	1911

Fonte: elaboração própria.

Independente da fonte, todos os quadros indicam a supremacia numérica das IES privadas em relação às IES públicas. A diferença de cursos é grande, porém cabe lembrar que as ofertas de matrículas por EaD, devido à própria dinâmica das plataformas, são exponencialmente maiores do que as presenciais, o que permite uma irradiação de vendas de matrículas muito maior do que os números de cursos podem sugerir.

Outros caminhos de utilização dos filtros disponíveis na plataforma e-mec são possíveis, nos levando a números ainda mais chamativos. Em pesquisa percorrendo praticamente todos os mesmos filtros anteriores, porém discriminando estado por estado, Taffarel (2020b) chega aos seguintes números nos somatórios dos estados de cada região do país:

Tabela 4. Dados de cursos de educação física no Brasil.

CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL - 2020									
REGIÃO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
NORTE	0	106	4	124	21	38	45	29	367
NORDESTE	0	190	8	230	15	162	55	102	762
CENTRO-OESTE	0	82	6	110	9	81	18	65	371
SUL	1	84	3	107	16	126	19	118	474
SUDESTE	0	127	6	163	31	382	32	340	1081
TOTAL	1	589	27	734	92	789	169	654	3055

Fonte: Sistema e-mec (Agosto/2020)

Fonte: elaborado por Taffarel (2020b).

Percebe-se que referente à modalidade presencial os números totais são muito próximos nas duas tabelas, ou seja, é uma diferença possível devido à abertura ou fechamento de cursos entre agosto e novembro (período das pesquisas). Contudo, no que diz respeito à EaD os dados são extremamente discrepantes. Essa diferença se dá, pois, por este último caminho percorrido, há a aparição dos diferentes polos EaD de um mesmo

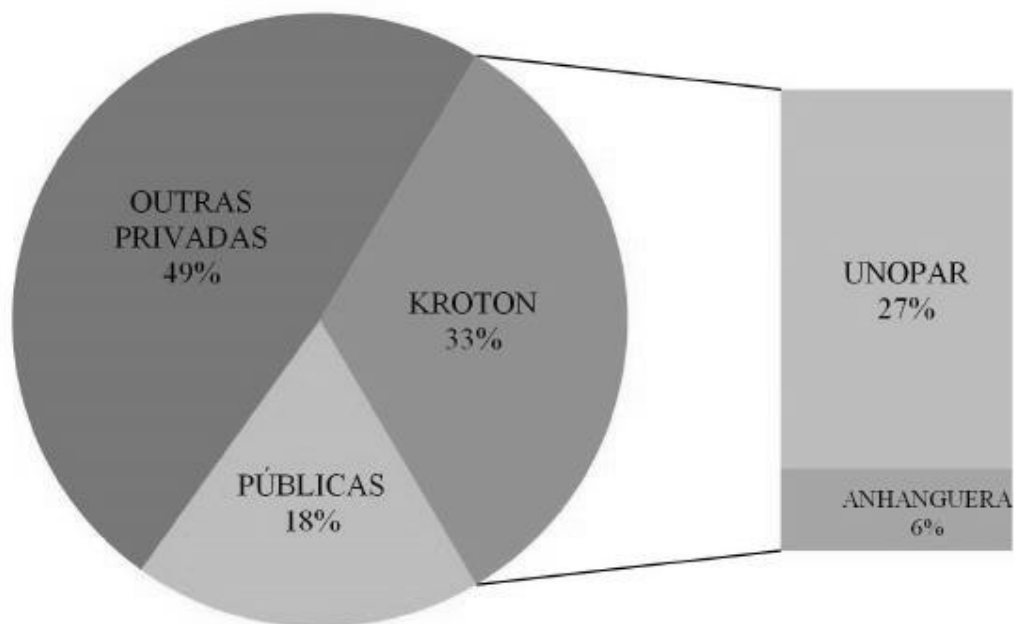
curso de graduação em diferentes estados, os quais apesar do curso ter alocação em determinada unidade federativa, os seus polos podem se irradiar por “n” outros diferentes estados. E, como indicávamos alguns parágrafos acima, cada polo desse pode se multiplicar por outras “n” matrículas.

Essa tendência de maior crescimento das matrículas da educação física em IES privadas, junto ao desmedido crescimento da EaD, segue o movimento mais amplo, em que as IES privadas buscam pela venda indiscriminada de mensalidades e diplomas, enquanto mercadorias, além da busca em abocanhar fundos públicos destinados à educação via programas governamentais. Tornam-se desse modo os educadores hegemônicos das próximas gerações.

Esta devastadora e crescente tendência de aumento dos cursos de formação de professores na iniciativa privada e pela modalidade de Educação a Distância, sob os auspícios dos oligopólios, tem o respaldo de Diretrizes que regem esses Cursos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministro da Educação. Podemos constatar que, ao longo da história, sempre ocorreram negociações que viabilizaram a incorporação de avanços nas Diretrizes, processo que não está acontecendo desde o Golpe de 2016 e, principalmente, sob o governo ultra neoliberal de Jair Bolsonaro. (TAFFAREL, 2020a, p.10).

Alguns interlocutores desses interesses já haviam comparecido à Audiência Pública de 2015, reclamar contra a extinção do bacharelado. É o caso de Márcia Regina Aversani Lourenço, que apesar de membro da “comissão interna de ensino superior e preparação profissional” do CONFEF, se apresentou somente como interlocutora da UNOPAR. A, atualmente, Universidade Pitágoras UNOPAR, com sede em Londrina/PR, é uma das expressões mais desenvolvidas desse tipo de interesse privado. Pertencente ao grupo Kroton, hoje ramifica as suas atividades comerciais a distância em todos os estados da federação, com destaque para a educação física, sendo uma das líderes em venda de matrículas, movimentando vultuosas cifras.

Gráfico 3. Percentual de matrículas em educação física (licenciatura) por categoria administrativa e grupos privados – Brasil, 2017.



Fonte: INEP (2017).

Fonte: elaborado por Souza e Melgarejo (2019).

Para se ter uma ideia, somente nos cursos de educação física EaD (licenciatura e bacharelado) a Universidade Pitágoras UNOPAR possui, hoje, a autorização do MEC para oferta de 34.000 vagas anuais (metade para cada itinerário formativo)<sup>146</sup>, com centenas de polos espalhados em todas as 27 unidades federativas do país. Em relação à oferta de vagas anuais presenciais, também para a educação física, a mesma instituição totaliza 330 para a licenciatura e 540 para o bacharelado (somatório de 870), ou seja, aproximadamente 2,56% do que é ofertado para EaD.

A Kroton Educacional S.A. apesar de continuar registrada com este nome, vem utilizando hoje a marca Cogna Educação e se configurava em 2019 como o maior grupo educacional do país, atingindo com todas as suas atividades cerca de 1 milhão de estudantes (TRICONTINENTAL, 2020). Possui uma ramificação de suas atividades com empresas diferentes: “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.” (EVANGELISTA, FIERA, TITTON, 2019, recurso online).

<sup>146</sup> Dados recolhidos em <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 30 out. 2020.

A consequência direta da voracidade com que o capital opera nos países de capitalismo periférico e dependente não traça limites para a transformação em mercadoria de todos os serviços essenciais. A Cogna é, hoje, uma empresa com capital aberto na bolsa de valores e que, portanto, é submissa diretamente aos interesses incontrolláveis do mercado financeiro e os grandes investidores internacionais. Como parte do grande capital monopolista, vem realizando fusões a cada ano:

Somente nos anos 2000 foi que a Kroton passou a atuar no Ensino Superior, abrindo a primeira filial da Faculdade Pitágoras em Belo Horizonte (MG). Em 2007, a empresa abriu capital na Bovespa, aumentando sua capacidade financeira e consolidando a atuação no Ensino Superior. A partir daí iniciou-se um intenso processo de fusões e aquisições de empresas menores, adquirindo o grupo Iuni Educacional (2010), Ceama (2011), Fais (2011), União (2011), Unopar (2011). Em 2013, a Kroton se fundiu com o grupo Anhanguera Educacional. Foram nestes anos também que a empresa ampliou sua atuação na modalidade de Ensino à Distância (EaD). A ampliação de sua atuação prosseguiu ainda com a aquisição do Unirondon (2013), do Centro Educacional Leonardo Da Vinci (2018), a compra do grupo Somos Educação (2018), do Colégio Lato Sensu (2018), do Centro de Ensino Superior de Marabá (2019), do Centro de Ensino Superior de Parauapebas (2019) e do Centro de Ensino Superior de Paragominas (2019). (TRICONTINENTAL, 2020, p.9).

Sobre esse aspecto reafirmamos a passagem de Chico de Oliveira utilizada em epígrafe do nosso primeiro capítulo, para o qual “O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de ‘buraco negro’ (...). O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão.” (OLIVEIRA, 2003, p.150). Estamos expondo nesse subtópico de uma das expressões mais acabadas dessa constatação na atualidade, justamente aquela que está formando a atual geração e que formará as próximas.

Desse modo não existe um projeto educacional socialmente referenciado, mas, antes, mercadologicamente referenciado. Sob esse aspecto, se a Minuta 2015 tivesse sido aprovada daquele modo, a extinção do bacharelado significaria um abalo em parte considerável da venda de cursos/matriculas que são fundamentais para o processo de acumulação e para fazer a roda do capitalismo financeiro girar. Não abalariam a estrutura em sua raiz, mas seriam uma pedra para a voracidade expressa em tais interesses.

São esses os motivos que impulsionaram o fato de várias figuras estarem presentes na ocasião da Audiência de 2015 e, a partir de então, exercer pressão para novos rumos do debate que vinha acontecendo.

Nesse mesmo sentido, outra interlocutora, que não estava lá por ordem do acaso, é Elizabeth Guedes, irmã do ministro da economia ultraliberal, Paulo Guedes. Elizabeth, após o golpe, passou a ter um papel ainda mais central enquanto mediadora dos interesses privados e as políticas de Estado no que diz respeito aos assuntos relacionados à educação.

Apesar da sua não declaração de voto favorável ou contrário, naquela ocasião, entendemos que todos os seus argumentos sinalizavam para a defesa do que pede o mercado, a manutenção do bacharelado. São duas figuras que ilustramos, dentro do mar de “diversidade” privada ali presente. Uma expressão dessa mediação público-privado realizada por Elizabeth Guedes está na matéria do jornal “Valor Econômico” de 11 de agosto de 2020, intitulada “Senadores propõem pacote de ajuda para ensino privado”:

O senador Dário Berger (MDB-SC), com apoio de outros 24 senadores, apresentou projeto com um ambicioso pacote de medidas para socorrer as instituições de ensino privado. Ele disse ter contado com o auxílio de Elizabeth Guedes, irmã do ministro da Economia, Paulo Guedes, e presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP). Os benefícios somam um custo de aproximadamente R\$ 16 bilhões, além da criação de uma linha de crédito de R\$ 40 bilhões e a liberação do uso do FGTS para pagamento de mensalidade por até cinco meses. (LIMA; TRUFFI, 2020, p. A6).

Elizabeth Guedes, enquanto representante da ANUP, fala em nome dos interesses diretos dos grandes monopólios educacionais e do capital financeiro, como a própria Kroton, Anhanguera, Estácio, dentre outros. Sob essa ótica, é defensora dos interesses do mercado e, portanto, da expansão da EaD como negócio lucrativo para as IES privadas, tal qual expressamos o caso da Universidade Pitágoras UNOPAR.

Ao buscarmos outras fontes de dados para a nossa análise, nos deparamos com um material elaborado pelo insuspeito – do ponto de vista empresarial – Instituto SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo) em seu “Mapa do Ensino Superior no Brasil” (2020)<sup>147</sup>. Tal material nos ajuda a identificar que a tendência exposta no caso da educação física segue um movimento mais geral das IES. Ele identifica “um crescimento mais discreto de IES a partir de 2005, enquanto as matrículas têm aumentado em um ritmo maior” (2020, p.9). Os dois gráficos abaixo, elaborados pelo próprio Instituto, contribuem para uma melhor visualização da situação:

---

<sup>147</sup> “A equipe do Instituto Semesp usou como guia para a elaboração do Mapa do Ensino Superior os dados do Censo da Educação, referentes a 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2019 e outras fontes como IBGE, microdados do ENEM e do PROUNI, Big Data” (SEMESP, 2020, p.7).

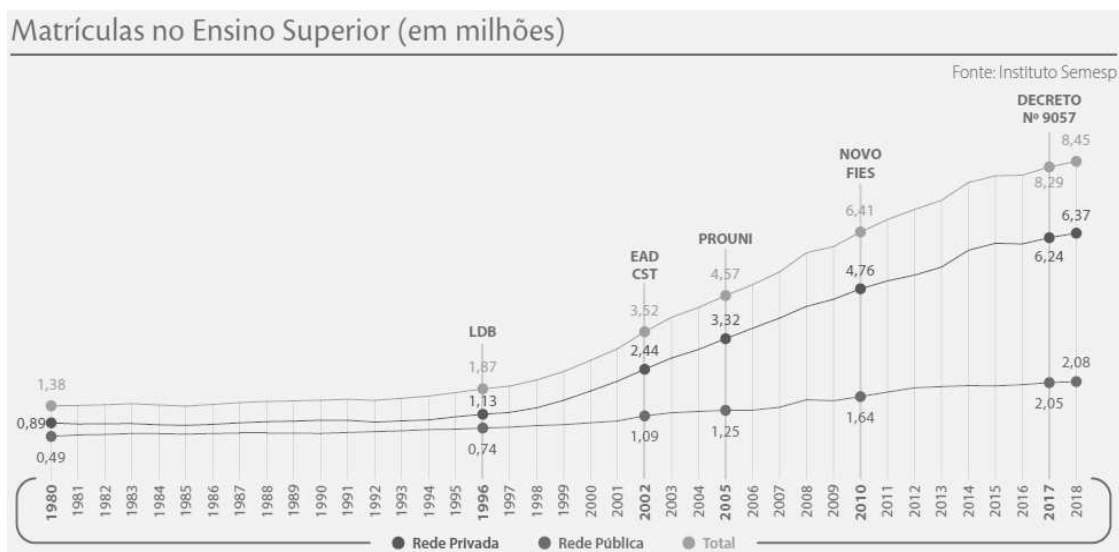


Gráfico 4. Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil.



Fonte: elaborado por Instituto SEMESP (2020).

Gráfico 5. Matrículas no ensino superior.



Fonte: elaborado por Instituto SEMESP (2020).

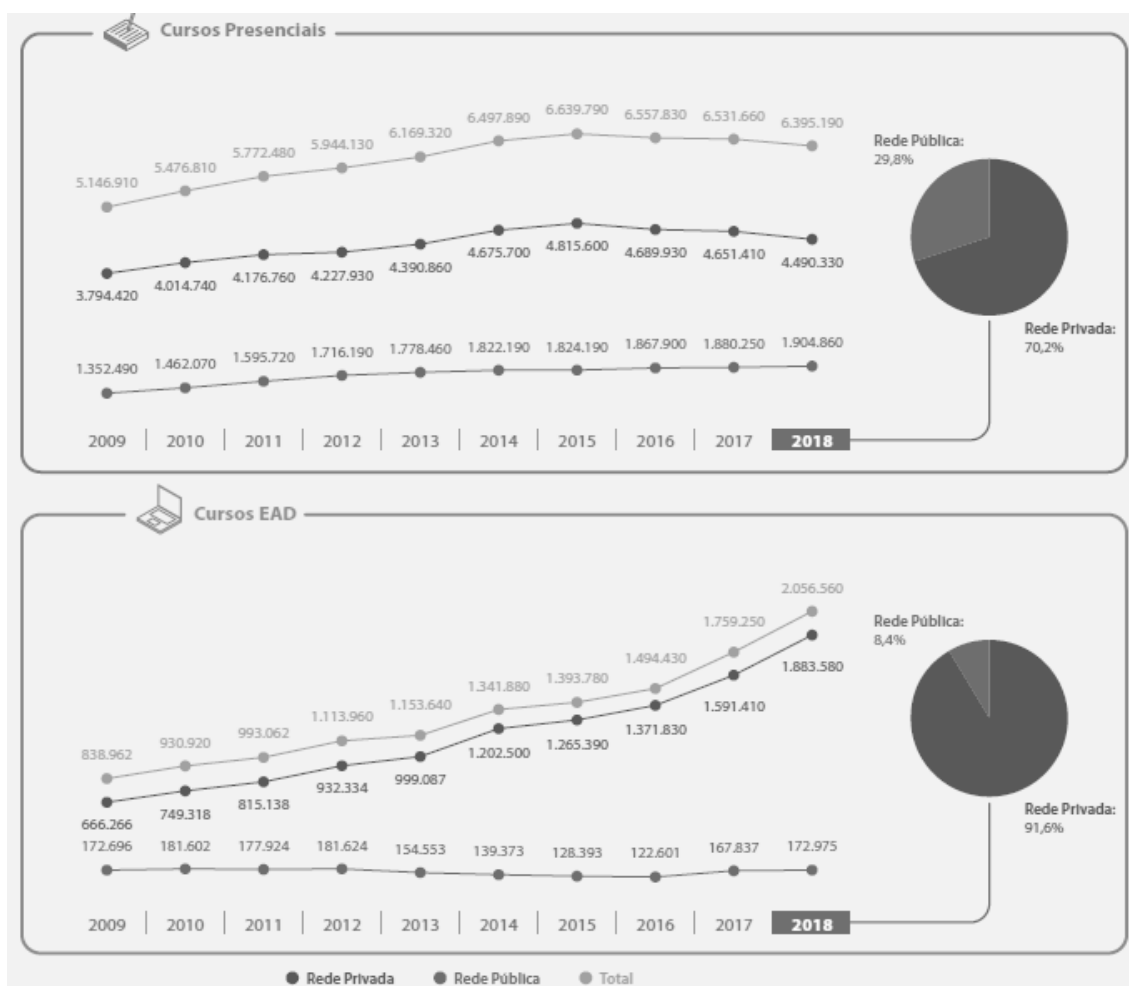
As proporções estabelecidas reforçam, em certa medida, a tese do capital monopolista, uma vez que temos um número cada vez maior de matrículas e um número muito mais contido de IES, majoritariamente privadas, as quais amontoam cerca de 75% das matrículas totais do país. O Instituto SEMESP indica, inclusive, com certo tom de gratidão do setor privado em relação à oferta dos fundos públicos para os empresários educacionais:

É preciso deixar claro que esse crescimento foi atrelado à criação de políticas públicas de incentivo por parte do governo federal, como o Fies e o Prouni, por exemplo, demonstrando a importância do Estado, em parceria com o setor privado, para o estímulo da solução de problemas históricos de acesso ao ensino superior. (SEMESP, 2020, p.9).

A agudização do projeto neoliberal no país, sobretudo mais evidente no contexto pandêmico, está redefinindo o papel do Estado, acelerando o desmonte dos bens e serviços públicos em prol da iniciativa privada (TAFFAREL, 2020a). Essa tendência parece não ter limites e indica que se acirrará mais ainda, a depender do contexto da luta de classes, principalmente sobre a guia do “Ajuste Justo” (BANCO MUNDIAL, 2017).

Em relação à EaD, o Mapa aponta ainda a tendência indicada nos últimos anos de crescimento do número de estudantes nessa modalidade e a queda nos cursos presenciais. Ressalta que “De 2017 para 2018, as matrículas EAD saltaram 16,9%. Nos últimos 10 anos (2009 a 2018), o crescimento foi de 145%.” (SEMESP, 2020, p.14).

Gráfico 6. Número de matrículas totais em cursos presenciais e em cursos EaD.



Fonte: elaborado por Instituto SEMESP (2020).

Apesar de Gerez e Bracht (2019) não tratarem diretamente em seu trabalho sobre as DCN, optamos em selecioná-lo em nossa revisão, vez que trazem à tona a discussão da precarização do trabalho docente de professores de educação física em IES particulares. Partem de referencial diverso ao nosso, mas revelam em seu material empírico conclusões que ajudam a corroborar para que lado vem tensionando as forças sociais ligadas ao empresariamento da educação. Em entrevista realizada com docentes atuantes em cursos de licenciatura em educação física de IES privadas atuantes no estado do Espírito Santo, elencam a síntese de seus achados:

As entrevistas confirmaram a situação de precariedade na qual o trabalho docente é realizado nas IES privadas-mercantis. Há uma sobrecarga de disciplinas, trabalhos não pagos, tais como orientação de TCC, contratações predominantemente em regime de trabalho horistas, o que obriga os docentes a conciliarem vários empregos. Há um rígido controle da prática pedagógica, garantida por meio da transformação do trabalho docente em ação simples, em que sua responsabilidade se reduz a aplicar planos de ensino prontos, sem autonomia pedagógica. (GEREZ; BRACHT, 2019, p.19).

Indicam, ainda, que as pressões exercidas por parte das IES portam a uma formação unilateral para o mercado de trabalho precarizado e para o alcance de bom desempenho no ENADE. Esses são fatores de controle do currículo e das práticas de ensino por parte das IES apontando, inclusive, para uma tendência encontrada de os professores formados em tais IES terem maior probabilidade de incorporação da lógica que é regida pelo mercado (GEREZ; BRACHT, 2019).

Mantivemos esse trabalho entre os selecionados em nossa revisão bibliográfica porque ajuda a enrobustecer a lógica dos âmbitos formativos apontados por Evangelista (2020) que exercem pressão sobre o projeto de formação humana e, portanto, são mediações, a nosso ver, do atual estado das DCN. Os autores em tela não estabeleceram, e nem se propuseram a isso, alguma mediação com o objeto relacionado às disputas das DCN, contudo, os achados podem ter consonância com alguns elementos trazidos por nós: a) o neotecnicismo como uma das dimensões das políticas curriculares vinculadas ao “aprender a aprender”; b) o enxugamento de trabalhadores e o ataque aos seus direitos em sentido contrário ao crescimento das matrículas nas IES privadas; c) as forças de provas heterônomas, como o ENADE, no direcionamento do trabalhador requerido; d) A formação direcionada de modo linear para o mercado de trabalho e hegemonicamente incorporada pelos alunos; e) a mercadorização da educação.

Dentre esses elementos já trabalhados ao longo da tese, destacamos aqui que a manutenção da ampliação da mercadoria diploma é, assim, uma das vitórias mais

importantes do empresariado educacional frente às DCN n° 06/18. Importante destacar que, no que diz respeito ao EaD, temos que o cenário pandêmico aberto em 2020, contribuiu de forma oportuna para o alargamento dos interesses privados (adentrando, inclusive, a esfera das IES públicas), ampliando o alcance da esfera consumidora com diminuição do número de professores. Tal tendência já vinha se agudizando a partir das portarias do MEC n° 1.428, ao final do governo Temer, e n° 2.117 de 2019, com Bolsonaro, que tratam da ampliação para até 40% das aulas a distância nos cursos de graduação presenciais.

Um dos editoriais da Revista *Motrivivência* (que aliás têm sido certos em não sucumbir à ideologia da neutralidade científica) também sinaliza que as políticas neoliberais forjadas nas últimas décadas, sobretudo vinculadas ao campo educacional, não são alheias ao campo da educação física e às consequências aos seus trabalhadores, as quais conferiram ao setor privado um mercado altamente lucrativo frente à venda de diplomas e, por outro lado, colocam todos os trabalhadores da educação física (do campo escolar e dos campos não escolares) na condição de precarização e superexploração. (SILVA et al, 2020); o que Quelhas definiu como “parte de um novo proletariado de serviços” (QUELHAS, 2020, p.76).

Barboni e Dias Junior (2017) ao cotejarem a realidade da formação profissional em educação física em Portugal e no Brasil, são elucidativos em demonstrar como o curso de formação profissional português (no caso estudado, da Universidade de Coimbra), reproduz um processo formativo que tende a ser uma cadeia de transmissão direta entre os interesses estritos do mercado, sobretudo no âmbito da concorrência interimperialista entre o bloco europeu e a economia norte-americana. Tal formação, subsumida ao processo de Bolonha, tende a ser enxuta, aligeirada, acrítica e mais técnica. Esse é o horizonte que espera o processo formativo brasileiro em caso de não encontrar resistências mais vigorosas no caminho.

Tal qual o processo de Bolonha – recordado pelos autores (BARBONI; DIAS Jr., 2017) como uma estratégia para atender a interesses políticos e econômicos alheios à função social que deveria cumprir as universidades e, desse modo, de maneira heteronômica enfraqueceu a autonomia universitária frente à sua diretividade para os rumos educacionais – entendemos que o conjunto de reformas que vêm sendo empurrados verticalmente no cenário brasileiro também tendem a levar à quebra total de autonomia das IES frente aos interesses imediatos da competitividade posta pelo mercado. As DCN são parte desse conjunto. A frase final da exposição de Curi (2016)

frente à plenária paulista é catártica sobre esse sentido, clamando por aquilo “que o país mais precisa pra sair de todas as crises que ele já esteve e que ele está agora: competitividade”. (CURI, 2016).

Aos reformadores empresariais interessa todos os níveis da educação, não somente o ensino superior. Nunes (2020) ao estudar sobre a terceirização da educação física, nos indica elementos que ajudam a refletir sobre a imbricação complexa existente entre a extensão da terceirização para atividades fim proposta pela Lei das terceirizações (BRASIL, 2017d); a abertura para atuação de profissionais com “notório saber” a partir da reforma do ensino médio; a firmação de contratos entre instituições de ensino e instituições privadas de outra ordem com vistas à efetuação de “parcerias”; e a própria abertura posta pelas DCN de atuação do bacharel em todas as dimensões do esporte.

Todas essas medidas estão articuladas, de algum modo, ao conjunto de reformas requerido pelo bloco no poder, com vistas a uma maior subjugação de todas as etapas formativas aos interesses dos reformadores educacionais e dos demais agentes do mercado. Tomando a análise dos Estados Unidos da América e do Chile, como expressões mais desenvolvidas do movimento da reforma empresarial da educação, Freitas (2018) demonstra os efeitos perversos de tal tendência para o conjunto da classe trabalhadora. É a essa “expressão mais desenvolvida”, talvez em condições ainda mais aviltantes, que as atuais reformas, em que se encontra as DCN, tendem a nos empurrar.

Não é objetivo nosso tratar da educação básica, mas tendo em vista a relação indissociável entre os interesses do empresariado e dos campos conservador/corporativista em todos níveis educacionais no atual momento histórico, optamos fazer uma breve incursão nos trabalhos encontrados em nossa revisão que tratam desse período educacional, por entender que portam mediações fundamentais que ajudam a compreender a organicidade em que se movimentam as forças/sujeitos em tela.

Ao tratar sobre a especificidade da educação física no campo escolar Nunes (2020) traz a preocupação da ampliação tendencial das terceirizações da disciplina a partir da Lei nº 13.429 de 2017, com repasse de responsabilidade para outras instituições, “[...] correndo o risco de as academias poliesportivas assumirem o ensino do esporte, praticamente, como única possibilidade, prejudicando muito a EF escolar...” (p.13), além de significar ataques aos próprios trabalhadores.

O conjunto de reformas neoliberais que vem sendo operado, em que se enquadraram a Lei das terceirizações, a reforma do ensino médio, a BNCC, etc., está fragilizando ainda mais a permanência da educação física enquanto componente curricular obrigatório da

educação básica (PRIETTO; SOUZA, 2020), fato que pode reforçar a tendência à entrada dos trabalhadores formados em bacharelado na oferta de bens e serviços ao campo educacional. Caminho de análise semelhante parece perseguir Molina Neto e colaboradores, inclusive chamando a atenção para os efeitos negativos na formação profissional do ensino superior. No que diz respeito à reforma do ensino médio:

Tratando-se do itinerário das linguagens e supondo-se a possibilidade de oferta opcional da Educação Física, as 3.000 horas a que nos referimos abrem espaço para os convênios com clubes e escolinhas de iniciação esportiva, a entrada de atletas talentosos para ensinar esportes na escola e outras estratégias criativas destinadas a superar a ausência de conteúdo, professores e espaços escolares. Embora haja legislação específica para a atuação e formação dos profissionais da Educação no Ensino Básico (Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil), a nosso ver há um caminho aberto na MP nº 746 para a ampliação da iniciativa privada nos espaços escolares públicos e privados e para o apressamento da formação profissional no Ensino Médio, com efeitos, inclusive, para o Ensino Superior, quando se fala em aproveitamento de créditos do primeiro para o segundo. (MOLINA NETO et al, 2017, p.100).

Conclusão semelhante foi encontrada em nossa revisão em outros autores que trataram de estudar a reforma do ensino médio (Lei nº 13415/17) e a educação física, os quais, ao tratar desse segmento, também demonstraram o peso das políticas curriculares atuais sobre o curso que vem tomando a educação básica e a repercussão sobre o ensino superior.

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017), ao localizar a reforma do ensino médio na esteira do acirramento dos ataques à classe trabalhadora advindos do período pós-golpe jurídico parlamentar, também localizam as implicações para a formação profissional em educação física:

Temos que considerar ainda que a reforma atinge também o Ensino Superior, haja vista que inclui no Art. 62 da LDB (que trata sobre a formação dos profissionais que atuam na educação básica) um inciso que determina a BNCC como referência no desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação de professores, provocando um aumento da superficialidade na formação de professores, por meio da precarização ou extinção do tripé ensino-pesquisa-extensão, além do estímulo à privatização também do ensino público, haja vista o aumento da parceria público-privado como justificativa para superar os limites orçamentários provocados pela “PEC dos gastos públicos”. (p.46-47).

Há uma ordem de consequências sérias aqui, que vão desde a tendência ao rebaixamento geral dos salários até a negação do conhecimento referente à especificidade da educação física escolar para os alunos. A lógica posta, portanto, vai em direção

contrária do que deveria ser a atividade principal da escola. Desse modo, a busca por condições mais favoráveis de extração de mais-valor conduzem, necessariamente, ao esvaziamento do conhecimento escolar.

Isso também nos leva a refletir sobre o tensionamento posto entre a secundarização da educação física frente o projeto de formação dominante e a sua apropriação por tal projeto – em face às pressões advindas da sociedade civil para a sua permanência na escola – porém sob a ótica da formação de competências. A existência e a pressão pela cada vez maior da terceirização da educação física é esse ponto que fica entre a tensão no qual se põe a questão da incorporação da educação física em funcionalidade à promoção de competências, ou a coloca para maximizar o mercado de venda e compra das práticas corporais (movimentos não necessariamente excludentes).

Nunes (2020) é enfático em responder com base na sua pesquisa que a educação física não se configura como atividade principal escolar no contexto das terceirizações: “Esta área do conhecimento não está sendo reconhecida como atividade principal da escola, pois ela não é divisada na qualidade de componente curricular.” (p.7). A BNCC é constituída de modo semelhante e complementar, na qual destitui-se a educação física como atividade fim e direciona a sua funcionalidade, enquanto atividade meio, para os interesses formativos orientados pelos interesses dos organismos internacionais. (CRUZ; NEGRÃO; ABREU, 2020).

Souza e Ramos (2017) ao analisarem a reforma do ensino médio se questionam sobre qual o lugar da educação física no processo e como tem se dado a sua configuração frente às demandas do capital. De certo modo compreendem que a organização dada por áreas, na qual a educação física no documento oficial se insere em linguagens, possui a finalidade de adequação às novas relações pós-modernas orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, vez que dilui a capacidade do aluno de compreender e se apropriar do conhecimento singular e particular em detrimento da formação generalista por competências, comprometendo, deste modo a leitura dialética da realidade. As suas análises portam à seguinte conclusão:

A Educação Física, inserida no processo de ensino das competências, tem em seu currículo aspectos que contribuem para moldar a personalidade dos trabalhadores para que eles demonstrem responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo e que possam responder positivamente ao aparecimento das crises cíclicas (SOUZA; RAMOS, 2017, p.82).

Desse modo, os autores corroboram com a tese de que a educação física vem hoje se esvaindo em sua especificidade para subordinar-se à funcionalidade da promoção das competências de modo a formar um trabalhador que atenda às constantes modificações exigidas pelo setor produtivo. E quem formará esses sujeitos? O professor de educação física, sobretudo sob a égide das IES privadas e a distância.

Chamamos a atenção com isso que a totalidade que pressionou os rumos dados nas DCN é a mesma, e, nesse sentido, as diversas forças/sujeitos sociais que tentamos organizar no formato de subtópicos ao longo da tese estão em diálogo, a todo momento.

Nesse sentido é um conjunto de derrotas à classe trabalhadora neste momento histórico e que justamente por isso são vitórias dos campos empresariais educacionais, do *fitness* e de empresários vinculados às tradições da cultura corporal. O complexo de mediações entre as reformas no ensino básico e as consequências no ensino superior que queremos chamar a atenção é de certo modo evidenciado no excerto abaixo:

[...] entendemos que haverá uma redução significativa de cursos de licenciatura em Educação Física e o consequente aumento de cursos de bacharelado. Isso deve se dar por conta da redução da demanda de profissionais para atuar na Educação Física escolar do ensino público e ainda pela possibilidade de agora o bacharel, o ex-atleta ou o provisionado em educação física, considerados pela Lei 13.415/17 profissionais com notório saber, atuarem também no campo escolar (antes a LDB não permitia essa possibilidade). Além disso, aumentará a fragmentação entre esses dois campos de formação e o conflito entre os profissionais da área (licenciado e bacharel). (BASTOS; SANTOS Jr; FERREIRA, 2017, p.49-50)

A tendência das matrículas colocadas de 2015-2019 em nossa Introdução vai ao encontro da análise dos autores. Trata-se de um conjunto de situações a cargo da imposição de postos e relações de trabalho mais precários, juntamente à necessidade de acumulação de capitais vindo de setores vinculados aos campos escolares e não escolares privados, que tensionam a continuidade da figura do “bacharel”. A coerção confefiana é clara ao dar o recado de que o licenciado não pode avançar para além dos muros da escola, mas o texto das DCN e o conjunto das reformas vem abrindo espaço para a atuação do bacharel, inclusive dentro da escola, a partir do “notório saber”, mas também através das parcerias escolares com as instituições privadas.

Trata-se de um movimento consonante, portanto, como determinada forma de pensar a educação, sobretudo aos ensejos ligados aos reformadores empresariais da educação:



A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial). (FREITAS, 2018, p.39).

Desse modo, encerramos aqui, a nossa análise acerca das forças/sujeitos vinculados aos empresários da educação que, a partir do conjunto de reformas em curso, se fizeram gozar de maiores possibilidades de avanço dos interesses privados, principalmente a partir do ataque aos interesses públicos, e, na especificidade da educação física, também obteve como uma de suas vitórias a permanência da figura do bacharel.

Fechamos esse tópico reforçando aquilo que indicávamos em nossa hipótese inicial, de que, enquanto parte das complexificações do Estado nas sociedades de tipo ocidental, as DCN hegemonicamente representam os interesses formativos das classes dominantes e, enquanto parte de um bloco histórico, possuem forte relação dialética com o atual estágio do modo de produção capitalista, em especial na fase de acirramento das contradições expostas, destruição das forças produtivas e agudização neoliberal no país. As forças sociais dominantes foram exitosas em dar o golpe interno à educação física, no que diz respeito à Minuta 2015, e imprimir os seus interesses mais caros à legislação formativa. Contudo, as DCN não são incólumes às pressões e tensões da luta de classes e dos interesses históricos da classe trabalhadora.

Retomamos que, em nossa concepção, se o Estado burguês fosse *in totum*, à imagem e semelhança da burguesia sem as devidas contradições, seria mais aviltante, como a formação profissional em educação física também o seria, conferindo características mais austeras àquilo que já se demonstra austero à classe trabalhadora. A resistência das frações dominadas penetra nas fissuras de forma mais ou menos aparente e altera a configuração final, de forma relacional e integrada, do que se esperaria advindo da classe dominante. Além disso, temos que nesse meio a própria classe dominante possui as suas frações internas, não tendo uma orientação única pura, apesar do horizonte teleológico ser o mesmo, a manutenção da sociedade de classes fundamentada na propriedade privada.

Disso posto, temos que uma brecha que se abre é a da possibilidade da formação integrada, já apontada nesse tópico. Contudo, indicamos que se trata de uma possibilidade de resistência imediata no campo de cada IES, uma vez que tal solução não resolve o problema de conjunto da classe trabalhadora e se põe, assim, como uma saída particularista, apesar de muito importante nas realidades locais e como fôlego para a luta nacional. Nesse sentido, vislumbramos como possibilidade tática imediata a busca da formação integrada enquanto forma assumindo os pressupostos de conteúdo da licenciatura ampliada, politécnica. No entanto, a luta pela revogação dessas DCN atrelada à reabertura imediata de um processo de fato democrático deve continuar na pauta do dia. Nossas lutas não podem se encerrar no particular, mas sem desconsiderá-lo, deve sempre se pautar no aspecto geral da classe trabalhadora, portanto universal.

Nesse sentido, foi entregue uma carta ao CNE, recebida na instituição no dia 01/11/2019, assinada por setores da comunidade acadêmica, científica, movimento estudantil e entidades nacionais reivindicando tal pleito.

Diante desses fatos, solicitamos ao CNE que considere a necessidade da revogação das novas DCNs da Educação Física, passando à convocação de toda a comunidade acadêmica, científica, movimento estudantil, entre outras entidades e indivíduos interessados em contribuir, para participação em audiência pública com o objetivo de aprofundar as discussões sobre tais Diretrizes. Estamos certos de que em função das condições atuais do país, sob as quais se encontra submetida a educação de modo geral, e a educação superior em particular, é mais que necessário que nos coloquemos em defesa de uma Educação Física que privilegie a formação humana fundada em bases técnico-científicas críticas, que se articulem às ciências humanas e naturais, associada à reflexão filosófica, política e à expressão artística e literária. (CARTA DA..., 2019, p. [4])

A luta contra as atuais DCN se dá pelos argumentos expostos ao longo do capítulo que encontraram como regularidades das forças sociais hegemônicas dominantes que exerceram influência sobre ela: a manutenção do modo de produção capitalista, sobretudo em sua fase mais avançada com caráter extremamente destrutivo das forças produtivas; a diluição ideológica da luta de classes a partir das consequências diretas do pensamento pós-moderno e da lógica da reestruturação produtiva; a concepção minimalista de Estado político no que diz respeito à garantia dos direitos sociais básicos; e o enfrentamento direto ao interesse central dos trabalhadores, a superação da sociedade de classes assentada na propriedade privada.

Encerramos aqui retomando a epígrafe e nos colocando na luta contra a covardia dos interesses privados. Sabendo que a expressão jurídica é apenas uma das manifestações

e, portanto, uma das trincheiras da luta de classes, ainda que limitada, vemos no *modus operandi* do bloco do poder a covardia própria de quem tem medo de dar ao povo o que lhe é de direito, no nosso caso, o acesso ao conhecimento de sua forma mais elaborada e o acesso ao trabalho. As atuais diretrizes formativas da educação física são uma expressão hegemônica do interesse privado direto dos legisladores em razão das frações de classe às quais representam. Temos a apropriação direta, desse modo, do espaço público e dos aparelhos políticos de Estado pelas representações da iniciativa privada e das forças mais conservadoras e reacionárias que irromperam no Brasil, em especial após a crise econômica mundial de 2007.

### 3.3 – A licenciatura ampliada de caráter generalista como horizonte: acúmulo histórico

O esforço feito para conquistar uma verdade faz aparecer um pouco como pessoal a própria verdade, mesmo se ao seu novo enunciado não se acrescentou nada de verdadeiramente próprio, não se deu nem mesmo uma leve coloração pessoal. É por isso que frequentemente se plagam os outros inconscientemente e ficamos desiludidos pela frieza com que são acolhidas afirmações que considerávamos capazes de agitar, de entusiasmar. Meu amigo, nós nos repetimos desconsoladamente, o seu era o ovo de Colombo. Bem, não me importo em ser o descobridor do ovo de Colombo. Prefiro repetir uma verdade já conhecida do que perder tempo com a inteligência para fabricar paradoxos brilhantes, espirituosos jogos de palavras, acrobatismos verbais, que fazem sorrir, mas não fazem pensar. A jardineira plebeia é sempre a sopa mais nutritiva e mais apetitosa exatamente porque é preparada com as leguminosas mais usuais. Gosto de vê-la engolida a grandes colheradas pelos homens robustos e ricos de sucos gástricos que contêm na força de sua vontade e de seus músculos o futuro. A verdade mais trivial nunca foi repetida o suficiente para que se torne máxima e estímulo para a ação de todos os homens. (GRAMSCI, 2018, p. 19-20, tradução nossa).

A nossa epígrafe demarca as próximas linhas exatamente sob a sensação de Gramsci sobre a enunciação de uma verdade já conhecida, mas que ainda carece ser repetida o suficiente, de modo que ganhe mais fôlego na ação coletiva. Não trazemos a esse tópico, portanto, nenhuma descoberta, mas a organização, ao nosso modo, de determinados elementos acumulados historicamente pelos campos progressista/revolucionário da educação física brasileira sobre a licenciatura ampliada de caráter generalista. Alocamos esse tópico no nosso terceiro capítulo, mas entendemos que são forças que não se limitam ao atual recorte histórico. Pelo contrário, são vivas e

presentes na história da educação física brasileira na luta por uma formação efetivamente emancipatória.

Se no tópico anterior expusemos as forças sociais, os sujeitos coletivos e individuais que pressionaram hegemonicamente, notadamente a partir das classes sociais dominantes e suas frações de apoio, a atual materialização das DCN, aqui cabe expor que o campo dos trabalhadores, como classe ainda dominada, não foi/é sujeito passivo neste processo, mas vem historicamente produzindo, acumulando e pondo à prova da realidade as suas formulações.

Está aqui o justo enfrentamento que, enquanto parte do Estado integral, trava a resistência ao avanço galopante dos interesses das classes dominantes. Parte do arcabouço teórico que subsidia essas formulações já foram desenvolvidos em nosso primeiro capítulo, em especial as noções de escola e educação politécnica, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Cabe aqui fazer a mediação com os elementos da especificidade da educação física.

Reconhecemos que as formulações referentes à licenciatura ampliada, no que diz respeito à perspectiva histórica, é produto de superações dialéticas por parte do campo do trabalho, se configurando em novas sínteses superadoras, as quais, hoje, se amplia e ancora-se na politecnicidade e a educação integral, dizendo respeito para além da formação profissional, mas também sobre a qualidade do ensino da educação física enquanto componente curricular da educação básica (QUELHAS, NOZAKI, 2018).

Além do pioneirismo de Faria Junior (1987) já tratado em nossa tese, Brito Neto (2009) nos recorda a importância de reconhecer os esforços dos integrantes da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) no acúmulo histórico da área acerca dos estudos sobre formação profissional, em especial às produções referentes à licenciatura ampliada. De igual modo, Ventura e Anes (2020) também nos recordam sobre o pioneirismo do curso de educação física da Universidade Federal de Goiás na implantação dessa proposta.

É importante salientar, contudo, – e os autores acima não descaram de alertar isso – que se trata de uma construção coletiva e dinâmica que continua a avançar na atualidade com a contribuição de diversas frentes, tornando-se, desse modo, patrimônio histórico dos trabalhadores do campo da educação física.

Dessa maneira, reconhecemos também o esforço coletivo de movimentos sociais como MNCR e o MEEF; de instâncias científicas como os GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” e “Movimentos Sociais” do CBCE; além de determinadas

secretarias estaduais do mesmo Colégio, como a de Goiás; de periódicos científicos com maior tendência progressista, como a Revista *Motrivivência*; de intelectuais orgânicos comprometidos com a classe trabalhadora e dos grupos de estudo e pesquisa aos quais são vinculados; e de determinadas IES que se propõem a levar as discussões assentadas nesses marcos para o debate e formulação de seus cursos (TAFFAREL, 2012; VENTURA, ANES, 2020). Tal reconhecimento se dá

Especialmente porque configuram-se como espaços públicos e coletivos de pesquisadores e estudiosos do campo do conhecimento, em que a divergência se apresenta como elemento inerente à dialética do processo, contexto em que se criou um Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada.” (VENTURA, ANES, 2020, p.17).

O referido Fórum foi criado no ano de 2012 durante a 64ª Reunião Anual da SBPC ocorrida na UFMA, sob a necessidade de reunir e fortalecer as IES que desenvolvem os seus currículos de educação física com base na concepção de formação ampliada. (TAFFAREL, HACK, 2015). Todos esses espaços elencados são, portanto, fundamentais no processo de construção e fortalecimento constante de tal concepção formativa.

Trata-se de uma formação que traduz na especificidade da formação profissional em educação física o acúmulo das formulações e experiências advindas do internacionalismo dos movimentos organizados dos trabalhadores, grande parte sintetizada em nosso primeiro capítulo, mas também em sintonia dialética com o acúmulo das especificidades brasileiras. A licenciatura ampliada de caráter generalista, respaldada cientificamente, faz a defesa intransigente da formação multilateral não subsumida à unilateralidade pragmática que deseja a volatilidade do mercado.

Isso não significa tratar de uma formação que desconsidere o trabalho que será enfrentado pelos futuros egressos, marcado pela precariedade e estranhamento, mas justamente uma formação que seja capaz de preparar os alunos para intervir nas contradições do mundo do trabalho na atualidade, mas que também possam enxergar para além da cotidianidade e da individualidade, no sentido de superação das atuais relações de produção (NOZAKI, 2017).

Em tom propositivo, assim destaca Taffarel (2012) o perfil do graduado em uma proposta de licenciatura ampliada:

O graduado em Licenciatura Plena em Educação Física com formação pautada em princípios estéticos, éticos, morais, políticos, técnicos, pedagógicos com base no rigor científico. Profissional qualificado para o exercício de atividades profissionais no campo da cultura corporal que tenham como objeto as atividades corporais e esportiva, entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar a todos o acesso aos meios de produção da cultura corporal e ao acumulado histórico de tal produção, resultante do processo de desenvolvimento da humanidade. Meios que possibilitem a construção deste acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. O egresso do curso estará apto a exercer a docência em diferentes campos de atuação profissional – educação, saúde, lazer, políticas públicas, esporte de alto rendimento -, a produzir conhecimentos científicos considerando como objeto de estudo a cultura corporal e gerenciar, administrar no sistema público e privado esta área de conhecimento e de atuação profissional relacionada à cultura corporal. (2012, p.114-115).

É notório em tal perfil a preocupação de uma educação que seja capaz de dar os subsídios concretos para a intervenção qualificada no aqui e agora, mas que não descure de uma travessia para o futuro, tomando a cultura corporal como o objeto central que dá a caracterização da singularidade da profissão, preocupada em “possibilitar a todos o acesso aos meios de produção da cultura corporal e ao acumulado histórico de tal produção, resultante do processo de desenvolvimento da humanidade” (TAFFAREL, 2012, p.114).

O projeto histórico encerrado no objeto de estudo e intervenção da cultura corporal é flagrantemente distinto e antagônico daquele que se põe hoje às DCN, submisso sobretudo à funcionalidade liberal de responsabilização individual pelo estilo de vida fisicamente ativa e saudável. É importante notar que a compreensão abarcada pela cultura corporal não desconsidera o estudo e intervenção na saúde, mas a toma a partir de patamares mais complexos em enfrentamento a abordagens biologicistas, naturalistas e mecanicistas hegemônicas no campo (HACK, 2017), além de entendê-la como uma dentre as mediações dadas à educação física, enquanto campo multidisciplinar.

A síntese dada por Nozaki (2017) sobre essa questão, em enfrentamento ao campo reformista, é elucidativa, vez que limpa o terreno sobre compreensões equivocadas que advogam o antinomismo relacionado à formação:

Na educação física, muito se avançou, desde os anos 1990, no que diz respeito à discussão da formação do seu objeto e da interlocução/domínio das ciências mães sobre a produção de conhecimento. Um dos avanços foi a caracterização de que não necessariamente as áreas biológicas produzem conhecimento na perspectiva positivista, ou, pelo contrário, que as áreas sociais em uma perspectiva crítica. **Portanto, a caracterização da disputa não apreende a essência da disputa curricular, que se dá justamente entre os referenciais teóricos (e não de áreas) que apontam para a concepção de mundo, de ciência, de homem e de prática pedagógica.** (p.78, grifo nosso).

Assim, levando em consideração essa essência da disputa, que se dá exatamente sobre os referenciais teóricos, imprimindo conseqüentemente determinada “concepção de mundo, de ciência, de homem e de prática pedagógica”, desenvolveremos esse tópico partindo da questão afeta ao objeto de estudos e intervenção reivindicado por tal postura intelectual e moral formativa: **a cultura corporal**. A nossa escolha se dá, por entender que o desenvolvimento histórico dessa categoria na área condensa elementos que exprimem de modo suficiente tais concepções apontadas por Nozaki (2017).

Se trata de um elemento, pois, que confere especificidade à formação em educação física e que, devido a isso, aglutina em torno de si parte dos argumentos necessários sobre a licenciatura ampliada que foram pontuados nos capítulos anteriores, sobretudo quando tratamos dos fundamentos gerais da proposta pedagógica dos trabalhadores.

Desse modo, temos que as demais características gerais da licenciatura ampliada de caráter generalista andam em fina sintonia com o objeto de estudo e intervenção, quais sejam: a prática pedagógica como eixo norteador da formação/intervenção, independente do campo de atuação; o trabalho socialmente referenciado como princípio educativo, portanto não o trabalho estranhado e alienado; a história dos homens e suas relações sociais e de produção como matriz científica; a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural como elaborações pedagógica e psicológica mais avançadas; a abordagem crítico-superadora, enquanto concepção própria da área que ajuda a traduzir os demais elementos gerais em dialeticidade com as especificidades da educação física.

A categoria cultura corporal compreende aquela que melhor expressa no concreto pensado a especificidade do conhecimento da área e que, para além disso, sintetiza as formulações científicas do marxismo, em que pese haver apropriações por parte de outros referenciais teóricos.

A nossa defesa é que essa categoria, singularidade da educação física, é encharcada de pressupostos marxistas e representa a síntese mais avançada/elaborada da função social da área no projeto de formação humana vinculado aos interesses históricos da classe trabalhadora. É ela, portanto, que deve guiar a especificidade formativa no campo da formação profissional.

[...] **Cultura Corporal** como **categoria** teórica que nos permite apreender no pensamento, compreender, explicar cientificamente o real concreto, sendo, portanto, um objeto de estudo e ensino que se compõe de outros objetos de estudo e ensino – Esporte, Jogo, Dança, Ginástica, Luta, entre outros –, o que nos permite, uma vez apreendida sua estrutura lógico-histórica, propor, em especial no sistema educacional, como tratar o conhecimento específico da cultura corporal na escola e nas aulas de Educação Física, visando elevar o pensamento teórico dos estudantes, na perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade. (TAFFAREL, 2016, p.5, grifo da autora).

Essa passagem é uma síntese que nos dá um bom ponto de partida para desenvolver, a partir do marxismo, a compreensão sobre a categoria cultura corporal e a sua centralidade no campo formativo da educação física.

É uma discussão fundamental tanto no âmbito da formação de professores, quanto nos embates da educação básica e nos campos não escolares, em que os diferentes projetos de sociedade se confrontam e o objeto de estudos da área se torna um importante campo de disputas. Pois é esse objeto, e todas as mediações que comporta, que orientará as políticas curriculares que guiam a formação das próximas gerações de professores e, conseqüentemente, com forte influência nos diferentes campos de atuação. A escolha dos legisladores em omitir a “cultura corporal” nas DCN não é, portanto, fortuita, mas deliberada e intencional.

Para além da aparência manifesta nos diferentes termos que buscam conceituar o objeto de estudos/intervenção da educação física – a sua singularidade –, há, na essência, concepções epistemológicas diferentes e por vezes antagônicas, pois refletem em seu conteúdo interesses distintos de classe e, portanto, funções sociais também distintas. Cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, movimento, corporeidade, psicomotricidade, atividade física e saúde, dentre outros objetos, expressam no seu âmago projetos históricos de sociedade, homem, educação e educação física distintos e conflitantes.

E, como já vimos, os campos conservador/corporativista saíram vitoriosos sobre essa contenda nas atuais DCN, tanto por manter explícito objetos de estudo/intervenção



que lhes convém, portando consigo todas as consequências que comporta; como, também, por apagar qualquer menção à cultura corporal. E, nesse sentido, esperamos ter conseguido demonstrar que setores expressivos da área, principalmente vinculados ao ideário pós-moderno, acabaram por engrossar tal fileira ao aceitar tudo em nome da pluralidade e diversidade, com exceção do marxismo.

Logo, não se trata de disputa semântica ou preciosismo acadêmico, mas de posicionamentos em determinadas trincheiras, como parte da lei do movimento da história enunciada no início de nossa tese para a qual todas as lutas históricas travadas **em qualquer âmbito** fazem parte de modo mais ou menos nítido da luta entre as classes sociais (ENGELS, 2011a).

Desse modo, reivindicar tal ou qual objeto de estudos/intervenção como a centralidade da especificidade da área possui, de fundo, a reivindicação de tal ou qual postura epistemológica e de classe. Cada pretensão de objeto carrega consigo determinado referencial epistemológico, determinada concepção de sociedade, de homem, de educação e de educação física.

No que diz respeito à nossa defesa, há mais de um quartil de século, a obra Coletivo de Autores (1992) fazia uma primeira elaboração sobre a perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal em oposição à perspectiva da aptidão física, hegemônica até então:

[...] a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior [a aptidão física]. 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. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38)<sup>148</sup>.

Desse excerto extraímos que a materialidade corpórea é construída a partir de um longo processo histórico, o que configura a existência de uma cultura corporal, um arcabouço de conhecimentos socialmente e historicamente produzidos e acumulados em torno das práticas corporais, mas que dentro de uma sociedade cindida por classes sociais

---

<sup>148</sup> Em várias passagens dessa obra, há a referência ao estudo da cultura corporal com o objetivo de apreender a *expressão corporal como linguagem*. Temos acordo com a professora Micheli Ortega Escobar, em entrevista à edição revisada dessa obra (2012), quando afirma que isso é um equívoco, marca da tradição fenomenológica à época. Sobre algumas lacunas desse livro, abordaremos sucintamente à frente.

antagônicas, são apropriados privadamente, devendo, portanto, haver a luta por sua transmissão/socialização aos filhos da classe trabalhadora. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A proposta de licenciatura ampliada, ao tomar a compreensão dialética da história como matriz científica, porta consigo, necessariamente essa compreensão de como o homem se constitui e constitui os seus produtos em sua relação transformadora com a natureza.

Desse modo, a transmissão/socialização desse conhecimento, produto imaterial estranhado do trabalhador dentro de uma sociedade de classes, contribui para o desenvolvimento da psique humana, para o desenvolvimento da personalidade e a busca da formação humana em suas máximas possibilidades. Uma parcela do conhecimento necessária para se alçar patamares de formulação teórica e apreensão do real concreto mais consistentes e, conjuntamente, padrões culturais superiores de toda a sociedade.

A cultura corporal é uma parte da cultura toda do homem. O conceito de cultura que nós temos também é diferente porque nós, com fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. Cultura não é apenas isso que nós vulgarmente estamos acostumados a tratar: cultura é dança, é folclore, é pintura, é literatura. Não! Cultura é tudo o que o homem faz e produz. O povo é culto quando ele tem um alto grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de todo tipo de empreendimento, de produção que o homem faz para viver, sobreviver, para construir sua vida. E não somente essa parte restrita dita “arte” no senso comum. Nós dizemos que há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem. (ESCOBAR, 2012, p.130).

Por se tratar de uma categoria, deve-se ressaltar que a defesa que fazemos dela não é dada a partir de um a priori, mas justamente enquanto o seu contrário, como expressão teórica mais elaborada, portanto catártica, de algo que ocorre na própria realidade concreta. Esse entendimento se dá junto à compreensão de que as categorias são “apenas expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção. (...) são tão pouco eternas quanto as relações que elas exprimem. Elas são **produtos históricos e transitórios.**” (MARX, 2017c, p.101-102, grifo do autor). Isso significa que a categoria cultura corporal não nasceu pronta, quão menos ela mesma produziu a realidade. Dessa forma, vemos o surgimento e o refinamento do arcabouço teórico dessa categoria

inseridos em um intenso processo da luta de classes no Brasil desde a década de 1980, período da redemocratização burguesa no país.

Autores como Jürgen Dickert e Valter Bracht, dentre outros, se valeram do termo cultura corporal nesses anos anteriores à obra Coletivo de Autores (1992), porém é nesse livro que é possível identificar a ligação do termo à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural e, conseqüentemente, a um posicionamento de classe explícito em favor dos trabalhadores, combatendo práticas pedagógicas conservadoras hegemônicas que negam aos filhos da classe trabalhadora a noção de totalidade dos conteúdos e a historicidade dos elementos da cultura corporal (CUNHA, 2017).

Cabe ressaltar que o referido livro foi construído em determinado tempo histórico e devido às tarefas impostas ao grupo que se reuniu para construí-lo, houve influência de referenciais não tão homogêneos, tais como o existencialismo fenomenológico freireano e o marxismo da Pedagogia Histórico-Crítica. Fato que no momento provocou algumas lacunas e imprecisões teóricas. Castellani Filho (2012) assim justifica o termo cunhado pelos autores, a abordagem crítico-superadora:

Nós dialogamos com Saviani, com sua **concepção histórico-crítica de educação**, como também dialogamos com Paulo Freire. E, portanto, não podíamos **batizar** o trabalho nem sinalizando exclusivamente para a influência freiriana, nem para a de Saviani, porque, no nosso entender, ao dialogar com os dois construímos uma síntese que superava a lógica que eles, isoladamente, tinham construído. Então a ideia da **crítico-superadora** surge daí. E houve possibilidade de dialogar com Saviani e com Paulo Freire por um motivo simples: ambos se situavam no universo da tradição marxista. (grifo do autor, p.193).

Não negamos a importância de Freire, nem a sua contribuição para a sociedade brasileira e para o campo pedagógico, no entanto compreendemos haver diferenças epistemológicas de fundo, as quais não são superadas pela simples junção. Dito isso, ressaltamos que o Coletivo de Autores (1992) é datado, mas a abordagem crítico-superadora continuou a se desenvolver, o que nos faz, para o presente trabalho, ter acordo com Taffarel (2016) e afirmar a abordagem crítico-superadora como a metodologia de ensino específica da educação física que medeia a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e o trato com o conhecimento da cultura corporal.

Enquanto abordagem metodológica, passados mais de 20 anos, houve produções e avanços qualitativos *a posteriori* por vários professores que reivindicam o materialismo histórico-dialético. É necessário entender a obra de forma contextualizada, mas não se deve entender a abordagem crítico-superadora estanque no tempo, uma vez que, tal qual

tratamos da licenciatura ampliada de caráter generalista, passa a ser patrimônio coletivo daqueles que a reivindicam e cotidianamente a fazem avançar quantitativamente e qualitativamente, lapidando as lacunas de outros momentos. Um balanço do tempo feito pelos próprios autores da obra se encontra no posfácio da edição revisada. (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

De todo o exposto retomamos a ligação visceral entre a categoria cultura corporal e a compreensão materialista histórica-dialética, fundamental em uma formação pautada na licenciatura ampliada de caráter generalista.

Parte-se da compreensão de que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. [E que, portanto,] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 2008b, p.45). Reafirma-se, aqui, o pressuposto lógico de que os elementos da cultura corporal, historicamente produzidos, não surgem à revelia do desenvolvimento das forças produtivas humanas e das suas relações sociais. São, necessariamente, expressão de tempos e espaços determinados, o que significa compreender que as práticas corporais não são simples formas de linguagem ou de se movimentar no mundo, mas, antes, são expressão de um acúmulo ontológico e histórico, resultado de como o homem produz e reproduz a vida.

O trabalho é a categoria central que dá origem à cultura corporal. Desse modo, ao reivindicarmos o trabalho como princípio educativo, reivindicamos também essa compreensão, que passa ao largo da concepção hegemônica formativa na maioria das IES que tomam o objeto de estudos da educação física a partir de concepções naturalistas e biologizantes, destituindo-o de sua historicidade.

Reivindicar a licenciatura ampliada como proposta formativa e a cultura corporal como objeto é entender que é sob esse solo, mediado pelo trabalho, de como o homem produz e reproduz a vida em seu intercâmbio com a natureza, com outros homens e consigo mesmo, que se constituem as práticas corporais. É um elemento forjado dentro dos antagonismos e contradições de classe, o qual, no atual modo de produção está imerso no conflito capital/trabalho.

A cultura corporal é uma particularidade dentro do amplo complexo cultural produzido pelo trabalho humano “...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). Ela não é a totalidade, mas uma parte fundamental dentro da

produção cultural humana sem a qual a formação humana plena fica amputada. É esse o papel que deveria se destinar a formação em educação física socialmente referenciada, do que retomamos um excerto da passagem de Taffarel (2012) já tratada no início do tópico: “como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, **cuja finalidade é possibilitar a todos o acesso aos meios de produção da cultura corporal e ao acumulado histórico de tal produção, resultante do processo de desenvolvimento da humanidade.**” (p.114, grifo nosso).

É esse arsenal cultural que as propostas hegemônicas dominantes, impulsionadas pelas forças do mercado, pretendem continuar negando a socialização em razão de sua mercantilização. A fragmentação do conhecimento e a dificuldade imposta, por consequência, à noção de totalidade do fenômeno é serviente a essa lógica. Chamamos a atenção com isso que, apesar de estarmos desenvolvendo a nossa argumentação a partir do objeto de estudos/intervenção, há uma ligação entre os mais variados aspectos que compõem a licenciatura ampliada de caráter generalista.

Compreendemos com o exposto até o momento que uma formação profissional sólida deve dar condições aos estudantes de se apropriar desse arsenal do conhecimento como medula da especificidade da educação física e as suas mediações multidisciplinares e interdisciplinares. Essa proposta caminha no sentido inverso daquela que vem se configurando hegemonicamente nas DCN que, ao contrário, buscam munir os estudantes dos conhecimentos mínimos necessários requeridos imediatamente pelo mercado de trabalho e, portanto, extremamente passíveis a direcionamentos unilaterais. Quem dita “o que” e “como” aprender é o mercado de trabalho com toda a sua faceta unilateralizada, subsumida diretamente aos interesses dos grandes núcleos empresariais.

A concepção materialista histórica que sustenta a licenciatura ampliada de caráter generalista defende, portanto, um projeto histórico que se direciona para a superação da sociedade de classes assentada na propriedade privada e coloca a formação dentro dos marcos de máxima potencialidade de desenvolvimento das faculdades dos sujeitos. Reivindicar deliberadamente tal postura é compreender a dinâmica das classes sociais e se posicionar ao lado dos trabalhadores. As forças sociais identificadas em nosso tópico anterior, de outro modo, tendem a se localizar do lado do “mercado” que em outras palavras significa, do lado das classes dominantes.

Há, assim, um claro projeto histórico na luta pelo socialismo, modo de produção transitório para o comunismo. Sob a lógica que aqui defendemos é indissociável, portanto, as premissas teóricas da premissa programática. O arcabouço de conhecimento

que reivindicamos como a especificidade da educação física tem de estar estreitamente ligado ao projeto de sociedade que se busca.

Nesses marcos, a luta pela socialização dos meios de produção e pela formação humana em suas máximas potencialidades é condição fundamental na luta pela ruptura da sociedade capitalista e a construção de uma nova ordem. Portanto, socializar o saber científico, sistematizado, em torno dos conteúdos da cultura corporal é cumprir a tarefa histórica que nos cabe dentro da luta mais ampla da classe trabalhadora. A apropriação privada do conhecimento, este enquanto componente dos meios de produção, é uma das condições de exploração e opressão de classe à qual os trabalhadores estão submetidos. Colocar a cultura corporal no centro do objeto de estudos é compreender a necessidade premente, dentro da especificidade da educação física, da luta contra a negação do conhecimento para a classe trabalhadora.

Assim, "O papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção." (DUARTE, 2012, p. 153). Vai além da linguagem, do interacionismo, da promoção de estilos saudáveis de vida, do movimento osteomuscular no tempo e no espaço, dentre outros objetos, ainda que formule uma nova síntese a partir dessas teses. Busca a formação politécnica desde a educação básica até o ensino superior.

Retomamos o trabalho produzido por Barboni e Dias Jr (2017) encontrado em nossa revisão e já citado no capítulo anterior. O contraste entre o tipo de formação que propomos e aquela a qual querem nos impelir as classes dominantes é imenso. Assim tratam da realidade comparada entre a UEFS, marcadamente progressista, e o curso formativo da Universidade de Coimbra, já adequada de modo avançado às políticas curriculares orientadas pelos interesses mercantis:

Na UEFS, isso se traduz no curso de Educação Física através de uma formação voltada para atender às necessidades da sociedade e de sua transformação, o que implica tempo de curso maior, a defesa da formação unificada, presença de disciplinas na área política e filosófica, inserção do aluno de graduação em extensão e pesquisa, além da exigência de atividades complementares. Por outro lado, na FCDEF, a preocupação prioritária será em formar profissionais competitivos, através de uma formação rápida, enxuta e mais técnica. (BARBONI; DIAS Jr., 2017, p.390).

Aquela, alocada na UEFS, integra o corpo das IES que lutam e resistem por uma formação de caráter ampliado na educação física; esta, alocada na Universidade de

Coimbra, se cliva aos interesses mais avançados do capital, em especial os atinentes ao Bloco Europeu. Essa segunda tendência é aquela à qual querem nos empurrar, mas as forças que disputam hegemonia a partir do campo dos trabalhadores brasileiros insiste em resistir. Antunes (2018) faz boa recordação das palavras de Octavio Ianni, para o qual certa vez teria afirmado que “**universidade** não rima com mercado, mas sim com **universalidade**” (p.13, grifo do autor).

A formação assentada na licenciatura ampliada de caráter generalista busca justamente essa universalidade do conhecimento, busca embeber os alunos dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados; busca fomentar a atitude investigativa como parte do processo educativo no ensino superior; busca ampliar as atividades de extensão como parte importante desse processo; busca, afinal, uma formação cultural de tipo superior, socialmente referenciada.

Nesse sentido, retomamos o pressuposto do projeto histórico explícito em nosso referencial teórico para nos direcionarmos aos nossos apontamentos finais desse capítulo. Reafirmamos que o horizonte que buscamos não está dado, mas deve ser produto da luta e do engajamento histórico daqueles que se posicionam ao lado da classe trabalhadora e estão na luta irreconciliável contra os representantes do capital. É ter a leitura de que a história é construída pelos homens a partir de condições herdadas, mas que devem ser educados e municiados para a superação do atual modo de produção.

A **História** não faz **nada**, “não possui **nenhuma** riqueza imensa”, “não luta **nenhum** tipo de luta”! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é, muito antes, **o homem**, o homem real, que vive; não é, por certo, a “História”, que utiliza o homem como meio para alcançar **seus** fins – como se se tratasse de uma pessoa à parte –, pois a História **não é senão** a atividade do homem que persegue seus objetivos. (MARX, ENGELS, 2011, p. 111, grifo do autor).

Objetivos esses ligados de forma visceral às bandeiras históricas da classe trabalhadora. A história não possui, portanto, teleologia, mas os homens sim. Não os homens singulares, mas os homens coletivos. Isso significa dar ao potencial sujeito coletivo da história capaz de fazer a transformação social radical, mais munções para que possa tomar as rédeas da história. Ou seja, ter clareza de que “as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias.” (MARX, ENGELS, 2007, p. 43).

Reivindicar a formação sob nossos pressupostos é ter clareza que o conhecimento não é criado por meras abstrações humanas ou por regalia divina, mas é constructo de

uma determinada sociedade, com determinadas relações de produção e, também, marcada por antagonismo de classes. O conceito aqui é o real pensado, é o movimento do abstrato que tenta apreender o real e organizar o pensamento acerca dele. Essa postura confronta diretamente às concepções idealistas, para as quais “*A História* torna-se, assim, uma persona à parte, um sujeito metafísico, do qual os indivíduos humanos reais não são mais do que simples suportes.” (MARX e ENGELS, 2011, p. 97).

Desse modo a partir da lógica exposta sob que compreender “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011b, p.58), também temos clareza que se apropriar da cultura corporal e conseqüentemente da análise materialista histórica dialética de mundo é se apropriar daquilo que tem de mais avançado e, portanto, ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano e a compreensão de mundo das formas mais elaboradas.

Compreendemos que esta é a proposta mais avançada no que se refere a uma formação crítica e qualificada no trato com o conhecimento científico no campo da educação física. Apontamos rumo à construção de uma formação qualificada para os professores de Educação Física, comprometida com a defesa do trabalho na perspectiva da omnilateralidade como possibilidade histórica de formação e do socialismo como projeto histórico de sociedade. (PINHO, 2017, p.242).

De outro modo, a redução do conhecimento que sustenta as visões calcadas no pragmatismo da formação profissional em educação física é incapaz de efetivar uma educação plena. A licenciatura ampliada de caráter generalista pretende uma ampliação da apropriação da realidade a partir da ampliação do conhecimento sobre os marcos da totalidade e, assim, uma ampliação dos sentidos humanos.

Portanto, um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade. (KOSIK, 1976, p.134).

Com todos esses elementos em vista partimos para os elementos mais gerais da licenciatura ampliada de caráter generalista. Tal luta já vinha sendo travada sob os marcos regulatórios anteriores, por alguns cursos pelo Brasil, ainda que dura em todas as frentes, e logrando alguns êxitos, sobretudo em demonstrar que outra formação é possível e necessária. Como exemplos de IES que lograram em algum momento implementar a defesa de tal propósito, ainda que com contradições e não necessariamente tenham conseguido sustentar por muito tempo, temos UFSM, UFRGS, UFG, UFBA, UFMA, IF



Sudeste MG (campus Barbacena), UFF, UEPA, UFMS, UNEMAT, UFU, UEG, UFRRJ, UNEB, entre outros cursos no Brasil. (TAFFAREL, 2012; QUELHAS, NOZAKI, 2018; ANES, VENTURA, 2020).

Destarte, a nossa posição centra-se na defesa de que tal modelo alternativo apresenta a omnilateralidade como possibilidade de formação humana universal, a Base Comum Nacional da Anfope, a Resolução CNE/CP 02/2015 como referências para a formação de professores e a Licenciatura Ampliada como proposição mais avançada para a formação de professores de Educação Física. Destacamos ainda o método materialista histórico-dialético como referencial teórico mais avançado para se conhecer a realidade - pois ele permite a distinção entre a aparência e essência do fenômeno, ou como expresso por Kosik (2002), a superação da pseudoconcreticidade - e apresenta como horizonte teleológico a necessária transição para um modo de produção e reprodução da vida para além do capital. Trata-se, portanto, da superação do capitalismo pelo socialismo, o que não se concretizará fora da ação humana e da luta de classes. Isso inclui, entre outras mediações, uma referência nacional para a formação de professores com a clareza teórico-programática deste projeto histórico que permite manter a unidade entre teoria revolucionária e prática revolucionária. (MORSCHBACHER; ALVES; RODRIGUES, 2020, p.515).

É, conforme todos os elementos trabalhados, mas também em conformidade com os desenvolvidos em nossos primeiro e segundo capítulos, que destacamos os itens abaixo que conferem materialidade à licenciatura ampliada de caráter generalista. (EXNEEF, 2010; TAFFAREL et al, 2007; TAFFAREL, 2012; MORSCHBACHER, 2016; ANFOPE, 2010). Há, inclusive modelos, propositivos de DCN assentadas nesses eixos gerais, como aquele formulado pelo grupo LEPEL em conjunto com a ExNEEF (TAFFAREL, HACK, 2015). São os elementos:

a) A compreensão da educação física como campo acadêmico-profissional multidisciplinar que possui como fundamentações conhecimentos advindos de vários campos, sendo, portanto, imperiosa a necessidade de inclusão de tais conhecimentos no currículo advindos das ciências humanas e sociais, das ciências biológicas e da saúde, das ciências exatas, das ciências da terra, das artes e da filosofia;

b) A prática pedagógica como eixo norteador da profissão no trato com os elementos da cultura corporal desenvolvidos pela humanidade, com vistas à sua transmissão às novas gerações a partir de inúmeras intencionalidades possíveis, contudo no entendimento de um patrimônio histórico com intencionalidade de ampliação do padrão cultural da humanidade. Portanto, o critério para a formação de uma proposta é menos o elemento

imediate de atendimento ao mercado e mais o componente mediato e necessário, ou seja, a formação humana plena. Nesse sentido, a formação de caráter ampliada possui como suportes necessários as formulações para a formação de professores advindas de entidades como a ANFOPE, a exemplo da Base Comum Nacional, que deverá permitir ao aluno

o domínio do conhecimento e seus meios de produção em uma perspectiva de totalidade do conhecimento produzido e que permita relações e ações transformadoras na realidade, tendo no horizonte um projeto histórico de superação do modo do capital organizar a vida na sociedade – modo este criado nas relações humanas e, portanto, factível de ser alterado. (TAFFAREL, 2012, p.20);

c) A compreensão dialética da história como matriz científica dos homens em suas relações sociais e de produção, como assinala o excerto seguinte:

Disso decorre que um modo de produção ou um estágio industrial determinados estão constantemente ligados a um modo de cooperação ou a um estágio social determinados, e que esse modo de cooperação é, ele próprio, uma “força produtiva”; decorre igualmente que a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social, e que se deve por conseguinte estudar e elaborar incessantemente a “história dos homens” em conexão com a história da indústria e das trocas. (MARX; ENGELS, 1989, p.25);

d) Concepção de homem capaz de compreender e intervir na realidade a partir de uma *praxis* revolucionária, que transcenda a *praxis* utilitária, cotidiana; portanto, a formação para um outro tipo de sociabilidade que não tenha o mercado como eixo regulador, mas o próprio homem, no sentido radical da palavra encontrado em Marx (2013b.). Nesse sentido, um currículo assentado na formação ampliada de caráter generalista tem a necessidade vital de apontar o projeto histórico comunista. (TAFFAREL, 1993; 2012);

e) Consistente formação teórica a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e, portanto, também da abordagem crítico-superadora, capaz de fazer com que os alunos apreendam os signos e os conceitos, ferramentas de pensamento, fundamentais para o exercício da profissão, com vistas a uma elevação do padrão cultural de toda a sociedade. Tal formação deve ser assentada em conhecimento de base multidisciplinar e interdisciplinar a partir da perspectiva politécnica;

f) Articulação vital do tripé ensino, pesquisa e extensão, eixo basilar das universidades brasileiras, constante, inclusive, na Constituição;

g) Indissociabilidade entre teoria e prática, “o que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social” (TAFFAREL et al, 2007, p.46);

h) Articulação entre conhecimentos de formação ampliada, com aqueles identificadores da área, de cunho específico, e os conhecimentos identificadores do aprofundamento de estudos, a partir de relação dialética, com vistas a dar a necessária visão de totalidade orgânica dos conhecimentos transmitidos ao longo do curso. Conhecimentos de formação ampliada que contemplem os eixos: relação ser humano – modo de produção; relação ser humano – trabalho – modo de vida; relação ser humano – sociedade – poder; relação ser humano – educação, saúde, lazer - cultura. Conhecimentos de cunho específico, identificadores da área, que contemplem: cultura corporal - natureza humana e meio ambiente; cultura corporal – mundo do trabalho/campos de trabalho; cultura corporal – territorialidade e cultura; cultura corporal – política cultural (educação, saúde, lazer, treino de alto rendimento). Conhecimentos identificadores do aprofundamento do estudo delimitados por cada IES “partindo de sua capacidade de investigação, da instalação de grupos de pesquisa, de seus programas de Pós-Graduação integrados com a Graduação.” (TAFFAREL et al 2007, p.48);

i) Avaliação permanente em todos os âmbitos e dimensões com intenção de identificar o alcance dos objetivos propostos, as dificuldades encontradas frente aos objetivos iniciais propostos pelas instâncias democrático-deliberativas da instituição, e as possibilidades superadoras de enfrentamento aos obstáculos identificados. Difere-se aqui da concepção heterônoma de avaliação proposta pelos reformadores empresariais, as quais possuem como um dos eixos principais os testes censitários de larga escala que portam a consequências associadas à meritocracia. (FREITAS, 2018);

j) Vinculação e fomento à formação continuada como política institucional, “visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola [e da sociedade]” (ANFOPE, 2010, p.16);

k) Respeito à autonomia institucional e à gestão democrática, como forma de superação de relações burocratizadas, verticalizadas e heterônomas;

l) Condições objetivas adequadas de trabalho, se articulando, portanto, com as lutas mais gerais da classe trabalhadora que insistem e resistem por condições realmente dignas de trabalho, que perpassa desde as condições estruturais imediatas para o desenvolvimento dentro do ambiente do trabalho até planos de carreira e direitos trabalhistas mais gerais.

Com os elementos tratados até este momento na tese, compreendemos ter desmistificado grande parte dos argumentos que se pretendem criticar a licenciatura ampliada de caráter generalista, contudo sem compreender, em sua profundidade o seu significado e as suas raízes filosóficas e históricas. Em nossa revisão alguns estudos que não avançam na crítica à licenciatura ampliada de caráter generalista para além da superficialidade foram identificados, mas optamos por não nos debruçar em responder criticamente a cada uma de suas formulações, vez que a totalidade da tese é capaz de suplantar tais reducionismos teóricos relacionados à formação politécnica na área.

O não domínio sobre o significado da licenciatura ampliada de caráter generalista foi expresso, desse modo, em alguns dos trabalhos defensores da fragmentação identificados em nossa revisão que optaram por, em algum momento, criticá-la (RODRIGUES et al, 2016; CASTELLANI FILHO, 2016; ALVES, FIGUEIREDO, 2016; SOUZA NETO et al, 2016); portando problemas de cunho teórico-filosófico de toda ordem tais quais a confusão enquanto sinônimo de licenciatura plena, ou como simples reivindicação de ampla atuação, ou, ainda, como retorno à formação preconizada legalmente nas Resolução n° 69/69 e n° 03/87; e mais um arrazoado localizado no senso comum.

Rodrigues e colaboradores (2016) ainda fazem o esforço de avançar um pouco mais na crítica à licenciatura ampliada de caráter generalista. Ao identificarem que um dos argumentos favoráveis à unificação da formação está ligado ao conceito de omnilateralidade, buscam para o diálogo uma citação de Manacorda para expor tal conceito. Contudo, valem-se dessa mesma citação, para lembrar que o conceito de omnilateralidade está vinculado a uma sociedade “sem a divisão do trabalho”, portanto, passível de realização somente na superação da sociedade burguesa. A partir desse ponto, entendem a Minuta 2015 ir contra o conceito de omnilateralidade, vez que compreendem se tratar de uma “fragmentação em uma formação única”. Não precisamos nos alongar na crítica, já que a tese é capaz de responder a essa formulação, mas é importante ressaltar que ao tecer essa crítica os autores parecem desconsiderar todo o acúmulo sobre a

diferenciação entre a unificação da formação em torno da licenciatura (um avanço frente à atual situação, mas que não se encerra enquanto sinônimo de licenciatura ampliada), a formação politécnica e a formação omnilateral.

Outro trabalho digno de uma breve nota crítica é o de Souza Neto e colaboradores (2016). Analisam as manifestações acerca da Minuta em muitos dos eventos públicos também perquiridos em nossa tese e chegam à conclusão de que as diferentes posições em litígio se convergem em suas defesas “em torno do livre mercado como elemento regulador das ações profissionais nesse campo” (p.744). Tratar a questão sob esses termos significa não compreender o debate de fundo, jogando todos no mesmo balaio. Desse modo, entendemos a nossa tese contribuir para avançar contra os simplismos ainda presentes em nossa área no que diz respeito à formação profissional e aos projetos de sociedade em disputa.

Feitas essas breves considerações, retomamos afirmando que os princípios da licenciatura ampliada de caráter generalista elencados não se dissociam das lutas mais gerais da classe trabalhadora nem, portanto, das dificuldades afetas às demais licenciaturas e formações universitárias com problemas gerais de ordem teórica, epistemológica, financeira, estrutural, curricular, política, etc. (TAFFAREL et al, 2007).

Com base nessa mesma compreensão atestam Quelhas e Nozaki (2018):

No atual contexto da luta de classes brasileira, qualquer currículo deve levar em consideração o estágio no que se refere aos enfrentamentos postos para a classe trabalhadora. Processos tais como a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a lei das terceirizações, a reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros, devem ser considerados na elaboração dos novos cursos de formação superior no país. Nesta perspectiva, defende-se a licenciatura ampliada em educação física enquanto formação agregadora dos princípios de formação generalista e integral, com vistas a uma perspectiva revolucionária. Por outro lado, tal defesa não é exclusiva dos trabalhadores da educação física, senão da coletividade dos trabalhadores, no mundo inteiro. (p.42).

Desse modo, ressaltamos a importância de experiências em curso de IES hegemonicamente progressistas que buscam dentro do atual marco regulatório, e para além dele, garantir brechas para assegurar uma formação calcada nos princípios expostos. A título de indicação, apontamos o trabalho de Furtado (2020), o qual sinaliza algumas possibilidades dentro das condições postas nas atuais DCN para a proposição de uma formação calcada nos princípios da formação aqui exposta.

Contudo, é importante lembrar, mais uma vez, que essas iniciativas têm de estar, necessariamente, vinculadas ao conjunto de ações emancipatórias da totalidade dos trabalhadores e estudantes de educação física, que, em última instância, diz respeito à totalidade dos trabalhadores. Posto isso, encerramos aqui a nossa análise e damos sequência, nas páginas seguintes, às considerações finais do nosso trabalho, buscando tecer um breve balanço, os limites e as perspectivas futuras de estudos.

## FINALIZANDO O TRABALHO ACADÊMICO

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar. (GALEANO, 1994, p. 310).

O nosso trabalho de estudo e pesquisa – no âmbito do doutoramento – teve como objetivo empreender a análise sobre os rumos dados à formação profissional em educação física, sobretudo no que diz respeito ao quinto período histórico, segundo a periodização considerada por nós, aberto com a divulgação da Minuta de Projeto de Resolução em 2015, pelo CNE/CES, e com o seu ápice fenomênico legal demarcado pela homologação das atuais DCN dos cursos de graduação em educação física materializadas na Resolução nº 06/18 CNE/CES. Desse modo, o objetivo central foi identificar as forças sociais e os sujeitos de classe – individuais e coletivos – que atuaram para a concreção das atuais DCN, bem como os interesses hegemônicos que os guiaram, considerando o período histórico elencado estar inserido em um momento de agudização do projeto neoliberal no país.

Consideramos que o nosso objeto está inserido em uma totalidade e, portanto, muitos dos aspectos elencados ao longo de nossa tese dizem respeito também a outras áreas de formação e, no limiar, ao conjunto da classe trabalhadora. Contudo, sem descurar de tais elementos, buscamos, de modo dialético, apreender algumas das particularidades e singularidades que dizem respeito à situação da educação física.

A partir dessa consideração, conseguimos desnudar ao longo da pesquisa parte considerável das forças/sujeitos sociais que intervêm direta ou indiretamente no processo, principalmente a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016, ocasião que determinadas frações das classes dominantes tomaram o rumo do processo no cenário nacional com vistas ao avanço do projeto neoliberal e à retomada das taxas médias de lucro da burguesia nacional e internacional, abaladas em decorrência da crise econômica desencadeada mundialmente a partir do ano de 2007.

Na realidade brasileira temos a irrupção da extrema direita e de forças neofascistas, como o produto mais acabado ao qual portou o golpe. Nesse cenário, destacamos o ataque frontal a todos os direitos e bens sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores ainda remanescentes, como parte de um franco movimento de destruição das forças produtivas, inclusos aqui, a própria força de trabalho. Nesse cenário

são postas a implementação, ou a tentativa de implementação, de um conjunto de reformas requeridas pelo bloco no poder, em que a orientação para a refuncionalização dos serviços públicos passa a representar papel fundamental no incremento de lucros ao empresariado internacional/nacional. O documento elaborado pelo Banco Mundial sob encomenda do governo brasileiro “Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017) é uma expressão candente da intencionalidade posta pelo bloco no poder, sobretudo acirrada no momento pós-golpe, introduzida por Temer e sequenciada por Bolsonaro. Aqui temos, dentre outros: EC n° 95, reforma trabalhista, reforma previdenciária, reforma administrativa, lei das terceirizações, privatizações de toda ordem, reformas educacionais (ensino médio, BNCC, formação de professores, etc.) e uma longa lista que representam a ofensiva do capital contra o trabalho.

Esse cenário é agudizado em meio a uma crise econômica e sanitária de proporção mundial em razão do novo coronavírus, exponenciada no cenário brasileiro devido a uma estratégia institucional eugênica deliberada de propagação do vírus por parte do governo Bolsonaro.

Na particularidade afeta à educação física, coloca-se como uma das mediações da área para essa totalidade complexa, a própria formação profissional, em que se insere as DCN, palco intenso de disputas a partir das diferentes classes e frações de classe com vistas a dirigir o processo formativo e fazer valer os seus interesses hegemônicos. Nesse panorama geral, temos a vitória dos setores conservador/corporativista da área, sob os interesses diretos do grande empresariado, principalmente surfando na onda do avanço do projeto neoliberal no país e do alavancamento da extrema direita.

Comprendemos, portanto, que na contenda da luta de classes afeta ao nosso objeto de estudos em questão o campo progressista/revolucionário sofreu uma derrota, o que significa uma derrota para o projeto histórico da classe trabalhadora e em favor do capital. Desse modo, no conjunto das relações políticas postas, a derrota anunciada aqui se deu sobretudo em razão das mediações mais amplas entre capital-trabalho, mas muito em razão da composição de forças mostradas em nossa tese, principalmente a partir da situação política e econômica aberta com o golpe jurídico-parlamentar em 2016.

Desse modo, um resultado expressivo da nossa pesquisa foi a confirmação de nossa hipótese inicial de que as atuais DCN tiveram como protagonistas principais em sua formulação os sujeitos sociais – individuais e coletivos – atrelados historicamente ao campo conservador/corporativista da área, atendendo a forças sociais igualmente de caráter conservador. Tais sujeitos atendendo, no seu conjunto, aos interesses de



importantes frações das classes dominantes, alçaram o papel de protagonismo principal sobretudo em razão da mediação posta pelo golpe jurídico-parlamentar de 2016, que beneficiou setores expressivos do empresariado nacional em associação com o capital internacional.

Assim, se antes o sistema CONFEF/CREFs era mais um ator dentre os que debatiam a Minuta de 2015, após o golpe jurídico parlamentar ele virou o interlocutor privilegiado aparente, portando consigo, portanto, os interesses mais afinados à lógica patronal. No plano mais geral da política brasileira, o golpe jurídico-parlamentar e a agudização neoliberal em curso no país abriram a porta de vez para as forças mais conservadoras e até reacionárias; no plano específico da educação física não foi diferente, pois o conselho profissional e aqueles a quem representa na realidade também se beneficiaram desse momento.

Desse modo a nossa pesquisa confirma que a Resolução n° 06/18 se consolidou devido ao contexto amplamente favorável ao avanço das forças conservadoras internamente à área, mas também externamente. Assim, enquanto parte de um bloco histórico, a própria normatização relacionada à formação profissional em educação física também expressou aspectos relacionados ao processo de agudização neoliberal no país e às implicações no mundo do trabalho.

Dentre tais forças encontramos determinadas regularidades que se encerram sinteticamente sobre: a) projeto de formação humana subordinado à adaptabilidade ao mercado de trabalho e à compreensão dos fenômenos resumidos à *praxis* cotidiana; b) portanto, afinadas a projeto histórico que não coloca como possibilidade a superação da sociedade de classes, mas, de outro modo, a funcionalidade ao modo de produção capitalista; c) a ruptura com a dimensão de coletividade e a diluição da noção de classes, permeado pela apologia ao profissional de educação física, ao empreendedor, ou outras manifestações da atomização do sujeito; d) forças que concorrem para reforçar o lugar do Brasil enquanto país de capitalismo dependente e periférico, subjugado à voracidade do capital; e) portanto, forças, manifestas ou veladas, intencionais ou não, mas que se somam para reforçar os interesses do campo conservador/corporativista a serviço da retomada/incremento das taxas médias de lucro da burguesia da educação e do *fitness*.

Desse modo, temos que as atuais DCN, em que pese comportarem contradições, se mostram mais retrógradas do que as DCN anteriores, materializadas na Resolução n° 07/04. Do ponto de vista comparativo, as atuais DCN passam a aprofundar a

fragmentação, vez que oficializam determinadas práticas que já ocorriam em IES privadas e em IES públicas de caráter mais conservador.

Apesar de todo esse panorama, compreendemos que a classe trabalhadora existe e resiste, pondo à prova da realidade a sua concepção formativa e disputando hegemonia nos espaços que consegue, sobretudo a partir da figura da licenciatura ampliada de caráter generalista. Portanto, apesar da derrota anunciada sobre esse aspecto legal, a continuidade das ações dos campos progressista/revolucionário continua viva, uma vez que a formação profissional não se encerra somente nos termos da lei, mas se mantém pulsante mesmo mediante as condições adversas postas.

O nosso trabalho demonstrou lacunas e, também, aberturas para estudos futuros, muitos dos quais eram propósitos em nosso projeto inicial de doutoramento, mas que devido a circunstâncias de cunho objetivo/objetivo não foram possíveis realizar.

Dentre as lacunas, apontamos que não conseguimos identificar determinadas forças/sujeitos sociais que atuam hoje no cenário da educação física brasileira indicados por Taffarel (2020a) e, portanto, não conseguimos avançar sobre tais mediações, a exemplo das forças esportivas e militaristas. Como nota, as apontamos sucintamente abaixo.

A influência militarista que se alastra hoje na educação brasileira, em que temos como uma das principais expressões a entrega de escolas pelas administrações públicas para serem administradas pela Polícia Militar “com a finalidade de restabelecer a disciplina em áreas de pobreza e violência” (FREITAS, 2018, p.120), os chamados colégios cívico-militares. As escolas passam a incorporar todos os sentidos e significados do corpo militar, com os alunos se tornando verdadeiros recrutas e os professores em instrutores.

Tal intento, além de iniciativas municipais e estaduais, conta também com um programa federal, o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”<sup>149</sup>, iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa “que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares.”, como consta na apresentação do programa em seu sítio eletrônico oficial.

---

<sup>149</sup> Disponível em:

<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20das%20Escolas%20C%C3%ADvico%2DMilitares%20%C3%A9%20uma%20iniciativa,escola%20e%20apoio%20dos%20militares.> Acesso em: 17 nov. 2020.

Reiteramos que apesar de não termos avançado na identificação de tal força em nosso material primário e possíveis influências sobre a legislação atinente à formação profissional na área, entendemos, dentre outros pela própria constituição histórica da educação física brasileira embebida do militarismo, que a militarização da vida exerce influência sobre o trabalho educativo na educação básica que, por sua vez, tensiona as esferas formativas docentes.

Outra força que exerce forte influência no campo da educação física, em especial desde meados do século XX, são as forças diretamente ligadas à influência esportiva, competitiva e meritocrática, mas que também necessitaria de um outro estudo de fôlego para compreender seu papel na atual situação política brasileira e a ascensão da extrema direita enquanto força política nos últimos tempos, como nos indica Mejía (2019).

Outra lacuna diz respeito ao não avanço em nossa revisão bibliográfica para o levantamento e análise sistemáticos de dissertações e teses que versam sobre a formação profissional em educação física no recorte dado por nós e contribuam na identificação das forças/sujeitos sociais que intervirem neste último período.

Por fim, entendemos, ainda enquanto lacuna, que a realização de entrevistas com interlocutores privilegiados que participaram ativamente deste último período histórico seria capaz de contribuir fortemente a dar respostas às questões colocadas pela tese, ampliando o potencial de análise sobre o fenômeno.

Apesar de algumas lacunas expressas acima já anunciarem, na mesma medida, possibilidades e perspectivas futuras de estudos, apontamos ainda algumas possibilidades de estudos futuros que se demonstraram a nós: a) investigar como se deu a construção da Minuta 2015 que fez apresentar a pauta histórica da unificação da formação; b) avançar na investigação sobre como os campos revolucionário/progressista vêm elaborando os seus currículos levando em consideração o atual marco regulatório; c) avançar nos estudos sobre a relação da educação física no projeto de formação humana posto na atualidade e as competências socioemocionais.

Posto isso, retomamos que o objeto específico que trata a tese é uma questão particular frente aos enormes desafios postos à classe trabalhadora, portanto não deve estar dissociado das pautas mais gerais de luta das classes dominadas. Desse modo reivindicamos que a luta deve se dar a partir das instâncias coletivas e dos aparelhos privados de hegemonia dos trabalhadores. O título desse último item expresso no gerúndio, “finalizando o trabalho acadêmico”, busca expressar justamente a ideia de que o trabalho teórico é fundamental para a elaboração de compreensões mais complexas da

realidade e, portanto, na instrumentalização para uma ação mais qualificada. No entanto, o título sugere que o que está por terminar é somente este momento, mas que a necessidade de ação por via de intervenção nas várias instâncias de luta deve prosseguir.

Assim, como elemento próprio da *praxis* revolucionária indicamos a importância da ocupação das instâncias coletivas e a necessidade da luta necessária em três esferas: teórica, econômica e política (LENIN, 2010b). Um tripé imprescindível para a construção da hegemonia do proletariado e para a luta de classes.

Espaços privilegiados de instrumentalização teórica pelo país têm sido encontrado em diversos grupos de estudo e pesquisa nas IES com direcionamento ético-político marcadamente em favor dos trabalhadores, além de espaços científicos no campo da educação física como aquele proporcionado pelos GTT/CBCE “formação profissional e mundo do trabalho” e “movimentos sociais”.

Espaços de enfrentamento também devem se dar na construção diária da luta via sindicatos das categorias profissionais, em especial de docentes, e em outros movimentos sociais, dentre os quais destacamos dentro da área o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF).

Para além desses espaços assinalamos a importância da militância dentro dos partidos revolucionários. Sobre isso, já atestávamos em outro momento:

E, por fim, os partidos de esquerda. São nos partidos que fazemos, em última instância, a luta política internacionalista contra o modo de produção capitalista e em favor da ditadura do proletariado. Sem dúvidas é o ponto mais polêmico dentro da nossa temática, principalmente devido às diferenças de entendimento quanto às táticas a serem adotadas e as concepções de partido dentro do conjunto da esquerda brasileira. Nesse ponto podemos dialogar e travar o debate em outros momentos, vide os limites do presente artigo. No entanto, apesar das divergências táticas temos certeza que o horizonte buscado é o mesmo, o comunismo. Afirmamos que um enorme salto qualitativo na compreensão da tese que aqui defendemos é a inserção daqueles que reivindicam o materialismo histórico dialético em um partido revolucionário. (MACIEL, 2017, p.224).

Dentre os desafios postos, na realidade concreta atual, para o campo revolucionário da educação física, talvez aí resida o principal desafio. A imprescindibilidade da construção desses organismos de luta, de fortalecimento desses instrumentos da classe trabalhadora em geral e dos trabalhadores da educação física, em específico. Se não podemos afirmar nada sobre o porvir, pois é incerto por excelência, podemos dar certeza que as únicas chances de emancipação da classe trabalhadora se dão

a partir da organização coletiva, em especial da organização que aponte o horizonte da ruptura com a sociedade de classes e, portanto, da propriedade privada.

Fechamos o nosso trabalho retomando a epígrafe de Galeano, a qual clama pela utopia. No entanto não uma utopia no campo da filosofia idealista, mas uma utopia real e necessária.

É necessário deixar isso bem claro, apesar das acusações de utopismo que fatalmente virão. Não podemos ter medo de defender o que Daniel Singer chama de “utopia realista”. Pois, “se toda tentativa de mudar a sociedade, e não apenas remendá-la, é classificada com raiva e desprezo de utópica, então, transformando o insulto numa medalha de honra, devemos proclamar que somos todos utópicos.”<sup>150</sup> (MÉSZÁROS, 2004, p. 16).

É, essa, portanto, a grande tarefa: a construção de uma nova sociedade. Uma sociedade não mais assentada na propriedade privada e na exploração do homem pelo homem, mas uma sociedade em que todos possamos ser, de fato, emancipados.

Desse modo, suscitamos em nossas conclusões algumas possibilidades superadoras que perpassam, necessariamente, pela luta política dentro de entidades partidárias; pela luta econômica, ideológica e política da classe trabalhadora em seus variados organismos de luta; nas pautas de luta imediatas dos trabalhadores e trabalhadoras, de forma a garantir no imediato a materialidade mínima suficiente para que se trave a luta pelo socialismo; nos organismos de luta da classe trabalhadora e sua capacidade de mobilizar a massa em prol da superação dos mecanismos que asseguram a exploração do trabalho humano, a expropriação da mais-valia; a propriedade privada dos meios de produção; a concentração de riquezas e; na luta contra o modo de produção capitalista e as diversas formas de dominação da classe trabalhadora.

Encerramos reivindicando as palavras de Marx, ainda em sua juventude, para o qual “Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.” (MARX, 2013b, p.157). A profundidade dessa afirmação deve ser lembrada a todo momento, em especial na atualidade de crise aguda do capitalismo, potencializada por uma pandemia em nível global.

Tal afirmação é tremendamente atual neste momento em que as mesmas vozes que bradam em salvar os lucros do empresariado no cenário brasileiro, são coniventes com o genocídio de centenas de milhares de vidas. São vozes que em suas particularidades apontam na mesma direção, o da manutenção do modo de sociabilidade burguês. São

---

<sup>150</sup> Mézáros faz referência à obra de Daniel Singer, *Whose Millennium? Theirs of Ours?*, Nova York, Monthly Review Press, 1999.

essas mesmas vozes que na particularidade da educação física pressionaram para uma formação ajoelhada ao mercado, em detrimento de uma formação que coloque o homem, enquanto ser genérico, no centro do processo formativo.

É, portanto, contra todo o tipo mesquinho de interesse privado e em favor dos interesses coletivos que, dentro das nossas limitações, buscamos realizar o nosso trabalho. Novos tempos virão e, lá, nessa nossa “utopia realista”, o homem enquanto ser genérico, será definitivamente o centro das preocupações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENEFS. Manifesto da ABENEFS: alinhando a formação inicial em Educação Física às necessidades do setor saúde. In: *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. v. 21, n.2, p. 105-109, 2016.

ADIESEF/RS. *Carta Aberta*. 2016. Disponível em: <[http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Carta\\_ADIESEFRS.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Carta_ADIESEFRS.pdf)>. Acesso em 08 fev. 2020.

AGOSTINO, Antonella. Bloco Histórico. In.: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário gramsciano* [recurso eletrônico]: 1926-1937. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Luiz Cláudio de. Exposição oral. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em: <[http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1)>. Acesso em: 30 set. 2020.

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina C. Repercussões dos discursos dos docentes em um currículo de licenciaturas em educação física. In: *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. *Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe – do protagonismo à subordinação*. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Faculdade de Educação, Florianópolis, 2011.

ALVES, Melina 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). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

ANDERÁOS, Margareth. Exposição oral. Reunião realizada nas dependências da EEFUEUSP entre as Universidades Estaduais Paulistas para debater as DCN, 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](https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0I0_9I)>. Acesso em 18 fev. 2021.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Bolsonaro. In: *Novos Estudos*. CEBRAP: São Paulo, v.38, n.1, p. 215 – 254, jan-abr. 2019.

ANFOPE. Documento final 15º encontro nacional. In: *Políticas de Formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000*. Caldas Novas, GO, 21 a 23 de novembro, 2010.

ANPED. *Uma formação formatada*: posição da ANPEd sobre o “texto referência – diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 2019. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia -  
\\_diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formacao inicial e continuada de professores da educ.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf) Acesso em: 04 mar. 2021.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In.: Ricardo Antunes; SILVA, Maria Aparecida Moraes. (Orgs.). *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARCARY, Valério. 13 de junho de 2013, quatro anos depois. In: *Esquerda Online*. 2017. Disponível em: < <https://esquerdaonline.com.br/2017/06/13/13-de-junho-de-2013-quatro-anos-depois/>>. Acesso 09 mar 2021.

ARCARY, Valério. Questões sobre o neofascismo (e Bolsonaro). In: BENJAMIN, Cid; DEMIER, Felipe; ARCARY, Valério. *O ovo da serpente*: a ameaça neofascista no Brasil de Bolsonaro. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2020. p. 147-151.

ARRUDA, Miguel de. Exposição oral. Reunião realizada nas dependências da EEFEUSP entre as Universidades Estaduais Paulistas para debater as DCN, 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](https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0I0_9I)>. Acesso em 18 fev. 2021.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. *História da Educação Física no Brasil*: currículo e formação superior. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013.



BAHU, Lígia Zagorac; CARBINATTO, Michele Viviene. Currículo em educação física: unificar ou especializar? In: *Iniciação e formação docente*. v.3, n.1, 2016.

BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Brasil - Revisão das Despesas Públicas. Volume I: Síntese V.1, Grupo Banco Mundial, 2017.

BARBONI, Viviana Graziela de A.V.; DIAS JUNIOR, Elson Moura. Formação em educação física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 379-392, jan./mar. de 2017.

BARBOSA, Osmar. *Grande Dicionário Francês-Português*. Rio de Janeiro, RJ: Tecnoprint Ltda, 1983.

BARONE, Paulo M.V.B. Debate realizado sobre as reformas das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação física nas dependências da PUC-Goiás, Goiânia-GO, 15 de outubro de 2015a. *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p2qRuNWtjW0>>. Acesso em 23 setembro 2019.

BARONE, Paulo M.V.B. Exposição oral. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em: <[http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1)>. Acesso em: 30 set. 2020.

BARONE, Paulo M.V.B. Palestra sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais em educação física promovida pela Faculdade de Educação/UFJF, Juiz de Fora-MG, 29 de abril de 2016. *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OfZM1-8-JUg>>. Acesso em 23 maio 2019.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. In: *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017.

BENJAMIN, Cid. Como chegamos aqui? Para onde vamos?. In: BENJAMIN, Cid; DEMIER, Felipe; ARCARY, Valério. *O ovo da serpente: a ameaça neofascista no Brasil de Bolsonaro*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2020. P. 157-163.

BENJAMIN, Cid; DEMIER, Felipe; ARCARY, Valério. *O ovo da serpente: a ameaça neofascista no Brasil de Bolsonaro*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

BETTI, Mauro. Exposição oral. Reunião realizada nas dependências da EEFEUSP entre as Universidades Estaduais Paulistas para debater as DCN, 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](https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0I0_9I)>. Acesso em 18 fev. 2021.

BIANCHI, Alvaro. *Laboratório de Gramsci: Filosofia, História e Política*. – 2. ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

BOLSONARO, Jair. ‘Saúde não é vida? Por que as academias estão fechadas?’, ironiza Bolsonaro. *Correio Braziliense*. 2020a. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/05/08/interna\\_politica,852724/saude-nao-e-vida-por-que-as-academias-estao-fechadas-ironiza-bolsonaro.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/05/08/interna_politica,852724/saude-nao-e-vida-por-que-as-academias-estao-fechadas-ironiza-bolsonaro.shtml)>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BOLSONARO, Jair. Bolsonaro surpreende ministro da Saúde ao incluir academias e salões como serviços essenciais. *Jornal O Globo*. *Youtube*. 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XwYVLZB32xw>>. Acesso em 27 nov. 2020.

BOLSONARO, Jair. Bolsonaro recebe honraria de profissionais de educação física: presidente tem formação na área pelo Exército. *Agência Brasil*. 2020c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rEWAGaAJcNM>>. Acesso em: 16 nov. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-09/bolsonaro-recebe-honraria-de-profissionais-de-educacao-fisica>> . Acesso em 16 nov. 2020.

BORGES, Gustavo. Taxa para personal trainer em debate. In: *REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 62. dez. 2016c.

BOTH, Vilmar José. *Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física*. 2009. 121p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física, Curso de Pós-graduação em Educação Física, Pelotas, 2009.

BOTH, Vilmar J.; SOUZA, Maristela da S.; BACCIN, Ecléa B. C. Pensamento pós-moderno e educação física: o marxismo como possibilidade. *Filosofia e educação (online)*: Campinas, v.2, n.2, p. 141 – 155, out. 2010.

BOTREL, Thunay Venzi. *A fragmentação curricular em educação física na UFJF e suas implicações para a formação profissional*. 2019. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física?”. *Revista Movimento*: Porto Alegre, UFRGS, v. 2, n.2, p. i-viii, 1995.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 14.784, de 27 de abril de 1921*. Approva o Regulamento de Instrução Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. 1921. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14784-27-abril-1921-511224-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. 1937a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. 1937b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm)>. Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939*. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 25 mai. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945*. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 mai. 2019.

BRASIL. *Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953*. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L1821.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm)>. Acesso em 25 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 69, de 06 de novembro de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. In: Currículos mínimos dos cursos de nível superior. – 2. ed. – Brasília: MEC/DDD, 1975.

BRASIL. *Lei n° 5692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em 25 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução n° 06, de 13 de julho de 1978*. Institui a habilitação de professor de Educação Física ao nível de 2° grau.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 215, de 11 de março de 1987*. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1987a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução CFE 03, de 16 de junho de 1987*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 10 de setembro de 1987. Brasília, 1987b. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3595321/pg-38-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-10-09-1987>> . Acesso em: 23 julho 2019.

BRASIL. *Lei n° 9131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394 de dezembro de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE n° 776/97*. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 03 de dezembro de 1997, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. *Edital n° 4/97*. Brasília, 10 de dezembro de 1997, 1997b.

BRASIL. Lei no 9.696, de 1° de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior do curso de licenciatura de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Parecer n° 0138/2002*. Publicado no Diário Oficial da União em 26 de abril de 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Parecer n° CNE/CES 0058/2004*. Publicado no Diário Oficial da União em 19 de março de 2004. 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Resolução n° 7, de 31 de março de 2004*. Publicada no Diário Oficial da União em 5 de abril de 2004, Seção 1, p.18. 2004b. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 23 julho 2019.

BRASIL. *Lei n°11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 274, de 06 de julho de 2011*. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2011

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n° 2, de 1° 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. 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Minuta de Projeto de Resolução para audiência Pública de 11/12/2015*. 2015b. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=28641-proposta-de-resolucao-pdf&category\\_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28641-proposta-de-resolucao-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 julho 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Carta Convite. *Audiência Pública*. 2015c. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=28631-convite-audencia-publica-pdf&category\\_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28631-convite-audencia-publica-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 30 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em:  
<[http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1)>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação de Professores*. 2017a.

BRASIL. Texto Anexo - Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. *Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017c.

BRASIL. *Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017*. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. 2017d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 584, de 03 outubro de 2018*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 33, 17 dez. 2018a. Seção 1. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 julho 2019.

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. 48-49, 19 dez. 2018b. 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](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: 23 julho 2019.

BRASIL. MEC. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. 2018c. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) . Acesso em 16 dez. 2019

BRASIL. Texto Anexo - Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2018. Brasília, DF, 2018d.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n° 22/2019*. 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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n° 02, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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](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: 06 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n° 01, de 29 de dezembro de 2020*. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. 2020a. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-29-de-dezembro-de-2020-296893578>>. Acesso em 09 mar 2021.

BRASIL. *Decreto n° 10.344, de 11 de maio de 2020*. Altera o Decreto n° 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. 2020b. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.344-de-11-de-maio-de-2020-256165816>>. Acesso em 09 mar 2021.

BRASIL. Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais/Conselho Federal de Educação Física. *Resolução n° 391, de 26 de agosto de 2020*. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-391-de-26-de-agosto-de-2020-274726255>. Acesso em 09 mar 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n° 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). 2020d.

BRECHT, Bertolt. *Antologia poética*. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/brecht/ano/mes/91.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2021.

BRITO NETO, Aníbal Correia. *O Impacto das diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos Político pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física do estado do Pará*. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do ará, Centro de Ciências Sociais e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

CAETANO, Clarisse Silva; SANTOS, Doiara Silva. (Des)investimento na formação docente em Educação Física: perfis e trajetórias de estudantes de licenciatura. In: *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-21, julho/dezembro, 2020.

CANARY, Henrique. *O que é...: conceitos fundamentais de política, economia e sociedade*. 1. ed. São Paulo: José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

CARTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA AO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.184-198.

CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? *Pensar a Prática*, v. 19, n. 4, 2016.

CBCE. *Carta de repúdio ao programa Brasil em Movimento do Governo Federal*. 2019. Disponível em:

<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/carta%20rep%C3%BAdio%20programa%20Brasil%20em%20Movimento.pdf>. Acesso em 09 mar 2021.

COFFITO. *Nota de esclarecimento*. 2020. Disponível em:

<<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=17000>>. Acesso em 21 jan. 2021.

COGGIOLA, Osvaldo. A crise (2007-2012): lineamentos para uma abordagem global. *Aurora*, Marília, vol. 6, nº 1, Encarte Especial, jul/dez 2012.

COIMBRA, 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. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

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

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONFED. Regimento interno do conselho federal de educação física. *CONFED*. 2011. Disponível em: <

<https://www.confef.org.br/confef/conteudo/656#:~:text=1%C2%BA%20%2D%20O%20>



Conselho%20Federal%20de,13%20de%20dezembro%20de%202010.>. Acesso em 09 mar 2021.

CONFED. Documento de Orientação Técnica CONFED nº 001/2019. *CONFED*. Disponível em < <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1856>>. Acesso em 24 julho 2019.

CONFED. Portaria CONFED nº 278/2020. Dispõe sobre classificação, significado e abrangência das Categorias de Licenciado e de Bacharel na Cédula de Identidade Profissional e seus respectivos campos de intervenção profissional. *CONFED*.2020a. Disponível em: < <http://www.listasconfef.org.br/arquivos/port-278.pdf>>. Acesso em 09 mar 2021.

CONFED. Profissional de Educação Física na Saúde está na CBO. *CONFED*. 2020b. Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/noticias/1474>>. Acesso em 09 mar 2021.

COSTA, Lamartine P. da. *Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

COSTA, Lamartine P. da. Uma questão ainda sem resposta: o que é a Educação Física?. *Revista Movimento*: Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n.4, p. i-xiv, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e Sociedade no Brasil*: ensaios sobre ideias e formas. – 4 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CREF/3. Confef/crefs se posicionam contra medida provisória de reforma do ensino médio. *Conselho Regional de Educação Física*. 2016. Disponível em: <https://www.crefsc.org.br/confef-se-posiciona-contramedida-provisoria-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CREF/4. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. *Ofício CREF4/SP nº 1931/16*. 2016. Disponível em: < [https://www.crefsp.gov.br/storage/app/uploads/Encontro-discussao-DCN\\_CREF4SP-CONDEEFESP\\_Manifestacao-CREF4SP.pdf?x39259](https://www.crefsp.gov.br/storage/app/uploads/Encontro-discussao-DCN_CREF4SP-CONDEEFESP_Manifestacao-CREF4SP.pdf?x39259)>. Acesso em 09 mar. 2021.

CREF/9. Encontro de Coordenadores discute mudanças nas graduações em Educação Física. *CREF9/PR*. Publicado em 25 novembro 2016. Disponível em <<http://www.crefpr.org.br/noticias/encontro-de-coordenadores-discute-mudancas-nas-graduacoes-em-educacao-fisica>>. Acesso em 27 mai. 2019.

CRUZ, Lauro Rafael; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; ABREU, Meriane Conceição P. Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. In: *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020.

CUNHA, Niágara V. S. *Cultura Corporal na Educação Física brasileira: a gênese do conceito*. Curitiba: Prismas, 2017.

CURI, Luiz Roberto Liza. Exposição oral. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em: <[http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1)>. Acesso em: 30 set. 2020.

CURI, Luiz Roberto Liza. Exposição oral. Reunião realizada nas dependências da EEFUEUSP entre as Universidades Estaduais Paulistas para debater as DCN, 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=X37xS0IO\\_9I](https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0IO_9I)>. Acesso em 18 fev. 2021.

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. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/08/o-espelho-que-foge.shtml?origin=folha>. Acesso em 10 nov. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 2, 2002.

DE MARCO, Ademir. Exposição oral. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em: <[http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1)>. Acesso em: 30 set. 2020.

DEMIER, Felipe. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky e a Revolução Russa. Rio de Janeiro, *Anais Niep Marx*. 2017.

DEMIER, Felipe. Milícia e fascismo: um breve comentário. In: BENJAMIN, Cid; DEMIER, Felipe; ARCARY, Valério. *O ovo da serpente: a ameaça neofascista no Brasil de Bolsonaro*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2020. p. 23-24.

DIAS, Edmundo Fernandes. *Política brasileira: embate de projetos hegemônicos*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

DIAS, Graziany Penna. Parâmetros Curriculares Nacionais e Novas Competências: possíveis mediações quanto ao papel da educação física na escola. In: *Revista digital lecturas: educacion fisica y deportes*, Buenos Aires, ano 14, n. 140, jan. de 2010.

DIREITOS NA PANDEMIA. *Boletim n.10*: mapeamentos e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil. São Paulo, 2021.

DRIGO, Alexandre J. Debate realizado 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: 23 maio 2019.

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. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 08 mar 2021

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.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 149-165.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antonio C. F.; CURY, Cláudia E.; ANANIAS, Mauricéia. (orgs.) *Histórias da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

ENGELS, Friedrich. Carta a Joseph Bloch (em Königsberg). 21-22 de setembro de 1890. In: *Obras escolhidas em três tomos*. In: BARATA-MOURA, José; CHITAS, Eduardo; MELO, Francisco; e PINA, Álvaro (Orgs.). tomo III, pág: 547-549. Lisboa-Moscovo: Progresso, 1982. Disponível em:

<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>>. Acesso em 27 jul. 2017.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à 3ª edição [de 1885], p. 21-22. In.: MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Professores na linha de tiro. In: *Contrapoder*. 2019. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/professores-na-linha-de-tiro/>. Acesso em 10 mar. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Palestra proferida por via remota no dia 16 de setembro de 2020, através do “Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Educação Física – Licenciatura” da Universidade Federal de Uberlândia. 2020. *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l-HgV3uzvgc>>. Acesso em: 16 set. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SOUZA, Artur. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. In: *Contrapoder*. 2020. Disponível em: <<https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. In: *Jornadas Internacionais de Políticas Públicas*, 4., 2009, São Luís, Maranhão. Anais... Maranhão: UFMA, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. In: *Universidade à esquerda*. 2019. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>>. Acesso em 09 mar. 2020.

ESCOBAR, Micheli O. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.121-133.

EXNEEF. *Educação física é uma só: formação unificada já!*. Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, 2010.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. *Introdução à didática de educação física*. Rio de Janeiro: Honor Editorial Ltda., 1972.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Fundamentos pedagógicos educação física 2*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Reflexões sobre a educação física brasileira – a carta de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.1, p.19-31, set., 2001.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação*. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro diz que combate ao marxismo vai melhorar desempenho na educação. In: *Folha de S.Paulo*. 31 dez. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/bolsonaro-diz-que-combate-ao-marxismo-vai-melhorar-desempenho-na-educacao.shtml>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FONSECA, Rubiane Giovani; SOUZA NETO, Samuel de. Educação física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 26, 2020.

FONSECA, Silvio Aparecido et al. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física Para a Saúde: Abenefs. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. v. 16, n. 4, p. 283-288, 2011.

FONSECA, Silvio Aparecido et al. Notas preliminares ABENEFS sobre a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde – ABENEFS. *Caderno FNEPAS*, v. 2, jan. 2012, p. 38-48.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

FREITAS, Helena Costa L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Rogério G.; OLIVEIRA, Marcos R.F.; COELHO, Higson R. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. In: *Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon*, v. 17, n. 1, p. 1-9, jan./jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. – 2. ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIZZO, Giovanni; SOUZA, Maristela da Silva. Educação física nas diretrizes da UNESCO: o paradigma da aptidão física e da saúde na formação do capital humano. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, 2019.

FURTADO, Roberto Pereira. 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, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org). *Formação profissional e mundo do trabalho*. Natal, RN : EDUFRN, 2020.

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.

GALEANO, Eduardo. *As Palavras Andantes*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. O giro ontológico: o resgate do real, independente da consciência e da linguagem. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). *Teorias e pesquisas em comunicação: os pós modernismos*. Maceió: EDUFAL, 2011.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. *CONFEEF*: organizador da mercantilização do campo da educação física. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é Educação Física?. *Revista Movimento*: Porto Alegre, UFRGS, v. 1, n.1, p. 29-34, 1994.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEREZ, Alessandra Galve; BRACHT, Valter. As faces da precariedade do trabalho docente e as estratégias de ação de professores de Educação Física atuante no ensino superior privado mercantil. In: *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-23, outubro/dezembro, 2019.

GOBBI, Sebastião. Exposição oral. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em: [http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1). Acesso em: 30 set. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola. 223f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GRAMSCI, Antonio. *Opere di Antonio Gramsci: Scritti Giovanili 1914-1918*. Torino: Einaudi, 1958.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. volume 2. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo*. Volume 4 – 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política*. Volume 3 – 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Lettere dal carcere*. 2a edizione elettronica. Liber liber, 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Odio gli Indifferenti*. Milano: Chiarelettere, 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere: volume primo, quaderni 1-5 (1929-1932)*. Torino: Giulio Einaudi, 2019a.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere: volume segundo, quaderni 6-11 (1930-1933)*. Torino: Giulio Einaudi, 2019b.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*: volume terzo, quaderni 12-29 (1932-1935). Torino: Giulio Einaudi, 2019c.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: características e alternativas. In.: ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Oaulo: Boitempo, 2020. p. 93- 109.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GTT ESCOLA. In: *Sobre as mudanças das Diretrizes Curriculares da Educação Física*: relatório de reflexões EM/DE GTTs-CBCE. CBCE, 2016.

GTT TREINAMENTO ESPORTIVO. In: *Sobre as mudanças das Diretrizes Curriculares da Educação Física*: relatório de reflexões EM/DE GTTs-CBCE. CBCE, 2016.

HACK, Cassia. *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 em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

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

HARVEY, David. *Para entender O capital*: livro I. São Paulo, SP: Boitempo, 2013

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOBBSBAWN, Eric. *Como mudar o mundo*: Marx e o marxismo. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2015* [recurso eletrônico]. – 2ª ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2016* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação superior 2019*. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 24 abr. 2020.

KONDER, Leandro. *O marxismo na batalha de ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.55-75.

KUNZ, Elenor; GARCIA, Emerson Silami; RESENDE, Helder Guerra de; CASTRO, Iran Junqueira de; MOREIRA, Wagner Wey. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas - proposições - argumentações. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 20, n. 1, set., 1998, p. 37-47.

LAMOSA, Rodrigo (org.). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Márcia Valéria. *Trabalho, educação, saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. RJ: EPSJV, 2010.

LENIN, Vladimir Ilitch. *As três fontes*. 3. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2010a.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Que fazer: problemas candentes de nosso movimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

LIMA, Vandson; TRUFFI, Renan. Senadores propõem pacote de ajuda para ensino privado. In: *Valor econômico*. p.A6, 11 de agosto de 2020.

LOVISOLO, Hugo. Mas, afinal, o que é Educação Física?: A favor da mediação e contra os radicalismos. *Revista Movimento: Porto Alegre, UFRGS*, v. 2, n.2, p. xviii-xxiv, 1995.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Outubro*. n. 1, p. 73-80, 1998.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento*. – 9.ed. ver. e ampl. – São Paulo, Cortez, 2009.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. – 19. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LÖWY, Michael. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. In: *Blog da Boitempo*. Publicado originalmente em 17 mai. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>. Acesso em 23 abr. 2020.

MACIEL, Thiago Barreto. Elementos para uma educação física crítica, de fato!. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 217-226, abr. 2017.

MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MANDETTA, Luiz Henrique. *Um paciente chamado Brasil: Os bastidores da luta contra o coronavírus*. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

MARINHO, Inezil Penna. *Sistemas e Métodos de Educação Física*. – 6a ed. – São Paulo: Papervivros, s.d.

MARINI, Ruy Mauro. A crise do desenvolvimentismo. In: BRANCO, Rodrigo Castelo (Org.). *Encruzilhadas da América Latina no Século XXI*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

MARINI, Ruy Mauro. *Subdesenvolvimento e revolução*. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2013.

MARTINS, Iguatemy Maria de L.. Exposição oral. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em: [http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1). Acesso em: 30 set. 2020.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, SP: Boitempo, 2008a.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. In: *As Diferentes Questões*. Lisboa: Editorial Avante. 2008c. Disponível em:

<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> . Acesso em 27 ago de 2019.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011b.

MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo, Boitempo: 2012b.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013b.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro II: o processo de circulação do capital*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista*. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. *Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto de madeira*. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo, 2017c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *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 (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*. – 1. ed. revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MEC. *Ofício CNE/MEC nº 310/2020/CES/SÃO/CNE/CNE-MEC de 06 de julho de 2020*. Esclarecimentos sobre a Resolução CNE/CES nº 6/2018. Brasília, DF, 2020.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e... “mente”*: bases para a renovação e transformação da educação física. – 9. ed. – Campinas: Papirus, 1990.

MEJIA; Eloy Altuve. Papel del deporte en la irrupción fascista en Brasil 2018: ¿Cómo el deporte fue convertido en elemento importante de la campaña de Bolsonaro? ¿De qué forma el Mundial de Fútbol y Juegos Olímpicos contribuyeron con la destitución de Dilma Rouseff, el punto de quiebre de la democracia? *ATHLOS: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*. Vol. XVI – Año VIII, Enero, 2019.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In.: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MELO, Marcelo Paula de; SILVA, Anderson Guedes da; ANDRADE Edely Viana de; MACIEL, Thiago Barreto. *Cursos Técnicos de habilitação de professores de Educação Física ao nível de 2º grau e a formação profissional nas décadas de 1970, 1980 e 1990*. No prelo, 2019.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Os elementos que marcam as especificidades na formação de professores de Educação Física. In: *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-19, julho/dezembro, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Primeiros passos do Brasil em Movimento. *Blog da Saúde*. 2019. Disponível em: <<http://www.blog.saude.gov.br/index.php/cursos-e-eventos/54020-primeiros-passos-do-brasil-em-movimento#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20vai,atividade%20f%C3%ADsica%20na%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira>>. Acesso em 09 mar 2021.

MOLINA NETO, Vicente; et al. A educação física no ensino médio ou para entender a era do gelo. In: *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017.

MORENO, Gislaine. Exposição oral. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Áudio - Audiência Pública (dia 11/12/2015)*. 2015d. Disponível em: <[http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com\\_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter\\_mediaType=1](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10812:audiencia-publica-educacao-fisica-11-12-15?&filter_mediaType=1)>. Acesso em: 30 set. 2020.

MORSCHBACHER, Márcia. *Formação de professores: proposições para a formação para o trabalho científico na licenciatura em educação física*. 2016. 363f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

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.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRÁZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005a.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In.: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005b.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOVACK, George. *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

NOVACK, George. *O desenvolvimento desigual e combinado na história*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Diretrizes Curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física*. Texto base para exposição da mesa redonda, de mesmo nome, no dia 06/06/2003, do Pré-Conbrace Sul em Pato Branco. 2003.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. 399f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. FIGUEIREDO, Zenólia (org.). Vitória: gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 11-30.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na educação física brasileira: em defesa do marxismo. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador: v.9, n.1, p.72-85, abr.2017.

NUNES, Fábio Santana. Terceirização da Educação Física no ensino básico. In: *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-22, janeiro/março, 2020.

O CAMINHO DA PROSPERIDADE. *Proposta de Plano de Governo*. Coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos.”. 2018. Disponível em: <  
[http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf)>. Acesso em 09 mar 2021.

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.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista / O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.) *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010. p.21-28.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; ANDRADE, Douglas Roque. Formação profissional em educação física para o setor da saúde e as diretrizes curriculares nacionais. In: *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Consenso e conflito: educação física brasileira*. – 3ª. ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA-SILVA, Iransé; OLIVEIRA, Ricardo Jacó de; GUIMARÃES, Juracy da Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais: qual o caminho para Educação Física? In: *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Enviromental Science*, v.5, n.3, p.271-278, jul-dez. 2016.

PAULANI, Leda Maria. *Brasil delivery*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PENNA, Adriana. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: Implicações da Lógica Privada na Formação/Qualificação do Professor. Uma Análise Fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica. In: Anais [recurso eletrônico] do 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, no ano de 2015. Bauru: Faculdade de Ciências, 2016. p.338-349.

PENNA, Adriana Machado. *Parecer CNE/CES 584/2018: o ‘Parecer’ das incertezas....? Por uma Educação Física Unificada: a certeza da resistência*. No prelo, 2018.

PENNA; Adriana, SIMÕES, Roberto. Formação de Professores na linha de fogo de “um ajuste justo”. Governo Temer e o estímulo ao empreendedorismo. Professor: seja um ‘protagonista’, seja um ‘food truck’ da educação...! Rio de Janeiro, *Anais Niep Marx*. 2019.

PINHO, Carolina S.B. *A produção do conhecimento sobre a formação profissional em educação física: realidade e perspectivas superadoras*. 2017. 276f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PIRES, Ademir Faria; BARBOSA-RINALDI, Ieda PARRA; SOUZA, Juliano. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em educação física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da teoria da modernização reflexiva. In: *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, out./dez. de 2018.

PISTRAK, Moisey M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POCHMANN, Marcio. *Nova classe média?: o trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRATA, Hugo Leonardo; SILVA, Elizandra Garcia; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. “Pelo meu histórico de atleta [...]”: a análise de discurso e a linearidade esporte-saúde. In: *Movimento*, v. 26, 2020.

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O Projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. In: *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-15, abril/junho, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

PROUDHON, Pierre-Joseph. Carta de Proudhon a Marx: Lyon, 17 de maio de 1846. In: MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo, 2017c.

PUPIO, Bárbara Cristina. *Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva*. 2017. 232. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PUPIO, Bárbara Cristina. Indústria da cultura corporal em academias de ginástica: nexos e determinações da reestruturação produtiva na formação de professores de educação física no Brasil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 3, p. 457-468, out. 2020.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares nacionais: 30 anos de licenciatura em Educação Física na UFJF. In: CUNHA Jr. Carlos Fernando Ferreira da; MARTIN, Edna Ribeiro Hernandez; ZACARIAS, Lúcia dos Santos (Org.). *Educação Física: memórias e narrativas em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo. *Trabalhadores de educação física no segmento fitness: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro*. 2012. 250f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo. A proletarianização da educação física brasileira no pós-fordismo. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (orgs.). *Formação profissional e mundo do trabalho* [recurso eletrônico]. Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. In: *Motrivivência*, Florianópolis, Ano XVIII, n. 26, p. 69-87 Jun. 2006.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. Trabalho e organização coletiva na Educação Física brasileira. In: *Trabalho, democracia e movimentos sociais: elementos de análise e crítica*. COIMBRA, Ana Livia de Souza; DELGADO, Leila Baumgratz (orgs.) Juiz de Fora: Editora UFJF, 2017.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A licenciatura ampliada no contexto dos projetos de formação humana em disputa na educação física brasileira. In: ALMEIDA, Paulo A.C. de; CASTRO, Waldyr Lins de (orgs.). *A Licenciatura em Educação Física na UFF: uma alternativa curricular*. Curitiba: CRV, 2018.

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

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.) *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011. p.56-71.

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.

REVISTA ACAD BRASIL. Ano 20 – 1ª. ed. – n° 80, mar. 2018a.

REVISTA ACAD BRASIL. Ano 20 – 2ª. ed. – n° 81, mai. 2018b.

REVISTA ACAD BRASIL. Ano 20 – 3ª. ed. – n° 82, ago. 2018c.



REVISTA ACAD BRASIL. Ano 21 – 2ª. ed. – nº 85, mai. 2019a.

REVISTA ACAD BRASIL. Ano 21 – 3ª. ed. – nº 86, ago. 2019b.

REVISTA ACAD BRASIL. Ano 21 – 4ª. ed. – nº 87, nov. 2019c.

REVISTA ACAD BRASIL. nov. 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 52. jun. 2014a.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 53. set. 2014b.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 58. dez. 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 59. mar. 2016a.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 60. jun. 2016b.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 62. dez. 2016c.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº66, dez. 2017.

REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº73, dez. 2019.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; et al. Análise da Minuta de Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de educação física e a questão da formação para a docência na educação básica. In: *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

RODIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. In: *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. *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) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

ROMAN, Evandro. In.: REVISTA ACAD BRASIL. Ano 20 – 1ª. ed. – nº 80, mar. 2018a.

SANTOS, Marcelo Silva dos. *Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar*. 2005. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2005.

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

SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire; LAVOURA, Tiago Nicola. Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (orgs.). *Formação profissional e mundo do trabalho* [recurso eletrônico]. Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino. *Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado*. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

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. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil: 2020*. Instituto SEMESP, 2020.

SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos; BIANCHI, Paula. Bolsonaro e a COVID-19: e daí? “o Brazil tá matando o Brasil”, “do Brasil, SOS ao Brasil”, “chora a nossa pátria, mãe gentil...”. In: *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-19, abril/junho, 2020.

SINGER, André. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição P.; MONTE, Emerson D. Formação de professores e as normativas curriculares em educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2020.

SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (orgs.). *Formação profissional e mundo do trabalho* [recurso eletrônico]. Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

SOUSA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. – 2. ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SOUSA JUNIOR, Justino. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

SOUZA, Arthur G. de; MELGAREJO, Mariano M. Kroton e a formação em educação física. *Boletim Informativo MNCR*, Revista Digital, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://mncrref.blogspot.com/2019/05/boletim-informativo-do-mncr-ano-18-n1.html>>. Acesso em: 29 julho 2019.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. In: *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2017.

SOUZA NETO, Samuel; et al. Conflitos e tensões nas diretrizes curriculares de educação física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputas. In: *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

STEINHILBER, Jorge. Profissional de Educação Física... existe? In: CICLO DE PALESTRAS CAEFALF-UERJ, V., Rio de Janeiro, 1996. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p.43-54.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. – Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n.19, mar. 2006. p. 19-20.

STEINHILBER, J. Palestra proferida na aula inaugural do curso de educação física da Faculdade Gama e Souza. *Youtube*. Publicado em 19 março 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8eog5IGQJFs>>. Acesso em 23 julho 2019.

STEINHILBER, Jorge. Palavra do presidente. In: *Revista Educação Física*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, nº 59. mar. 2016a.

STJ. Profissional com licenciatura em educação física deve se limitar ao ensino básico. In: *Jusbrasil*. 2014. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/noticias/153350321/profissional-com-licenciatura-em-educacao-fisica-deve-se-limitar-ao-ensino-basico>>. Acesso em 20 nov. 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. 1993. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. In: *Revista da Educação Física*, UEM . 9(1), p. 13-23, 1998.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Artigo publicado no repositório *Rascunho Digital* da UFBA, em 03 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=224>>. Acesso em 10 set. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. In: *Revista Kinesis*, UFSM, v.30, n.1, p. 95-133, jan/jun. 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente prudente, v.27, n.1, p.5-23, jan-abr. 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. 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, p.1-16, dez 2020a.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A implementação das DCNs e a formação em Educação Física: o que dizem as entidades?. [recurso eletrônico]. In: *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação – ForGrad Diretrizes Curriculares Nacionais: diálogos sobre a formação em Educação Física*. UFOP, 2020b.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ALBUQUERQUE, Joelma de O. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. *Filosofia e educação (online)*: Campinas, v.2, n.2, p. 8 – 52, out. 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. *Revista Movimento*: Porto Alegre, UFRGS, v. 1, n.1, p. 35-40, 1994.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é Educação Física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. Artigo publicado no repositório *Rascunho Digital* da UFBA. 2009. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/)>. Acesso em 02 de agosto de 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; HACK, Cassia. *Dossiê: Licenciatura em educação física com caráter ampliado: fórum, marco legal e produção científica*. LEPEL: Bahia, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; HACK, Cássia; MORSCHBACHER, Márcia. *Educação Física na Germinal: 10 anos de contribuições em defesa do Marxismo*. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 3, p. 142-154, dez. 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; et al. Sistema de proteção do trabalho, do trabalhador e da trabalhadora da educação física: porque somos contra a regulamentação da profissão. 2020, no prelo.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. FIGUEIREDO, Zenólia (org.). Vitória: gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 89-110.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê?. In: *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. FIGUEIREDO, Zenólia (org.). Vitória: gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 111-136.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; et al. Uma proposição de Diretriz Curricular para a Formação de Professores de Educação Física. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zulke (orgs.). *Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas*. Ijuí: Unijuí, 2007.

TANI, Go; et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU; EdUSP, 1988.

TANI, Go. Exposição oral. Reunião realizada nas dependências da EEFEUSP entre as Universidades Estaduais Paulistas para debater as DCN, 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](https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0I0_9I)>. Acesso em 18 fev. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa, 1: a árvore da liberdade*. – 6ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

TRICONTINENTAL. *A educação brasileira na bolsa de valores: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional*. Front, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

TROTSKY, Leon. *História da Revolução Russa*. 2 v. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2007.

UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESP. *Projeto Político Pedagógico do curso de educação física da FCT/UNESP/PP*.

UNESP: Presidente Prudente, 2015. Disponível em:

[https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/EducacaoFisica/ppp\\_2015.pdf](https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/EducacaoFisica/ppp_2015.pdf). Acesso em 25 nov. 2020.

UNESP. *Resolução UNESP n° 17, de 23 de fevereiro de 2017. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Educação Física, modalidades Bacharelado e Licenciatura, do Instituto de Biociências de Rio Claro*. 2017. Disponível em:

<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>. Acesso em 26 nov. 2020.

UNICAMP. *Projeto Pedagógico dos cursos de educação física: licenciatura em educação física/graduação em educação física*. Faculdade de Educação Física: Campinas, 2016.

USP. *Projeto Pedagógico: Ingressantes 2007 (curso: licenciatura em educação física)*. Escola de Educação Física e Esporte. 2015.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A educação física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Exposição oral (Palestra). In: X congresso goiano de ciências do esporte (CONGOCE) e XI congresso de educação física de Jataí

(CONEF), com o tema “Educação física em tempos de novos contornos e demandas” realizado entre os dias 23 e 25 de maio de 2019 no município de Jataí-GO. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v7iRSBzan6c&feature=youtu.be>>. Acesso em: 07 ago 2019.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (orgs.). *Formação profissional e mundo do trabalho* [recurso eletrônico]. Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

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. p.7-22.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. – 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2010.

**APÊNDICE A - Exposição sintética das intervenções da plenária na Audiência Pública de 2015**

	<b>Nome<sup>i</sup></b>	<b>Representação e/ou Entidade pertencente</b>	<b>Posicionamento geral frente à Minuta<sup>ii</sup></b>
01	Paulo Roberto Veloso Ventura	. UEG . PUC/GO . GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” (CBCE) . Secretaria Estadual de Goiás (CBCE)	. Favorável
02	Gislaine Moreno	. Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior - ABMES	. Favorável
03	João Batista A. Gomes Tojal	. CONFEF	. Contrário
04	Elisabeth Guedes <sup>iii</sup>	. Associação Nacional das Universidades Particulares - ANUP . Centro Universitário Braz Cubas – BRAZ	. Não houve indicação
05	Celi Nelza Zülke Taffarel	. FACED/UFBA . MNCR . ANFOPE	. Favorável
06	Iguatemy Maria de Lucena Martins	. CONFEF	. Contrário
07	José Marques Novo Júnior	. UFSCar (coordenação do bacharelado em EF) . Representante do CONFEF na câmara técnica 03 – saúde da família, comunidade, atenção básica junto à comissão nacional de residência multiprofissional em saúde.	. Contrário
08	Fernando Mascarenhas <sup>iv</sup>	. CBCE	. Não houve indicação
09	Rafael de Lima	. ExNEEF	. Favorável
10	Daniel Maragon Teixeira	. PUC/MG	. Favorável
11	Roberto Corrêa	. CREF 1 (RJ/ES)	. Contrário
12	Emerson Duarte Monte/ Marcos Renan Freitas de Oliveira <sup>v</sup>	. Faculdade de Bragança/PA . UFPA . Grupo de Estudos Resignificar	. Favorável
13	Cristina Calegari/ Leonardo de Ross Rosa <sup>vi</sup>	. CREF 7 (DF) . Centro universitário UNIVATES (RS)	. Contrário
14	Thaís Yeleni Ferreira	. Sindicato das Academias do DF (Sindic DF)	. Favorável
15	Emerson Silami Garcia	. CONFEF . UFMA . UFMG	. Contrário
16	Roberto Pereira Furtado	. UFG	. Favorável
17	Luiz Cláudio de Almeida <sup>vii</sup>	. Centro Universitário Claretiano . Claretiano Rede de Educação	. Contrário
18	Ademir de Marco <sup>viii</sup>	. UNICAMP	. Não houve indicação
19	Reigler Siqueira Pedroza	. UFG	. Favorável
20	Ângela Celeste Barreto de Azevedo	. UFRJ . GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” (CBCE)	. Favorável
21	Kléber Augusto Ribeiro	. IFCE	. Favorável
22	Jeeser Alves de Almeida	. UFMS	. Favorável
23	Alexandre Janotta Drigo <sup>ix</sup>	. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional/UNESP (Rio Claro)	. Contrário
24	Tiago Nicola Lavoura	. UESC . GTT “Movimentos Sociais” (CBCE)	. Favorável
25	Severino Leão Albuquerque Neto <sup>x</sup>	. Universidade Católica de Brasília	. Não houve indicação
26	Sebastião Gobbi <sup>xi</sup>	. CONFEF . Associação Brasileira do Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFS)	. Contrário
27	Francisco José Gondim Pitanga	. CREF 13 (BA/SE) . UFBA	. Contrário



	Nome <sup>i</sup>	Representação e/ou Entidade pertencente	Posicionamento geral frente à Minuta <sup>ii</sup>
28	Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo	. Secretaria Distrital do CBCE	. Favorável
29	Belmiro Freitas de Salles Filho	. Representação de área do CNPQ – coordenador do programa de pesquisa em Saúde/CNPQ	. Favorável
30	Magale Konrath <sup>xii</sup>	. Coordenação curso EF - Universidade Feevale Novo Hamburgo/RS	. Contrário
31	Antônio César Lima	. Coordenação curso EF - UEPA	. Favorável
32	Aparecido Pimentel Ferreira	. Coordenação curso EF – UNIP Brasília	. Favorável
33	Iranse Oliveira Silva <sup>xiii</sup>	. Unievangélica de Anápolis/GO	. Contrário
34	Márcia Regina Aversani Lourenço <sup>xiv</sup>	. Coordenação curso EF - UNOPAR	. Contrário
35	Istvan de Abreu Dobranszky <sup>xv</sup>	. Diretor Faculdade EF – PUC Campinas	. Não houve indicação.
36	Sérgio Avelino da Silva <sup>xvi</sup>	. Coordenação curso EF - IESB	. Contrário
37	Isaías Moreira Ferraz Júnior	. Coordenação curso EF - PUC/GO	. Favorável
38	Maurício Pires de Araújo	. Coordenação curso EF – UNISA/SP	. Favorável
39	Daniel Cantanhede Behmoiras	. Coordenação curso EF – UnB	. Favorável

<sup>i</sup> Para alguns nomes expostos aqui foi necessário fazer uma breve pesquisa cruzando os dados anunciados com os dados do currículo *lattes*, de sítios eletrônicos de entidades e de outros lugares disponíveis na internet, uma vez que alguns sujeitos expuseram a sua apresentação de modo incompleto ou insuficiente para identificação imediata.

<sup>ii</sup> Não sendo possível expor a complexidade de muitas falas, optamos nos limites deste quadro em fazer um resumo sintético binário entre favoráveis e contrários à Minuta. Os sujeitos que não expuseram de modo claro suficiente a sua posição ou manifestaram abertamente não havê-la, colocamos em nota de rodapé as informações que julgamos pertinentes.

<sup>iii</sup> Alegando ainda estar aprendendo, se disse em dúvida a partir da fala que a antecedeu, de João Batista Tojal, indicando alguns acordos por pontos levantados pelo professor como, por exemplo, a maior quantidade expressiva de estudantes no bacharelado em relação à licenciatura. Identificando haver um “certo consenso na plateia em relação à unificação da formação” diz não ser “tola de enfrentar a plateia, até porque não tenho o conhecimento de vocês” e indica que dará seguimento às discussões no interior da ANUP e da BRAZ com vistas a promover um seminário interno, no qual procurariam tanto o próprio Tojal, quanto o professor Paulo Ventura. Em que pese o não posicionamento aberto em relação à concordância ou discordância da Minuta, o conteúdo da fala dessa interlocutora nos parece indicar uma proximidade com o posicionamento contrário. Além disso, trata-se de uma figura diretamente ligada ao empresariamento da educação e ao bloco no poder que ascende à cadeira presidencial da República no ano de 2019. Elizabeth Guedes é irmã do ministro da Economia, Paulo Guedes, e é figura central na articulação das políticas do governo dos últimos tempos em direção à privatização do ensino. Faz parte, portanto, dos mercadores de diplomas, aos quais há o interesse direto na fragmentação. Retomaremos sobre isso ao longo do capítulo.

<sup>iv</sup> Apresenta que o CBCE não tem uma posição deliberada, mas as pesquisas em seu interior convergem com a Minuta, apontando tendencialmente para a unificação.

<sup>v</sup> Ambos foram apresentados para realizar a fala, contudo identificamos no áudio somente a exposição de Marcos Renan Freitas de Oliveira.

<sup>vi</sup> Cristina Calegaro ao ser anunciada para se pronunciar conforme a representação indicada, passa a sua fala a Leonardo de Ross Rosa. Este último, conforme seu *lattes*, é representante do CREF2/RS no Conselho Municipal de Saúde de Lajeado/RS desde 2013 (acesso em 18 nov. 2020) e, atualmente, é membro da “Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional” do CREF2/RS. Disponível em: <https://crefrs.org.br/institucional/comissoes.php>. Acesso em 15 out. 2020.

---

vii Dentre os sujeitos que se posicionaram contrariamente à Minuta, este é o único que não identificamos relação orgânica com o sistema CONFEF/CREFs. Contudo, é possível perceber proximidades de concepção da instituição que representa com o conselho profissional a partir de comunicado divulgado aos alunos após a Audiência pela “Claretiano – Centro Universitário” em seu sítio eletrônico oficial. Em tal comunicado afirma-se que a proposta de extinção do bacharelado “afronta a produção de conhecimento e as fundamentações atuais de formação na área e, inclusive a regulamentação atual do exercício profissional, que distingue, claramente, os campos de atuação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física.”. Disponível em: <<https://claretiano.edu.br/batatais/noticias/76707/comunicado-aos-alunos-do-curso-de-educacao-fisica>>. Acesso em 15 out. 2020.

viii Indica que na Faculdade de Educação Física da UNICAMP estão iniciando os debates. Destaca a característica dos cursos ofertados em sua IES e ressalta que dentre “os 50 alunos ingressantes, não há dúvida que um contingente maior opta pelo bacharelado. Se eu fosse falar aqui em média, eu poderia dizer pra vocês que em média eu tenho 15 alunos no estágio de licenciatura dos 50 que ingressaram.”. Diz que os números não o assustam devido, no caso específico de São Paulo, o “desmando que a gente tem para com a educação”. Também expõe sentir que “o bacharelado tem trazido o risco de perda de identidade da área da educação física”. Feitas as considerações, conclui que o debate deva continuar “até que a educação física brasileira sinta-se em condições de optar”.

ix Destacamos que Alexandre Drigo também é membro do sistema CONFEF/CREFs, apesar de não ter sido apresentado enquanto tal. Atua no CREF4/SP desde o ano 2000, conforme seu *lattes*, e compõe a “Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional do CONFEF”.

x Disse que a sua fala não representa o seu colegiado de curso. Alegou ter recebido o documento no dia 09/12/2015 e não ter tido tempo para leitura, não havendo posição clara, estando ainda em fase de análise e iniciará a consulta à sua base.

xi O professor não apresentou o seu nome, mas se identificou como professor aposentado da UNESP/Rio Claro e conselheiro do Conselho Federal de Educação Física. Sebastião Gobbi é o único que confere com todas essas características dentro da nominata de conselheiros do CONFEF à época. Seu nome também nos foi confirmado por pessoas presentes no evento. O seu relato sobre a Audiência, o qual confere com o conteúdo da fala, também pode ser encontrado em: < <http://cev.org.br/biblioteca/consideracoes-sobre-audiencia-publica-das-diretrizes-educacao-fisica-cne-15-12-2015>>. Acesso em 14 jan. 2021.

xii Destacamos que Magale Konrath já participou como membro da “Comissão temporária de Ginástica Laboral” do CREF2, atualmente nomeada “Câmara Técnica de Ginástica Laboral e Atividade Física na Empresa” da mesma regional, em que ainda atua, como consta nos dados extraídos do sítio eletrônico oficial do CREF2/RS: <https://crefrs.org.br/index.php> . Acesso em 15 out. 2020.

xiii Destacamos que Iranse Oliveira Silva também é membro do sistema CONFEF/CREFs, apesar de não ter sido apresentado enquanto tal. É conselheiro do CREF14/GO-TO e atuou como presidente da “Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional” do conselho regional, como consta nos dados extraídos do sítio eletrônico oficial do CREF14/GO-TO: <<https://mail.cref14.org.br/index.php>> e <<https://www.cref14.org.br/portal/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

xiv Destacamos que Márcia Lourenço também é membro do sistema CONFEF/CREFs, apesar de não ter sido apresentada enquanto tal. Atua no CREF9/PR desde o ano de 2010, conforme seu *lattes*, e compõe a “Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional do CONFEF”.

xv Levanta entre as dúvidas, cotejando com a Resolução CNE/CP nº02/2015, que se for atender a todas as exigências expressas nesta última “e considerando também a possibilidade de atuação do bacharelado em tantas áreas possíveis, como é que a gente conseguiria formar um profissional competente em quatro anos? Então não é nenhuma questão de querer, mas é uma questão até de você conseguir fazer alguma coisa assim... Porque querer a gente quer mesmo.”. Sinaliza que o corpo docente da sua IES, em princípio, lhe parece que seria favorável, mas indica que retornará com as questões para discussão. Solicita extensão do prazo para o debate.

xvi Destacamos que Sérgio Silva também é membro do sistema CONFEF/CREFs, apesar de não ter sido apresentado enquanto tal. É conselheiro do CREF7/DF.