

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

BRUNO LUÍS MAGALHÃES MATIAS

**REALIDADE E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE**

RECIFE-PE

2021

BRUNO LUÍS MAGALHÃES MATIAS

**REALIDADE E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para obtenção parcial do grau de Licenciado em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Flávio Dantas
Albuquerque Melo

RECIFE-PE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B898r Matias, Bruno Luis Magalhães
 Realidade e Possibilidades da Formação de Professores de Educação Física: Contribuições ao debate / Bruno Luis
Magalhães Matias. - 2021.
 58 f.

 Orientador: Flavio Dantas Albuquerque Melo.
 Inclui referências.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação
Física, Recife, 2021.

 1. Formação de professores. 2. Formação de professores de Educação Física. 3. Formação Omnilateral. I. Melo, Flavio
Dantas Albuquerque, orient. II. Título

CDD 613.7

BRUNO LUÍS MAGALHÃES MATIAS

**REALIDADE E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA : CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE**

Monografia apresentada no curso de
Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal Rural de Pernambuco -
UFRPE, desenvolvida por Bruno Luís
Magalhães Matias sob a orientação do Prof. Dr.
Flávio Dantas Albuquerque Melo

Aprovada em 19/07/2021

Professor Dr. Flávio Dantas Albuquerque Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientador

Professor Ms. Eduardo Jorge Souza da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinador I

Professora Dra. Melina Silva Alves
Universidade Federal da Paraíba
Examinador II

RECIFE

2021

Dedico este trabalho à minha família, à comunidade acadêmica da UFRPE e a todos os professores e alunos que diariamente estudam e trabalham em prol de uma Educação de qualidade e acessível a todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por ter me guiado em todos os momentos. Á minha família, em especial minha mãe, Luciana Magalhães, minha avó, Edite Pessoa Magalhães, e meu avô, Rui Magalhães Pedrosa (*In memoriam*) pela educação, zelo, valores, e serem meus maiores exemplos e inspiração de trabalho, integridade e dedicação a família. Agradeço a todos os meus professores, em especial, a todos os docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco do Curso de Educação Física, sobretudo ao professor Dr. Flávio Dantas por ter sido meu orientador na elaboração desse trabalho, fornecendo correções, revisões e sugestões que me possibilitaram construir a presente monografia. Agradeço também aos professores Dr. Eduardo Jorge e professora Dra. Melina Alves, por também terem fornecido grandes contribuições para o aprimoramento deste trabalho. Agradeço também a todos os professores com que estudei durante o curso, em especial aos professores Dr. Sérgio Cahú, Dra. Erika Suruagy, Dra. Rosângela Lindoso, Dra. Rosângela Vidal, Dra. Ana Flávia Pinho, Dra. Anna Lima, Dr. Marcos Nunes, Dra. Maria Helena Lira, Dra. Natália Beltrão, Dra. Cecília Tenório, Dra. Nayana Pinheiro, Dr. Ricardo Lima, com os quais tive grandes lições ao longo das disciplinas do curso, e também a Professora Dra. Ana Luíza Vieira, pela oportunidade de atuar na monitoria da disciplina de Organização e Gestão da Educação Física. Presto agradecimentos também á todo Departamento de Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, professores e funcionários por sempre se mostrarem bastante solícitos as necessidades dos alunos. Agradeço também, a todos os meus amigos e colegas com que convivi no período de formação, em especial, aos colegas Rafael Farias, Isabella Severo, Camila Nascimento, Eidy Rodrigues e Barbara Ventura, e vários outros com que tive a felicidade de realizar diversos trabalhos e guardar boas lembranças. Agradeço também ao amigo Glauco, com quem pude ter acesso á grandes livros e obras de valor cultural, científico e acadêmico e bons diálogos sobre questões sociais no seu conhecido Sebo, defronte á reitoria, e ao professor Dr. Djair do Rêgo, por ter sido uma das minhas primeiras inspirações para seguir na carreira docente, contribuindo para minha preparação para o ingresso na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Á todos estes grandes e ilustres profissionais, quero registrar minha gratidão e homenagem.

Quando os problemas se tornam absurdos, os desafios se tornam apaixonantes.

Dom Helder Câmara

RESUMO

O presente trabalho foi construído com o propósito de trazer contribuições ao debate sobre a formação de professores. Partindo das determinações e contradições históricas, delimitamos nossa problemática nos seguintes termos: Qual é realidade da formação de professores no atual momento histórico de crise estrutural do capitalismo, e quais são as possibilidades de uma orientação teórico-metodológica na formação de professores a partir da concepção omnilateral de formação humana? Elegemos como objetivo geral: Analisar, a realidade atual da formação humana, no geral, da formação professores, no particular e da formação do professor de Educação Física como expressão singular, cujo objetivo está em contribuir no debate da formação de professores de Educação numa perspectiva de defesa de uma formação docente a qual o futuro professor possa acessar as máximas possibilidade de desenvolvimento em seu processo formativo. Partilhamos do Materialismo Histórico Dialético enquanto Teoria do Conhecimento e Método Científico. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica-documental. Para pesquisa bibliográfica, utilizamos como instrumentos: documentos de orientação nacional para formação docente e para formação de professores de Educação física, artigos, livros, dissertações e teses de mestrado e doutorado que pudessem auxiliar-nos a alcançar nosso objetivo de pesquisa. Nas análises desenvolvidas nesse trabalho, evidencia-se que o campo da formação de professores vem sendo marcado por tendências de esvaziamento curricular e pedagógico, sobretudo pela inconsistência das políticas curriculares recentemente aprovadas, em especial a Lei 13.425/2017 – Reforma do Ensino Médio e a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 – Nova Base Comum de Formação inicial de professores, e o Parecer CNE/CP 15/2018 - Nova BNCC, inconsistentes do ponto vista pedagógico e que retrocedem em termos de organização dos conhecimentos. Enquanto que na formação dos professores de Educação Física, esta dinâmica vem trazendo uma clara tendência de fragmentação curricular e profissional, pela dicotomia Licenciatura x Bacharelado, devido ao retrocesso das mais recentes políticas curriculares implementadas pelo Governo Federal, com destaque para Resolução CNE/CP 06/2018. Concluimos, que a defesa dos pontos da Resolução 02/2015, além do paradigma da licenciatura ampliada no âmbito geral da formação docente, atrelado a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico Superadora constituem as contribuições curriculares e pedagógicas mais avançadas para uma formação que preze pela omnilateralidade.

Palavras-Chave: Formação de professores, Formação de professores de Educação Física, Formação Omnilateral.

ABSTRACT

The present work was built with the purpose of bringing contributions to the debate about teacher education. Starting from the historical determinations and contradictions, we delimit our problematic in the following terms: What is the reality of teacher training in the current historical moment of structural crisis of capitalism, and what are the possibilities of a theoretical-methodological orientation in teacher training from the omnilateral conception of human training? We elected as a general objective: To analyze the current reality of human formation in general, of teacher's formation in particular and the formation of Physical Education teacher as a singular expression, whose objective is to contribute to the debate of the formation of Education teachers in a perspective of defense of a teacher's formation in which the future teacher can access the maximum possibilities of development in his/her formative process. We share the Dialectical Historical Materialism as a Theory of Knowledge and Scientific Method. This is a bibliographic-documentary research. For the bibliographical research, we used as instruments: national orientation documents for teacher training, national and physical education teacher training, articles, books, dissertations, and master's and doctorate theses that could help us reach our research goal. In the analyses developed in this work, it is evident that the field of teacher education has been marked by trends of curricular and pedagogical emptying, especially by the inconsistency of recently approved curricular policies, especially Law 13.425/2017 - High School Reform and Resolution CNE/CP No. 02 of December 20, 2019 - New Common Base for Initial Teacher Education, and Parecer CNE/CP 15/2018 - New BNCC, inconsistent from the pedagogical point of view and that go backwards in terms of knowledge organization. While in the training of Physical Education teachers, this dynamic has been bringing a clear trend of curricular and professional fragmentation, by the dichotomy Licenciatura x Bacharelado, due to the backwardness of the most recent curricular policies implemented by the Federal Government, especially Resolution CNE/CP 06/2018. We conclude that the defense of the points of Resolution 02/2015, in addition to the paradigm of the expanded degree in the general scope of teacher education, linked to Critical Historical Pedagogy and the Critical Overseeing Approach constitute the most advanced curricular and pedagogical contributions for an education that values omnilateralism.

Keywords: Teacher Training, Physical, Education teacher Training, Omnilateral Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TEORIAS PEDAGÓGICAS : DILEMAS ATUAIS.....	14
3	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DISPUTAS NOS RUMOS DA FORMAÇÃO.....	35
3.1	Possibilidades de Superação.....	44
4	CONCLUSÃO	52
	REFERÊNCIAS.....	55

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi construído no propósito de trazer contribuições provisórias ao debate sobre a formação de professores, por esta temática se configurar como uma das maiores problemáticas significativas¹ de relevância social para área educacional (FREIRE, 2007), e que se configura como um campo de disputa entre pedagogias de caráter unilateral², inserida nos marcos do processo de globalização política e econômica promovida pelo ideário neoliberal em oposição a uma concepção omnilateral³ de educação, que vise promover saltos qualitativos na formação humana, especialmente, a formação científica e cultural da classe trabalhadora, e deste modo fornecer as bases para um projeto histórico superior (ALVES, 2015).

Considerando que a exploração do homem pelo homem constitui uma das bases do Capital, e que no cenário vigente, marcado pelo processo de crise estrutural do capitalismo vem acirrando conflitos de classe, configurados em processos de precarização do trabalho, expansão das desigualdades e problemas sociais (como o desemprego, fome, analfabetismo, marginalização social, etc.), além do processo de desmonte de políticas sociais e rebaixamento da formação do trabalhador, trazendo consequências deletérias na formação docente, a qual está inserida a formação de professores de Educação Física.

Diante de tal cenário, só um engajamento estratégico e efetivo na luta contra os processos de sucateamento da formação docente pode contribuir para o ganho de saltos qualitativos na formação docente e por conseguinte na formação do trabalhador. Partindo das determinações e contradições da sociedade capitalista, delimitamos nossa problemática nos seguintes termos : Qual é realidade da formação de professores na atual momento histórico de crise do capitalismo, e quais são as possibilidades de uma orientação teórico-metodológica na formação de professores a partir da concepção omnilateral de formação humana?

Elegemos como objetivo geral: Analisar a realidade atual da formação humana, no geral, da formação professores, no particular e da formação do professor de Educação Física como expressão singular, visando contribuir no debate da formação de professores de Educação numa

¹ Conforme Escobar (1997) as problemáticas significativas correspondem a problemáticas que surgem com questões ligadas ao trabalho pedagógico. Conectadas com a unidade dialética do lógico com histórico, considerando os nexos entre o projeto político pedagógico e o sistema de produção.

² A formação unilateral, corresponde a um conjunto de concepções pedagógicas centradas prioritária e/ou exclusivamente para formação para o mercado de trabalho e adaptação a realidade alienante do status quo (Freire, 2007).

³ A formação omnilateral diz respeito a uma formação qualificada na valorização da autonomia e aprimoramento social do estudante, seja através do aprendizado histórico-científico, seja no plano bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético (Frigotto, 1996).

perspectiva de defesa de uma formação docente a qual o futuro professor possa acessar as máximas possibilidades de desenvolvimento em seu processo formativo. Para darmos conta do objetivo geral, selecionamos 2 objetivos específicos:

- 1) Analisar as implicações do embate de projetos históricos na formulação de teorias pedagógicas e suas influências na formação de professores;
- 2) Demonstrar como esse movimento mais geral de embate de projetos históricos incide sobre a formação de professores de EF com a intenção de explicitar as expressões deste movimento tanto no marco legal quanto na concepção de formação que orienta as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

Metodologicamente nos aproximamos do Materialismo Histórico Dialético (MHD) enquanto método científico e, que segundo Minayo (1996) compreende “*o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade [...] a dialética refere-se ao método de abordagem deste real*”. Nesta perspectiva, busca-se compreender o processo histórico considerando seu dinamismo, provisoriedade e transformação, visando apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (MINAYO, 1996).

Exploramos dentro do fundamento teórico-metodológico do Materialismo Histórico Dialético as categorias realidade e possibilidade. Considerando que as categorias, de acordo com Cheptulin (2004) compreendem “[...] *graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática*”, portanto, ferramentas teóricas que permite explorar e analisar de forma mais profunda um objeto/matéria.

Enquanto a categoria realidade de acordo com Cheptulin (2004) se identifica, segundo o Materialismo Histórico Dialético, como o que existe de concreto no presente contexto histórico, a possibilidade corresponde ao “[...] *que pode produzir segundo condições propícias*”. Cheptulin (2004) classificará a categoria possibilidade em possibilidade concreta, possibilidade abstrata, possibilidade de fenômeno e possibilidade de essência.

Uma possibilidade concreta é a possibilidade cuja realizações podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento [...] A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidades de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência (CHEPTULIN, 2004, p.342-344)

A relação dialética entre realidade e possibilidade demonstra que se a realidade constitui

uma possibilidade já concretizada, materializada, a possibilidade é uma potencial realidade, desta forma ainda segundo Cheptulin (2004), através do conhecimento das possibilidades poderíamos “[...] *interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear suas transformações em realidade.*”

Quanto aos procedimentos de pesquisa explorados na construção deste trabalho, seguimos o seguinte percurso, descrito por Minayo (1996) desenvolvida a partir dos seguintes passos: 1) método; 2) técnica; 3) caracterização. O Método foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD), na técnica, exploramos a análise de conteúdo e análise de documentos, quanto a caracterização, sua natureza é bibliográfica documental, a qual se organiza em três momentos : 1) Ordenação dos dados; 2) Classificação dos Dados; 3) Análise Final.

Os documentos utilizados para esta análise foram :

- 1) Documentos de orientação nacional para formação docente e de professores de Educação Física.
 - Lei 13.425/2017 – Reforma do Ensino Médio
 - Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 – Nova Base Comum de Formação inicial de professores.
 - Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de professores.
 - Parecer CNE/CP nº09/2001
 - Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002
 - Resolução CNE/CP 02/2015
 - Parecer CNE/CP 15/2018 - Nova BNCC do Ensino Médio
 - Resolução CFE nº 3, de 16 de junho de 1987
 - Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998 – Lei de Regulamentação Profissional da Educação Física
 - Resolução CNE/CP 06/2018
- 2) Artigos, livros, dissertações e teses de mestrado e doutorado relacionados ao processo de crise estrutural do capitalismo e seus rebatimentos nas políticas curriculares e teorias pedagógicas, na formação docente, no geral, e na formação de professores de Educação física, no singular.

Detalhados nossos fundamentos metodológicos, percorremos em sequência, a organização dos capítulos. No Capítulo 1 “ Formação de professores e teorias pedagógicas : dilemas atuais” buscaremos contextualizar o cenário da crise estrutural do Capital, através de um resgate histórico pelo século XX, da decadência do Estado de Bem Estar Social (Welfare

State) até a ascensão das políticas neoliberais e seus rebatimentos nas políticas educacionais, especialmente com a intensificação do antagonismo entre projetos omnilaterais e unilaterais de educação, considerando e estabelecendo nexos com as teorias pedagógicas e suas influências nas políticas curriculares na educação. Consideramos ainda a categoria marxista de “convertimento de forças produtivas em destrutivas” na explanação do processo da crise estrutural do Capital e ofensiva das políticas neoliberais, especialmente no campo educacional, apresentando a atuação dos reformadores privados na remodelação da educação visando servir os interesses econômicos e ideológicos do mercado, além das categorias “realidade” e possibilidade”, nas quais a partir da materialidade da formação humana será possível indicar caminhos que promovam saltos qualitativos.

No Capítulo 2 “ Formação de professores de Educação Física : disputas nos rumos da formação” analisamos no contexto da formação docente em Educação Física o impacto das ofensivas dos reformadores de mercado na construção das políticas curriculares de formação de professores em Educação Física, bem como seu processo de regulamentação profissional. Destacamos os embates travados pelos movimentos de representação docente, como a ANFOPE, na elaboração de políticas curriculares nos marcos de uma formação omnilateral e que promova expansão dos horizontes profissionais dos professores de Educação Física, na contramão de tendências ao empobrecimento curricular e fragmentação da atuação profissional.

Na Conclusão, ressaltamos algumas medidas de enfrentamento aos processos de desmonte da Educação Pública e da Formação Docente, trazendo alternativas de caráter imediato ao enfrentamento objetivo e efetivo à precarização e empobrecimento curricular gerados pelas tendências e interesses unilaterais da formação humana, e num caráter histórico, a construção de uma formação humana sob o lastro da omnilateralidade que contribua para concretização de um projeto histórico superior.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TEORIAS PEDAGÓGICAS : DILEMAS ATUAIS

A questão da formação de professores é um debate que vem se intensificando-se desde as décadas de 1980 e 1990 (MARTINS, 2010), e vem assumindo cada vez mais relevância, na medida que novas nuances e dilemas surgem no campo educacional, influenciados pelo vigente cenário global de destruição das forças produtivas⁴, que no contexto brasileiro se caracteriza, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento do capitalismo dependente, e sua subserviência ao ideário neoliberal, trazendo como consequências : a reestruturação do setor produtivo, a financeirização da economia, e consolidação do capital em sua fase imperialista (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Diante desse quadro, a educação pública e a formação docente (inicial e continuada) vem sendo um terreno de disputa por parte de grupos e setores corporativos, hegemônicos, interessados em assumir o controle e aplicar sua agenda na escola pública, seja mediante pedagogias negativas, que se definem como concepções pedagógicas pautadas pela negação da educação escolar clássica, influenciadas pelo relativismo, construtivismo e escolanovismo (DUARTE, 2010), ou por processos de privatização da rede pública (BELTRÃO & TAFFAREL, 2017) e o rebaixamento e esvaziamento dos currículos na formação pedagógica dos professores (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Tal debate, ganha ainda mais pertinência num cenário recente de avanços de políticas neoliberais na área educacional, entre as quais, a Reforma do Ensino Médio (2016) e a Nova Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores (2019), e a Nova BNCC (2018) que para além de flexibilizarem o ensino, pretendem promover a descaracterização do trabalho do docente e de sua função humanizadora, abrindo caminhos para mercantilização da educação pública.

Na vigente conjuntura geral, marcada por uma crise estrutural do Capital, a formação humana vem sendo disputada por dois projetos antagônicos: um advogando pelos interesses da classe burguesa, pautada nos valores e interesses mercadológicos, e outro, representando as aspirações da classe trabalhadora, inspirado na busca pela superação da alienação do trabalho (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Para se compreender tal cenário, consideramos relevante discutir acerca hegemonia do

⁴ Segundo Bottomore (1983), o conceito de forças produtivas de Marx compreende os meios de produção e a força de trabalho, considerando o desenvolvimento tecnológico, o processo de trabalho, utilização de fontes energéticas e a educação do trabalhador.

capital global em sua fase superior, a fase imperialista (LÊNIN, 2005), e a entrada deste modo de produção em uma inevitável crise estrutural sócio-metabólica do capital (MÉSZÁROS, 2009) o que atesta a hipótese advogada por autores marxistas, sobretudo Trotsky (2010a, 2010b, 2011), sobre o convertimento das forças produtivas em forças destrutivas.

Por essa lógica, é possível afirmar que o quadro de expansão das forças produtivas por ter alcançado um grau muito elevado, chegou ao seu limiar, especialmente pelas múltiplas relações (e contradições) sociais por ela geradas, que impedem o seu avanço. De tal maneira, o capital visando dar prosseguimento ao seu processo de desenvolvimento, passa agora a destruir tais forças produtivas na intenção de manter sua reprodução de riquezas, o que pressupõe a destruição do próprio ser humano e de sua força de trabalho, implicando, também em contradições para formação humana, estabelecendo limites e possibilidades nesse processo (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

A crise do Capital é um fenômeno intrínseco ao capitalismo, e suas contradições se desdobram sobre todos os campos da vida social. Mézáros (2009, p.17) nomeia tal crise, de *crise estrutural de ordem sócio-metabólica do capital* :

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas as finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios de nossa vida social, econômica e cultural (MÉSZÁROS, 2009, p.17)

A partir de um resgate histórico, o aprofundamento dessa crise se inicia a partir da década de 1970, com a crise do petróleo, que coincide com o processo de enfraquecimento do Estado de Bem Estar Social (em inglês, *Welfare State*), modelo inspirado pelo economista britânico John Maynard Keynes, e dos paradigmas fordistas/tayloristas de produção, até então hegemônicos desde a crise de 1929. O Estado de Bem Estar Social constituiu-se numa política de maior intervenção do poder público que ganhou força, sobretudo no período do pós-II guerra mundial, pautado na implantação de políticas públicas relacionadas á áreas como educação, saúde, emprego, etc. Por sua vez, o paradigma fordista/taylorista, possuiu como fundamentos uma maior metodização da produção, com maior racionalização, padronização, repetição e divisão do trabalho, o que contribuiu para reduzir os desperdícios e explorar ainda mais a mão de obra, ou seja, a força de trabalho (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Para o historiador inglês Eric Hobsbawn, o Estado de Bem Estar Social, como o fordismo/taylorismo alcançaram o apogeu no período pós-II guerra mundial, sendo integrantes

da chamada “*Era de Ouro do Capitalismo*” (HOBSBAWM, 1995), que perdurou nos anos de retomada no pós-crise de 1929, até a década de 1970, quando a perspectiva keynesiana de Estado começou a entrar em decadência, até mesmo nos países ricos e industrializados.

Hoje é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representaram cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas [...]. Apesar disso, a Era de Ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo — os que viviam em países para cuja pobreza e atraso os especialistas da ONU tentavam encontrar eufemismos diplomáticos (HOBSBAWN, 1996, p.203-204)

Como resposta ao declínio das concepções keynesianas, o neoliberalismo, a reorganização dos aparelhos produtivos, e financeirização da economia, compreenderão um conjunto de alternativas para enfrentar as crises globais das décadas de 1970 e 1980.

O pensamento neoliberal, tem suas bases advogadas pelo economista austro-britânico Friederik Hayek, seu livro “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944, recebeu prêmio Nobel em Economia em 1974, na obra, Hayek faz uma defesa do livre-mercado e circulação do capital, em detrimento a intervenções do Estado, argumentando que a liberdade individual e política só pode ser atingida com a redução da participação do poder público na vida social. Hodiernamente, a ideologia neoliberal detêm hegemonia no campo político e econômico mundial, pautando políticas de reformas econômicas ao ideário neoliberal, que tem como premissas, a privatização de serviços e bens públicos, e defesa o princípio da liberdade do mercado, hipertrofiando o poder das corporações empresariais frente ao Estado e dos Sindicatos, considerados por tal paradigma, geradores de crises econômicas por pressionarem aumento dos gastos sociais e valorização dos salários (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

É possível afirmar também, diante desse quadro, que o neoliberalismo se fundamenta como uma *expressão ideológica do capitalismo em sua fase imperialista* (LENIN, 2005, p. 90 apud LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020, p.558). De acordo com alguns escritores marxistas, como o intelectual e revolucionário russo, Vladimir Lênin (2005, p.90), entre os pontos que caracterizam o imperialismo, poderíamos citar a monopolização dos bens econômicos em poder de um pequeno número de corporações financeiras, fusão do capital industrial com o bancário, hipertrofia de organismos econômicos internacionais e o controle do mundo para as nações mais ricas e industrializadas.

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 neste “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) 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 [...] (LÊNIN, 2005. p.90)

Segundo Lenin (2005), esta etapa imperialista do capitalismo também pode ser denominada de *capitalismo monopolista*.

A recente fase de reestruturação econômica, aplicada pelo neoliberalismo, tem sua fundamentação do modelo de produção toyotista, que propõe uma organização de trabalho pautado no *just in time*- lógica de administração da produção em que todo o processo tem que ser “na hora certa, exata” (produção, circulação e compra da mercadoria) - produzindo de acordo com as demandas do mercado, evitando uma superprodução. Ademais, outro aspecto importante do toyotismo está na aplicação de tecnologias na dinâmica produtiva, o que abriu caminhos para redução dos investimentos com a força de trabalho (ANTUNES, 2007).

A financeirização da economia, por sua vez, constitui um outro aspecto das políticas introduzidas pelo neoliberalismo, Foster (2009) aponta que a ênfase ao financismo, em detrimento a produção real constitui uma das principais tendências desde a recuperação do pós-crise dos anos 1970. Considerando que o capitalismo financeiro, é hoje, a forma mais avançada de circulação de riquezas, sendo, não necessariamente um crédito industrial, mas antes uma evolução deste, explorando capital fictício como forma de introdução de créditos de valorização do capital (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Apesar de tal tendência financista e de virtualização das relações econômicas, o trabalho ainda representa o principal meio de reprodução do capital, e para tanto, como alternativas a dependência da força produtiva do trabalhador, o mercado vem apostando cada vez mais em soluções tecnológicas e digitais, redesenhando a dinâmica produtiva e investindo na robotização de tarefas, reduzindo os postos de trabalho (ANTUNES, 2007; HARVEY, 2011), o que contribui para criação de um desemprego estrutural, estratégia adotada por alguns governos neoliberais (HARVEY, 2011) para criar um exército industrial de reserva, que sirva entre outros pontos, para desorganizar as classes trabalhadoras, sobretudo por obrigá-las a aceitar empregos com salários mais baixos e condições de trabalho menos atrativas para garantir sua subsistência.

No contexto social latino-americano, tal realidade apresenta contornos ainda mais complexos, dado que o desenvolvimento das forças produtivas na região se construiu sob a

égide de um capitalismo dependente⁵ (FERNANDES, 1981). Dessa maneira, para as elites locais não é interessante pleitear por políticas que assegurem a soberania nacional dos recursos e interesses estratégicos do país, uma vez que seus interesses particulares se coadunam com os das elites hegemônicas no plano internacional. Para Fernandes (1981) esta relação entre a burguesia local e mundial, se efetiva como “articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer[endo] uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo”. (FERNANDES, 1981, p.54 apud LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020, p.560).

De tal modo, consolida-se por meio do caráter antinacional das elites latino-americanas (o que inclui a elite brasileira) o *capitalismo monopolista* e o processo de *partilha das nações para o capital imperialista*, sendo a segunda uma das consequência do primeiro, dado que a acumulação desenfreada efetuada pelos grandes grupos financeiros, tende a acentuar conflitos e contradições no campo político e econômico internacional (LENIN, 2005).

Para as nações industrializadas e adiantadas no processo de desenvolvimento tecnológico das estruturas produtivas, é interessante que prevaleça tal conjuntura de capitalismo dependente nos países periféricos, sobretudo por criarem melhores condições para reprodução de riqueza do grande capital monopolista (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020), contribuindo para perpetuação da prosperidade e poder dos países ricos, e da pobreza e subserviência das nações pobres da periferia do capitalismo global.

Outrossim, a educação sente o impacto dessa hegemonia do capital internacional, especialmente por ser um terreno estratégico para afirmação da lógica mercantilista, sendo necessário, portanto, concepções de formação humana atreladas aos interesses do mercado, estabelecendo como valores a defesa da livre iniciativa, do empreendedorismo e a propriedade privada. A educação para o Capital, torna-se portanto, não apenas mais uma atividade de exploração econômica, mas também um veículo ideológico de conservação do status quo (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Ademais, no que concerne à escolarização, o processo de desmonte das forças produtivas tem gerado impactos deletérios nos países de capitalismo dependente, entre eles o Brasil. Os atuais índices de alfabetização indicam que o país possui uma população de cerca de 18 milhões de analfabetos (9% da população brasileira), sendo que na Região Nordeste, tal índice chega a 17,6 %, tendo os piores indicadores nacionais do país (BRASIL, 2010), o que

⁵ Para Fernandes (1981), o capitalismo dependente corresponde a uma conjuntura econômica na qual os setores produtivos, mais notadamente o setor de exportação de bens primários e de produção e consumo internos, estão altamente dependentes ou articulados com flutuações e influxos financeiros do exterior.

atesta as deficiências e desigualdades regionais que o sistema educacional brasileiro enfrenta. Uma das consequências de tal crise na educação pública, pode ser notabilizada pelo atual processo de privatização da escola pública (BELTRÃO & TAFFAREL, 2016), incentivada pelas políticas neoliberais, atreladas ao movimento de mundialização da educação (MELLO, 2004) no qual o poder público passa a valorizar a educação privada em detrimento ao sistema público de ensino.

O trato da educação como uma mera mercadoria é uma tendência denunciada desde o século XIX, vide Marx (2011), que considera o processo de formação das classes produtivas como uma das preocupações dos grandes capitalistas, uma vez que a capacitação do trabalhador é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento e reprodução do capital, e por conseguinte, sendo a educação uma das portas de entrada dos trabalhadores na vida social e econômica da sociedade (especialmente no mundo do trabalho), nada melhor para o mercado que vender tal capacitação aos trabalhadores como um bem de consumo essencial. Por tais contradições que enfrenta hoje o sistema capitalista contemporâneo, torna-se urgente e necessário a construção de esforços de superação a tal modelo de sociedade.

Trotsky (2011), estabelece uma transição, a partir da mediação da realidade e das possibilidades que a conjuntura vigente encerra. Para Trotsky (2010a) estas possibilidades de transição social, se fundamentam a partir da elevação do nível cultural das classes trabalhadoras, que pressupõe a socialização do acesso aos conhecimentos mais avançados e elaborados historicamente pela humanidade, e tal elevação atingirá níveis ainda maiores, na medida que os meios e bens de produção forem socializados. Ainda, de acordo Trotsky (2010a, 2010b, 2011) a atual transformação das forças produtivas em destrutivas, não significa necessariamente, uma paralisia da capacidade racionalização e objetividade da produção técnica ou científica, mas sim uma orientação desses avanços para rumos que não conduzem a sociedade para um estágio superior de humanização. Em síntese, a crise estrutural do capital promove a contradição entre o progresso e a destruição, a humanização e a alienação ao mesmo tempo, dado que apesar de todo o desenvolvimento tecnológico e científico, estes avanços não são acessados pela maior parte da sociedade, que por conseguinte, se encontra vulnerável frente a um cenário global marcado por guerras, destruição ecológica e surgimento de pandemias.

Entre os requisitos que Trotsky (2010a) aponta como fundamentais para superação da crise vigente e construção de uma nova organização social, que priorize o desenvolvimento da humanização dos cidadãos, com a socialização dos bens materiais e culturais, produzidos histórica e coletivamente pela sociedade, três requisitos são fundamentais : 1) o desenvolvimento das condições objetivas de produção da sociedade 2) a organização das forças

sociais em prol da superação das contradições sociais existentes 3) defesa das classes trabalhadores como nova protagonista deste processo de mudanças sociais, fortalecendo seu poder de decisões e participação em todas as áreas da vida social.

Na contramão deste paradigma, a partir de um resgate histórico pelo século XX, é possível afirmar que o maior legado do século passado para a formação docente está na ampliação da sua subjugação às demandas hegemônicas do Capital, esvaziando assim, a educação de seu papel primordial, que se centra na humanização (MARTINS, 2010), a qual aqui compreendida de modo distinto da concepção liberal, que entende a humanização como um processo de natureza subjetiva, dissociado das condições materiais de existência, mas sim, amparado na maximização da assimilação do patrimônio físico e simbólico construído historicamente pela humanidade.

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.16-17)

Nesse sentido, consideramos também que não se pode compreender a formação de professores de forma alienada das condições sócio-históricas em que está situada, e que a formação docente se refere a um tipo específico de formação profissional (ou para o trabalho) planejada para o atendimento de uma determinada prática social (MARTINS, 2010). Tal prática social desenvolvida pelo professor, se refere a práxis pedagógica, que por sua vez, se concretiza no interior de uma outra prática, também institucionalizada, sendo ela, a educação escolar, que para o educador Antônio Joaquim Severino, tem como norte a preparação do indivíduo para o tríplice universo em que se baseia sua existência, sendo eles, o universo do trabalho, da sociabilidade, e o da cultura simbólica.

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2002, p.11)

Numa perspectiva histórica, este tríplice universo tem sua gênese nas relações de

trabalho. O trabalho, compreende uma atividade inserida no cotidiano dos homens, inicialmente, nos primórdios do gênero humano, voltada para subsistência, mediante a elaboração de instrumentos para captação de alimentos e proteção contra ameaças da natureza, por assumir um caráter coletivo, na medida do tempo, seus resultados vão se aperfeiçoando e produzindo desenvolvimento nas relações entre os seres humanos e seus meios de comunicação, e por conseguinte, formando três tipos de objetivação que estarão presente em todas as culturas (mesmo nas mais rudimentares), sendo elas, a produção de instrumentos, produção de relacionamentos e a produção da linguagem. (DUARTE, 2010).

Estas objetivações são denominadas por Heller, de “objetivações genéricas em si”, pois elas constituem a objetividade da vida humana de um modo espontâneo, sendo produzidas e reproduzidas sem que os homens tenham a necessidade de refletir sobre elas.

Por que objetivações “genéricas”? Porque elas constituem a objetividade social e histórica do gênero humano. Elas são a genericidade humana em sua forma objetiva. Por que objetivações genéricas “em-si”? Por que elas surgem e se desenvolvem de forma socialmente espontânea, ou seja, elas são produzidas e reproduzidas sem que os seres humanos precisem refletir sobre a existência delas. Elas simplesmente estão dadas na realidade imediata das pessoas e são reproduzidas pelas atividades cotidianas. Um bom exemplo é a linguagem oral. Uma criança aprende a falar simplesmente convivendo com as demais pessoas. Os pais da criança, quando ela nasce, não se questionam sobre como ela aprenderá a falar. Ao contrário, o questionamento só surge se não ocorre essa aprendizagem espontânea, essa reprodução espontânea da linguagem oral (DUARTE, 2010, p.46)

As “objetivações genéricas para si” (filosofia, moral, ciência, arte, etc) por sua vez, também são oriundas das relações cotidianas, mas na medida que vão ganhando autonomia, se distanciam da heterogeneidade do universo cotidiano, tornando-se homogêneas em âmbitos mais específicos. Nem sempre todas as sociedades chegaram a produzir tais objetivações, porém foram obrigadas a assimilá-las na medida do avanço de seu desenvolvimento.

As “objetivações genéricas para-si” (ciência, arte, filosofia, moral e política) surgem historicamente a partir da esfera da vida cotidiana, mas vão aos poucos se constituindo em esferas relativamente autônomas em relação àquela, vão se distanciando da heterogeneidade própria das atividades cotidianas e se homogeneizando em esferas com características específicas. Historicamente existiram sociedades sem essas objetivações, mas seu surgimento e desenvolvimento acabaram por incorporá-las à essência humana, ou seja, não é mais possível o desenvolvimento do gênero humano sem a participação das “objetivações genéricas para-si” (DUARTE, 2010, p.46)

Na sociedade capitalista, no entanto, o trabalho assumiu um papel distinto daquele advogado pela teoria marxista, como prática humanizadora, com o propósito de fornecer o

máximo desenvolvimento do indivíduo, mas antes, como uma prática alienada, que encontra no vetor econômico sua maior base de estruturação. Tal concepção mercantilista, por sua vez teve rebatimentos na formação docente, marcando sua trajetória ao longo do século XX, em que pese os confrontos e contribuições teóricas de abordagens pedagógicas contra-hegemônicas (MARTINS, 2010).

De acordo com Demerval Saviani (2007), as três primeiras décadas do século XX foram marcadas por vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional. Nessas décadas, ocorreu um intenso debate dentro das teorias liberais de educação, que defendiam a universalização do ensino, e o papel do Estado na erradicação da ignorância e transformação dos indivíduos em cidadãos esclarecidos. Nesse contexto, ocorreu também a transição da pedagogia tradicional liberal para a pedagogia moderna. Durante as décadas de 1930 até meados dos anos 1940, a pedagogia tradicional e nova, influenciaram de modo equilibrado a educação do país, contudo, a partir do final da década de 1940 até os anos 1960, a pedagogia nova se torna predominante.

Nos anos 1960, no entanto, uma série de mudanças na ordem social (como avanço da industrialização e urbanização, engajamento social pela democratização do ensino público e turbulências da guerra fria, por exemplo) vão produzir um esgotamento do ideário escolanovista. No final da década de 1960 e 1970, no contraponto do taylorismo-fordismo com outras concepções de gerenciamento, o conceito “capital humano” se torna uma palavra de ordem no processo de reestruturação do capital, a educação pública sente o rebatimento de tal dinâmica, pela necessidade de formar os estudantes sob a égide de uma formação técnica, adequada aos postos de trabalho vigentes.

Ainda na segunda metade do século XX, tivemos um maior acirramento entre teorias produtivistas e as teorias críticas. De acordo com Demerval Saviani (2005) as concepções produtivistas passaram a ter mais relevância na educação brasileira a partir das décadas de 1950 e 1960, influenciadas, especialmente, pela teoria do capital humano. A teoria do capital humano idealizada por Theodore W. Schultz (1971), nos EUA por volta dos anos 1950, postulava que o fator humano era um elemento imprescindível para o progresso financeiro, e que o investimento na capacitação compreendia um pressuposto para o desenvolvimento e competitividade econômica, o que acarretaria maiores taxas de lucros para o mercado, nas palavras de Schultz “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (1971, p.33).

Essa concepção se tornou oficial no Brasil a partir da década de 1950 e 1960, as reformas educacionais implementadas nos anos 1960 e 1970, como as leis 5.540/68 e do decreto 464/69,

no ensino superior, e a 5.692/71, no ensino primário (atual ensino fundamental) e ensino médio, sob a forma da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005). Um dos rebatimentos da teoria do capital humano, foi a reorganização do ensino para atender as demandas do Capital, modelando-a para o provimento de uma formação tecnicista e voltada antes de tudo para o trabalho. Outra característica fundamental da pedagogia produtivista está em conceber a educação por duas faces, externa e interna. A face externa que compreende a educação pela sua importância para a dinâmica econômica, e a face interna, que enxerga a escola pelo prisma da produtividade, buscando maximizar seus resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2005).

A pedagogia tecnicista, parte dos pressupostos da neutralidade científica, pautando-se em alguns princípios também advogados pela pedagogia produtivista, como produtividade, racionalidade e eficiência, buscando dar uma dimensão operacional ao processo educativo (SAVIANI, 2005). Fundamenta-se na psicologia behaviorista, dando ênfase a um planejamento de ensino racional, minimizando influências subjetivistas, e se diferencia de modo especial de outras correntes pedagógicas, como a pedagogia tradicional e o escolanovismo, por enfatizar a organização racional do processo e meios de ensino, pondo em segundo plano as figuras do aluno e professor (SAVIANI, 2005). Ainda segundo Saviani (2005), até os dias atuais, a concepção produtivista e tecnicista possui influências nas políticas educacionais brasileiras.

Já as pedagogias críticas ou contra hegemônicas, se caracterizam, segundo Demerval Saviani (2005) não exclusivamente por não terem se tornado hegemônicas, mas também, e sobretudo, por terem introduzido um esforço intencional e sistemático de tornar a educação um meio de transformação social, destacam-se nesse conjunto as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora e histórico-crítica.

A pedagogia socialista remonta correntes intelectuais do socialismo utópico, defendendo uma transição da sociedade burguesa para o socialismo por meio da educação, no Brasil, os partidos e associações socialistas vão postular a defesa do ensino público, laico, e profissionalizante, tendo uma postura crítica ao descaso do poder público com a educação pública, tendo como iniciativas a construção de escolas e bibliotecas populares, entretanto, no âmbito metodológico, não estabeleceram uma orientação quanto aos procedimentos de ensino (SAVIANI, 2005).

A pedagogia libertária se caracteriza por estabelecer uma crítica à escola burguesa, por enxergá-la como um meio de submissão do trabalhador ao Estado, Igreja e aos partidos políticos, defendendo em seu lugar um sistema de escolas autônomas e autogeridas, e com base nos ideólogos e pedagogos libertários, promoverão escolas e universidades populares (SAVIANI, 2005). Francisco Ferrer, libertário espanhol, foi uma das principais referências

pedagógicas dos libertários no Brasil, por ter idealizado o modelo da Escola Moderna, suprimido posteriormente na Espanha e no Brasil.

A pedagogia comunista, pautada no marxismo-leninismo, parte da compreensão de que o desenvolvimento é resultado das ações do homem na história, e que as novas formas sociais superam e incorporam as formas antigas, produzidas no acervo cultural da humanidade (Saviani, 2005), sendo, portanto, tarefa da educação, na perspectiva comunista, tornar possível a apropriação do repertório de conhecimentos elaborados historicamente pelos homens para a construção de uma nova sociedade e cultura. O Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado em 1922, defenderá em seu programa educacional 4 pontos : 1) auxílio econômico para as crianças pobres frequentarem as escolas 2) expansão da educação profissional e primária 3) melhoria das condições de trabalho dos professores do ensino primário 4) subsídios para as bibliotecas, paralelamente, também defendiam a educação política e formação de novos quadros para o partido (SAVIANI, 2005).

A pedagogia libertadora é inspirada nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, tem como base o personalismo cristão e a fenomenologia existencial, postulando que o método pedagógico deve seguir 5 passos : 1) vivência popular, 2) identificação de problemas e operar a escolha dos temas geradores, 3) problematização, 4) conscientização 5) transformação da realidade social e política, entre as principais contribuições desta concepção pedagógica está o destaque para questões sociais no trabalho educativo, enxergando a educação como um instrumento de libertação das camadas oprimidas e desfavorecidas na sociedade (SAVIANI, 2005).

A pedagogia histórico crítica, formulada por Demerval Saviani (2005), fundamentada no materialismo histórico e na psicologia da Escola de Vygotsky, toma como ponto de partida 1) a prática social, 2) problematização, 3) instrumentalização e 4) catarse 5) prática social modificada/transformada. No método pedagógico histórico-crítico, aluno e professor buscarão a partir do contato com a prática social, compreender e construir soluções para os problemas colocados pela prática social, tendo os momentos intermediários do método a identificação das questões da prática social (problematização) e articulação de instrumentos teóricos e práticos para sua solução (instrumentalização) visando promover sua incorporação na vida do estudante (Saviani, 2005)

Assim, as décadas de 1970 e 1980, vão ser marcadas por uma importante efervescência de debates no campo educacional brasileiro envolvendo as pedagogias críticas e produtivistas, especialmente pela crítica das pedagogias contra hegemônicas ao caráter tecnicista da organização do ensino da pedagogia produtivista, que enxergava a educação numa dimensão

mais econômica, voltada para os interesses e demandas do mercado (SAVIANI, 2005).

Todavia, nas últimas décadas, as pedagogias do “aprender a aprender” vem ganhando cada vez mais evidência no debate educacional (DUARTE, 2001), especialmente pela influência do idealismo e construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista, tais tendências pedagógicas contemporâneas ou pós-modernas possuem em comum a crítica à pedagogia tradicional, sendo possível também identificá-las como pedagogias negativas, pela negação das concepções clássicas de ensino (DUARTE, 2010).

Segundo Newton Duarte (2010), entre outras semelhanças que unem tais abordagens educacionais está a ausência de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista, dado que partem de concepções idealistas, no que se refere a um posicionamento de que meramente pela inculcação de novas ideias ou programas de conscientização, será possível a humanidade superar certos problemas gerados pelo modo de produção capitalista, como a violência, desemprego, destruição ambiental, etc. A adesão ao relativismo também constitui um outro problema de tais modelos pedagógicos contemporâneos, sobretudo nas pedagogias multiculturalistas, especialmente no âmbito epistemológico, posto que muitas dessas pedagogias advogam que o ato de conhecer depende das peculiaridades do ponto de referência em que está situado o sujeito cognoscente, negando assim a universalidade e objetividade do conhecimento.

Múltiplas são as influências teóricas dessas tendências pedagógicas, perpassando de nomes como John Dewey, Montessori, Tolstói, Froebel, Pestalozzi e até Emílio, do pensador iluminista Jacques Rousseau (DUARTE, 2011). O idealismo, especialmente o idealismo kantiano constitui uma das principais referências epistemológicas, tendo enorme relevância de modo especial, no construtivismo de Piaget, que estabelece grandes aproximações com as pedagogias das competências (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo alemão que mesmo vinculado à Escola Racionalista, deu relevantes contribuições à filosofia moderna ao ser o primeiro a buscar uma superação das divisões entre corpo e mente, razão e experiência. Desse modo, se opôs à hegemonia racionalista vigente que até então, preconizava a razão como a única via de acesso ao conhecimento (ANDERY et al, 1999).

De acordo com Kant (ANDERY et al, 1999), os objetos externos do mundo exterior só podem interagir conosco pelo fato de possuímos uma faculdade inata - a sensibilidade - uma faculdade das intuições, sendo ela a priori, própria do ser humano, antecedendo qualquer experiência, uma captação passiva dos objetos mediante variadas representações, nomeadas por

Kant de *formas inatas de sensibilidade* ou *intuição pura*.

É por meio da intuição pura que as impressões produzidas pelas múltiplas sensações dos objetos, podem ser organizadas pela própria capacidade da mente. Destarte, se para Kant nenhum conhecimento supera a experiência, e concomitantemente, segundo o filósofo – o conhecimento – sempre será um elemento a priori dessa experiência, inspirando ainda a própria reflexão sobre a própria experiência. Porquanto, o mundo exterior só seria capaz de elaborar a matéria da sensação, mas é mente humana que já traz consigo a organização desta matéria no espaço e no tempo, criando os conceitos que tornam compreensível a realidade.

Em outras palavras, aquilo que surge na percepção, denominado por Kant de fenômeno, é composto por duas faces: sujeito e objeto. Contudo, nessa concepção filosófica permanece a primazia da ‘mente’ em relação ao objeto, negando deste modo a possibilidade de um conhecimento objetivo. Tal ponto é fulcral, pelas implicações do ponto de vista epistemológico que esta colocação traduz para formação docente.

Considerando que os objetos nos aparecem em função do modo como afetam nossos sentidos, isto é, que os objetos são captados pelos seres humanos segundo as condições de sensibilidade, espaço e tempo, não intuimos as coisas tais como elas são em si mesmas, mas sim do modo como as conhecemos. Portanto, não conhecemos as coisas em si (noumeno), mas somente tal como elas nos aparecem (fenômenos) (ANDERY et al, 1999, p.350)

Diante dessa perspectiva, fica comprometida portanto, a objetividade e inteligibilidade do conhecimento sobre os objetos da realidade, uma vez que o alcance do Real, para tal filosofia, está limitado a um conjunto de percepções de caráter subjetivo. Segundo o próprio Kant (1974, p.59) “Não conhecemos[os objetos] senão o nosso modo de percebê-los, o qual nos é peculiar e não tem que concerne necessariamente a todo ente”.

Os preceitos filosóficos do idealismo kantiano tiveram uma importante influência no construtivismo de Jean Piaget, o qual também estabelece aproximações com a pedagogia das competências. De modo que, a teoria piagetiana permanece o antagonismo entre sujeito e objeto, não suplantado por Kant, que tem como desdobramento, na pedagogia construtivista, as dualidades entre indivíduo e sociedade, ou ainda, natureza e cultura, referentes a uma concepção de ser humano que parte de uma dimensão particular, natural, e individual, que paulatinamente, mediante as interações com o meio, vai assumindo uma dimensão social (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020).

Constata-se também, que Piaget (1983) estabeleceu uma solução a relação levantada, através dos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação, elaboradas por meio de princípios de caráter epistemológico e gnosiológico, tornando desse modo, claras as suas

perspectivas de desenvolvimento das estruturas lógicas do psiquismo humano pela natureza sensível e imediata das relações que um organismo particular pode compor com seu meio. Sua posição, porquanto, se orienta pela noção de que deve existir uma adequação do organismo ao ambiente, conforme tal organismo seja apto de se equilibrar ou reequilibrar interiormente pelos estímulos e interações estabelecidas com o meio, comportando a realidade externa na medida que esta vai sendo incorporada pelos esquemas mentais internos. Maior será a capacidade de adaptação do organismo, o quanto bem-sucedido for tal processo.

A implicação de tal concepção teórica, está na ideia de uma individualização da aprendizagem, pela autoconstrução do conhecimento pelo indivíduo em particular, posto que tal processo parte da relação do sujeito (que constrói ou auto constrói o conhecimento) com o ambiente. Dessa maneira, também, a perspectiva pedagógica de que a aprendizagem do indivíduo com suas interações com o meio, de modo que seu desenvolvimento seria o resultado de suas vivências e experiências. Rebaixando, assim, o valor da transmissão do conhecimento objetivo, dado que o conhecimento deveria ser decorrente dos interesses e experiências subjetivas, de cada sujeito.

Ademais, o relativismo no âmbito cultural, constitui um outro ponto controverso e problemático para o trabalho docente, uma vez que este compreende que as funções e significados do conhecimento na dinâmica de uma determinada cultura, é que determina sua validade, considerando a infinidade de culturas (e subculturas) presentes na humanidade, e os múltiplos significados e perspectivas do conceito de cultura, tal entendimento compromete também a própria organização do ensino, promovendo uma fragmentação, quando não ao seu esgotamento. A supervalorização do cotidiano do aluno, outro elemento muito presente nas pedagogias pós-modernas, por sua vez, leva a um maior destaque ao chamado conhecimento tácito, de cunho subjetivo, verbalizado, não circunstancial (POLANYI, 1967), e por conseguinte, uma progressiva desvalorização do conhecimento científico e clássico, tendência que vem tendo cada vez mais presença não apenas na formação docente, mas no próprios currículos escolares, ampliando as discussões e debates de saberes tácitos, e colocando em posição secundário, o conteúdo clássico e científico (DUARTE, 2003).

As pedagogias de projetos, do professor reflexivo, das competências, por sua vez podem ser consideradas expressões do pensamento construtivista na educação, com influências também da pedagogia nova. O construtivismo, como já sinalizado, tem como embasamento, a epistemologia genética de Jean Piaget, a qual explica a apreensão do conhecimento humano pelo movimento de esforço de adequação do organismo ao ambiente. Nessa perspectiva, os esquemas de ação e pensamento, assim como as estruturas de inteligência, se desenvolvem pela

reciprocidade entre o esforço do sujeito cognoscente na assimilação do conhecimento aos seus esquemas mentais, e a resistência que o objeto do conhecimento impõem a assimilação, produzindo uma reorganização espontânea dessas estruturas, visando uma adequação às características de tal objeto, no campo pedagógico, essa abordagem implica que as práticas de ensino devem promover uma ampliação espontânea do desenvolvimento do pensamento, focalizando a obtenção de forma ativa e espontânea de um meio de construção de conhecimentos, em detrimento à aprendizagem de conteúdo (DUARTE, 2010).

A pedagogia de projetos, que remonta às ideias de William Heard Kilpatrick, colaborador do pedagogo norte-americano John Dewey, dialoga com o construtivismo por estabelecer que o método de pesquisa deve possuir maior centralidade no ensino, em detrimento à aprendizagem de conteúdo, pondo ainda as necessidades da vida real do estudante frente ao planejamento curricular, pautado numa sequência lógica e temporal, visando formar cidadãos com pensamento autônomo, elemento crucial em um regime democrático liberal. Tal diálogo teórico se concretiza também nas pedagogias do professor reflexivo e das competências.

A pedagogia do professor reflexivo, idealizada por Donald Schön, possui enormes influências construtivistas, como também do escolanovismo, esta tendência propõe que a formação dos professores deve estar voltada para resolução de problemas, e que o norte da educação escolar está em preparar os alunos a tomarem decisões e saberem resolver questões do seu cotidiano, já a pedagogia das competências propõe direção parecida, buscando a construção de uma mentalidade problematizadora, contudo, organizada na construção de um conjunto de habilidades e competências, que ganham valor avaliativo no processo de ensino, em detrimento da avaliação conteudista (DUARTE, 2010).

Nesse sentido, podemos constatar que a modernidade, no que se refere às concepções pedagógicas contemporâneas que vem influenciando nas últimas décadas a formação docente, se caracteriza de acordo com Moraes (2001) e Duarte (1998) pela desvalorização da objetividade e racionalidade, e dando maior centralidade a conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum, além de um enorme enfoque às singularidades dos alunos, individualizando e particularizando o ensino, tendo como fio condutor um processo sistemático de recriação tanto da escola, como também da formação de professores, na qual passa ter como destaque central, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento ao conteúdo, o local em detrimento do universal, pondo em lugar periférico a promoção dos conhecimentos clássicos, produzidos historicamente pela humanidade (MARTINS, 2010).

Ademais, para além do impacto das pedagogias negativas contemporâneas, a formação docente, a partir do final do século XX, convive com a vitória da lógica mercantil no campo da

educação, que cada vez mais se vê orquestrada por organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, FMI, etc.) cuja as palavras de ordem foram e continuam sendo : qualidade, produtividade, e equidade com máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes (SAVIANI, 2000).

Os anos 1990, por sua vez, foram marcados por inúmeras políticas neoliberais, visando sincronizar a economia brasileira ao capitalismo financeiro global. Entre essas políticas podemos citar as privatizações e também a aplicação de elementos gerenciais na estrutura do Estado, que passou a delegar ao setor privado e o terceiro-setor atividades que antes lhes eram específicas. A aprovação das leis de parcerias público privadas (lei 11.079/04) que ampliaram a possibilidade de intervenção do capital privado, por meio de convênios, em diferentes áreas do setor público, entre elas, a educação pública, redefinindo então sua estratégia, na busca pela hegemonia de seu projeto de educação, pautado na mercantilização do ensino, que nas últimas décadas, vem sendo encabeçado em rede, por grupos empresariais, tendo como principais argumentos a necessidade de articular a formação escolar com a produtividade econômica e o esgotamento do atual sistema educacional (BELTRÃO & TAFFAREL, 2017).

Os reformadores empresariais (*corporate reformers*), como identifica Ravitch (2011 apud Beltrão & Taffarel, 2017) advogam por reformas inspiradas no ideário do mercado, como concorrência, desregulamentação, pagamento por mérito, etc. No Brasil, tais reformadores foram influenciados por ideias e modelos aplicados em outros países, especialmente nos Estados Unidos (EUA), com destaques centrais para : (1) iniciativas de privatização da educação pública; (2) mecanismos de responsabilização mediante exames de larga escala; (3) mecanismos de incentivos ou punições, de cunho meritocráticos (FREITAS, 2012).

Segundo Adrião (2014) temos duas formas de privatização da educação pública, a direta e indireta. Na direta a escola pública é transformada em uma escola particular, e na indireta, temos a construção de mecanismos de mercado na organização do ensino público, tendo como exemplo, transferência do desenvolvimento curricular à iniciativa privada ou contratação de serviços, identificando ainda que, tais processos privatizantes podem se efetivar por (1) comercialização de produtos e serviços, (2) gerenciamento de escolas de modo compartilhado, com ou sem contraparte financeira, como por exemplo, a partir das O.S (organizações sociais sem fins lucrativos).

No que se refere à comercialização de produtos e serviços, tal mecanismo se materializa pela terceirização ou contratação de instituições não-estatais para prestação de serviços e compra de insumos, tais como transporte, alimentação, móveis, etc, como também pela parcerias com sistemas de ensino, que abastecem às redes de ensino com pacotes educacionais,

contendo livros e materiais didáticos, cursos de formação, e programas de assessoramento em atividades antes restritas às equipes pedagógicas da escola (ADRIÃO, 2016). O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) representa um outro mecanismo de transferência de recursos estatais para iniciativa privada, só no ano de 2015, tal programa destinou mais 1,3 bilhões de reais, sendo 989 milhões destinados ao Ensino Médio (72,5%), as empresas contempladas no PNLD, são em sua maioria de natureza monopolista, de capital nacional e internacional, e possuem como maior cliente o Estado, que promove tal mercado através da destinação verbas públicas mediante convênios e programas educacionais (PINHEIRO, 2014).

O gerenciamento de escolas de modo compartilhado, com ou sem contraparte financeira, constitui um outro processo de privatização da rede pública de ensino que vem ganhando cada vez mais presença no ensino público. Na gestão compartilhada de escolas sem contrapartida financeira do Estado, ocorre usualmente através de parcerias entre a unidade e/ou rede de ensino com ente não-estatal, que fornecerá apoio técnico e novos processos de gestão e ensino. As doações empresariais, isenções fiscais e comercialização de produtos licenciados compreendem os principais meios de financiamento das atividades de gestão dos entes não estatais, em retorno, o Estado deve manter o ideário, sistemas e rotinas dessas instituições não-governamentais, atrelados também a construção de cursos de formação de gestores e equipe pedagógica (técnicos e professores) disseminando a concepção de ensino desses organismos, para além da participação de representantes em comitês operacionais, que passam a monitorar o funcionamento da rede ou da unidade de ensino, em consonância, com o planejamento de atuação do ente (CAETANO, 2016).

A gestão compartilhada da escola com a contrapartida econômica do poder público, constitui um outro modelo que vem sendo implementado na educação pública brasileira, sobretudo em redes estaduais de ensinos de Estados como Goiás, Paraíba, Pará, Mato Grosso, e Pernambuco que já pronunciaram interesse em implantar parcerias dessa natureza (BELTRÃO & TAFFAREL, 2017), com destaque para Goiás e Paraíba, com o governo goiano que cogitou implantar 25% da gestão das unidades de ensino de sua rede para o terceiro setor (MONTEIRO, 2015), e o governo da Paraíba, que publicou edital terceirizando mais de 600 escolas, muitas delas, de ensino médio (BELTRÃO & TAFFAREL, 2017).

A recente Reforma do Ensino Médio (2016) e a Nova Base Comum para Formação de Professores (2019), no campo das políticas públicas, podem ser considerados parte de tal ofensiva de reformadores empresariais na educação pública e formação de professores, pois estabelecem medidas que abrem caminhos para flexibilização do ensino, a disseminação da escolarização via Educação à Distância (EaD), a descaracterização do trabalho docente, além

da criação de um terreno fértil para mercantilização do ensino público, com o aprofundamento dos processos de privatização da educação pública (BELTRÃO & TAFFAREL, 2017) bem como, redução da autonomia das universidades na formulação de suas diretrizes curriculares na formação de professores, reafirmação do ideário escolanovista, neotecnista e privatizante da BNCC, e suporte à pedagogias de cunho escolanovista e construtivistas, como pedagogia das competências, abordagens ativas e aprendizagem significativas (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Oriunda de um processo de redefinição do Capital, na construção da hegemonia da educação, no qual organismos empresariais passaram a dedicar maiores esforços no estabelecimento de uma agenda para o setor educacional, exercendo pressão para sua adoção pelo poder público (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011) a Reforma do Ensino Médio, instituída pela lei 13.425/2017, contou com forte interlocução dos reformadores empresariais para sua aprovação durante o governo de Michel Temer (2016-2018).

Entre seus pontos mais controversos, podem ser citados a possibilidade dos itinerários formativos serem fornecidos por outras entidades (art.36, § 8º da LDB), além de parte do currículo poder ser cursada por Ensino à Distância (EaD) por organizações educacionais conveniadas (art.36§ 11º da LDB) e a regulamentação da contratação do professor por “notório saber” (art.61§ inciso IV da LDB) e redução das disciplinas obrigatórias no currículo escolar (art.36 da LDB). Outro problema, está na questão das políticas de ajuste fiscal e austeridade em curso, como a PEC 55, que tendem a médio e longo prazo reduzir a contratação e concursos para professores da Rede Pública, fazendo o Estado recorrer a parcerias com grupos privados para o gerenciamento de escolas, ou mesmo a disseminação de modalidades de ensino EaD, flexibilizando e descaracterizando o trabalho docente, esvaziando a escola de seu papel humanizador, e promovendo a ampliação da privatização da educação pública, assegurando assim, a hegemonia do ideário mercantil na formação escolar.

Já a Nova Base Comum de Formação Inicial dos Professores (Nova BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, nomeada Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, fica revogada a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, estabelecendo o prazo de dois anos para sua implantação nas instituições que ainda não implementaram a 02/2015, e um período de três anos naquelas que já iniciaram o seu processo.

Esta nova resolução, se caracteriza entre outros aspectos, por possuir caráter mais prescritivo que a antiga 02/2015, especialmente por intervir na autonomia das universidades, no que se refere a produção de suas próprias propostas curriculares para formação de

professores, bem como por ter reafirmado o ideário das pedagogias das competências, de base escolanovista, construtivista e idealista (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

De acordo com a nova BNC, as instituições de ensino superior, quanto a organização curricular, no que concerne à carga horária deverão cumprir: 3200 h mínimas, divididas em 3 grupos. Grupo I, com 800h, voltados para os fundamentos da educação e suas articulações com sistemas e práticas educacionais. Grupo II, com 1600 h, visando o aprofundamento de objetos específicos dos componentes curriculares, unidades temáticas, e áreas do conhecimento incluindo competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC- educação básica), e o grupo III, com 800 h, divididas em 400h para o estágio curricular obrigatório e mais 400h, com atividades curriculares (BRASIL, 2019).

Na resolução vigente, não foram contemplados pontos relacionados à valorização do profissional do magistério e a questão da formação continuada (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020). Sua proposta formativa, por sua vez, é composta por dois conjuntos de princípios: i) Princípios da política da formação docente e ii) Princípios da organização curricular dos cursos de formação docente. Evidentemente, em conformidade com as competências gerais da BNCC. De acordo com seu artigo 8o, parágrafo II, os cursos devem ter como fundamentos pedagógicos “[...] o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-pedagógicas alinhada com a BNCC” (BRASIL, 2019, p. 04).

Ademais, no que tange às competências profissionais docentes, estas são organizadas em 3 dimensões: conhecimento profissional, prática profissional, e do engajamento profissional, contemplando cada uma delas, quatro competências e habilidades específicas. As competências da dimensão do conhecimento profissional envolvem o domínio dos objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstração dos conhecimentos sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecimento de contextos e; conhecimento da estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

As competências da dimensão da prática profissional abordarão planejamento das ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criação e gerenciamento de ambientes de aprendizagem; avaliação do desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino e; condução das práticas dos objetos de conhecimento, das competências e habilidades. Já as competências relacionadas ao engajamento profissional estão relacionadas ao comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes, pôr em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participação do

projeto pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos e; engajamento profissional com as famílias e com a comunidade.

No que se refere às habilidades contidas na Nova BNC Formação, foram contempladas: a centralidade da formação pautada na prática e nas experiências de aprendizagem, o comprometimento com metodologias inovadoras, projetos interdisciplinares, flexibilização do currículo, construção de itinerários formativos e projetos de vida dos estudantes, as matrizes de competências, a análise dos desafios da vida cotidiana, desafios pedagógicos analisados com base em evidências, capacidade de resolução de problemas mediante soluções práticas, etc.

Apesar dos ares de mudança ou “modernização” trazidas pela atual resolução, suas bases teóricas traçam uma linha de continuidade com concepções pedagógicas difundidas na educação brasileira que remontam o século passado (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020), como o escolanovismo, o construtivismo e a pedagogia das competências, de matriz deweyana (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020), sobretudo pela palavra de ordem “learning by doing” (PERRENOUD, 1999a, 1999b; SCHÖN, 1987, 1997, 2000), bem como, aproximações epistemológicas idealismo kantiano.

É válido destacar, ainda, que a relação entre a epistemologia genética piagetiana e a filosofia idealista subjetivista de Kant, e por conseguinte seus nexos com a pedagogia das competências da BNC-Formação de Professores se concretizam no momento que enfatizam a valorização da dimensão empírica e prática da aprendizagem, concedendo evidência à superação de situações complexas (sinônimo de competência), invoca para situações de aprendizagem se traduzam em construção do conhecimento, desenvolvimento de competências e habilidades a partir de resolução de problemas, tomada de decisões pessoais, processos investigativos criativos e metodologias ativas (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Redesenhando o papel do professor e da escola, por delimitarem orientações pedagógicas que resultam no esvaziamento curricular, desvalorizando sólidos conhecimentos historicamente sistematizados, tais concepções contribuem para o processo de desmonte da formação docente, delegando aos estudantes das licenciaturas a responsabilidade de construir sua própria aprendizagem (aprender a aprender), sob um enfoque formativo que nega um pleno enriquecimento cultural dos futuros professores e professoras (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Portanto, nesse sentido, as novas diretrizes aprovadas para a educação básica e formação docente, nesse caso as recentes reformas do Ensino Médio (2016) e a BNC formação dos professores (2019), articuladas numa conjuntura político e econômica global e nacional de

destruição das forças produtivas e ascensão de políticas neoliberais, privatizantes, contribuem para uma agenda de sucateamento da educação pública e da formação de professores, por acentuarem processos de desqualificação, descaracterização, e esvaziamento do currículo e o processo formativo, pela negação do saber objetivo, descaracterização do papel da escola, desvalorização do professor, e conseqüentemente, empobrecimento da formação pedagógica e cultural do profissional docente.

3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DISPUTAS NOS RUMOS DA FORMAÇÃO

No capítulo anterior, tratamos da discussão sobre a formação de professores a partir de um contexto geral, resgatando questões como a crise do capital (MÉSZAROS, 2009) e os seus variados desdobramentos para formação docente, seja do ponto de vista das teorias pedagógicas, seja no âmbito político-institucional, com as recentes reformas educacionais de caráter neoliberal, que induzem ao esvaziamento e precarização do trabalho docente, bem como a privatização da educação pública. Nas primeiras décadas do século XXI, seja em nível global ou nacional, a formação humana tornou-se um campo de disputa acirrada entre tendências unilaterais e omnilaterais e no campo da Educação Física não é diferente, dado que os processos de desmonte da educação básica, bem como da formação dos professores ampliam a precarização do trabalho e o rebaixamento pedagógico da classe docente.

Pode-se afirmar, que no âmbito das políticas curriculares da formação de professores, num âmbito geral, e dos professores de educação física, num âmbito particular, nota-se uma tendência de os documentos oficiais atenderem demandas e interesses empresariais em detrimento das reivindicações dos movimentos e entidades docente (Figueiredo e Alves, 2020). Essa realidade dialoga com o avanço da ofensiva dos reformadores neoliberais, conjugada com a ascensão de vertentes de extrema direita, obscurantistas, que nos últimos anos vem realizando sucessivos ataques à educação pública e à Universidade, contribuindo para o seu rebaixamento e mercantilização (SANTOS JUNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, no ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matriculados nas 180,6 mil escolas de ensino básico no Brasil, aproximadamente de 582 mil matrículas a menos em relação a 2018, o que equivale a uma redução de 1,2%. No que se refere à função docente, foram registrados 2,2 milhões de professores atuando na educação básica, a maior parte, 1.383.833, o que corresponde a 62,6%, trabalha com o ensino fundamental. A edição do Censo Escolar da Educação Superior do ano de 2018, publicado em 2019, indicou que existem 2.537 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 81,5% são Faculdades, com 37.962 cursos de graduação e 45 cursos de pós graduação, e que a principal modalidade ofertada dentre cursos de graduação é o bacharelado (59,9%). O número de matriculados no Ensino Superior correspondeu a 45 milhões de estudantes no ano de 2018. Já a quantidade de professores atuando no ensino superior, em 2018, era de 384.474 docentes, sendo 173.868 em exercício na Rede Pública e 210.606 na Rede Privada (INEP, 2020).

Ainda de acordo com o INEP, em levantamento por região, constatou-se que as regiões Nordeste (NE) e Sudeste (SE) foram as que registraram maior número de cursos de formação de professores, a maioria oferecidos por IES privadas e na modalidade EaD. A região Nordeste é a que registrou o maior número de cursos de formação de professores. São, no total, 5.898 cursos e, destes, 4.253 são ofertados pela iniciativa privada, dos quais 3.588 são cursos via Educação a Distância. A Região Sudeste conta com um total de 5.721 cursos, dos quais 4.799 estão na rede privada, sendo 2.545 via Educação a Distância e 2.254 presenciais. A Região Norte ocupa a terceira colocação, com 3.110 cursos, nos quais 2.266 são oferecidos pela rede particular, dos quais 2.057 são via Educação a Distância. A Região Sul ocupa a quarta colocação em quantidade de cursos, totalizando 2.982; entre eles, 2.378 cursos estão na iniciativa privada, sendo 1.664 pela via da Educação a Distância. A Região Centro-Oeste ocupa o quinto lugar, totalizando cerca de 2.671 cursos, dos quais, 2.195 estão no ensino privado, desses 1.827 são pela modalidade da Educação a Distância. Portanto, esses indicadores demonstram e confirmam a tendência no Brasil de formação de professores por graduações ofertadas pelas IES privadas e na modalidade EaD (TAFFAREL, 2020).

No que o levantamento do INEP diz respeito à área da Educação Física, contudo, percebe-se uma concentração dos cursos nas Regiões Sudeste (SE) e Sul (S) do país, de acordo com o Relatório Síntese de Área do Inep, referentes ao ano de 2017, as IES particulares concentram mais da metade dos cursos de Licenciatura em Educação Física, com 411 (74,32%) dos 553 cursos. A região Sudeste totaliza maioria dos cursos, com 259 cursos, ou 46,8% do total nacional; a região Sul, em segundo lugar, possui 117 cursos, equivalente a 21,2% desse total; a região Nordeste, na terceira posição, detém 92 cursos participantes, o correspondente a 16,6% do total; na região Centro-Oeste, na quarta posição, 54 cursos (9,8%); e na região Norte, na quinta colocação, 31 cursos, ou 5,6% do total. Quanto aos cursos de Bacharelado, de acordo com o Relatório Síntese de Área do Inep (2016) para os cursos de bacharelado em Educação Física, no ano de 2016, eram ofertados 386 cursos de bacharelado em Educação Física, sendo 371 (96,11%) concentrados em instituições privadas de ensino. A região Sudeste detém 208 cursos, ou 53,9% do total; a região Sul, possui 91 cursos, ou 23,6%; a região Nordeste, 46 cursos, o correspondente a 11,9%; a região Centro-Oeste concentra 31 cursos, ou 8,0%; e a região Norte, totaliza 10 cursos, ou 2,6% do total.

Diante desses percentuais, pode-se inferir que o ensino superior demonstra uma tendência para se tornar mais um serviço comercial que um direito social garantido e ofertado pelo Estado, uma vez que o poder público está repassando o protagonismo na oferta e acesso

ao ensino superior para o setor privado, tornando-se assim um mero supervisor de ensino e do trabalho docente, cada vez mais instrumentalizado e menos complexo (SILVA, 2012).

De acordo com Gentili (1998), o processo de mercantilização da educação superior progrediu ao longo dos anos, revezando entre a privatização parcial e a total, por meio de três mecanismos institucionais: ensino público com investimento privado, ensino privado com investimento público e ensino privado com investimento privado. Desta forma, as IES privadas com fins lucrativos alcançaram um rápido crescimento, a partir da expansão dos financiamentos públicos, o que lhes permitiu ofertar mais cursos em diferentes áreas, inclusive na EF, nas modalidades presencial e EaD (FIGUEIREDO & ALVES, 2020).

Vale ressaltar, contudo, que essa “democratização” do acesso do ensino superior carrega consigo alguns elementos problemáticos. Malanchen (2015) faz alguns questionamentos quanto essas políticas e estratégias, indagando quanto a natureza dessa relação se pautar numa relação de cooperação ou dominação intelectual e, ao analisar a normatização da EaD e o novo modelo de formação docente, observa a ênfase a dois pontos : o primeiro, que torna essencial o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) enquanto o segundo, propõe a parceria público-privada, com base em orientações de organismos internacionais, e deste modo, promovendo a formação de professores fora das universidades, especialmente em serviço/trabalho, visando economizar tempo e gastos.

Essa discussão quanto ao financiamento (ou privatização) do ensino superior, de acordo com (FIGUEIREDO & ALVES, 2020) remonta a década de 1980, sobretudo com as observações de Sguissardi (2006) da necessidade da universidade se inteirar sobre as teses defendidas pelas organizações multilaterais para a organização do ensino superior brasileiro. Segundo Figueiredo e Alves (2020) essas teses variam conforme o tempo, mas conservam em sua essência o anseio de uma redução do protagonismo do Estado na promoção do educação superior, entre essas teses podemos citar : a do menor retorno individual e social dos investimentos no ensino universitário, a sua privatização, do ensino superior como um bem antes de natureza privada, que público e do Estado como mero supervisor da educação superior (FIGUEIREDO & ALVES, 2020).

Ademais, a hegemonia do setor privado na área da educação superior traz também implicações nas políticas curriculares, que passam a ser cada vez mais modeladas para atender as demandas empresariais. Na área da Educação Física, essa lógica se mantém, sobretudo com o alinhamento das IES particulares, com conselhos profissionais na formulação das políticas curriculares do campo da Educação Física (SANTOS JUNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020).

Segundo Figueiredo e Alves (2020), remonta aos anos 1980 a discussão sobre as políticas curriculares na Educação Física, especialmente depois da publicação da Resolução CFE nº 3, de 16 de junho de 1987. Esta resolução, de acordo com Azevedo & Dias (2020) foi fruto de uma ampla discussão que se arrastou ao longo de 9 anos, com a iniciativa da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (SEED-MEC), e teve participação de vários representantes docentes e da classe acadêmica dos cursos de Educação Física do Brasil, entretanto, apesar de no seu princípio os debates da resolução terem rejeitado a possibilidade da instituição do bacharelado, dado que não se pretendia realizar uma fragmentação da área (AZEVEDO, 2013), os reformadores empresariais acabaram tendo seus interesses vitoriosos, com a permissão da criação dos cursos de bacharelado, dado que com a aprovação da Resolução 03/87, as IES poderiam escolher entre ofertar cursos de Educação Física nas modalidades licenciaturas e bacharelados, estes últimos visando a atuação em ambientes não escolares. De acordo com Ventura (2011), a divisão do curso promoveu uma tendência de uma formação fragmentada e aligeirada para a atuação na área, rebaixando assim, a formação dos novos egressos.

Contudo, os movimentos docentes e estudantis na contramão das tendências privatistas, vem ao longo desse período tendo embates e construindo resistência ao desmonte da educação pública e do magistério, entre alguns dos resultados dessa luta tivemos a aprovação da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, um dos principais marcos da educação brasileira, apesar de alguns pontos da lei terem sido alterados com a inclusão de emendas parlamentares.

Na área da Educação Física, a aprovação das reformas curriculares, sobretudo de regulamentação da profissão mediante a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, a qual por sua vez ampliaram os conflitos entre a licenciatura ampliada e o bacharelado, dada a permissão do Conselho Federal de Educação Física em fiscalizar a atuação de ambos os profissionais, licenciados trabalhando fora da escola (sobretudo em academias e clubes), e bacharéis atuando no interior do ambiente escolar. Alguns anos depois, em 2001, esse processo de regulamentação ganha novos contornos com o Parecer CNE/CP nº09/2001 e Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que tratam da formação de professores para atuação na educação básica. O objetivo dessas legislações visava robustecer a identidade da formação docente em Educação Física, mediante a instituição de diretrizes curriculares e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura.

O ponto crítico do Parecer CNE nº 009/2001 está que nele a licenciatura ganha “terminalidade e integralidade própria” em relação aos cursos da modalidade bacharelado,

constituindo-se em um projeto específico. O que por conseguinte, exigiria a formulação de currículos próprios da licenciatura para distingui-los dos cursos do bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou conhecida como modelo ‘3+1’” (Parecer nº 009 do CNE/CP, 2001, p. 6).

Taffarel e Santos Junior (2010) rebatem essa concepção dicotômica/fragmentada da formação, considerando que não há argumentos ou pesquisas que proponham um embasamento satisfatório a divisão da formação para além de interesses corporativistas (seja de representantes de conselhos profissionais ou de empresários da área educacional) em que objetivo estaria em captar mais filiados/clientes, dado que a ideia de conhecimentos, aprendizagem e formações diferenciadas não correspondem à realidade dos objetos de estudo da Educação Física. Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020) usam como exemplo o ensino do futsal, que apesar da sua abordagem na escola ter um perfil mais genérico, enquanto nas escolinhas e clubes, o futsal carrega uma abordagem voltada para o alto desempenho, o objeto de estudo permanece o mesmo.

Quanto a composição da matriz curricular, esse parecer propõe as seguintes diretrizes: pensar formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além da organização em disciplinas; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os professores em formação e os professores formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum com a específica; articular os conhecimentos educacionais e pedagógicos com os de formação específica; e articular teoria e prática desde o início da formação. Esses pontos, por conseguinte, são absorvidos na Resolução CNE/ CP 01/2002, o qual estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores do ensino básico, em nível superior, dos cursos de licenciatura plena (FIGUEIREDO & ALVES, 2020).

No entanto, alguns impasses permaneceram, gerados sobretudo pela judicialização que tomou conta da área da Educação física, em questões relacionadas a proibição estabelecida pelo CONFEF a atuação de licenciados atuando fora do ambiente escolar, o que acabou por envolver o próprio Ministério da Educação (MEC) alvo de ações judiciais e orientações sobre as prescrições relativas à atuação do licenciado fora do espaço escolar.

Diante desse contexto de intensas discussões e tensões na área, em julho de 2015, foi homologada a Resolução 02/15 que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015). A partir desse marco, iniciou-se um período de discussões - entre os anos de 2015 e meados de 2016, a respeito das alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciaturas e Pedagogia no

Brasil (que por conseguinte trouxe implicações para o campo da Educação Física). Foram realizados vários encontros e audiências públicas em algumas cidades do Brasil com a participação de Conselheiro (s) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e representantes da comunidade docente e acadêmica de instituições públicas e privadas. A pauta em debate era sobre a possibilidade de se promover a unificação do currículo instituído pela legislação na forma de Resolução. Um dos principais marcos deste documento foi a discussão quanto ao bacharelado, que fragmentou opiniões entre aqueles que defendiam a manutenção da divisão da formação em licenciatura e bacharelado e aqueles que defendiam a formação única, dado que no texto original a minuta 7 propunha a extinção do bacharelado, questão que posteriormente foi anulada nas versões posteriores e ofuscada nos debates, sobretudo, após o *impeachment* da presidente Dilma e início do governo de Michel Temer.

Entre os pontos adotados na Resolução CNE/CP 02/2015 poderíamos citar a valorização da formação continuada, carga horária de 2800h para 3200h com duração de no mínimo 4 anos (8 semestres), além da possibilidade de uma Licenciatura Ampliada⁶) e adoção de consistente base teórica, entre outros pontos historicamente defendidos pela classe docente.

No entanto, a partir da ascensão dos governos de Michel Temer (2016) e Jair Bolsonaro (2019), os reformadores neoliberais ganharam maior destaque na formulação das políticas da formação docente, conjugado com a expansão de pautas conservadoras, de tendências macarthistas⁷, o que se enquadra no ideário neoliberal dos dois governos, que de modo sistemático, para além do campo educacional, impuseram reformas que acarretaram perdas históricas para a classe trabalhadora. Poderíamos citar, como exemplo, (1) Emenda Constitucional (EC) 95/2016 “Teto dos Gastos”, que instituiu um novo regime fiscal e restringe investimentos públicos por 20 anos (até 2036), atingindo investimentos na saúde, educação e outras áreas sociais; (2) a terceirização sem limites (Lei N.o 13.429,2017), as contrarreformas Trabalhista (LEI N.o 13.429, 2017) e da Previdência (EC N.o 103, 2019), além da pauta da Reforma Administrativa e do Plano Mais Brasil, organizados pelo Ministro Paulo Guedes, que pretendem desonerar investimentos nos serviços públicos, bem como nas empresas públicas, promovendo desvinculação e privatização de mais de 17 empresas estatais (TAFFAREL, 2020).

⁶ Segundo Taffarel e Santos Junior (2010) a Licenciatura Ampliada corresponde um paradigma que defende a diversificação do campo de trabalho do licenciado, mediado pelo seu objeto de estudos "cultura corporal", através da docência, mas sem restringi-la apenas ao ambiente escolar. Defende a multidisciplinariedade, com currículos que contemplem conhecimentos nas áreas das ciências biológicas/saúde, exatas, filosofia e artes.

⁷ Políticas de perseguição política, promovidas pelo Senador Joseph Raymond McCarthy, nos anos 1950 nos EUA durante a Guerra Fria, tendo como alvo professores, intelectuais, artistas, funcionários públicos, sindicatos, movimentos sociais e civis (Bianchi, 2015).

Na esfera educacional, no campo das políticas públicas de ensino e formação de professores, entre alguns marcos da ofensiva dos reformadores neoliberais, poderíamos citar: (1) Nova BNCC do Ensino Médio (2) desmonte de políticas educacionais importantes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, tais como a resolução CNE/CP 02/2015, que estabelecia várias reivindicações deliberadas pelas entidades docentes, como a ANFOPE (3) aprovação da resolução CNE/CP 06/2018.

Tais políticas, de acordo com Taffarel (2020) estão concatenadas com o processo de privatização e esvaziamento intelectual da carreira docente. A Nova BNCC traz no seu bojo a promoção do Ensino EaD no Ensino Médio (chegando a 20% no ensino básico, e 30% no ensino noturno) e permitindo que profissionais sem formação docente possam ensinar no ensino básico através do “notório saber”. Além de não contemplar várias reivindicações da classe docente sintetizadas pelas entidade docentes, entre elas a ANFOPE, como valorização dos planos de carreira e consistente base teórica, em lugar disso, por pressão de grupos conservadores, a Nova BNCC reduziu a relevância de questões sociais e fundamentais para cidadania, esvaziando assim a capacidade de discussão e criticidade da escola. A resolução CNE/CP 02/2015, que em contrapartida estabelecia várias reivindicações docentes promovidas pela ANFOPE, estabelecia políticas que visavam valorizar a classe docente, além de trazer inovações, como a valorização da gestão democrática, diálogo com movimentos sociais, análise crítica sobre a sociedade brasileira e sobre a sua realidade nacional.

A proposta da Anfope em defesa da Base Comum Nacional (que não é a BNC) possui diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos para a pedagogia e outras licenciaturas: • Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; Unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; Gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica é compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; • Incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-22)

Entretanto, na contramão dos valores e políticas educacionais influenciados por uma tendência de uma formação omnilateral pela extinta resolução CNE/CP 02/2015, a resolução CNE/CP 02/2019 reafirma valores e políticas educacionais direcionadas a uma formação de caráter unilateral e vinculada aos interesses de mercado (Santos Junior et al, 2020). Aprovada em tempo bastante exíguo, sem um maior debate das entidades docentes e estudantes da Educação Física - mais notadamente órgãos como o Conselho Brasileiro de Ciência dos Esportes (CBCE), ANFOPE, ExNEEF, principais colegiados científicos e de representação docente e estudantil - e apoiada por representantes de conselhos profissionais e de IES privadas, a CNE/CP 06/2018 pouco avançou como política curricular nos debates e reivindicações do corpo acadêmico e docente da Educação Física, conservando a fragmentação do curso em licenciaturas e bacharelados, além de apresentar problemas quanto aos seus pressupostos metodológicos e epistemológicos, sobretudo por ter se vinculado à pedagogias do aprender a aprender, como a pedagogia do professor reflexivo, das competências e do conhecimento tácito, patrocinadas por organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial, etc.) (SANTOS JUNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020).

Estas concepções pedagógicas por estarem atreladas a cosmovisões relativistas e valorizarem o conhecimento tácito/senso comum e subjetivo, além de competências instrumentais, em oposição ao saber teórico, escolar, sistematizado contribuem para o esvaziamento intelectual da formação escolar, além da capacidade de analisar racionalmente a realidade e formular pensamento crítico, pois em lugar de valorizarem uma formação que forneça ao estudantes, subsídios para contribuir para transformações na realidade, ele deve agora estar apto para se acomodar/adaptar-se à realidade que está posta, mesmo enfrentando condições desfavoráveis, uma vez que defende uma formação pautada na

[...] construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas” (CAMPOS, 2002, p. 86)

Além disso, a Resolução CNE/CP 06/2018 insiste na fragmentação do curso de Educação Física (Bacharelados ou Licenciaturas), na página 2 a resolução afirma “(...) a análise da trajetória de 13 anos de vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física (...) revela os avanços introduzidos por este ato legal, que estabelece, explicitamente, a integração entre o bacharelado e a Licenciatura (...)” (Brasil, 2018a, p.2). Nesse sentido, reafirmamos a supracitada posição de Santos Junior e Taffarel (2010) quanto à inconsistência da concepção dicotômica de formação:

Não encontramos, ainda, nenhum argumento, nenhuma pesquisa que informe o que fundamenta a defesa do bacharelado além da posição obtusa dos confesionos querendo “abocanhar” esta fatia do mercado no confinamento de filiados. A ideia de conhecimentos diferenciados, de aprendizagens diferenciadas e, portanto, de formações diferenciadas não encontra correspondência na realidade. O bacharelado é sim um salto para trás na área da Educação Física, porque divide a categoria, cinde a formação de maneira abstrata e tenta aprisionar o debate no senso comum (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 38-39)

No ponto de vista pedagógico, outro ponto problemático dessa resolução está no fato de que os cursos de Educação Física não se contemplarão desde o primeiro semestre, com conhecimentos, discussões e aprofundamentos em temáticas voltadas à educação básica, mas tão somente no 4º (quarto) semestre, quando a Instituição de Educação Superior deverão consultar todos os graduandos a respeito da escolha da formação que desejam seguir na Etapa Específica – bacharelado ou licenciatura.

Outrossim, a Resolução CNE/CP 06/2018, explicitamente, aponta para direção diametralmente oposta à da Resolução CNE 02/2015 no referente à formação de professores. Enquanto esta última amplia a formação e está pautada e organizada em oito capítulos, articulando formação inicial e continuada, desenvolvida no ensino superior com a escola básica, a primeira, exclusiva da Educação Física, promove uma redução da formação em duas etapas, pautadas no que é peculiar em cada habilitação: da formação específica em licenciatura em Educação Física e da formação específica em bacharelado em Educação Física (FIGUEIREDO & ALVES, 2020).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 06/2018, mais uma vez privilegia interesses corporativos de conselhos profissionais e reformadores empresariais na Educação, em detrimento a reivindicações das entidades docentes oriundas de décadas de pesquisas, produções, e debates acadêmicos e luta por melhorias no magistério. Não poderíamos de deixar de enaltecer o esforço e organização de uma resistência às políticas de desmonte e rebaixamento pedagógico introduzidas pelos reformadores empresariais, tanto na Educação Física, e de modo mais geral, nas políticas de educação nacional, mais notadamente órgãos científicos e sindicais, como a Anfope e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, movimentos sociais e o Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, Movimento Nacional Contra Regulamentação do Profissional de Educação Física – MNCREF, entre outros vem confrontando o governo e colaborando com a reorganização da categoria (SANTOS JUNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020).

3.1 Possibilidades de Superação

Consideramos importantíssimos, numa perspectiva de resistência imediata às agendas dos reformadores empresariais no ensino básico e na formação dos professores de Educação Física, os pontos levantados por Taffarel (2020), Freitas (2018) e Santos Junior. Rodrigues e Lavoura (2020) entre eles: (1) a necessidade de resistência a hegemonia dos reformadores privatistas, seja na esfera acadêmica, seja no âmbito das políticas públicas de financiamento e construção dos currículos, construindo uma sólida crítica, apontando os problemas epistemológicos, metodológicos, pedagógicos, etc. dos modelos de privatização da educação, em contraste à propaganda promovida pelos seus lobbystas e representantes ideológicos, é imprescindível articular as universidades e os movimentos docentes e estudantis, na crítica a tais formatos de gerenciamento e financiamento da educação pública, além de aproveitar os fóruns de gestão democrática da escola, como os conselhos e fóruns escolares. (2) A defesa da exclusão da área da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal, dado que esta lei serve a uma agenda de privatização, pois, ao atingir o limite de gastos permitido pela lei, a área da educação não pode realizar a contratação de professores ou expandir o número de escolas e vagas para matrícula. Contudo, permite privatizar por contrato de gestão e vouchers, uma vez que esses gastos não serão contabilizados na lei 140 de responsabilidade fiscal (Freitas, 2018). Ademais, concordamos com Freitas (2018) quanto ao apoio aos dispositivos constitucionais e do Plano Nacional de Educação (PNE) que busquem garantir recursos adequados para a área da educação.

(3) Analisar as contradições da modalidade Ead, especialmente por esta não contemplar uma democratização real do ensino, sobretudo pelas carências materiais e de recursos tecnológicos das classes baixas. Bem como, problemas epistemológicos e metodológicos presentes nesta modalidade e que podem ampliar o processo de esvaziamento intelectual da classe docente.

De acordo Malanchen (2015), o conceito de democratização do ensino em que eram pautadas as políticas de EaD é bastante questionável e ilusório, dado que se baseiam numa noção de igualdade apenas em uma dimensão política e jurídica, sem contemplar uma igualdade material e real. Uma vez que, segundo indica a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 62% dos estudantes não possuem acesso aos meios tecnológicos que garante a própria existência de condições para a EaD. Em 2020, por conta da paralização do ensino presencial como prevenção a expansão da pandemia do SARS-COV 2, observa-se uma tendência de expansão exponencial da formação docente a distância, que promove, segundo

Shiroma (2003), a desintelectualização, ancorando a formação na epistemologia da prática e na individualidade, não permitindo uma consistente base teórica, sólida e coletiva, além da redução da contratação de professores e economia com manutenção de prédios, laboratórios, equipamentos e infraestrutura.

Além disso, consideramos que a luta em prol da melhoria das condições docente depreende também pontos trazidos por entidades como a ANFOPE, que fornecem uma forte crítica as diretrizes curriculares emolduradas no ethos neoliberal e ultra liberal (MALACHEN, 2016), por trazer fundamentação na pedagogia histórico-crítica para formação docente (MARTINS; DUARTE, 2010), nesse sentido, destacamos os pontos estabelecidos pela ANFOPE (2018), mais notadamente :

- 1º) a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira;
- 2º) a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural, visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;
- 3º) a gestão democrática da educação integrante da democratização da sociedade brasileira;
- 4º) a autonomia universitária;
- 5º) a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- 6º) a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
- 7º) a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
- 8º) a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
- 9º) os princípios da Base Comum Nacional : sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica é compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; incorporação da concepção de formação continuada, visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das

demandas coletivas da escola; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (p.11-12)

Numa dimensão histórica, concordamos com Melina Alves (2015) sobre a urgente necessidade de uma discussão e produção acadêmica que tenham como nortes (1) a defesa de uma teoria revolucionária e que oriente uma práxis social também revolucionária, (2) a busca pela superação da alienação na formação humana geral, (3) a concretização da Licenciatura Ampliada na formação dos professores de Educação Física. Compreendemos a necessidade de uma escola de transição, que promova uma formação calcada na omnilateralidade e que seja uma ferramenta na luta dos interesses da classe trabalhadora, que promova o desenvolvimento do povo brasileiro, bem como, a superação das contradições do modo de produção capitalista, em especial a alienação e exploração do trabalho, e que eleve, portanto a formação cultural dos estudantes brasileiros.

A formação social da humanidade é uma necessidade para o surgimento de um processo revolucionário. O revolucionário e intelectual russo León Trostky (2011) em 1938, afirmava que as condições objetivas para a superação do capital estavam amadurecidas, posicionamento que Marx e Engels (2007) que já defendiam, ainda século XIX, que as condições objetivas por si só não eram suficientes, dado que era necessário desenvolver as condições subjetivas para provocar um processo de transição histórico para além do modelo de sociedade capitalista.

A transição, nesse sentido, se coloca como processo de mediação imprescindível, pois se trata de desenvolver, em uma realidade decadente e cercada de contradições, condições sociais reais, substantivas, para traduzir a possibilidade em realidade. Compreendemos, portanto, que a sociedade socialista não se desenvolverá sobre uma concepção idealista de sociedade, mas sim através da superação das condições concretas, ou seja, herdará os resquícios das bases econômicas, morais e espirituais da sociedade capitalista. Nesse sentido, as possibilidades de desenvolvimento do projeto histórico socialista só podem ser viáveis por meio da análise de iniciativas que podem se materializar como soluções para as contradições intrínsecas do capital. Sendo, portanto, a projeção, o concreto pensado, expressão superior do pensamento humano para o aprimoramento de sua faculdade teleológica e precisa de mediações para ser materializada (ALVES, 2015).

Nesse sentido, considerando a necessidade do controle social das forças produtivas como condição essencial para o estabelecimento de uma formação omnilateral, destacamos a

relevância de uma pedagogia revolucionária⁸. Um novo paradigma de formação humana, aponta Suchodolski (1974), surgirá atrelado a uma nova forma de organização da vida social e busca seu embasamento na unidade dialética entre o presente e o futuro – no presente que dá a luz ao futuro, que traz o novo e não só no presente que apaga, elimina passado: "[...] és una educación para el futuro, pero com una educación organizada en el presente y para las condiciones actuales, con una experiencia actual y una actual responsabilidade de la joven generación" (SUCHODOLSKI, 1974, p. 8 apud Alves, 2015, p. 157), portanto, para este autor, a educação, numa perspectiva dialética, corresponde a uma perspectiva de futuro, um grande caminho a ser traçado no presente a partir de uma análise das determinações sociais e materiais da realidade atual.

Com base em tais princípios, consideramos ainda relevantes as contribuições de Demerval Saviani (2011) ao estabelecer como pressuposto metodológico, epistemológico e ontológico o materialismo histórico dialético:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (SAVIANI, 2011, p. 24, grifo do autor)

No Brasil, entre as contribuições pedagógicas marxistas mais avançadas podemos citar a pedagogia histórico crítica desenvolvida por Demerval Saviani. A Pedagogia Histórico-Crítica, é um marco pedagógico importante para Educação Física brasileira, fornecendo as base pedagógica da Abordagem Crítico-Superadora (ACS), sendo ambas inspiradas no Método Dialético, e inspirado nesse método científico propõe um método pedagógico composto de 5 momentos : a identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse, e retorno à prática social.

A identificação da prática social refere-se ao momento no qual busca-se levar em consideração a realidade social do estudante, que também se expressa no confronto entre a

⁸ Segundo Bogdan Suchodolski (1974) o papel da pedagogia revolucionária deve estar atrelado a uma superação da escola burguesa, sem desdenhar, mas antes, superar por incorporação, as contribuições mais desenvolvidas e avançadas que as pedagogias burguesas já produziram.

prática social do professor e dos alunos. É uma fase complexa, pois se o professor possui ainda um entendimento precário em relação à amplitude de compreensão de seus alunos, os estudantes, por sua vez, são sincréticos, fragmentados e sem uma dimensão da totalidade. É preciso, portanto, detectar e adequar o nível de desenvolvimento efetivo⁹ de modo a adequá-lo mediante os conhecimentos adquiridos a um nível de desenvolvimento iminente¹⁰. Neste momento, as demandas da prática social (que não se confundem com demandas do cotidiano) exigem uma seleção dos saberes produzidos historicamente pelo homem e que precisam ser traduzidos e transmitidos em saber escolar, isto é, os conhecimentos clássicos.

a) Ponto de partida da prática educativa (prática social): etapa na qual se deve levar em conta a realidade social do educando. Neste primeiro momento, o professor tem uma “síntese precária, pois há um conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos. Por sua vez, a compreensão dos alunos é sincrética, fragmentada, sem a visão das relações que formam a totalidade. O primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar. Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social (o que não é sinônimo de demandas do cotidiano), selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar (MARSIGLIA, 2011, p.23-24)

A problematização caracteriza-se por ser o momento no qual aborda-se às questões colocadas pela prática social. Neste momento aciona-se o saber científico para se obter caminhos para superação de problemas denunciados na Identificação da Prática Social, e o professor precisará ter clareza sobre como orientará o progresso da aprendizagem, tendo por base dados que ele acumulou na etapa anterior e seus objetivos de ensino. No planejamento, é importante que se trate das múltiplas dimensões do tema e evidencie a relevância daquele conhecimento, gerando sentido ao aluno.

b) Problematização: momento de levantar as questões postas pela prática social. É a ocasião em que “[...] se toma evidente a relação escola-sociedade com as questões da prática social (que precisam ser resolvidas) e os conhecimentos científicos e tecnológicos (que devem ser acionados)” (Vale,

⁹ O desenvolvimento efetivo (ou real) de acordo com Vigotsky (2007) compreende funções que já foram amadurecidas na criança e que portanto ela consegue realizar de forma autônoma

¹⁰ O desenvolvimento iminente segundo Vigotsky (2007) corresponde aquelas funções que não foram ainda amadurecidas na criança e que devem contar com assistência dos adultos (seu par mais avançado) para que sejam plenamente realizadas.

1994, p. 220). Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interliga-los, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas. No momento da Problematização, o professor precisa ter claro como orientará o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. Além disso, seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno. (MARSIGLIA, 2011, p.24-25)

A instrumentalização é a fase na qual é preciso ofertar as condições para que o aluno se aproprie do conhecimento. Evidenciado o objeto da ação educativa, e realizada a mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é necessário instrumentalizar o estudante para superar as problemáticas identificadas no momento da Problematização, de modo a possibilitar posse de instrumentos culturais, que o ajudem a compreender os fenômenos abordados e dar respostas mais elaboradas para eles.

c) Instrumentalização: momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento. Tendo sido evidenciado o objeto da ação educativa e feita a mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados. A apropriação dos instrumentos físicos e psicológicos permite a objetivação dos indivíduos, tornando “órgãos da sua individualidade” o que foi construído socialmente ao longo da história humana (MARSIGLIA, 2011, p.25)

A catarse é o ponto de culminância do processo educativo. Nesta fase o aluno aprende o fenômeno de forma mais completa, promovendo assim, uma aprendizagem efetiva. É válido destacar que esse momento não se dá em um ponto exclusivo, mas corresponde a uma síntese que vai acontecendo de modo cada vez mais aprofundado. É um momento no qual o aluno alcança saltos qualitativos, atingindo um nível mais apurado, elaborado de compreensão dos fenômenos, superando um sincretismo caótico para atingir uma compreensão sintética da realidade.

d) Catarse: momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece. É preciso dizer que a catarse não se dá em um ponto exclusivo, pois se trata da síntese, que vai acontecendo de maneira cada vez mais aprofundada. Na verdade, a apresentação de “passos” é um recurso didático que foi utilizado para fazer analogia às pedagogias tradicional e nova, sendo mais adequado à pedagogia histórico-crítica a menção a momentos,

visto a interdependência existente entre as etapas. São, portanto, momentos que se articulam toda vez que se quer ensinar algo. A Problematização exige a instrumentalização e esta nada será se não houver apropriação dos instrumentos. O momento da catarse é parte do processo de homogeneização, “[...] que se efetiva enquanto superação da heterogeneidade da vida cotidiana [...]” (Duarte, 2007, p. 61). Segundo esse autor (2010, p. 152), “[...] a catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana”. Essa mudança, sendo parte de um processo, é caracterizada pela diferença qualitativa entre o antes e o depois da catarse. Sendo assim, o momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento. Para Saviani (2008b, p. 57), nesse momento ocorre “[...] a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (MARSIGLIA, 2011, p.26)

O Retorno à Prática Social é um momento que se caracteriza pela apropriação de conhecimento e senso crítico pelo aluno, tornando-o capacitado para buscar seus objetivos de modo transformar sua realidade. Quando o aluno evolui da síncrese até a síntese, está no caminho para tomar propriedade da totalidade do fenômeno.

e) Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada): o educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síncrese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade (MARSIGLIA, 2011, p.26)

No referente às relações existentes entre Pedagogia Histórico-Crítica com a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (ACS), um preciso aspecto que ajunta ambas teorias, está no fato de ambas pautarem-se no método dialético, indo do concreto-sincrético até o concreto-pensado, e no modelo de ensino, adotarem a lógica marxista, que na Abordagem Crítico-Superadora se caracteriza por compreender a natureza dialética da realidade, perpassando da identificação do real até a ampliação e aprofundamento do conhecimento.

A perspectiva crítico-superadora de Educação Física alinha-se à chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani. Busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos metodológicos do método dialético de transmissão do conhecimento, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social [...] Em síntese, para Lorenzini (2013), tanto a PHC como a MCS operam com o método científico, que parte do concreto-sincrético, passa pela abstração e chega ao concreto-pensado. Ambas trabalham o método de ensino inspirado na lógica dialética marxista, seguindo momentos metodológicos

que, na MCS, passa a tratar o real visando à identificação de dados da realidade, à sistematização, à ampliação e ao aprofundamento do conhecimento (PERNAMBUCO,2013,p,16-19)

Compreendemos enquanto concepção de Educação Física, a abordagem denominada de crítico-superadora que ainda hoje se apresenta como a contribuição teórico-metodológica mais avançada, especialmente por : fundamentar-se no materialismo histórico-dialético enquanto lógica e filosofia do conhecimento e enquanto método de análise da realidade social concreta, sem omitir, esvaziar ou fragmentar as interfaces ontológica e epistemológica, instituindo nexos e relações entre o objeto da Educação Física e a prática social (compreendendo sua complexidade e contradições), possibilitando uma compreensão mais profunda e crítica da realidade da sociedade capitalista, seja quanto sua estrutura essencial de funcionamento, seja como ela se origina, nasce e desenvolve, quais as contradições intrínsecas deste modelo de sociedade, e quais as suas possibilidades futuras de desenvolvimento e superação e, em meio a isso, compreender como as atividades humanas do jogo, do esporte, da dança, das lutas, da ginástica e da capoeira – compreendidas como cultura corporal – são social e culturalmente determinadas e que, portanto incorporá-las significa dominar uma parte integrante e relevante da cultura geral produzidos historicamente pela humanidade.

A Abordagem Crítico-Superadora, quanto suas bases pedagógicas, articula-se a partir da teoria pedagógica histórico-crítica, uma teoria crítica da educação brasileira que se destaca frente outras concepções pedagógicas, por restabelecer a problemática da função social da escola, resgatando de forma singular a natureza e a especificidade da educação escolar, agregando ênfase ao saber sistematizado e aos conhecimentos elaborados pelas ciências, artes e humanidades de maneiras diversas e mais avançada, que as das pedagogias de cunho idealista, burguesa, sobretudo as pedagogias de caráter escolanovistas ou do aprender a aprender (Santos Junior et al, 2020).

Quanto suas bases psicológicas, mais precisamente do desenvolvimento social e cultural humano, a abordagem crítico superadora explora as contribuições da psicologia histórico-cultural (também conhecida como Escola de Vigotski) para obter uma compreensão mais elaborada quanto a natureza social do homem, as dimensões histórica e cultural de sua filogênese e sua ontogênese, os nexos e relações entre os domínios dos signos da cultura e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que expressam comportamentos complexos culturalmente estabelecidos. Tendo em vista seu embasamento na periodização do desenvolvimento sistematizado por esta teoria psicológica é possível pensar a organização e desenvolvimento de atividades e tarefas escolares de acordo com a tríade conteúdo-forma-

destinatário (SANTOS JUNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020).

Nesse sentido, portanto, o objetivo desse capítulo consistiu em fornecer contribuições ao debate da formação docente, especialmente na formação de professores de Educação Física pautada em parâmetros teórico e metodológicos que estabeleçam um aporte teórico que ultrapasse os limites impostos pelas concepções pedagógicas burguesas pautadas em concepções alienantes e voltada aos interesses do Capital. Reconhecendo o protagonismo do homem na construção de sua própria história, e por conseguinte, da organização da vida social e material da sociedade, e de que a construção de um projeto histórico superior e uma formação humana pautada na omnilateralidade não se dará através de uma formação humana pautada em concepções idealistas e alienantes, contudo, sem ignorar os limites e possibilidades dispostos na realidade social.

Assim, compreendemos a relevância da omnilateralidade como ponto de partida formativo, mesmo considerando que a formação omnilateral por si só não garantirá a transformação da decadente ordem social capitalista, sem ela tampouco haverá meios de transformá-la, já que a uma formação unilateral não é capaz de fornecer um processo de humanização que atravesse os limites impostos pelo vigente processo de produção e reprodução do Capital.

4 CONCLUSÃO

Nesse sentido, buscamos nesse trabalho fornecer contribuições para o debate acadêmico sobre a formação humana num âmbito geral, a formação docente, no particular, e de professores de Educação Física, no singular, partindo de um resgate histórico do aprofundamento da crise estrutural do capitalismo e ascensão do ideário neoliberal, sobretudo na segunda metade do século XX, e seus rebatimentos no contexto da produção de políticas educacionais e teorias pedagógicas do século passado até o século XXI. Destacamos a atuação dos reformadores neoliberais e privatistas, na reorganização da educação e formação docente, mais especificamente, considerando os embates de projetos históricos presentes nas teorias pedagógicas e sua influência nas políticas curriculares de formação de professores, num âmbito geral e na formação de professores de Educação Física em particular, com destaque para as implicações na atuação profissional do professor de Educação Física.

Consideramos que este debate é imprescindível para a classe docente, sobretudo para professores e alunos de Educação Física, pois trata diretamente dos rumos da formação acadêmica e da atuação profissional deste futuro(a) docente, sendo portanto, de fundamental

importância a compreensão dos determinantes históricos, seja na ordem econômica e política, mundial e nacional, além do debate das teorias pedagógicas e os projetos históricos presentes nessas concepções de escola, currículo, e relação professor-aluno, e a disputa em nível institucional, legal e curricular entre os reformadores privatistas e as entidades docentes, para que de desse modo, a Universidade e a comunidade acadêmica tenha subsídios teóricos mais sólidos para confrontar em nível acadêmico e político-institucional o processo de demolição da formação docente, da escola e da própria universidade pública, além da defesa de uma formação nos marcos da omnilateralidade, em detrimento a concepções fragmentadas de formação e intervenção profissional.

Nas análises desenvolvidas nesse trabalho, evidencia-se que no campo da formação de professores vem sendo marcado por tendências de esvaziamento curricular e pedagógico, sobretudo pela inconsistência das políticas curriculares recentemente aprovadas, em especial a Lei 13.425/2017 – Reforma do Ensino Médio e a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 – Nova Base Comum de Formação inicial de professores, influenciadas por pedagogias negativas e que retrocedem em termos de organização dos conhecimentos, observa-se também uma tendência de precarização do trabalho do professor por conta do avanço de políticas de privatização da escola pública e do próprio ensino superior.

Enquanto que na formação dos professores de Educação Física, no particular, esta dinâmica vem trazendo implicações na atuação profissional do professor de Educação Física, evidenciando uma clara tendência de fragmentação curricular e profissional, pela dicotomia Licenciatura x Bacharelado, devido ao retrocesso das mais recentes políticas curriculares implementadas pelo Governo Federal com influência de reformadores privatistas e conselhos profissionais, com destaque para Resolução CNE/CP 06/2018 e o Parecer CNE/CP 15/2018 - Nova BNCC do Ensino Médio.

Ressaltamos, portanto a necessidade de mais estudos que visem investigar o cenário atual de formação de professores, considerando a influência de fatores e forças econômicas, políticas, ideológicas e pedagógicas na formulação das políticas curriculares e (re) organização do trabalho docente. Destacamos sobretudo, necessidade de mais estudos sobre a Crise do Capital e seus múltiplos desdobramentos no campo educacional, sobretudo pela intensificação de processos de rebaixamento do ensino, além da crescente proletarização da classe docente.

Concordamos com Freitas (2018) que denunciar o processo de desmonte da educação pública e da formação de professores pelas políticas educacionais promovida pelos reformadores privatistas não significar atestar que a vigente realidade da escola pública e da própria formação docente estão caminhando em rumos satisfatórios, mas que por outro lado,

não será por políticas rebaixamento curricular e privatização/terceirização da educação pública que teremos melhorias na educação, especialmente por essas políticas se ancorarem em paradigmas de competição e mercantilização do ensino que além de produzirem marginalização de alunos e escolas, sobretudo aquelas de comunidades carentes e com recursos pedagógicos mais limitados, dado que estas medidas trazem prejuízos a uma formação de caráter omnilateral e preze por uma humanização plena do estudante, uma vez que focaliza a mera instrumentalização do aluno para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e instável.

Indicamos, também, a urgência de mais contribuições ao debate de questões relevantes a formação do professor de Educação Física, especialmente no que concerne às recentes modificações curriculares que o campo da Educação Física sofreu pela influência de reformadores privados e suas consequências para o futuro da formação docente e atuação profissional do professor de Educação Física.

Por tal razão, a mobilização dos professores se faz de extrema relevância, sendo importante que assumam um caráter coletivo e apresentem pautas e alternativas ao cenário de desmonte do ensino público, a articulação das classe docente com outros movimentos sociais também se faz importante, criando uma rede de lutas em prol da proteção ao direito à uma educação pública, gratuita e de qualidade (BELTRÃO & TAFFAREL, 2017).

Segundo Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) é preciso estabelecer medidas de combate contra o processo de desmonte da formação docente. Num primeiro plano, a participação dos docentes nos debates institucionais, nas unidades de ensino, sobre o plano pedagógico, disputando cada elemento do processo educativo, seja no fomento do projeto político-pedagógico, nos planos de ensino, pesquisa e extensão, atividades curriculares e extracurriculares, nos planejamentos, lutando em prol de uma formação crítica e que amplie os horizontes culturais do aluno

Em segundo plano, é preciso travar uma luta no campo político. É preciso conservar as ferramentas de reivindicação da classe docente, como sindicatos e órgãos de classe, defendendo ainda uma educação de qualidade, pública, e gratuita para todos, valorizando a ciência e tecnologia, contra o corte de verbas para as instituições de ensino, além, da defesa da resolução CNE/CP nº02/2015. Deste modo, a classe docente organizada terá meios efetivos de garantir para atuais e novas gerações de alunos que acessam a educação pública, um ensino público, gratuito e de qualidade, que colabore para os anseios de desenvolvimento econômico e social da população brasileira.

Consideramos, em síntese, que a partir dos atuais rumos que a política de formação docente, em especial, a formação de professores de Educação Física vem seguindo,

especialmente com a ascensão dos reformadores empresariais e concepções formativas unilaterais, que vem contribuindo para o desmonte e rebaixamento formativo dos novos professores, devemos eleger alguns pontos traçados por Melina Alves (2015), como pautas indispensáveis a serem defendidas pela classe docente, pela defesa de uma formação consistente e que preze pela omnilateralidade :

1. A concretização dos pontos da base comum nacional defendida pela Anfope como condição relevante para a elevação da qualidade da formação de professores no Brasil, elencados principalmente na Resolução CNE/CP 02/2015.
2. O desenvolvimento de licenciaturas de caráter ampliado como forma de resistência à desqualificação da formação ainda no momento de qualificação, e diversificação dos horizontes formativos e profissionais dos futuros docentes;
3. A pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e pedagógica orientadora do trabalho educativo.
4. A cultura corporal (conhecimento clássico) como objeto de estudo que, sintonizada a Abordagem Crítico Superadora (ACS) e à Pedagogia Histórico-Crítica, compreendem pautas indispensáveis por orientarem a elaboração do projeto de escolarização para elevação do padrão cultural da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p.263-282, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613/15303>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ADRIÃO, Thereza et. al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar.2016. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113. Acesso : em 26.jun.2021.

ALVES, M.S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 348 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 8. ed. Rio

de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

ANFOPE. **VIII Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação (IX Encontro Nacional)**. Campinas, 1998. Disponível em: . Acesso em: jan 2021

ANFOPE. **Por uma política de formação, profissionalização e valorização do magistério** [Documento da ANFOPE ao Conselho Nacional de Educação]. 2014. Disponível em: . Acesso em: jan. 2021.

ANFOPE. *In*: BRZEZINSKI, I. (coord.). **ANFOPE em Movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011. p. 20-22.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2007.

AZEVEDO, A. C. B. DE. **História da educação física no Brasil**: currículo e formação superior. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013.

AZEVEDO, A. C.B; DIAS, L. R.V. Currículo e formação profissional em Educação Física : apontamentos teóricos. *In*: Marta Genú Soares; Pedro Athayde; Larissa Lara. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção de Conhecimento em 40 Anos do CBCE**. 1ed.Natal: EDUFRN, 2020, v. 4, p. 137-150.

BIANCHI, Alvaro. “Buckley Jr., Kirk e o renascimento do conservadorismo nos Estados Unidos”. *In*: Velasco e Cruz, Sebastião; Kaysel, André; Cotas, Gustavo. (orgs.) **Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 247-260.

BOTTOMORE, Tom (org), (1983). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BRASIL. **Censo 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 mar.2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 02, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL, **Relatório Síntese de Área Educação Física (Licenciatura).** Sinaes. Enade 2017. MEC.2017.Disponível:http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Educacao_Fisica_Licenciatura.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL, **Relatório Síntese de Área Educação Física (Bacharelado)** Sinaes. Enade 2016. MEC. 2016. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/educacao_fisica_bacharelado.pdf. Acesso em: 28 jan.. 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior no Brasil** – Notas Estatísticas, Brasília, 2017, p. 5. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/documentos/detalhe/648/censo-da-educacao-superior-2017-notas-estatisticas>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** 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, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de janeiro 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, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura.

Brasília, 2015.
Disponível: http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o_DCN%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20licenciatura.pdf.
Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 08, de 18 de dezembro de 2018.** Brasília: Diário Oficial da União, 19 de dezembro de 2018

BRZEZINSKI, I. Recuperando a História: 32 anos do movimento dos educadores e vinte anos de ANFOPE. In: BRZEZINSKI, I. (coord.). **ANFOPE em Movimento 2008-2010.** Brasília: Liber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011. p. 20-22.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990:** desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: AlfaOmega, 1982.

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

DUARTE, N. **A individualidade para-si.** Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p.601-25, ago. 2003.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica** - experiência na Disciplina Escolar Educação Física. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - FE, UNICAMP, Campinas, 1997.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; ALVES, C. A. . Formação de Professores de Educação Física no Brasil: implicações e perspectivas. *In*: Marta Genú Soares; Pedro Athayde; Larissa Lara. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção de Conhecimento em 40 Anos do CBCE**. 1ed.Natal: EDUFRN, 2020, v. 4, p. 31-50.

FOSTER, J. B. A financeirização do capital e a crise. **Revista Outubro**, n. 18, p. 9-41, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*. Gomes et al. **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 1995.p. 13-26.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELLER, A. **Everyday life**. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. 4.ed. Barcelona: Península, 1994.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP/MEC. **Censo Educacional 2019**. In: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico>. Acesso em: 31 jan. 2021.

KANT, I. **Crítica da razão pura e outros textos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LAVOURA, T. N; ALVES, M.S; JUNIOR, C.L.S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas : BNC-Formação em debate. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 37, p. 553-577, mar. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>>. Acesso em: 23 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405>.

LÊNIN, V. I. O imperialismo: fase superior do capitalismo. São Paulo: Nova Palavra, 2005.
MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J. **Política de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARSIGLIA, A.C.G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP : Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G ; MARTINS, L. M., & Lavoura, T. N. (2019). Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, 19(e019003), 1-23.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Formação de professores**: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S.

_____. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. .

MARX, K. Carta a P. V. Annenkov. In: MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Global Editora, 1985a. p. 205-216.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. In: FROMM, E. Conceito marxista de homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. 205

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985b.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro 1)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro I)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro 2)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 3.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro 3)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. v. 6.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**. Maceió: Edufal, 2004

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M.C.S (org.)(1996), **O desafio do conhecimento** : pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo : Hucitec.

MONTEIRO, André. Goiás entregará 25% das escolas estaduais à gestão privada. **Folha de S. Paulo (online)**, 12 de nov. de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704917-goias-entregara-25-das-escolas-estaduais-a-gestao-privada.shtml>>. Acesso

em 10 de novembro de 2016.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 12, 1999a, p. 5-19.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. In: PIAGET, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 209-294.

PINHEIRO, D. C. **Educação sob controle do capital financeiro: o caso do Programa Nacional do Livro Didático**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. Garden City: Anchor Books, 1967.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. National opportunity to learn summit. 2011b. Disponível em: <https://www.wested.org/online_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L ; RODRIGUES, Raquel. C. F. ; LAVOURA, T. N. . Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas. In: Marta Genú Soares; Pedro Athayde; Larissa Lara. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**. 1ed.Natal: EDUFRRN, 2020, v. 4, p. 51-64.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, **Projeto “20 anos do HISTEDBR”**, 2005. Disponível: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 1985.

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

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Marxismo e a pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 16-27, abr. 2011. Disponível em: Acesso em: jan. 2021.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007

SCHÖN, D. Educating the reflective practitioner; **Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association.** Washington, DC, 1987. Disponível em: <http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/schon87.htm>. Acesso em: 20 nov.2019.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEVERINO, A. J. **Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores.** Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fevereiro de 2002.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. *In:* VESSURI, H. **Universidad y investigación científica: convergências y tensiones.** Buenos

Aires: Clasco, 2006

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In.*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. .

SILVA, M. E. P. da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SUCHODOLSKI, B. **Fundamentos de pedagogía socialista**. Barcelona: Editorial Laia, 1974.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; JÚNIOR, C. de L. S. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, n. 26, p. 89-111, 2006.

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

TAFFAREL, C.N.Z. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores : a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol. 01, ano 01, dez 2020. p. 1-16.

TROTSKY, L. Balanço e Perspectivas. *In.*: TROTSKY, L. **A teoria da revolução permanente**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sunderman, 2010a.

_____.Revolução Permanente. TROTSKY, L. *In.*: **A teoria da revolução permanente**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sunderman, 2010b.

_____.Programa de Transição. *In.*: MARX, K.; LÊNIN, V. I.; TROTSKY, L. **O programa da revolução**. São Paulo: Nova Palavra, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007

.
.