



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

FORTALEZA

2023

FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO
DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: formação de professores.

Orientadora: Profa. Dr.a Francisca Maurilene do Carmo

FORTALEZA
2023

FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M186f Maia, Francisco Eraldo da Silva.
 A formação dos professores de Educação Física no contexto da crise estrutural do capital / Francisco Eraldo da Silva Maia. – 2023.
 209 f. : il.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

 Orientação: Prof. Dr. Francisca Maurilene do Carmo.

 1. crise estrutural do capital. 2. formação de professores. 3. educação física. I. Título.

CDD 370

FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO
DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: formação de professores.

Aprovada em: 01/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr.a Francisca Maurilene do Carmo (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dr.a Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

FRANCISCO ERALDO DA SILVA MAIA

A minha família, por todo apoio e amor;
À classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

A minha professora e orientadora Francisca Maurilene do Carmo, por todas as orientações, por sua tranquilidade, compreensão, rigor e incentivo. Sou imensamente grato pela autonomia que me foi dada durante o processo de escrita e pela forma objetiva que conduziu as orientações.

Aos meus professores do Mestrado, sobretudo, da linha Educação, Estética e Sociedade (Valdemarin Coelho Gomes, Josefa Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo e Osterne Nonato Maia Filho), por fornecerem suporte teórico durante as aulas e reuniões, momentos fundamentais para a compreensão do meu objeto de pesquisa. Ademais, agradeço também ao professor Valdemarin Coelho Gomes e à professora Ruth Maria de Paula Gonçalves, por participarem da banca de defesa da dissertação e, conseqüentemente, pelas excelentes contribuições!

Aos colegas e amigos do curso de mestrado, em especial Valéria Sales, Sirneto Vicente, Paula Vieira, Daniela Glícia, por todo o apoio e encorajamento (da etapa da seleção para ingresso no programa até a etapa de defesa da dissertação). Sinto-me extremamente afortunado por conhecer vocês! Gratidão!

Minha noiva e futura esposa, Joselita Santiago, por caminhar ao meu lado, trazendo leveza às nossas vidas e também pela valorosa ajuda durante o processo de revisão do texto desta dissertação. Sou gratíssimo por poder partilhar os meus dias com você, meu amor! Obrigado por tudo!

A minha família, em especial, meus avós maternos, Tadeu e Lúcia; a minha mãe, Cristina; ao meu irmão, Victor; aos meus tios, Edcarlos, Erasmo e Daniela, e aos meus primos Iara, Iarley e Iasmim, por todo o apoio e por serem compreensivos com a minha ausência.

Ao grupo Emancipa/IMO, por estimular e difundir produções e pesquisas marxistas. Os círculos formativos, realizados através do canal do *YouTube*, foram fundamentais para o aprofundamento do aprendizado adquirido através das produções bibliográficas da vertente marxiano-lukacsiana.

A minha ex-professora e agora amiga, Stephanie Menezes, ao professor Cesar Sadalla e ao meu amigo de longa data, André Maia, por todo o incentivo e partilha das experiências académicas.

Aos meus colegas de trabalho, por darem todo o suporte que precisei para estudar e a gestão escolar da E. E. E. P. Lúcia Baltazar Costa por não colocar barreiras à realização do curso de mestrado, mesmo durante o estágio probatório.

Aos meus alunos e amigos, por torcerem constantemente por mim ao longo desses dois anos.

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída. Quem outras tantas a reconstruiu?
Em que casas da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China, para onde foram os seus
pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos de triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os Césares?
A tão cantada Bizâncio só tinha palácios
Para os seus habitantes?
Até a legendária Atlântida, na noite em que o mar a engoliu,
os afogados gritaram por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou as Índias Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua invencível Armada se afundou, Filipe de Espanha Chorou.
E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos. Quem mais a ganhou?
Em cada página uma vitória... Quem cozinhou nos festins?
Em cada década um grande homem... Quem pagava as despesas?
Tantas histórias, quantas perguntas!

"Perguntas de um Operário que Lê" (BERTOLD BRECHT).

RESUMO

Temos como objetivo analisar as possíveis implicações da crise estrutural do capital nas atuais resoluções para a formação dos professores de Educação Física. Para isso, fizemos o uso do onto-método, cujo referencial emerge das produções marxiano-lukacsianas. Por conseguinte, o estudo se desdobrou a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. No que concerne à pesquisa bibliográfica, recorremos a Marx, Engels, Mészáros, Paniago, Lessa, Tonet, Jimenez, Oliveira, dentre outros. Os autores nos ajudaram na compreensão ontológica do trabalho, da educação e da Educação Física na formação e reprodução do ser social. Para além dos aspectos ontológicos, demarcamos que estes três complexos (trabalho, educação e Educação Física), juntamente com a formação humana e a formação dos professores de Educação Física foram subordinados aos interesses reprodutivistas do capital, após o surgimento do capitalismo. Na segunda parte do estudo, nos debruçamos sobre as produções bibliográficas que tratam da crise estrutural do capital, desvelando seus nexos com a pesquisa documental. Dessa maneira, no que diz respeito à pesquisa documental, recorremos às declarações de Jomtien, Nova Delhi, Dakar, Incheon; relatórios de monitoramento global emitidos pela Unesco e as resoluções que tratam da formação docente em Educação Física (em especial, a de n.º 03, de 1987; n.º 07, de 2004; n.º 06, de 2018 e n.º 02, de 2019). As produções mostraram que, com a crise estrutural, o mundo do trabalho assalariado foi transformado, demandando uma nova organização da educação (formal) mundial. À vista disso, os organismos internacionais emitiram diferentes declarações e relatórios, os quais teciam orientações à educação básica (ao ensino médio, de forma mais específica) e à formação docente. Neste cenário, a crise estrutural implicou em uma formação docente em Educação Física privatista, EaD, conservadora, fragmentada, aligeirada e que tem como base, a pedagogia das competências e a pedagogia do professor-reflexivo. Diante desse novo contexto, chamamos atenção para a necessidade de uma ofensiva socialista e da recuperação do radicalismo da classe trabalhadora em defesa da construção de uma sociedade verdadeiramente livre, humanamente emancipada, comunista! Nessa direção, encerramos o estudo apresentando as contribuições das atividades educativas emancipadoras para uma formação docente em Educação Física comprometida com esse processo.

Palavras-chave: crise estrutural do capital; formação docente; educação física.

ABSTRACT

We aim to analyze the possible implications of the structural crisis of capital in current resolutions for the training of Physical Education teachers. For this, we used the onto-method, whose reference emerges from the Marxian-Lukacsian productions. Consequently, the study unfolded from a bibliographical and documental research. With regard to bibliographical research, we resorted to Marx, Engels, Mészáros, Paniago, Lessa, Tonet, Jimenez, Oliveira, among others. The authors helped us in the ontological understanding of work, education and Physical Education in the formation and reproduction of the social being. Besides the ontological aspects, we demarcate that these three complexes (work, education and physical education), together with, human education and the training of Physical Education teachers were subordinated to the reproductive interests of capital, after the emergence of capitalism. In the second part of the study, we focus on the bibliographic productions that deal with the structural crisis of capital, revealing its links with documentary research. In this way, with regard to documentary research, we resorted to statements from Jomtien, New Delhi, Dakar, Incheon; global monitoring reports issued by Unesco and resolutions dealing with teacher training in Physical Education (in particular n.º 03, of 1987; n.º 07, of 2004; n.º 06, of 2018 and n.º 02, of 2019). The productions showed that with the structural crisis, the world of salaried work was transformed, demanding a new organization of world (formal) education. In view of this, international organizations issued different declarations and reports, which wove guidelines for basic education (to secondary education, more specifically) and teacher training. In this scenario, the structural crisis implied a teacher training in Physical Education that was private, EaD, conservative, fragmented, quick and based on the pedagogy of competences and the pedagogy of the reflective teacher. Faced with this new context, we draw attention to the need for a socialist offensive and the recovery of working-class radicalism in defense of the construction of a society truly free, humanly emancipated, communist! In this sense, we ended the study by presenting the simple contributions of Emancipatory Educational Activities for teacher training in Physical Education committed to this process.

Keywords: structural crisis of capital; teacher training; physical education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 — O papel do movimento Educação para Todos na resolutividade dos problemas socioeconômicos do capital em crise estrutural.	117
Figura 2 — Ilustração sobre a fragmentação vertical e horizontal dos cursos de Educação Física no Brasil.	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Comparativo entre a Resolução n.º 03, de 1987 e Resolução n.º 07, de 2004 e suas respectivas concepções de formação.	136
Quadro 2 — Competências gerais e específicas para a formação docente no Brasil.....	157
Quadro 3 — Convergência entre as diferentes demandas do capital como implicação da crise estrutural do capital na atual formação dos professores de Educação Física.	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Comparativo numérico de professores formados em Educação Física em instituições civis e militares durante as décadas de 1930 e 1940.	76
Tabela 2 — Análise comparativa entre os cursos de licenciatura e cursos de Educação Física no Brasil, considerando a modalidade (presencial e EaD) de ensino e a esfera administrativa (público e privado).....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação Física
APT	Aprendizagem Para Todos
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum Curricular para formação de professores
CF/88	Constituição Federal de 1988
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das leis trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto da Universidade do Brasil
EPT	Educação Para Todos
ESEFEX — RJ	Escola de Educação Física do exército do Rio de Janeiro
ETC	ET CETERA.
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
FVJ	Faculdade do Vale Jaguaribe
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIE	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino

MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MP	Medida provisória
MPC	Modo de Produção Capitalista
MPCG	Ministério do Planejamento e Coordenação Geral
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
ONU	Organização das Nações Unidas
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE-UFC	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará
PPP	Projeto Político-Pedagógico
S/D	Sem data
TV	Televisão
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNIQ	Universidade de Quixeramobim
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CAPÍTULO 01: ONTOLOGIA DA FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TRABALHO, DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA	32
2.1 Fundamentos ontológicos do Trabalho: formação do ser social	32
2.2 Fundamentos ontológicos da Educação: reprodução do ser social	42
2.3 Fundamentos ontológicos da Educação Física: formação e reprodução do ser social	47
2.4 A formação humana no modo de produção capitalista	58
3 CAPÍTULO 02: A ANTIGA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A GÊNESE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	69
3.1 A formação dos professores de Educação Física antes da crise estrutural do capital	69
3.2 Diferenciando capital, capitalismo e crise à luz da teoria marxista	85
3.3 Os fundamentos da crise estrutural do capital: entre a incontornabilidade e os limites absolutos do capital	92
3.4 Teorias hegemônicas para a formação docente em meio à crise estrutural do capital: Educação por competências e o professor crítico-reflexivo.....	102
4 CAPÍTULO 03: A ATUAL FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	114
4.1 As declarações do movimento EPT/APT e os relatórios de monitoramento global da educação: a formação docente em destaque	115
4.2 A primeira geração de resoluções para a formação docente em Educação Física no contexto da crise estrutural do capital.....	132
4.3 A segunda geração de resoluções para a formação docente em Educação Física no contexto da crise estrutural do capital.....	140
4.4 Requisitos para uma formação docente em Educação Física de caráter revolucionário	168
5 CONCLUSÃO.....	182
REFERÊNCIAS	188

1 INTRODUÇÃO

“Todo começo é difícil em qualquer ciência” (KARL MARX).

Na presente dissertação, propomo-nos a analisar as implicações da crise estrutural do capital na atual política de formação dos professores de Educação Física. Faremos isso através do estudo contextualizado da Resolução n.º 06, de 2018, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e da Resolução n.º 02, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação).

O interesse por esse tema remonta ao meu¹ expressivo envolvimento com as reflexões sobre a formação dos professores de Educação Física. A saber, durante o período letivo 2014.2 – 2018.2, fui aluno do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Limoeiro do Norte, o que me aproximou dos primeiros debates, eventos e programas científicos que tratavam da formação docente em Educação Física².

Como exemplo, posso citar a participação enquanto aluno intercambista no programa de bolsas do IFCE Internacional³ no ano de 2016, o que me proporcionou inúmeras reflexões sobre a formação docente que recebera tanto no IFCE (Brasil), quanto na Universidade da Beira Interior (UBI) (Portugal). Ainda na graduação, tive a oportunidade de estar como bolsista em programas destinados à formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no período de 2015-2016 e também durante o período 2016-2018.

Tal envolvimento com o programa possibilitou novas aproximações com a temática da formação docente, através dos saberes que eram compartilhados pelos professores da educação básica, assim como das referências bibliográficas presentes no calendário de reuniões e atividades que tematizavam a formação docente a partir de

¹ Uso da primeira pessoa do singular por se tratar de experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas pelo pesquisador.

² Neste estudo, tratamos Formação de professores em Educação Física e Formação docente em Educação Física como sinônimos.

³ Programa de Bolsas IFCE Internacional tem como objetivo envio anual de alunos para universidades de outros países, para que estes possam cursar um semestre acadêmico em instituições de ensino no exterior (normalmente para Portugal ou Canadá).

diferentes vertentes teóricas, inclusive de teorias da linha marxista⁴.

Ainda na graduação, participei de um grupo acadêmico de base marxista *Obra Histórica e Filosófica de Demerval Saviani*. O referido grupo estava vinculado ao programa de pós-graduação do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *campus* Limoeiro do Norte (CE).

Todavia, foi a partir do ano de 2020, através da minha primeira experiência profissional como professor, que tive a oportunidade de me aproximar de forma mais incisiva dos desafios, problemas e curiosidades em torno da formação docente em Educação Física. Afinal, foi neste referido ano que passei a atuar com a formação docente no curso de licenciatura em Educação Física em uma instituição de ensino superior privada situada na cidade de Limoeiro do Norte (CE).

A experiência direta com a formação inicial de professores de Educação Física no ensino superior e o formato de trabalho da instituição — que se baseava em um sistema de prestação de serviços educacionais de tutoria — despertou em mim a necessidade de um aprofundamento tanto dos referenciais marxistas, dos quais eu já vinha me aproximando desde a graduação, quanto da leitura das resoluções recém-publicadas que tratavam da formação dos professores de Educação Física.

Deste modo, é possível afirmar que foram as experiências vivenciadas durante e após a graduação, por intermédio da leitura de referenciais bibliográficos que tratavam das diferentes crises capitalistas, dos diferentes períodos da Educação Física brasileira, bem como da leitura que realizei sobre as novas resoluções para os cursos de licenciatura em Educação Física que suscitaram em mim a necessidade de busca por reflexões críticas sobre as possíveis determinações da crise estrutural do capital no reordenamento da atual política de formação docente em Educação Física.

Dada essa inquietação, durante o curso de Especialização na Faculdade de Quixeramobim (UNIQ) requisitei orientação ao professor Marcos Adriano Barbosa de Novaes (um dos docentes da referida instituição que, naquele período, já apresentava afinidade com o referencial marxista) para o desenvolvimento de minhas primeiras pesquisas nessa perspectiva. O aceite possibilitou a publicação do artigo científico intitulado de "Avanço

⁴ Durante esse período, tive a oportunidade de apresentar algumas pesquisas que tratavam da formação docente em Educação Física em congressos científicos junto a colegas e professores, como o artigo intitulado de “Marcos normativos da formação da Educação Física no Brasil e seus embates políticos ao longo da história”, apresentado na IV semana de Educação da FVJ (2017).

neoliberal, políticas educacionais do governo Lula e o ensino da Educação Física⁵", assim como do capítulo de livro denominado de "A formação inicial dos professores de Educação Física na modalidade EaD: o impacto da crise estrutural do capital"⁶.

Ao reconhecer a complexidade dessa apreensão e buscando prosseguir com as análises, no ano de 2021 participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC), para iniciar o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado sobre essa temática. Escolhi o programa, por reconhecer que este se apresentaria como campo fértil para o desvelar do nosso objeto, ao conter uma linha de pesquisa marxiana-lukacsiana *Educação, Estética e Sociedade* e dentro desta, o eixo temático *Educação, Formação Docente e Sociedade*.

Vale salientar, ainda, que essa linha se destaca por ser composta por renomados professores que desenvolvem pesquisas sobre a educação, formação docente e temáticas afins. A linha parte de um arcabouço teórico radical, que analisa o complexo educacional mediante a crítica à reprodução social, à sociedade capitalista e ao reconhecimento do trabalho enquanto categoria fundante do ser social.

Devido a isso, durante as aulas e *lives* realizadas no curso de mestrado, passamos a nos deparar com diversas categorias como: trabalho, educação, emancipação humana⁷, *mais-valia*, ideologia, Estado, luta de classes, capital, capitalismo, crise estrutural do capital e emancipação, dentre outras. Toda essa imersão aos novos conhecimentos proporcionados por essa linha forneceu subsídios para o reconhecimento e afirmação do referencial ontológico marxiano como o mais seguro para nossas investigações, por permitir tanto uma análise histórica e universal dos fenômenos sociais, como a máxima aproximação do pesquisador à essência do seu objeto de pesquisa.

Exposta a nossa aproximação com o tema, fizemos inicialmente um levantamento⁸ das produções bibliográficas (dissertações e teses), que discutiam a formação dos professores a partir do referencial marxista, na linha *Educação, Estética e Sociedade*. O

⁵ O artigo foi premiado, obtendo o primeiro lugar no I Congresso Internacional Virtual de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (I CONINP), recebendo certificado de menção honrosa.

⁶ MEDEIROS *et al.* Educação e diversidade no contexto neoliberal. 1 ed. São Paulo: Alexa Cultural, 2020.

⁷ Nesse estudo, faremos referência à emancipação humana (em vez de emancipação política). Compreendemos que, apesar do significativo avanço resultante da emancipação política, faz-se necessária a emancipação humana. A emancipação política, a qual vivenciamos hoje, tem como marca a dissolução da sociedade feudal e a cisão entre Estado e sociedade civil e entre o público e o privado. A emancipação humana representa a transição de uma formação de emancipação para outra, garantindo a formação de homens livres e sujeitos da própria história. A concretização da Emancipação depende, dentre outros fatores, da supressão da propriedade privada, superação do trabalho alienado, etc. "A emancipação humana, para Marx, nada mais é do que um outro nome para o comunismo" (TONET, 2005, p. 79; MARX, 2010).

⁸ A partir deste parágrafo, retomamos o uso da primeira pessoa do plural.

nosso intuito, com esse levantamento, foi investigar o que já havia sido produzido para que pudessemos avançar nas discussões sobre essa temática. Após isso, buscamos através do currículo *Lattes* dos professores desta linha os artigos, livros, dissertações e teses que mais se aproximavam de nosso objeto de pesquisa (implicações da crise estrutural do capital na formação dos professores de Educação Física). Compreendemos que deveria ser esse o primeiro passo para a desmistificação da aparência apresentada de imediato — isto é, que as novas resoluções têm como único desígnio melhorar ainda mais a qualidade da formação dos futuros professores de Educação Física — e para a apreensão real do objeto.

Quanto à relevância e justificativa do objeto, entendemos que a ampliação de estudos sobre a formação docente em Educação Física apresenta contribuições diretas à classe trabalhadora, visto que: a) as resoluções mencionadas acima foram elaboradas sem que houvesse ampla participação dos professores da área, o que tem gerado inúmeras dúvidas dentro da comunidade docente (conforme veremos no capítulo 03). Frente a isso, esta pesquisa se coloca como um dispositivo compromissado com o esclarecimento de questões em torno desta temática; b) a análise crítica destas resoluções se faz urgente, dado que estas já estão em fase de implantação nas diferentes instituições de ensino superior de todo o Brasil; por fim, c) o debate sobre as novas resoluções que regem a formação docente em Educação Física mostra-se relevante porque os professores ocupam um papel privilegiado na formação da classe trabalhadora, seja para a formação de indivíduos alienados ou para a formação de indivíduos que analisem criticamente o sistema sociometabólico do capital, perspectivando a sua superação, mediante o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras. Ou seja, se partirmos do entendimento de que a formação de professores tem como finalidade a formação humana e profissional das futuras gerações, o debate sobre as novas determinações normalizadas e regulamentadas pelo poder legislativo e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) corresponde a uma demanda de interesse classista, sobretudo, por ampliar discussões que problematizam a necessidade de superação do modo de produção capitalista em sua atual fase de crise estrutural do capital.

Nesse sentido, esta dissertação se mostra relevante por tematizar a atual formação dos professores de Educação Física. Apesar das atuais resoluções para a formação docente em Educação Física e das atuais resoluções para os cursos de licenciatura no Brasil (CNE/CES n.º 6, de 18 de dezembro de 2018 e CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2019) terem sido homologadas após o ano de 2018, iremos analisá-las dentro do contexto de crise estrutural do capital que teve sua gênese em meados da década de 1970, e que reverberou de forma bastante efetiva no Estado brasileiro a partir da década de 1990.

Optamos por esse caminho por duas razões muito elementares. Primeiro, além das razões pessoais já citadas nos parágrafos acima, julgamos a partir da perspectiva da linha e do eixo do curso de mestrado em Educação da UFC, como insuficiente qualquer análise teórica que se debruce sobre as referidas resoluções de forma desarticulada com as transformações históricas e contemporâneas mais amplas, que vêm afetando todas as dimensões da sociedade, inclusive do complexo educacional.

Segundo, entendemos que se as políticas para a formação de professores em Educação Física vêm ganhando uma nova configuração devido às transformações do capital, do mundo do trabalho e da Educação formal desde a década de 1990 (por estes três complexos virem apresentando convergências cada vez mais explícitas com as determinações da crise estrutural do capital), consideramos que seria um erro crasso desconsiderar essas articulações ao longo desta pesquisa.

Afirmar que o capital reverbera na formação dos professores de Educação Física não é novidade! A “novidade” está no surgimento de uma crise estrutural do capital, que nos últimos anos tem agravado a pauperização de todos os complexos sociais (como o trabalho, o Estado, a educação, a Educação Física, e a formação humana). A lógica expansiva, destrutiva e incontrolável do capital, vem colocando em risco a qualidade dos cursos destinados à formação inicial dos professores de Educação Física, a emancipação da classe trabalhadora e o próprio destino da humanidade.

E é justamente sobre essa crise estrutural que nossos olhos se voltaram ao estudar a formação de professores. Não queremos afirmar que há uma transposição mecânica da crise estrutural para a formação de professores de Educação Física, e sim que não dá para entender a segunda sem considerar a primeira. Queremos, assim, apontar que é a captura da totalidade social e não o fator econômico que guia nossa pesquisa. Diante disso, cabe a reflexão: como a crise estrutural do capital coloca em risco a qualidade dos cursos de licenciatura em Educação Física se o Estado brasileiro, em seus documentos educacionais oficiais, alardeia metas para a melhoria da formação dos professores de Educação Física em nível nacional, por meio do estabelecimento de reformas curriculares?

Essa pergunta só faz sentido se antes demarcarmos qual a natureza da qualidade anunciada, a quem interessa essa qualidade e quais as suas reais finalidades. Isso porque estamos discutindo a atual política de formação dos professores de Educação Física em uma sociedade de classes, a capitalista — em sua crise estrutural, de forma mais específica. Nesse sentido, explicitamos abaixo alguns pressupostos extraídos de nosso referencial e método onto-marxista. Esses pressupostos nos ajudarão a compreender os pormenores da atual

formação de professores em Educação Física no Brasil.

Esclarecido isso, para o desnudamento de nosso objeto de pesquisa precisamos considerar o nosso primeiro pressuposto: o complexo trabalho (processo de transformação da natureza para atender às necessidades humanas) ao se colocar como categoria que fundou o ser social, que garantiu a sua reprodução e que possibilitou a criação de novos complexos sociais servindo, inclusive, de modelo para estes, coloca-se nesta dissertação como base não eliminável de qualquer forma de sociabilidade humana.

Nessa mesma linha ontológica, consideramos também que tanto no ato, quanto após o surgimento do trabalho, todos os complexos sociais criados (educação, Educação Física, cultura corporal, linguagem, ciência, política, ideologia, arte, formação humana, etc.) possuem uma relação de dependência ontológica, uma relação de autonomia relativa, assim como, uma determinação recíproca com este. A esse pressuposto, importa saber também que a realidade social, por ser fundada no trabalho, é produto da história, isto é, da atividade genuinamente humana e não de possíveis forças celestiais.

Todos esses complexos sociais cooperaram para o surgimento de todas as comunidades e sociedades. Logo, toda a totalidade social tem como modelo o trabalho. Nesse sentido, com o processo de sedentarização humana, criação da agricultura, divisão social do trabalho e acumulação excedente, emergiram as primeiras manifestações de classes sociais, da propriedade privada e da dominação do homem pelo homem. Isso fez com que todas as sociedades, após o comunismo primitivo, apresentassem a luta de classes como o motor da história. (MARX; ENGELS, 1998).

O nosso segundo pressuposto é que se faz necessário compreender a origem, natureza e crises do sistema capitalista. Deste modo, consideramos que o capitalismo se estruturou por meio de um formato de trabalho muito específico, o trabalho assalariado. Esse é o formato histórico responsável pela manutenção da exploração do homem pelo homem e, conseqüentemente, pela preservação da desigualdade social e da reprodução do capital. Tais condições do trabalho vêm preservando duas classes sociais no capitalismo: a classe burguesa, interessada na manutenção do *status quo* e no aumento do lucro e, a classe trabalhadora, interessada na superação do capitalismo.

Nesse sentido, enquanto uma classe se empenha na reprodução do capitalismo, a outra busca a superação da condição de explorada, para poder ter acesso a toda a riqueza social que produz, buscando assim a construção de outro modelo de sociabilidade, nomeado de comunista. A esse antagonismo damos o nome de luta de classes. Apesar do termo “luta” transmitir uma ideia de oposição equilibrada, notamos que com o fracasso das experiências

socialistas e com o fortalecimento do Estado burguês, a classe dominante tem avançado ferozmente na concretização dos seus interesses.

O terceiro pressuposto é que o controle do capital tem se intensificado tanto sobre os trabalhadores, quanto sobre todos os complexos sociais que foram surgindo com o avanço do processo de sociabilização (como o trabalho, a educação, a Educação Física, a política e o Estado). Esse último, se colocou como um complexo fundamental para o “arrefecimento” da luta de classes, assim como para o controle repressivo e para a autorização jurídico-legal da exploração da classe trabalhadora.

Esse processo só foi possível porque a classe dominante monopolizou todos os meios de produção. Mas não “só” isso, além de controlar a força de trabalho ela passou a controlar o espírito dos trabalhadores por meio da ideologia (MARX; ENGELS, 2007). Assim, a burguesia vem induzindo-os a aceitarem a condição de explorados e a acreditarem no capitalismo como único modelo de sociedade possível, julgando como utópico qualquer outra forma de sociabilidade humana.

A ideologia burguesa vem sendo difundida por diferentes espaços e canais, dentre eles podemos citar a educação em seu sentido estrito. Isto é, sistematizada e regulamentada pelo Estado, mas não para atender aos interesses da reprodução social, da formação humana, ou até mesmo da emancipação humana, mas sim para reproduzir os interesses da classe dominante (burguesa). A educação formal foi atravessada pelo capital de tal forma através do Estado, que o processo de formação humana se reduziu às determinações do trabalho alienado e à formação para cidadania (TONET, 2016). Eis a importância de compreender a natureza específica da educação, suas possibilidades e limites.

É por essa razão que, no artigo 205 da lei fundamental suprema, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), foi assegurado que: “A educação, direito de todos e *dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*”. Como o Estado brasileiro segmenta a educação formal em níveis (educação básica e superior), a formação dos professores de Educação Física também é regida por esse artigo da CF/88.

Sabendo que o capitalismo está pautado em relações que apresentam em seu eixo o trabalho alienado, a propriedade privada e a *mais-valia*, inferimos que este artigo da CF/88 faz referência implícita ao trabalho assalariado. Ademais, como no capitalismo há uma supervalorização da produção para fins lucrativos, conseqüentemente existirá uma explícita redução da formação dos trabalhadores a este tipo de trabalho. Assim, como o trabalho

assalariado não visa o atendimento das necessidades gerais da humanidade, todas as outras práxis sociais (como a formação docente em Educação Física) ficaram subsumidas também às demandas reprodutivas do capital.

É por essa razão que, chegamos ao quarto pressuposto desta pesquisa: de tempos em tempos os apologistas do capitalismo anunciam a necessidade de uma nova reforma curricular para a formação dos professores de Educação Física⁹. Argumentam que o modelo formativo vigente já está ultrapassado, obsoleto, desatualizado, desconectado com as demandas da sociedade e, por isso, a urgência inadiável da reforma. Na verdade, eles estão anunciando que o modo de produção capitalista entrou em uma nova fase, e que por essa razão, exige-se um novo modelo de professor e de educação, que dialogue com as atuais demandas dessa nova fase organizativa do capital.

Estando a formação humana subsumida atualmente às demandas do capital, os organismos internacionais vêm apontando diferentes reformulações ao Estado brasileiro, para o complexo educacional (educação estrita) se adequar às configurações hodiernas do mercado capitalista. Assim, como a formação dos professores de Educação Física é coordenada pelo Estado burguês através do Ministério da Educação (MEC), a qualidade na formação de professores significa fiel convergência com a atual fase do capital em crise estrutural e com as transformações mercantilistas.

Nesse sentido, consideramos também o quinto pressuposto, o qual diz que, mediante as contradições internas do capital, da crise estrutural do capital, da queda das taxas de lucro, e da reorganização do mundo do trabalho, os organismos internacionais (enquanto interlocutores do capital) passaram a ditar, a partir de 1990, tanto a modernização neoliberal do Estado brasileiro, quanto as diretrizes que deveriam orientar os cursos de licenciatura em Educação Física, impondo a esses o aprofundamento da precarização formativa que foi citada nos parágrafos anteriores.

Nosso último pressuposto é que: as lutas que se empenham na reformulação das políticas curriculares dos cursos de Educação Física não são suficientes para garantir um novo modelo de formação docente na área, condizente com os anseios da classe trabalhadora, tampouco para a autoconstrução dos trabalhadores em direção à emancipação humana — dado que o Estado, em sua natureza, é burguês e porque a educação formal possui dependência ontológica com o trabalho. Assim, sendo o trabalho alienado um produto da

⁹ Isso não nos autoriza a afirmar que somente os apologistas do capital anunciam a necessidade de reformas curriculares.

burguesia, a educação em sentido estrito, também será.

A partir desse mesmo pressuposto, compreendemos que, conseqüentemente, não é possível garantir os avanços históricos e efetivos para a classe trabalhadora por meio de lutas que anseiam por medidas reformistas do Estado ou de uma formação docente para a cidadania. Esses levam os formandos a trilharem um caminho para a emancipação política, como proposto por alguns autores da área (apesar de não negarmos a importância dessas lutas para responder aos interesses imediatos da referida classe).

Evitando que esta dissertação se torne uma crítica reprodutivista sobre o nosso objeto ou uma produção de cunho reformista, faremos um esforço para nos articular teoricamente aos pesquisadores que vêm amadurecendo um referencial que aponta em direção à autoconstrução de uma sociedade humanamente emancipada, mediante uma base *marxiana-lukacsiana*, conforme feito por Ivo Tonet.

Perante isso, neste estudo, consideramos a emancipação humana como fim maior; colocamos em pauta a necessidade da compreensão do processo histórico, sobretudo, do surgimento do capitalismo; da natureza específica da educação e cultura corporal/Educação Física; e a articulação das atividades educativas emancipadoras com a atual concepção de formação docente em Educação Física. Compreendendo assim, as possibilidades reais da luta em defesa da construção do comunismo.

Não pretendemos afirmar, com isso, que com uma proposta para a formação docente em Educação Física com base no onto-marxismo irá assegurar a superação automática do capitalismo. O que buscamos é apresentar as contribuições desse modelo formativo, dentro dos limites ontológicos da educação e da formação dos professores de Educação Física, na luta pela construção de uma sociedade comunista.

Uma vez esclarecidos nossos pressupostos, apresentamos os problemas que balizaram a construção dessa dissertação. Partimos de uma pergunta geral que visa saber: quais as possíveis implicações da crise estrutural do capital na atual política de formação dos professores de Educação Física? Frente essa pergunta, traçamos três questões norteadoras: Como se deu a formação dos professores de Educação Física no capitalismo, antes da crise estrutural do capital? Quais as articulações estabelecidas entre o capital em crise estrutural e as novas demandas para os cursos de formação docente? O que dizem as atuais resoluções da formação docente em Educação Física (no contexto de crise estrutural) e como os professores da área podem contribuir para a emancipação humana, ainda no capitalismo, por meio de atividades educativas emancipadoras?

Correspondentemente às questões levantadas, temos um objetivo geral e três

objetivos específicos. Como objetivo geral, buscamos analisar as possíveis implicações da crise estrutural do capital nas atuais resoluções para a formação dos professores de Educação Física, partindo de um referencial onto-histórico de base marxista. Ademais, quanto aos objetivos específicos do presente estudo, temos:

- Verificar como se deu a formação inicial dos professores de Educação Física no capitalismo, antes da crise estrutural do capital.
- Pontuar as articulações estabelecidas entre o capital em crise estrutural e as novas demandas teóricas para os cursos de licenciatura.
- Discutir as atuais resoluções da formação docente em Educação Física, ressaltando a urgência das atividades educativas emancipadoras.

Conforme já antecipamos, normalmente, quando se discute sobre a formação de professores de Educação Física, há todo um conjunto de intenções que buscam argumentar sobre a necessidade de uma nova reforma para a formação de professores em períodos relativamente curtos. Já sabemos que essas reformas não ocorrem de forma desarticulada com a totalidade social. Por essa razão, entendemos que, para analisar as implicações da crise estrutural do capital na formação de professores, precisamos partir de uma abordagem metodológica realmente crítica. Destacamos que:

Crítica, no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições (TONET, 2013, p. 11).

Nesse sentido, adiantamos que não seguiremos as metodologias de pesquisas tradicionais (ciência moderna) predominantes na Educação Física. Acreditamos que esses métodos científicos e filosóficos modernos (burgueses) pouco contribuem para reconhecer os diferentes caminhos que o pesquisador pode seguir para apreender a complexidade do objeto estudado. Sobre isso, Tonet nos explica que existem dois caminhos para abordar o objeto; um gnosiológico, que é uma “[...] abordagem que tem no sujeito o polo regente do conhecimento” (TONET, 2013, p. 11) e outro ontológico (que tem como polo regente o objeto e que pode ser metafísico ou histórico-social).

Sobre isso, o autor nos diz que:

[...] *gnosilogia* é o estudo da problemática do conhecimento. Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser

qualquer outro objeto. Deste modo, o próprio conhecimento (*gnosis*, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico.

Por sua vez, a *ontologia* é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia poder ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social.

Apesar das diferenças, as duas formas são produções histórico-sociais que darão ênfase ora ao sujeito, ora ao objeto em suas pesquisas, respectivamente. Assim, o ponto de vista gnosiológico tem a função de analisar qualquer objeto, tendo como eixo determinante o sujeito. Nesse ponto de vista, o sujeito racional ganha um destaque no ato da produção do conhecimento ao organizar dados, referências, tipos de análise, etc., para construir teoricamente o seu objeto de pesquisa ou a sua investigação.

Por outro lado, o ponto de vista ontológico, compreende o estudo do objeto tendo como eixo o próprio objeto. Logo, na ontologia, capturamos os fatores que estão presentes no ser/objeto, desde sua aparência até a sua essência¹⁰. Com isso, o sujeito não cria nenhum objeto teoricamente, visto que se busca tão somente apreender o objeto/o ser da forma mais fiel possível, trazendo-o para o aspecto teórico.

Dado isso, e mediante a ontologia materialista iniciada por Marx e aprofundada por Lukács, visamos capturar nosso objeto em sua essência, aproximando-se da forma mais fiel possível do que ele realmente é. Apesar de estarmos cientes da impossibilidade de esgotá-lo teoricamente, nos esforçaremos para realizar sucessivas aproximações até contemplar todos os objetivos traçados nesta dissertação.

Lembramos que optamos por seguir o caminho da ontologia, mas não no âmbito da metafísica, e sim do histórico-social. Em uma perspectiva marxista, o aspecto histórico-social é determinado pela luta de classes. Sobre isso, Marx e Engels (1998, p. 40) afirmam “A história [escrita] de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes.” Mediante isso, é importante estar ciente que dentro dessa luta, uma classe tende a expressar não só o domínio material sobre a outra, mas o domínio das produções do mundo das ideias também. E isso, conseqüentemente, manifesta-se também em grande parte das pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação atualmente.

Com isso, reconhecemos que, enquanto pesquisador individual, nossa forma de

¹⁰ Não desconsideramos a relevância da aparência. Todavia, compreendemos que esta não é suficiente para o pesquisador “[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

pensar se coloca como expressão e resultado de uma determinada classe social. Isso nos demonstra que, no marxismo, não há uma desconsideração do indivíduo; todavia, por outro lado, há também o reconhecimento de uma estruturação maior, a classe (com várias individualidades), que se sobrepõe às individualidades de forma isolada. Por isso, a nossa necessidade de diagnosticar, compreender e explicar a realidade a partir de um aspecto judicativo (nesse estudo, o juízo de valor da classe trabalhadora).

Além disso, deve existir uma intenção teleológica de classe muito bem explicitada ao estudar o nosso objeto de pesquisa, entenda-se: de superar o atual modo de sociabilidade produtivo burguês que resulta em diferentes prejuízos à classe trabalhadora. Munidos dos aspectos diagnósticos, judicativos e teleológicos, podemos afirmar que a forma de análise da realidade por meio de uma ontologia marxiana culmina com um anseio social maior de materializar “O projeto histórico proposto pelo proletariado [que] é o modo de produção comunista”. (TONET, 2013, p. 19).

Por considerar a ontologia marxiana, nosso estudo parte de dados reais e concretos da realidade. Por essa razão, reconhecemos a necessidade de iniciar as análises desta pesquisa por meio de abstrações¹¹ relativamente simples, mesmo que isso tenha se colocado para nós de forma bastante caótica nos meses que antecederam o período de qualificação do mestrado — por termos abstraído somente duas categorias: a formação dos professores de Educação Física no Brasil e a Crise estrutural do capital.

Após isso, julgamos como primordial o desenvolvimento do caminho de volta considerando a “rica totalidade de determinações e relações diversas” (NETTO, 2011, p. 43), compreendendo toda a concretude de nosso objeto.

Este ponto de partida, por ser imediato é também caótico, pois a multiplicidade e a heterogeneidade dos dados imediatos não permite apreender os vários elementos que compõem o objeto, as suas articulações e conexões e a dinâmica de todo o processo. Em si mesma, a realidade é concreta, isto é, “uma síntese de muitas determinações, unidade do diverso”, como afirma Marx. Nossa percepção, contudo, neste primeiro momento, capta-a como um conjunto de elementos sem a concretude que lhe é própria. Estes dados imediatos não trazem o seu sentido neles mesmos. Seu sentido só poderá ser apreendido na medida em que forem capturadas as conexões que os articulam, remetendo-os, deste modo, à totalidade à qual pertencem. (TONET, 2013, p. 120).

Assim, no caminho de volta, fomos nos aprofundando em torno das

¹¹ “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável. Aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador”. (NETTO, 2011, p. 44).

determinações, fomos também apreendendo novos conceitos, percebendo o lugar de nosso objeto — de tal forma que as abstrações teorizadas nos levaram a reconhecer de forma progressiva as diferentes determinações e conexões deste com a totalidade social. Isso fez saltar aos olhos os caminhos que nos levariam a realizar as sucessivas aproximações ao nosso objeto em direção à sua real e mais profunda essência.

Com isso, julgamos que a escolha por um método onto-marxista nos concedeu uma série de benefícios investigativos e interventivos para analisar, da forma mais fidedigna possível, a atual política de formação dos professores de Educação Física no Brasil, por não desconsiderar a totalidade social.

Por sinal, conforme explicado por Lukács (2003, p. 105) o:

[...] que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova.

Ademais, outras características distinguem o fazer científico marxista do fazer científico burguês, como compreender a realidade de forma dialética, ao entender que esta é não composta como "[...] um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos" (MARX; ENGELS, 1963, p. 195). Além disso, ela nos permite: identificar fatores ocultos presentes na realidade que ajudam a entender os mecanismos e relações da exploração do homem pelo homem; buscar a superação da condição teoria e prática, dentre outras dicotomias (tão discutidas no campo da formação em Educação Física); compreender o trabalho categoria fundante do ser social; reconhecer a conexão entre diferentes complexos; e por fim, permitir compreensão do real e a definitiva superação da sociedade capitalista, conforme apresentado por Gomes (2006).

No que diz respeito ao processo de coleta de dados para o desenvolvimento de nossa pesquisa, vale ressaltar que, no método onto-marxista, não há um conjunto de regras e, muito menos de técnicas que devem ser apropriadas pelo pesquisador. Será o objeto de pesquisa que indicará o caminho, as técnicas, etc. que o pesquisador deverá utilizar. Por sua vez, o método demanda uma determinada perspectiva do pesquisador em relação ao método científico e ao próprio objeto. (NETTO, 2011).

Como o nosso método partiu da ontologia materialista e não da gnosiologia, podemos afirmar que não foi um suposto método, elaborado prévia e autonomamente por nós, que desenhou os procedimentos que deveriam ser seguidos. Pelo contrário, foi a

realidade objetiva (isto é, o próprio objeto), no seu próprio modo de ser, que elegeu os nossos procedimentos metodológicos.

Assim, poderíamos ter utilizado diferentes técnicas e métodos para o desenvolvimento da pesquisa, como análise bibliográfica, análise documental, entrevistas, questionários, etc. conforme feito por Marx, para se apoderar da matéria (NETTO, 2011). Todavia, para atingir nossos objetivos, isto é, para analisar as implicações da crise estrutural do capital na formação docente em Educação Física, nos foi necessário recorrer tanto ao uso de uma pesquisa bibliográfica, quanto documental para nos aproximarmos ao máximo do objeto projetado, capturando-o pela raiz.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, nos debruçamos sobre as produções de Marx e Engels (alemães), que se dedicaram aos estudos do Capital, a partir da vertente da classe trabalhadora; assim como sobre importantes intelectuais marxistas, como György Lukács (húngaro) que avança na ontologia histórico-materialista deixada por Marx; em István Mészáros (húngaro), que apresenta a tese da crise estrutural do capital; em Tonet, Lessa, Paniago e Jimenez (brasileiros), que aproximam esses referenciais da realidade educacional brasileira, dentre tantos outros.

Além desses, recorreremos àqueles que discutem de forma mais específica problemas da Educação Física a partir de um referencial onto-marxista, como Mello (2014), Bertoldo (2015), Oliveira (2018, 2022). Recorreremos também a tantos outros autores da região Nordeste do Brasil que apresentam excelentes contribuições às pesquisas de cunho marxista, em especial, Gomes (2006); Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015); Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015) que estão articulados, em algum grau, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

Quanto à análise documental, usamos diferentes resoluções para a formação dos professores de Educação Física, principalmente a Resolução n.º 06, de 2018 e a Resolução n.º 02, de 2019. Consideramos também a Resolução n.º 03, de 1987, e a n.º 07, de 2004, dentre outros documentos importantes para apreensão do nosso objeto, como as diretrizes para a formação de professores de Educação Física no Brasil que foram emitidas ao longo da história e as declarações e relatórios da educação global publicados pelos organismos internacionais.

Conforme lembra Marx (2011b, p.129):

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação [pesquisa] tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu

nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção *a priori*. (MARX, 2011b, p. 129, grifo do autor).

Sendo assim, nossa pesquisa concentrou-se nas atuais configurações do capital, especialmente em sua fase de crise estrutural, e nas implicações dessas configurações para as novas orientações da educação no século XXI. Em particular, focamos nas atuais resoluções para os cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil.

A presente dissertação é composta por uma introdução, três capítulos teóricos, conclusão e referências. Desenvolvemos todo o estudo, seguindo as questões norteadoras apresentadas acima, considerando a pergunta maior traçada previamente para, com isso, conseguirmos atingir os três objetivos específicos e, conseqüentemente, o objetivo geral da presente pesquisa de mestrado.

Mediante isso, no primeiro capítulo, intitulado de *Ontologia da formação humana: uma análise a partir do Trabalho, da Educação e da Educação Física*, recorremos a Marx, Engels, Lessa e a outros autores. Para compreender as implicações da crise estrutural do capital na formação docente em Educação Física, iniciamos problematizando o caráter ontológico da formação humana. Dessa forma, partimos do papel da categoria fundante (trabalho) na constituição do ser social; em seguida, tratamos da educação na reprodução humana e da necessidade da Educação Física, do corpo e de suas manifestações (isto é, da cultura corporal) para a materialização de ambos os processos. Para além dos aspectos ontológicos, demarcamos que a formação humana foi atravessada por interesses históricos e classistas. Devido a isso, após discorrer sobre as diferentes formas de sociabilidade, tratamos do capitalismo. Mostramos que, neste modelo de sociedade, o capital exerce total controle sobre o trabalho assalariado e, por conseguinte, sobre a classe trabalhadora. Sendo o trabalho assalariado um mecanismo de extração da *mais-valia* e de reprodução do capitalismo, este apresenta um grau de importância superior à formação humana. Portanto, chegamos a um dos pontos primordiais dessa dissertação: no capitalismo, a formação humana estará subsumida aos ditames do capital e não das necessidades do gênero humano. Assim, tanto a sistematização da educação em seu sentido estrito, quanto o surgimento da Educação Física e da formação de professores na área, colocaram-se como demandas do capital.

No segundo capítulo, que foi intitulado de *Antiga formação dos professores em Educação Física e gênese da crise estrutural do capital*, iniciamos apresentando como se deu a formação dos professores de Educação Física do Brasil no capitalismo, antes da crise

estrutural do capital. Em seguida, distinguimos capital, capitalismo, crise e crise estrutural. Sobre este último, recorremos a autores como Mészáros e Paniago para tratar sobre as características desta crise estrutural. Mostramos que o caráter expansionista e incontrolável do capital fez com que este superasse limites relativos e esbarrasse em limites absolutos, resultando na destrutividade da natureza, das produções humanas e em mudanças no mundo do trabalho. Essas mudanças no mundo do trabalho, as quais tinham como objetivo reverter as quedas das taxas de lucro da burguesia nesse contexto, demandaram a instauração de novos modelos teóricos que deveriam balizar a formação dos novos currículos dos cursos de licenciatura. Dado isso, finalizamos o capítulo caracterizando as duas teorias pedagógicas que ganharam notoriedade nas orientações dos organismos internacionais, a saber: teoria das competências e teoria do professor-reflexivo.

No terceiro capítulo, intitulado de *A atual formação docente em Educação Física no contexto da crise estrutural do capital*, mostraremos que as teorizações burguesas apresentadas no capítulo anterior se manifestam nas orientações e nos relatórios anuais dos organismos internacionais. Estes documentos visam monitorar o comprometimento dos países (desenvolvidos e subdesenvolvidos) para o cumprimento das metas neoliberais traçadas para a educação mundial. Tanto aquelas orientações, quanto esses relatórios fazem parte de um amplo movimento denominado de EPT/APT. Esse movimento desempenha importantes funções no contexto de crise estrutural do capital, seja reestruturando o perfil de trabalhador e cidadão que deve ser formado nas escolas (ante as demandas do novo mercado, o *toyotista*), seja no processo de mercantilização e privatização da educação.

No tópico Conclusão, sintetizamos os resultados da pesquisa, enfatizando os desdobramentos do objetivo geral e dos objetivos específicos que traçamos inicialmente. Esperamos que esta dissertação contribua para o aprofundamento e para a ampliação dos estudos que tratem da formação docente em Educação Física (para além da aparência imediata do objeto) e que estejam comprometidos com o resgate do caráter revolucionário da classe trabalhadora em direção ao comunismo, mesmo reconhecendo todos os limites do complexo educacional e do complexo da Educação Física.

2 CAPÍTULO 01: ONTOLOGIA DA FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TRABALHO, DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. (TONET, 2014, p. 18).

[...] toda forma de sociabilidade teve, como seu fundamento, uma determinada forma de trabalho (TONET, 2014, p. 20).

2.1 Fundamentos ontológicos do Trabalho: formação do ser social

Para o desenvolvimento deste tópico, utilizamos autores que discorrem sobre a condição ontológica primária do trabalho na realidade social, como Karl Heinrich Marx (2011b); György Lukács (2018a); Lessa (2016); Lessa e Tonet (2011); Lima e Jimenez (2011); Maceno (2017), dentre tantos outros. Com isso, partimos do entendimento do trabalho enquanto categoria fundante do ser social.

Iniciamos questionando sobre as relações da categoria trabalho com a Educação Física e, especialmente, com a formação dos professores desta disciplina. Problemática bastante pertinente, dado que sob a aparência do nosso objeto, isto é, em um primeiro momento, essa relação não fica tão evidente, talvez porque não consigamos lembrar de obras clássicas da Educação Física que tenham problematizado essa relação, a partir do referencial teórico exposto no parágrafo anterior¹².

O que temos notado na literatura nacional quando se problematizam as relações entre trabalho e Educação Física são pesquisas que investigam, de forma majoritária, os aspectos cinesiológicos e fisiológicos do movimento humano na ginástica laboral¹³ (LIMA, 2019; PEREIRA *et al.*, 2020; KAWASHIMA, SILVA, MOREIRA, 2020). Inclusive, essa é a única relação da Educação Física com o trabalho presente na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo (BRASIL, 2019).

¹² A inexistência de livros clássicos, nessa perspectiva, não significa inexistência de produções. Notamos que, nos últimos anos, têm surgido publicações que aproximam a Educação Física do referencial marxiano-lukacsiano, como Mello (2014) e Oliveira (2018), por exemplo.

¹³ Entendemos Ginástica laboral como um modelo de exercício físico realizado no ambiente de trabalho, em horário de trabalho para melhorar o desempenho dos trabalhadores e evitar futuras doenças causadas pelo ritmo de trabalho.

Não é nosso intuito discorrer sobre os benefícios fisiológicos e biomecânicos da Educação Física para a melhoria do desempenho das atividades laborais ou para a reabilitação de trabalhadores em serviço. Neste tópico, problematizaremos o trabalho a partir de uma análise onto-histórica. Esse complexo tem permitido ao longo dos anos a complexificação da reprodução da espécie humana mediante a criação de respostas às necessidades individuais e genéricas, assim como, de novos complexos (educação, cultura corporal¹⁴, ciência, etc.) que se somam à totalidade social.

Lukács (2013, p. 35, grifos do original) acrescenta que “No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social”. Nessa mesma perspectiva, o autor reforça essa afirmação ao destacar que o trabalho se manifesta como o modelo:

[...] de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. É claro, como veremos mais adiante, que não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária (LUKÁCS, 2013, p. 37). (Grifos nossos).

Em virtude disso, reconhecemos que para compreender o nosso objeto (a formação de professores de Educação Física na crise estrutural do capital), precisamos inicialmente analisar a categoria que deu o modelo e a gênese ontológica de todos os complexos sociais que estão presentes neste objeto. É por essa razão que iniciamos tematizando o caráter ontológico do complexo trabalho.

Entendemos trabalho como transformação da natureza para atender às necessidades biológicas e sociais dos seres humanos, dentro das condições históricas disponíveis. Nas palavras de Marx (2011b, p. 335), o trabalho é a atividade dos homens responsável pela: “[...] produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana [...]”.

Realizados esses esclarecimentos, notamos que Lukács classifica três esferas ontológicas (inorgânica, orgânica e social). Todavia, para o melhor entendimento destas três

¹⁴ A cultura corporal se refere ao “[...] conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física”. (SOARES *et al.* 1992, p. 10). Nesse estudo, recorreremos a este termo para se referir às práxis corporais, de natureza lato sensu, que antecederam o surgimento da Educação Física na sociedade capitalista.

esferas, precisamos considerar o entendimento de Marx, Lukács e Lessa de momento predominante (*übergreifendes Moment*). Esse conceito explica que, para além da aleatoriedade presente nos elementos que compõem os complexos, um destes precisa se tornar predominante para garantir o ato evolutivo.

Nesse sentido, conforme apontado pelas produções científicas, o processo evolutivo dos seres vivos até a aparição dos seres humanos, foi marcado por inúmeras relações complexas e dialéticas de continuidades e descontinuidades entre as esferas inorgânica, orgânica e social. A passagem de uma esfera para outra, recebe o nome de salto ontológico, que para Lukács (2018a) são as mudanças qualitativas e estruturais do ser dando base e também potencial para o seu plano desenvolvimento.

[O] estudo do ser social implica compreender que além desta esfera de ser existem na natureza também a esfera inorgânica e a orgânica. Na esfera inorgânica, o seu ser caracteriza-se por um ‘tornar-se outro’; na esfera orgânica, significa o início da vida animal e vegetal e possui a capacidade de se reproduzir, ‘repor o mesmo’; a esfera do ser social, sem abandonar sua natureza inorgânica e orgânica (biológica), caracteriza-se por produzir sempre o novo, num processo contínuo de autoconstrução. A passagem de um ser para o outro implica, mesmo que o processo se dê por um longo período, um salto qualitativo, o qual foi chamado por Lukács de ‘salto ontológico’. O salto (passagem do animal à humanização) que deu origem ao ser social tem como elemento prioritário o trabalho. O salto de uma esfera de ser para outra significa que, sem eliminar o ser anterior, surge um ser radicalmente novo; no caso do ser inorgânico para o orgânico, o processo de se dá de forma causal na natureza, e essas duas esferas de ser também se desenvolvem de forma causal. No caso do ser social, o processo natural, com o trabalho, dá lugar a um processo que se desenvolve histórica e socialmente, afastando cada vez mais, na expressão de Marx, ‘as barreiras naturais’ (MELLO, 2014, p. 60).

Sobre a primeira esfera, afirmamos que esta tem como momento predominante a transformação de um mineral em outro, dando origem a tudo que existe no planeta (minério, água, oxigênio, nitrogênio, dentre outros). A respeito desta esfera, denominada ontológica inorgânica, podemos afirmar que em:

[...] termos ontológicos gerais, a natureza inorgânica é a esfera sobre a qual se funda todo o existente, por isso, todas as outras esferas de ser apenas podem existir, de modo ontologicamente fundado, na natureza inorgânica. O processo de transformação e evolução desta esfera é, sobretudo, marcado pelo tornar-se-outro dos ‘elementos’ físico-químicos que a constituem. Por exemplo, da junção de dois ‘elementos’ químicos distintos como o hidrogênio e o oxigênio funda-se um terceiro e também distinto ‘elemento’, a água. Tendo em vista essa dinâmica, o tornar-se-outro é, portanto, a peculiaridade ontológica decisiva que assinala a continuidade da esfera inorgânica. (ANDRADE, 2014, p.178).

Diferentemente da esfera inorgânica que não possui vida, a esfera que surgiu ante o salto ontológico seguinte, é denominada de esfera ontológica orgânica, conforme denomina György Lukács ou biológica, conforme sugere Sérgio Lessa. O seu momento

predominante é a contínua reposição do mesmo para a reprodução da vida. Para isso, o autor apresenta o exemplo da goiabeira para ilustrar esta esfera. Assim, reflete Lessa (2016, p. 17): “Pensemos numa goiabeira. Ela produz goiabas, que produzirão sementes as quais, por seu lado, ao produzirem mais goiabeiras, reporão o mesmo processo de reprodução biológica. A vida se caracteriza pela incessante recolocação do mesmo”.

Ou seja, a esfera inorgânica e a esfera orgânica apresentam modos distintos do ser, de tal forma que a primeira é marcada por uma infinidade de processos para se tornar outro; e a segunda, por um constante desencadeamento de reposição do mesmo que, no caso da goiabeira, se dá por meio da semente. Com o surgimento da esfera biológica, as esferas inorgânicas se submeteram às leis biológicas da vida.

Avançando nessa discussão, a passagem do ser biológico para o ser social se deu a partir do salto ontológico desencadeado pelo trabalho, ou seja, da necessidade de os humanos transformarem a natureza para suprir as suas necessidades básicas. Isso significa que, em um determinado momento, o estágio de desenvolvimento das esferas ontológicas inorgânicas e orgânicas, juntamente com o progressivo afastamento dos seres humanos das barreiras naturais, possibilitaram as condições basilares para o surgimento e reprodução do ser social. Sobre isso, Lessa (2005, p. 13) destacou que:

O ser social, portanto, é um ser que se autoproduz no sentido preciso que tanto as suas determinações mais essenciais, quanto as mais fenomênicas, são resultados da síntese dos atos humanos concretos, singulares, em tendências históricas concretas, universais. *E isto apenas é possível porque, com o ser social, surgiu algo inteiramente novo: uma forma de interação entre o ser vivo e a natureza que é o trabalho.* É das necessidades e possibilidades postas pela necessidade primeira de toda reprodução social, qual seja, retirar da natureza o indispensável para a reprodução social, que todas as outras categorias sociais surgem e se desenvolvem. Por isso é que, para Marx, o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens e todas as outras categorias sociais são por ele fundadas. Lessa (2005, p. 13). (Grifo nosso).

Sobre esses saltos, destacamos que para a existência do ser social não houve uma eliminação das esferas inorgânica e orgânica, pois sem estas seria impossível imaginar um ser social. Na verdade, o que houve foi um recuo das barreiras naturais (esfera inorgânica e biológica), fazendo surgir um novo *übergreifendes Moment*, que tinha como principal característica a transformação da natureza mediante uso de teleologias (da consciência) para a construção constante do novo.

Isto é, esse momento predominante foi estruturado a partir do trabalho. Por meio deste complexo, foi possível assegurar o desenvolvimento histórico da humanidade, estruturando leis sociais, que muitas vezes se distanciavam das leis que asseguram a

lógica natural da vida na natureza. (LESSA; TONET, 2011). Associadamente, na obra *Para uma ontologia do ser social*, Lukács afirma:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, interrelação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, *mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social* (LUKÁCS, 2013, p. 44). (Grifo nosso).

Similarmente, Maceno (2017, p.28) complementa:

Entre todas as categorias específicas do ser social é o trabalho aquela que efetivamente impulsiona o desenvolvimento do ser social a partir das formas precedentes do ser. Não apenas o trabalho impulsiona o desenvolvimento do ser social, pois outros complexos sociais também impulsionam. Isto é facilmente verificável se observamos alguns complexos sociais, como a arte e a fala, por exemplo. Contudo, o estímulo fornecido por esses últimos complexos que citamos origina-se do trabalho e não das formas de ser precedentes. Eles não realizam nenhuma mediação direta com as formas de ser precedentes, logo a função que desempenham é puramente social. Neste sentido, a impulsão ao desenvolvimento do ser social que inegavelmente realizam parte do trabalho e não das formas de ser precedentes. Portanto, é apenas o trabalho que, a partir das formas de ser precedentes, tem a capacidade de impulsionar o desenvolvimento do ser social. (MACENO, 2017, p.28). (Grifos nossos).

Por essa razão, o trabalho assume a categoria central no ser social, uma vez que há uma prioridade ontológica deste complexo. Nesse sentido, os demais complexos só puderam existir após surgimento do trabalho, o contrário não é verdadeiro. É por meio do trabalho que se efetiva a práxis consciente de transformação da natureza para suprir as necessidades próprias do ser humano (comer, beber, dormir, etc.) e para possibilitar o desenvolvimento de outras dimensões da vida humana. Tal condição não pode ser diagnosticada em nenhum outro animal.

A respeito disso, Marx explica:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2011b, p. 327). (Grifo nosso).

Reconhecemos que os demais animais (abelha, gato, cachorro, vaca, cavalo, João-de-Barro, castor, dentre outros) sempre irão produzir as mesmas coisas, da mesma forma, conforme exemplificado com a natureza da abelha. Nos seres humanos, a transformação da natureza não se dá instintivamente, mas a partir do ato do trabalho articulado à consciência. É pois essa articulação que permite sanar as necessidades biológicas e sociais dos seres humanos, assim como a construção incessante do novo.

Moreira e Maceno complementam:

Para que o homem possa transformar a natureza em fins que respondem às necessidades humanas, isto é, para que possa realizar trabalho, um conjunto de complexos sociais se faz necessário. Isso é visível mesmo nos atos de trabalho mais primitivos, como por exemplo, na construção de uma lança ou de um machado de pedra. Tais realizações seriam impossíveis sem a mediação da consciência, da fala, do conhecimento do mundo, da educação. O que significa que algumas dimensões da sociabilidade surgiram simultaneamente ao trabalho (MOREIRA; MACENO, 2012, p. 177).

Apesar do trabalho receber um destaque ontológico, este não surgiu sozinho. Junto ao trabalho surgiram outros complexos como linguagem, consciência, corporeidade e cultura corporal. Além disso, destacamos uma segunda observação: apesar do trabalho se colocar como categoria central por permitir o salto ontológico por meio da transformação da natureza, isso não reduz a importância dos demais complexos sociais que surgiram depois deste. Pois, como afirma Lukács (1978, p. 3 *apud* LIMA, 2009, p. 29). “[...] o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico”.

A centralidade ontológica do trabalho resulta exatamente do fato de que é a partir dele, e somente dele, que se realiza, no âmbito do ser material, uma posição teleológica que dá origem a uma nova causalidade. É a partir da contínua ‘escolha’ entre alternativas, que o homem, através do trabalho, sistemática e conscientemente põe finalidades à causalidade objetiva num processo constante de mútua transformação de si próprio e da natureza: da objetividade e da sua própria subjetividade; num único processo, humaniza a natureza e constrói sua própria humanidade. (MENEZES, 2011, p. 81).

O ser humano não só transforma a natureza, mas realiza antes uma análise minuciosa sobre as piores e melhores opções de ação. Com essa ação consciente, os seres humanos garantem maiores chances para reprodução da espécie, para a transformação da natureza e para a sua própria transformação. Sobre isso, Lessa e Tonet (2011, p. 19) apresentam um exemplo bastante didático:

Vamos imaginar que a alternativa escolhida para quebrar o coco seja a de construir um machado. Ao construí-lo, o indivíduo transformou a natureza, pois o machado era algo que não existia antes. Isso é da maior importância, uma vez que toda objetivação é uma transformação da realidade.

Esse ato da consciência implica o esclarecimento sobre causalidade e teleologia na teoria marxista. De forma bastante elementar, a causalidade diz respeito ao mundo natural/material (causalidade dada). A teleologia se relaciona com prévia ideação de uma ação. Teleologia e causalidade expressam juntas a essência própria do trabalho humano. Sobre isso, György Lukács explica que:

[...] a *causalidade* é um princípio de automovimento autoposto que preserva este seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de partida em um ato de consciência, a teleologia, por sua essência, é uma categoria posta: *todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consciência que põe fins*. (LUKÁCS, 2018b, p. 38). (Grifos nossos).

O trabalho é um pôr *teleológico* consciente realizado, que, quando parte de fatos corretamente reconhecidos no sentido prático e os avalia corretamente, é capaz de trazer à vida processos causais, de modificar processos, objetos etc. do ser que normalmente só funcionam espontaneamente, e transformar entes em objetividades que sequer existiam antes do trabalho.[...] Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária interrelação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; *antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais*. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. *O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum de tipo teleológico* (LUKÁCS, 2018a, p. 40-41). (Grifos nossos).

A teleologia apresenta tanto um planejamento, quanto os possíveis resultados de uma ação. No entanto, enquanto somente ato pensado não pode resolver problemas da realidade. Por essa razão, a teleologia precisa ser objetificada para produzir uma causalidade posta. A esse processo de concretização da teleologia por meio do trabalho, damos o nome de objetivação do ato pensado. (LESSA; TONET, 2011).

Vale destacar que com a objetivação, o ser social não representa somente um objeto individual, mas acima de tudo a generalidade humana por meio do trabalho, conforme explicado por Karl Marx. Nesse sentido, mediante a objetivação temos a exteriorização, que transforma tanto a subjetividade individual do sujeito que produz/trabalha, quanto todo o desenvolvimento social já alcançado historicamente.

A exteriorização é esse momento do trabalho pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ele externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente (LESSA, 2016, p. 31).

O trabalho se coloca em um complexo privilegiado na autoconstrução humana,

pois a sua natureza permite a interação dialética entre desenvolvimento humano e realidade dada e posta. Em outras palavras, a natureza do trabalho oportuniza a objetivação de prévias-ideações, a qual chamamos de teleologia, que condiciona a transformação de diferentes causalidades. Logo, fazendo existir uma nova objetividade, exteriorização e causalidade posta que, sem o trabalho, jamais existiriam.

É importante ressaltar que não é qualquer teleologia que se manifesta no trabalho. São somente as teleologias primárias, aquelas que têm como função a transformação direta da natureza. As teleologias para as transformações das relações entre os seres humanos, são possibilitadas por outros complexos. No início desse tópico, falamos da dependência dos demais complexos sociais com o trabalho. Todavia, não explicamos como se efetiva a relação destes complexos com o trabalho.

Assim sendo, a mediação entre o trabalho e os demais complexos existentes se concretiza por meio da totalidade social, isto é, da forma como o trabalho realiza a sua função ontológica em diferentes momentos históricos. Conforme explicado por Lessa, a totalidade social diz respeito “[...] a forma historicamente concreta através da qual o trabalho, em cada instante, opera enquanto momento predominante do desenvolvimento do mundo dos homens” (LESSA, 2016, p. 84).

Dessa forma, é possível verificar que ao longo da história tivemos as mais diferentes formas de sociabilidade. Cada forma foi constituída por um modelo de trabalho que inaugurou um modo de produção. Por exemplo, o trabalho de coleta, escravista, servil e assalariado inauguraram diferentes organizações sociais (primitiva, escravista, feudalista e capitalista). Por ser uma construção humana imersa na totalidade social, o trabalho foi apresentando diferentes características ao longo da história até chegar no seu atual estágio (o trabalhado assalariado/proletário).

Não é objetivo desta pesquisa realizar uma análise minuciosa sobre esses diferentes modos de produção pré-capitalistas. Todavia, para uma melhor visualização do processo histórico exposto no parágrafo acima, apresentaremos, de forma bastante sucinta, cada um desses modos de produção e os respectivos padrões de trabalho que os inauguraram. Dessa forma, nas sociedades primitivas¹⁵, predominou o modo de produção primitivo que tinha como principal característica trabalho de coleta cooperativo (de frutos e animais), superando os limites individuais. Nesse modelo, todos coletavam e todos usufruíam do

¹⁵ Período mais longo da história, chamado de pré-história. Teve seu início há aproximadamente 100 mil anos e terminou entre 12 e 10 mil anos atrás (LESSA, TONET, 2012).

produto do trabalho social. Com a descoberta da semente, os pequenos grupos humanos foram se tornando menos nômades e mais sedentários.

A descoberta da semente, o desenvolvimento da agricultura e da pecuária possibilitaram a produção excedente e, conseqüentemente, a exploração do homem pelo homem. (LESSA, TONET, 2011). Paralelamente, o caráter cooperativo do trabalho foi apresentando uma característica cada vez mais fragmentada. A primeira forma de divisão se fez presente bem próximo do fim da sociedade primitiva, onde as atividades eram divididas de acordo com as condições fisiológicas.

A divisão do trabalho ocorria voluntariamente, de forma espontânea, e o fruto do trabalho era distribuído no interior da tribo. As diferenças fisiológicas entre homens e mulheres e a partir de diferenças por idade condicionavam uma divisão do trabalho baseada no planejamento coletivo do trabalho e na satisfação das necessidades que garantissem a reprodução da tribo. A divisão fisiológica do trabalho dá-se com a propriedade comunal da riqueza, produzida a partir do desenvolvimento do trabalho comum (BARRADAS, 2014, p. 38). (Grifo nosso).

Como essa divisão, o excedente produzido foi se ampliando, junto às novas configurações do trabalho, que também se afastaram dos limites e potencialidades meramente fisiológicas. Foi justamente a partir da produção desse excedente, seja pelas novas técnicas da agricultura e de outras técnicas desse complexo, que foi possibilitado o surgimento de divisões cada vez mais sociais do trabalho.

Assim, com o processo de complexificação do ser social, o trabalho também foi se complexificando, exigindo cada vez mais a divisão das tarefas entre os seres humanos. Com esse processo, tivemos em um primeiro momento a fragmentação entre o trabalho manual, que visa transformar a natureza e o trabalho intelectual, que pretende influenciar outros indivíduos para acumular riqueza. Nesse sentido, o processo de fragmentação do trabalho foi se manifestando de forma cada vez mais severa, servindo, deste modo, de alicerce para o desenvolvimento das futuras classes sociais.

Dentre essas classes, podemos citar aquelas que se manifestaram no escravismo, que era constituída por senhores e escravos. O modelo de trabalho aqui era o escravocrata. Para o controle dos indivíduos escravizados, surgiram o direito, o Estado e o exército.. Esse controle se mostrava relevante a esse modo de produção porque todo o produto do trabalho das pessoas que eram escravizadas ficava com os senhores. Deste modo, para que houvesse produção, se fazia necessário o uso da violência física.

Com a decadência do escravismo, advinda do elevado número de pessoas escravizadas, o Estado passou a se mostrar cada vez menos eficiente. Diante disso, surgiu de

forma lenta e desordenada ao longo de vários séculos o feudalismo, cujo modelo era o trabalho servil. Nesse modelo de produção, tínhamos duas classes sociais, senhores feudais e servos. Por sua vez, os senhores feudais, juntamente com o Estado, eram os donos de toda a terra. Estas terras poderiam ser usadas pelos servos, desde que parte expressiva de seus produtos fosse concedidos ao Estado.

Assim, os servos podem ser considerados os escravos da terra, pois tudo que produziam deveria ter uma parcela destinada aos senhores, “[...] a relação entre servo e o senhor feudal implicava formalmente uma série de compromissos mútuos – a prestação de serviços pelos servos, a proteção da vida dada pelo senhor”. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 69). Por ficarem com uma parcela muito pequena do que produziam, os servos passaram a melhorar suas técnicas de produção, aumentando o excedente.

Com esse excedente foram criados o cenário para uma lenta crise do sistema feudal e o aumento das relações comerciais, ao longo dos séculos. Mediante esse processo, foram sendo criadas outras novas classes sociais, dentre elas podemos citar os comerciantes e os artesãos, que comumente recebiam a denominação de burgueses. Esse novo contexto, acelerou o desenvolvimento das cidades urbanas.

Na sociedade capitalista, o modo de produção é representado por meio do trabalho livre e/ou trabalho assalariado, através da divisão entre burgueses¹⁶ e proletários. Os burgueses são responsáveis pelo trabalho intelectual para o gerenciamento da sociedade, e os proletários, pelo trabalho manual. O trabalho, neste modelo de sociedade, tem como principal finalidade garantir a reprodução do capital por meio do trabalho alienado, isto é, por meio do seu valor de troca (que chamamos de trabalho abstrato, diferente do trabalho para a reprodução humana, chamado de trabalho concreto).

Nessa condição, o trabalho não perde o seu sentido ontológico, todavia, este e o trabalhador têm suas razões reduzidas à reprodução do modo de produção capitalista. Isso significa que nem sempre o trabalho é uma necessidade própria de reprodução da humanidade (valor de uso); algumas vezes, ele tem como única função a reprodução dos interesses da classe dominante (valor de troca), reconfigurando os demais complexos sociais que a ele são dependentes ontologicamente.

Frente a isso e, antes de iniciarmos o próximo tópico, nos perguntamos: mas qual

¹⁶ “A burguesia não é o primeiro momento na história em que uma classe social se articula a partir da lucratividade (e não do valor de uso) do que compra e vende. No passado também houve uma classe de comerciantes na Fenícia, na Grécia e em Roma, por exemplo. O comércio também floresceu nos Impérios da China, na Índia e no Japão” (LESSA, TONET, 2012, p.22).

a função ontológica e a natureza específica da educação na formação e na reprodução do ser social, em uma sociedade regida pelo capital (como é o caso da atual sociedade, que tem como base o modo de produção capitalista)?

2.2 Fundamentos ontológicos da Educação: reprodução do ser social

[...] compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e seus limites. Esta compreensão evitará tanto a supervalorização da educação, que se expressa, muitas vezes, na afirmação de que ela é a responsável fundamental pelo progresso, quanto a desvalorização desta atividade, retirando-lhe qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária. (TONET, 2014, p. 20-21).

Nesse tópico, enfatizaremos a análise ontológica do complexo da educação, isto é, da natureza específica da educação. Para isso, tomaremos como base as produções de Lukács (2018), Lima e Jimenez (2011) e Souza (2018), dentre outros intérpretes do marxismo que nos ajudaram a explicar as relações deste complexo com o trabalho. No livro *Para uma ontologia do ser social II*, Lukács esclarece que:

[...] o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. É claro, como veremos mais adiante, que não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças *se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos*, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária. (LUKÁCS, 2013, p. 37). (Grifo nosso).

Sendo o trabalho modelo de toda a práxis, este será também o modelo do complexo educacional. Conforme explicado no tópico anterior, o trabalho expressa a relação entre teleologia (projeção mental de uma determinada ação) e causalidade (natureza), caracterizando-se como por teleológico primário, uma vez que visa transformar a natureza (pôr de fim. Valor de uso) para sanar necessidades humanas.

Seguindo esse modelo dado pelo trabalho, todos os outros complexos também apresentarão um por teleológico. A essa articulação da educação com o trabalho, damos o nome de dependência ontológica. Nesse sentido, devido à natureza do trabalho e da dependência ontológica da educação com este, o complexo educacional apresenta um

por teleológico secundário, uma vez que busca transformar não a natureza, mas as relações entre os seres humanos para uma determinada direção¹⁷.

É por essa razão que Lima e Jimenez (2011) acrescentam que a educação possui tanto uma relação de identidade, quanto de não identidade com o trabalho. A identidade se dá justamente porque o trabalho se coloca como modelo de toda a práxis, transferindo para a educação a necessidade da objetivação de pores teleológicos para modificar séries causais. Todavia, por agir sobre o intelecto de outros seres humanos e não sobre a natureza que a educação manifesta a sua não-identidade com o trabalho.

[...] no próprio trabalho o pôr das cadeias causais se refere a objetos e processos que, relativamente ao seu ser-posto, se comportam com total indiferença em relação ao fim teleológico, ao passo que os pores que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas trabalham sobre um material que por si mesmo, espontaneamente, já é levado a decidir entre as alternativas. (LUKÁCS, 2013, p. 68).

Notamos, na citação acima, que a educação suscita nos sujeitos a escolha de determinadas decisões. Lukács (2013, p. 295) nos esclarece que por menor que seja a criança, ela “[...] já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão [...]”.

Conforme explicado por Tonet (2013), a educação se coloca como uma ação sobre a consciência dos indivíduos ao ambicionar que estes passem a agir de determinada maneira no cotidiano. Isso significa que, dentro da práxis educacional, os resultados advindos da educação podem não corresponder necessariamente às intenções das objetivações teleológicas que foram traçadas inicialmente.

Independentemente disso, se o trabalho se coloca como ontologicamente essencial para a construção do ser social, a educação se coloca ontologicamente como indispensável para contribuir com a reprodução humana. Afinal, diferentemente dos animais, os adultos ajudam minimamente os filhotes a aprenderem as habilidades que serão usadas ao longo da vida, os seres humanos dependem intensamente das interações sociais para se desenvolver, uma vez que os fatores genéticos não asseguram tudo o que estes precisam para

¹⁷ Sabemos que, para o indivíduo passar da condição de espécie humana para gênero humano, a linguagem e a consciência apresentam um expressivo papel nesse processo. Todavia, é a educação que vai oportunizar de forma contínua e sem fim determinado a apropriação dessa linguagem e o desenvolvimento dessa consciência. Desse modo, vemos a importância da educação, pois a linguagem e a consciência estabelecem e repassam as produções humanas, mas é a educação que concretizará esse processo.

viver em sociedade (LIMA; JIMENEZ, 2011).

Desta maneira, conforme postulado pelas produções marxianas e lukacsianas, o complexo educação permite aos indivíduos a apropriação da generalização humana. A exemplo, em produções como a de Maceno (2017) é explicado que a função social da educação é contribuir na formação de pessoas que se tornem parte do gênero humano. Nessa mesma perspectiva de Maceno, afirma Tonet:

[...] a natureza essencial da atividade educativa: *ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade*. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (TONET, 2005, p. 142). (Grifo nosso).

[...] podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular. (TONET, 2012, p. 69).

Ou seja, o humano não nasce pronto, com a essência inata. Ele precisa se apropriar de toda a cultura socialmente construída e acumulada por meio da educação. Como vimos, a partir dos saltos ontológicos os seres humanos se distanciaram das determinações naturais (sem eliminá-las), criando e se apropriando da cultura corporal, da linguagem, da política, etc. Por essa razão, afirmou Marx n’*A ideologia alemã*: “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2007, p. 534).

Esse processo da práxis educativa permite que os seres humanos se apropriem das objetivações humanas exigidas nos diferentes períodos históricos. Assim, não é difícil compreender que o arremesso do basquete, por exemplo, não é uma habilidade inata dos seres humanos. Ninguém nasce com os traços técnicos do arremesso ou de qualquer outra habilidade complexa do esporte, da dança, ginástica e dos jogos gravadas em seu código genético. Essas e outras habilidades pertencentes à cultura corporal são aprendidas devido a características específicas da educação.

Por meio do complexo educacional, os humanos se apropriam, analisam, melhoram, transformam e/ou reproduzem suas habilidades. Por isso, dizemos que a educação diferentemente do trabalho, que tem posições teleológicas primárias (transformação da

natureza: *intentio recta*), a educação tem posições teleológicas secundárias (que buscam influenciar outros indivíduos: *intentio obliqua*). Sobre isso:

A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 10).

O que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim, por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte. Mas, é através da educação – aqui entendida, obviamente, em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quando a educação indireta – que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte (TONET, 2013, p. 251). (Grifos nossos).

É por essa razão que concordamos com o psicólogo soviético Alexei Nikolaevich Leontiev, quando esclarece que as características e as aptidões naturais dos seres humanos não são suficientes para que estes possam viver de forma plena em sociedade. A apropriação dos elementos culturais (isto é, da produção humana) se faz imprescindível para o processo de efetivação da sociabilidade humana.

Além disso, ainda no trajeto da natureza da especificidade da educação, o autor afirma que para os seres humanos viverem em sociedade é preciso bem mais que o simples desenvolvimento das suas condições fisiológicas, morfológicas e anatômicas. “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Isso significa que passamos mais tempo aprendendo os processos e demandas sociais por meio da educação, do que reproduzindo as habilidades herdadas geneticamente. Por exemplo, se analisarmos o desenvolvimento motor humano, veremos que as habilidades asseguradas pelos fatores genéticos se mostram como insuficientes a partir dos 02 anos de idade, exigindo das crianças o aprendizado constante de novas habilidades ao longo da vida (GALLAHUE; OZMUN, 2013).

Sobre isso, Lukács (2013, p. 213) afirma:

No que se refere à sociedade desdobrada [...] é preciso acrescentar que o lapso de tempo que leva o homem até a idade adulta em sentido humano-social é muito mais longo que o que leva à idade adulta meramente biológica; por exemplo, o homem há muito já havia alcançado a maturidade sexual quando, no plano social-humano, ainda era tido como criança imatura. Assim sendo, como anteriormente já foi exposto, a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social. (Grifo nosso).

Por ser um processo puramente social, conforme a sociedade foi se tornando cada vez mais complexa e dividida, a educação foi estruturando os seus dois sentidos (lato e estrito). A principal função da educação, em sentido lato, é garantir a reprodução do gênero humano; em seu sentido estrito, é assegurar os saberes necessários para a reprodução do capital, conforme nos informam Lima e Jimenez (2011).

A diferença fundamental entre educação em sentido lato e educação em sentido estrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda. Por outro lado, em sentido lato, a educação é reproduzida espontaneamente e não pressupõe a divisão de classe; já em sentido estrito, sua reprodução é influenciada pelos antagonismos de classe. (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 88).

Entre essas duas formas de educação, não há uma separação metafísica e, sim, influência mútua. (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 92).

A educação, em sentido estrito, surgiu a partir da complexificação do trabalho e da sua constante divisão. Seu objetivo é assegurar aos indivíduos somente os conhecimentos necessários para a sua adaptação ao mercado de trabalho capitalista, conforme pode ser inferido a partir das explicações de Lima e Jimenez (2011). É por esse motivo que o referido sentido de educação sofre interferências diretas dos interesses de classe, especialmente, da classe dominante (isto é, burguesa). A esse respeito, no livro *A ideologia alemã*, os autores Marx e Engels asseveram que os indivíduos:

[...] que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também a consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a extensão, portanto, *entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época* (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). (Grifo nosso).

Dessa forma, a classe dominante visa dominar não somente o aspecto econômico, mas também os aspectos psicológicos dos trabalhadores, sobretudo, no atual modelo da sociedade capitalista. Isso é normalmente feito tanto por meio de interferências da educação no sentido lato (amplo, informal, não sistematizada), quanto através da educação no sentido estrito (institucional, sistematizada e universal).

Sobre a educação no sentido estrito, realizamos uma breve observação. É importante lembrar que esta não se reduz às escolas; ela pode ocorrer em outros espaços sociais, dentre eles: sindicatos e igrejas, por exemplo. É por essa razão que não podemos considerar como iguais à educação no sentido estrito e a educação escolar.

Reconhecemos que essa confusão pode ocorrer porque a forma mais difundida de educação estrita não é a do sindicato, não é da igreja, ou qualquer outra forma, mas sim, a educação escolar — que reproduz os interesses do capital.

Por esse motivo, concordamos que:

[...] *a escola não é a única forma pela qual a educação em sentido estrito é transmitida na sociedade de classes*. Existem, ainda que de modo não predominante, experiências não escolares da educação em sentido estrito; este é o caso das atividades educativas que não se atrelam ao Estado, nem mesmo a nenhuma das suas teias sutilmente predadoras que se disseminam na tessitura social. (MACENO, 2017, p. 97). (Grifo nosso).

Já sabemos que a divisão social do trabalho no capitalismo, colocou-se como pano de fundo para o surgimento da educação em seu sentido estrito. Isso ocorreu devido à dependência ontológica da educação em relação ao trabalho (neste caso, o trabalho alienado). Todavia, ao contrário de algumas teorias críticas, que anunciam a determinação da economia na educação, reconhecemos que, apesar dessa dependência ontológica, a educação apresenta também uma autonomia relativa.

Por outro lado, já adiantamos que essa autonomia relativa não assegura à educação uma autonomia absoluta com a totalidade social, como muitos teóricos, pesquisadores e movimentos educacionais comprometidos com os anseios da classe dominante propagam em suas fetichizações. Nesse tópico, partimos da compreensão *marxiano-lukacsiana* de que a educação, assim como todos os outros complexos sociais, tem uma dependência ontológica e uma autonomia relativa com o trabalho.

Por essa razão, concordamos com Lima e Jimenez (2011), quando anunciam que há uma relação dialética entre a dependência ontológica e uma autonomia relativa da educação com o trabalho (fenômeno denominado *tertium datur* por Lukács, segundo as referidas autoras). Ao ter dissertado sobre o trabalho e a educação, faz-se necessário realizar outro questionamento para o desvelar do nosso objeto de pesquisa, a saber: qual a função ontológica da cultura corporal e/ou Educação Física?

2.3 Fundamentos ontológicos da Educação Física: formação e reprodução do ser social

O complexo social da educação física, não é só produto das relações humanas, ela participa na produção e reprodução social e, portanto, é parte integrante da formação humana. Ou seja, a defesa da educação física, aqui, não é uma defesa corporativista, mas sim uma

necessidade, visto que, ao participar da formação do ser social, a educação física constitui um dos momentos necessários para a *formação humana*. (OLIVEIRA, p. 215, 2022). (Grifo nosso).

Nesse tópico apresentaremos a gênese ontológica da Educação Física e sua contribuição para a formação e reprodução do ser social. Para isso, tomaremos como base os estudos de autores da tradição onto-marxista, como: Karl Marx (2011b), György Lukács (2018a), etc. Apesar disso, vale ressaltar que, conforme esclarecido por Ortigara (2011), no campo da Educação Física ainda há poucos estudos que usam esse referencial (o que expõe a relevância deste tópico para a ampliação de reflexões na Educação Física a partir dessa perspectiva). Dentre esses poucos estudos, podemos citar Mello (2014), Oliveira (2018), Oliveira e Gomes (2020), Melo (2011) e Herold (2003, 2007, 2009).

Apesar dessa escassez bibliográfica, iremos recorrer às produções da Educação Física que caminham na perspectiva *marxiano-lukacsiana*, por reconhecer este como o melhor caminho para o desvelamento da atual formação dos professores de Educação Física. Ademais, apesar das contribuições das produções mencionadas acima, nesse estudo, faremos a revisão de alguns termos e/ou conceitos por acreditar ser esse um movimento importante para se manter ainda mais fiel aos aspectos ontológicos da área e para continuar com o avanço dado por estes renomados autores citados no parágrafo anterior.

Conforme verificaremos nos trechos a seguir, neste tópico partiremos do pressuposto de que a Educação Física advém da sistematização da cultura corporal¹⁸. Devido a isso, alguns esclarecimentos precisam ser feitos para não gerar confusões no entendimento daquilo que queremos expor nessa seção, por exemplo: O que entendemos por cultura corporal? O que seria a Educação Física? Por que falar da gênese ontológica da cultura corporal, antes de falarmos da Educação Física? Existe relação entre a cultura corporal e a Educação Física, se sim, qual seria e como se daria essa relação?

Iniciando pela cultura corporal, apreendemos esta como um amplo complexo social (constituído pelo corpo humano e todas as suas manifestações) cujo objetivo maior é garantir a gênese e a reprodução do ser social. Assim, as manifestações corporais, classificadas aqui como cultura corporal, vão desde ações corporais conscientes mais

¹⁸ E não de uma Educação Física anterior ao capitalismo. Em suma, consideramos ser mais apropriado e/ou existir uma cultura corporal no sentido lato e uma cultura corporal no sentido estrito (que seria a Educação Física burguesa, no capitalismo).

basilares necessárias ao ato do trabalho¹⁹ (como produzir um machado, uma lança, colher o fruto de uma árvore) até aquelas outras manifestações corporais mais complexas que mediam as relações entre os homens, como esporte e o complexo social da linguagem, por exemplo.

Outrossim, conforme lembra Oliveira (2022), o por teleológico do trabalho demanda a existência e uso do corpo. Logo, este corpo e suas manifestações se colocam não como um simples resultado do ato do trabalho, mas como parte integrante deste. Mediante o trabalho, o ser social foi se afastando das barreiras naturais, possibilitando a ampliação e complexificação da cultura corporal. Isso fez com que as manifestações corporais, que antes eram regidas somente por determinações biológicas, passassem a ser determinados progressivamente por “leis” sociais. Foi por essa razão que, ao longo da história, a cultura corporal se manifestou para além do ato do trabalho.

Em outras palavras, ante a necessidade da formação e reprodução do ser social, a cultura corporal se pôs enquanto complexo fundamental para a objetivação das teleologias primárias e secundárias, que só podem ser exteriorizadas através da existência de um corpo consciente que trabalha. Devido a isso, a cultura corporal apresenta similaridade com o complexo da educação e da linguagem, pois também se classifica enquanto complexo universal, que se manifesta em todas as formas de sociabilidade.

Em razão disso, a cultura corporal se qualifica como uma condição não eliminável da formação e da reprodução do ser social. É a partir desse seu caráter ineliminável na esfera humana, que temos a interdependência entre corpo-mente, subjetividade-objetividade, etc. e, conseqüentemente, da construção histórica de uma cultura em torno do corpo²⁰. Por sinal, essa não separação entre corpo e mente foi reconhecida anteriormente por Marx e Engels quando, ao tratar da categoria trabalho, afirmaram que:

[...] a troca é fundamentalmente entre os homens e a natureza, uma troca na qual o trabalho daqueles é trocado pelos produtos desta última; [...] é suficiente o entendimento médio dos homens, *a atividade corporal e a espiritual ainda estão de forma alguma separadas*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 51). (Grifo nosso).

Essa indissociabilidade nos permite conceber a cultura corporal enquanto elemento necessário para a produção e para a reprodução do ser social, ou seja, para a formação humano-genérica dos indivíduos ao longo da história. Nesse sentido, todas as

¹⁹ Ortigara (2011, p. 68) nos explica que: “Nessa atividade [o trabalho] produzem a si mesmos e, no interior desse processo, produzem e reproduzem sua corporeidade e seu movimento”.

²⁰ É a essa formação e reprodução ontológica e histórica do ser social, mediada pelo corpo, que damos o nome de cultura corporal.

transformações biológicas, anatômicas ou cinesiológicas do corpo humano e das relações sociais estabelecidas entre os humanos, incidiram sobre a cultura corporal (por se colocarem como elementos indissociáveis). Por exemplo, na obra de Soares *et al.* (1992), é explicado pelos pesquisadores que:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, *construindo uma atividade corporal nova: "ficar de pé"*.

Essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao comportamento. A postura quadrúpede foi superada através das relações dos homens entre si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando *as atividades corporais* construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, sede, frio, medo etc.

Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola. (SOARES et al., 1992, p. 26). (Grifos nossos).

Assim, também não há uma distinção entre atividade física, atividade corporal e cultura corporal nesse contexto, conforme propusera Mello (2014). Afinal, a própria atividade física ou atividade corporal realizadas no modo de produção comunista primitivo já se classificava enquanto cultura corporal. A cada novo elemento da cultura corporal, havia a transformação do homem e de seu gênero. Engels, ao discorrer sobre o processo de evolução da mão e da postura ereta dos humanos, afirmou: “a mão estava livre e, daí por diante, podia evoluir em destrezas e habilidades, qualidades que iriam se transmitir por hereditariedade e aumentar a cada geração”. (ENGELS, 1986, p. 21).

De outra forma, e buscando aprofundar no que foi exposto até aqui, para uma melhor exposição de nossas análises, recorreremos a Marx e Engels no livro *A ideologia alemã*, onde estes apresentam algumas pressuposições para análise do ser social. Por conseguinte, explicam os autores acima mencionados:

Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. *O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material*, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda

hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). (Grifo nosso).

O ditado popular *saco vazio não para em pé* representa, de forma bastante fiel, essa citação de Marx e Engels. A primeira necessidade dos seres humanos é a sobrevivência. Para isso, estes precisam trabalhar (transformar a natureza para atender as suas necessidades mais simples e basilares) para beber, comer, dormir, etc., que são demandas, realizadas e supridas pelo próprio corpo humano em comunidade.

Diferentemente das plantas, algas e cianobactérias (seres autotróficos, conforme postulado pelas ciências biológicas) que conseguem extrair energia por meio do processo de fotossíntese e da quimiossíntese, os seres humanos são incapazes de extrair e produzir a sua energia vital através desses mecanismos. Por sorte, em contrapartida, o corpo humano enquanto componente orgânico heterótrofo possibilita a retirada de energia advinda de outros animais, frutos, insetos e sementes para sobreviver.

Isso significa que, para garantir a reprodução, os seres humanos necessitam extrair oxigênio, potássio, ferro, cálcio, proteínas, carboidratos, etc. dos alimentos (que podem ser animais, frutos, sementes) ou líquidos. O que mostra a permanente articulação das diferentes esferas ontológicas (inorgânica, orgânica e social). A respeito disso, Lessa (2016, p. 20) nos explica que: “Apesar de distintas, as três esferas ontológicas estão indissoluvelmente articuladas: sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social. [...] do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social”.

Isso nos ajuda a entender que, se o ser humano sente fome, por exemplo, (demanda concreta da biologia do seu corpo, dentro de um determinado contexto histórico) ele deverá realizar problematizações sobre como poderá se alimentar (mediante a causalidade dada). Traçar alguns planos, como criar uma lança de caça ou um arco de flecha (previa ideação – teleologia). Após criar esses instrumentos através da objetivação (teleologia posta), pode analisá-los *post festum*. (OLIVEIRA, 2018).

Supridas essas necessidades e considerando a cultura corporal enquanto constituída do corpo e suas manifestações, não é difícil presumir que “essas manifestações”, ao apresentarem contradições e modificações históricas e sociais, passaram a transcender cada vez mais as demandas biológicas imediatas do corpo. Em outras palavras, os seres humanos foram se distanciando das barreiras naturais, criando novas manifestações e necessidades corporais, culminando no rebuscamento da cultura corporal.

Paralelamente, Leontiev (1978, p.1) esclarece que “[...] o homem é um ser de

natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. Assim, se em algum momento o ser humano criou uma lança, um machado de pedra e mais tarde uma brincadeira, luta, etc., ele desenvolveu a cultura (a cultura corporal), retificando a necessidade corporal do ato do trabalho. Se apropriar da cultura corporal (por meio da consciência, linguagem, educação) é um dos fundamentos garantidores da passagem da condição meros indivíduos pertencentes à espécie *Homo sapiens* para se tornar integrante do gênero humano.

Ademais, para além da habilidade motora de colher o fruto de uma árvore, criar um machado para matar a fome, por exemplo, os seres humanos foram criando novas necessidades ao imergir na cultura corporal deixada por gerações anteriores. Isto é, foram construindo e reproduzindo novas carências cada vez menos biológicas e cada vez mais sociais, como o ato de brincar, de jogar, de dançar, de lutar, de praticar ginástica, capoeira, esportes, práticas corporais de aventura, linguagens de sinais, etc.

Nenhuma dessas manifestações é herdada geneticamente pelo DNA (ácido desoxirribonucleico)²¹. E é justamente essa dimensão mais social e autônoma da cultura corporal que nos interessa. Isso significa que a cultura corporal é composta por movimentos teleologicamente postos, sendo caracterizada como uma manifestação genuinamente humana. Afinal, os animais também correm, lutam, brincam e saltam, mas fazem isso instintivamente, e não culturalmente como entre os humanos.

O afastamento das barreiras naturais explicitadas acima, permitiu que os homens continuassem a se desenvolver ante a apropriação e modificação da humanização posta pela cultura material, intelectual e corporal. Isto é, a organização anatômica e fisiológica do corpo apresenta lentas modificações, essa morosidade só pôde ser superada frente ao desenvolvimento social humano por meio da cultura corporal (na relação homem-natureza e homem-homem). Nesse sentido, mantendo-se fiel ao referencial marxiano-lukacsiano, vai ficando cada vez mais evidente que a gênese ontológica da cultura corporal, enquanto complexo fundamental para a constituição e reprodução do ser social.

Esclarecido o que seria a cultura corporal, apresentamos nos parágrafos a seguir, a Educação Física enquanto manifestação de sentido estrito da cultura corporal. O surgimento de novos complexos se colocou como resultante da complexificação das relações sociais ao longo da história humana. Esse desenvolvimento foi acompanhando também a divisão social

²¹ Para a biologia, o DNA é um ácido nucleico (ácido desoxirribonucleico) que assegura a transmissão de características genéticas de um ser humano para os seus descendentes.

do trabalho, culminando na divisão de classes sociais no interior das mais diferentes sociedades, conforme visto no item 1.1 deste capítulo. Por sua vez, essa divisão de classes fez surgir no interior da sociedade capitalista uma manifestação estrita da cultura corporal, denominada nesta dissertação de Educação Física burguesa²².

Esse fenômeno ocorreu devido à existência de uma dependência ontológica deste complexo em relação ao trabalho (como já vimos, existem relações de autonomia relativa e dependência ontológica daquele em relação a este). Reconhecer que houve uma modificação da estruturação inicial do complexo da cultura corporal, para à criação da Educação Física (produto histórico de uma dada forma de sociabilidade) é elemento primordial para compreendermos o desenrolar de nosso objeto, que trata das resoluções para a formação docente em Educação Física em uma crise estrutural.

Por volta do século XVIII, no contexto de ascensão da sociedade capitalista, a cultura corporal foi se reorganizando na Europa, assumindo um caráter cada vez mais coerente com as novas demandas do mercado de trabalho e de sociedade que surgira, principalmente na Inglaterra²³. Pela primeira vez, temos a cultura corporal subordinada ao capitalismo. Diante disso, o esporte moderno²⁴ (por carregar os valores burgueses) foi se popularizando cada vez mais nas fábricas e escolas públicas inglesas.

Havia a necessidade de disciplinarização dos corpos dos trabalhadores para atuarem nesse novo modelo de sociedade, com isso o esporte nas escolas foi ganhando cada vez mais relevância nesse processo, resultando mais tarde na criação da disciplina Educação Física. Em 1804, brotaram as primeiras formações para professores de Educação Física e as primeiras experiências dessa disciplina no currículo escolar de países da Europa. Em 1842, a Educação Física se tornou função do Estado burguês.

Essa concepção de esporte, que emergiu com o capitalismo, rapidamente ganhou diferentes facetas para se fixar na sociedade (rendimento, lazer, educação, etc.). No Brasil, o esporte foi muito bem aceito pelo Estado, sendo o único elemento da cultura corporal mencionado pela CF/88 (artigo 217). Conforme veremos no capítulo 02, o fomento do esporte

²² Quando mencionamos o termo *Educação Física burguesa*, estamos nos referindo a um modelo histórico de Educação Física que foi organizado para atender aos interesses da classe dominante e que, atualmente, é gerenciado pelo Estado burguês. A Educação Física burguesa está “eivada” pelo capitalismo.

²³ Antes da popularização do esporte moderno ou burguês, houve a popularização da ginástica, a qual se constituiu como germe da Educação Física.

²⁴ O esporte moderno é uma manifestação da cultura corporal de caráter competitivo, que surgiu na Europa após o século XVIII. Diferentemente do esporte que se manifestou antes do referido século, o esporte moderno tem como principais características a busca por *recorde*, especialização de papéis, “igualdade”, colocando-se como difusor da ideologia da classe dominante. (BRACHT, 2005).

pelo Estado permitiu a este um *status* tão elevado que a própria Educação Física passou a ser confundida com este.

Ao longo da história, atribuiu-se à Educação Física o papel de sistematizar o esporte moderno burguês (elemento da cultura corporal) para atender aos interesses históricos desta classe, nas diferentes fases do modo de produção capitalista. Por sinal, o próprio termo “Educação Física” foi criado no intuito de aproximar as antigas manifestações da cultura corporal (como a ginástica e as danças, por exemplo) dos ditames e demandas da sociedade capitalista em ascensão no Brasil.

A respeito disso:

A partir da última década do século XIX, o termo ginástica ainda é largamente utilizado para denominar a aula que trata das atividades físicas, *mas já vem surgindo um outro termo*, com o qual convivemos até hoje: *Educação Física*. Este termo vem acompanhado de um requinte no âmbito da pesquisa científica. *Tem lugar a educação do gesto*, pensada a partir de análises laboratoriais. Tem lugar também um conteúdo predominantemente de natureza esportiva. A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante. *O modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento*. As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia, agora já acrescida do item “esforço”, do que pela Pedagogia. Uma parte inicial da aula será destinada a um trabalho de natureza aeróbica, com um tempo para corridas e saltitamentos; numa segunda parte da aula vamos encontrar exercícios de força, flexibilidade e agilidade; numa terceira parte alojam-se os fundamentos de um determinado jogo esportivo com sua posterior aplicação propriamente dita e, para finalizar, há uma volta a calma. (SOARES, 1996, p. 9). (Grifos nossos).

Entendemos, assim, a Educação Física escolar como uma manifestação estrita da cultura corporal, realizada em espaços formais de ensino que, assim como a instituição escolar, emergiu a partir da necessidade da classe dominante assegurar a formação de trabalhadores qualificados, isto é, para atuar em serviços demandados pelas grandes indústrias e fábricas que estavam surgindo junto com o sistema capitalista.

Paralelamente, constatamos que a Educação Física burguesa foi criada na sociedade capitalista para atender determinadas demandas da classe burguesa, que buscava a formação de trabalhadores fortes e dóceis. Com o surgimento do *fordismo*²⁵, ela passou a desempenhar uma função tecnicista para difundir a ideologia dominante e a formação de esportistas e de trabalhadores técnicos, eficientes e que dominassem os processos produtivos das fábricas e das indústrias. Com o esgotamento do padrão *fordista*, a Educação Física

²⁵ Modelo de produção criado por Henry Ford, cuja principal característica é a linha de montagem especializada e automatizada. Até o surgimento do Toyotismo, era o modelo mais difundido entre as indústrias.

passou a perder sua importância diante do surgimento de disciplinas escolares, como competências socioemocionais, empreendedorismo, etc.

Lembremos que antes da Portaria ministerial n.º 5 (BRASIL, MES, 1952) era determinado o desenvolvimento de pelo menos três aulas semanais. Todavia, a partir do final do século XX, a Educação Física foi desaparecendo dos currículos escolares. Diante disso, devido às constantes manifestações corporativistas²⁶ da área, fez-se necessária a criação da Lei n.º 10.328, de 2001 que assegura: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular *obrigatório* da Educação Básica”. Desde então, por força desta lei, que alterou o art. 25 da Lei n.º 9.394, de 1996, a Educação Física vem se desenvolvendo, majoritariamente, através de uma aula semanal.

Após a revogação da portaria n.º 5, a Educação Física tem apresentado um esforço colossal para justificar a sua permanência nos currículos escolares. Desde a crise estrutural e da reorganização do mundo do trabalho capitalista e, conseqüentemente, da educação brasileira, sua presença vem sendo constantemente ameaçada em todos os anos do ensino fundamental e do ensino médio. Não à toa, as atuais e frequentes reclamações dos professores de Educação Física sobre a desvalorização desta disciplina.

A esse respeito, nos últimos anos tem se tornado cada vez mais escassa a oferta de cursos de formação continuada para os professores de Educação Física, assim como materiais pedagógicos e implementos para o desenvolvimento de aulas práticas consubstanciados pelas secretarias de Educação. Sua retirada no âmbito escolar foi mais uma vez advertida, nesta ocasião, pela MP 746/2016²⁷. A referida MP buscava restringir “[...] a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio”. Outra vez, devido às manifestações da área, foi retomada a obrigatoriedade desta disciplina no texto final da Lei n.º 13.415, de 2017.

Sabemos que lutar pela obrigatoriedade da Educação Física, por força de lei, trata-se de uma medida paliativa e reformista. Pois esta luta não assegura as condições

²⁶ Sobre isso, concordamos com Oliveira (p. 181, 2018) quando este anuncia que: “A Educação Física, não é só produto das relações humanas, ela participa na produção e reprodução social e, portanto, é parte integrante da formação humana. Ou seja, a defesa da Educação Física, aqui, não é uma defesa corporativista, mas sim uma necessidade, visto que, ao participar da formação do ser social, a Educação Física constitui um dos momentos necessários para a formação humana.”

²⁷ Entendemos ser uma condição própria da Educação Física. Não podemos afirmar que as tentativas de retiradas de outras disciplinas como sociologia, filosofia e arte também seguem esse mesmo princípio. Por não ser objetivo deste estudo, seria necessário o desenvolvimento de outra pesquisa para investigar essa problemática.

concretas e necessárias para uma formação comprometida pela emancipação humana, tampouco com um modelo formal de Educação Física (em sentido estrito) a favor da classe trabalhadora. Ademais, por haver a nova configuração do mercado capitalista (de ordem *toyotista*) a Educação Física passa a ter ainda menos importância na formação humana e profissional e, conseqüentemente, pouca relevância no novo currículo de burguês.

Nesse sentido, por mais que a Lei n.º 13.415, de 2017 tenha resgatado a obrigatoriedade da Educação Física, esta ficará restrita, em grande parte das escolas, a uma aula semanal (Pendurada pela Lei n.º 10.328, de 2001). Não só isso, essa única aula deverá estar de acordo com as novas demandas educacionais que estão articuladas com as mudanças do capital. Por essa razão, para resolver esta problemática em sua raiz, não basta a reformulação de leis ou currículos, mas a superação do modo de produção capitalista.

Sobre isso, cabe outra observação:

Lukács também faz uma distinção entre os complexos que acompanham todo o desenvolvimento do ser social e aqueles de caráter transitório. Os primeiros se modificam em conjunto com as novas necessidades criadas pelas novas organizações do trabalho, e os segundos surgem em determinado momento específico e desaparecem quando não mais forem necessários. Como exemplo de complexos que não desaparecem, o autor cita a “fala”, e como aqueles transitórios, cita o “direito”. (MELLO, p. 86, 2014).

Nesse sentido, há complexos de caráter transitório, que surgem mediante uma determinada necessidade de um período e que desaparecem quando superadas, como a Educação Física burguesa (que vem tendo sua presença cada vez mais questionada no currículo escolar, após as mudanças que se efetivaram no campo do trabalho a partir da segunda metade do século XX); e os complexos que acompanham todo o desenvolvimento do ser social, como o trabalho, a educação, a fala (comunicação) e a cultura corporal ou Educação Física em seu sentido lato. Deste modo, nesse estudo, entendemos a cultura corporal como um complexo social que não desaparece, por possuir uma base ontológica ineliminável; a Educação Física burguesa, como complexo de caráter transitório²⁸.

Por fim, podemos realizar três breves reflexões sobre o que foi exposto nesse tópico. Primeiro, que os pores teleológicos que emergem com a consciência não podem existir sem a materialidade do corpo vivo. Isso significa que existe uma necessidade corpórea no ato de construção da vida humana (trabalho). Vejamos, conforme os dois autores, bases

²⁸ Por ser uma construção humana, não negamos a possibilidade de desenvolvimento de uma Educação Física em sentido estrito que esteja comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Todavia, entendemos que este modelo de Educação Física emancipadora só pode ser efetivado, de fato, em uma sociedade comunista.

deste estudo, Marx e Engels, no livro *A ideologia alemã*:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. Naturalmente não podemos abordar, aqui, nem a constituição física dos homens nem as condições naturais, geológicas, orohidrográficas, climáticas e outras condições já encontradas pelos homens. Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). (Grifo nosso).

Conseguimos inferir que o corpo humano se torna imprescindível ao ato do trabalho. Isso nos ajuda a superar a dicotomia da Educação Física em que há de um lado as teorias críticas ao estudo dos aspectos sociais do movimento humano e do outro, uma perspectiva não crítica dos aspectos biológicos, fisiológicos, anatômicos e cinesiológicos. Corpo e consciência são fenômenos inseparáveis.

A segunda reflexão é que o controle e uso intencional desse corpo no ato do trabalho se efetivou enquanto cultura corporal. Conforme já constatamos, o ser humano não se esgotou ao complexo do trabalho, pelo contrário, foi complexificando as suas relações sociais e criando novos complexos sociais ao longo da história. Logo, a cultura corporal sendo uma condição necessária à produção e reprodução do ser social também se complexificou, acompanhando o surgimento desses novos complexos²⁹ e das novas manifestações humanas (esporte, dança, lutas, ginástica, brincadeira, etc).

Uma terceira reflexão é que, no modo de produção capitalista, essa cultura corporal passou a apresentar um sentido estrito, a Educação Física burguesa. Dessa forma, a Educação Física passa a atender os interesses de classe (no capitalismo, os interesses da classe burguesa). Compreendemos que esse modelo, assim como o direito, surgiu em um determinado contexto e pode desaparecer em outro. Destarte, entendemos que para a Educação Física atender os interesses da classe proletária de forma hegemônica, faz-se necessário a estruturação de um novo modelo de sociabilidade (a comunista).

Como vimos, diferentemente das teorias que buscam mapear o desenvolvimento biológico do corpo e do movimento humano, as práticas corporais como correr, saltar, pular, lançar, nadar, lutar, dançar são totalmente diferentes dos movimentos realizados pelos animais. Um gato, por exemplo, realiza movimentos de nadar, pular, lutar para garantir a sua adaptação e sobrevivência ao mundo, enquanto os seres humanos realizam esses movimentos de cunho histórico por meio da consciência, intencionalmente com teleologias, que buscam

²⁹ Que apresentavam autonomia relativa e dependência ontológica com o trabalho.

transformar as relações homem-natureza e homem-homem.

É por essa razão que os elementos da cultura corporal sofreram inúmeras alterações e significações ao longo desses milhares de anos, atendendo às necessidades produzidas em diferentes momentos da humanidade, afinal, estas são determinadas biologicamente e, também, historicamente. A exemplo, dessas transformações ao longo dos diferentes modos de produção, podemos citar as atividades lúdicas que, na sociedade feudal, eram consideradas profanas, ou nos povos orientais, que eram consideradas como atividades necessárias para atingir a plenitude espiritual. Uma última pergunta que podemos fazer para atingir nosso primeiro objetivo específico é: como tem se manifestado a formação humana e os complexos citados anteriormente no modo de produção capitalista?

2.4 A formação humana no modo de produção capitalista

“A sociedade se converte, assim, em um enorme mercado e tudo passa a ser mercadoria” (LESSA, TONET, 2011, p. 65).

Nos tópicos anteriores, apresentamos a gênese ontológica do trabalho, a natureza específica da educação e da Educação Física e seus respectivos papéis na formação e na reprodução do ser social. Fizemos também uma rápida introdução às transformações sofridas por estes complexos na sociabilidade burguesa. Avançamos neste tópico, explicitando como a formação humana, no capitalismo, se volta para as demandas do capital e não para as necessidades humanas.

Apresentaremos que o modo de produção capitalista, o qual tem como base o trabalho assalariado, impõe limites à formação humana, impedindo que os trabalhadores se desenvolvam integralmente. Limites esses que não advêm das restrições postas pela dimensão biológica, mas da própria sociabilidade capitalista e de seus problemas incorrigíveis enquanto sistema sociometabólico.

Para isso, iniciamos enfatizando que, por meio do trabalho, os seres humanos produzem sua própria forma de existir, assim como, de todo o seu gênero. É por essa razão, que a forma como os homens transformam a natureza explica, em partes, o modelo de sociedade que estes vivem. Já vimos que se recorrermos à história da humanidade constataremos diferentes formas de sociabilidade. Em cada uma dessas formas, haverá um formato de trabalho e um modo de produção específico.

Assim, o primeiro deles é o modo de produção primitivo comunista, que se

desenvolveu por meio do trabalho de coleta. Depois, tivemos o modo de produção escravista, que se desenvolveu por meio do trabalho escravo. Em seguida, tivemos o modo de produção feudal, que se fundamentava no trabalho servil. Por fim, com a decadência do modo de produção feudal, emergiu o modo de produção capitalista, que tem como base o trabalho assalariado, ou seja, alienado.

Em cada forma de sociabilidade, tivemos um modelo diferente de formação humana. Certamente, não há como definir um tipo de formação humana que atravessasse toda a história da humanidade. Mas de forma bastante breve, constatamos que nas sociedades que antecederam o capitalismo, apesar de suas contradições, buscava-se uma formação humana ampla e sólida (claro, o espírito sempre ocupava um patamar mais elevado que corporeidade e o trabalho, no ato formativo).

Com o surgimento do capitalismo, temos o trabalho assalariado como atividade principal e, por essa razão, a formação humana passa a ser subsumida a este. Na sociabilidade “[...] capitalista, é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral” (TONET, 2012, p. 77). Apresentamos a seguir, de forma mais aprofundada, a gênese da sociedade capitalista e sua relação com a formação.

Quanto ao surgimento do capitalismo, notamos que a classe dominante (a burguesia) veio expandindo seu comércio da esfera local para a esfera mundial, desde o século XI, até chegar na revolução industrial (1776 — 1830). Essa expansão se deu a partir de sua lógica contratual, onde os burgueses compravam a força de trabalho dos proletários para que estes produzissem um valor superior ao que lhe foi pago inicialmente, gerando desta forma a *mais-valia* para o burguês.

Para que esse modelo se tornasse possível, a burguesia precisou concentrar ao longo de quase 05 séculos (após o feudalismo) o máximo capital em suas mãos, de modo que os antigos artesãos, por exemplo, tivessem dificuldades para comprar as suas próprias ferramentas de trabalho. Nesta condição, restava a estes trabalhadores somente uma opção: a venda de sua força de trabalho à classe dominante. Ante o exposto, tivemos o amadurecimento da burguesia e a gênese do proletariado.

Tal condição fez emergir um sistema de relações sociais aonde tudo viraria mercadoria, inclusive a formação do trabalhador e, o próprio trabalhador. Com isso, toda

a sociedade se torna um grande comércio global. De forma similar ao rei Midas³⁰ em que tudo que toca vira ouro, o capitalismo, de forma destrutiva e feroz, transforma em mercadoria tudo que está ao seu alcance.

Essa é uma característica que foge do controle de qualquer indivíduo, como postulou Marx, Engels e Mészáros. Por isso, esse modo de produção pode ser criado ou destruído, mas jamais controlado. Por ter como base o trabalhador numa condição alienada, o capitalismo apresenta uma busca incessante pela acumulação de mais capital, mesmo que isso signifique uma desumanização da formação das pessoas. Assim, há neste modelo de sociedade o desprezo às necessidades humanas frente aos desejos individuais de acumulação de capital (LESSA; TONET, 2011).

Frente a toda essa exposição, cabe nos questionarmos como se estabelece a formação humana no modo de produção capitalista, proposta central deste tópico. Em capítulos futuros, veremos que ao longo da história, o capitalismo apresentou diferentes fases e relações com o Estado. Todavia, independentemente do seu rearranjo formativo, o trabalho alienado sempre esteve e sempre estará no seio das transformações trabalhistas deste modelo de sociedade, colocando-se como condição imutável para a reprodução deste sistema e como modelo de todos os complexos sociais.

Outrossim, inferimos nesta pesquisa que o trabalho alienado também se coloca como modelo para a formação humana. A respeito disso, Marx esclarece que o trabalho alienado não apenas distancia o trabalhador do produto que este produz, gerando uma pobreza material; o distancia também de todo o desenvolvimento potencial de sua formação humana. Isso pode ser visualizado de forma mais factual no livro *Manuscritos econômico-filosóficos*, aonde é esclarecido que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*menschenwelt*). O trabalho não produz somente *mercadorias*; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80). (Grifos do autor).

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores criar, mais sem-valor e indigno ele se torna; *quanto mais bem formado o produto, tanto mais deformado ele fica* [...] quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004,

³⁰ Personagem da mitologia grega, que pediu a Dionísio que tudo que tocasse virasse ouro, notando tempo depois que o seu pedido havia se transformado em uma maldição.

p. 82). (Grifo nosso).

Assim, identificamos o primeiro ponto central do presente tópico: a autoconstrução humana para a emancipação não se coloca como fundamento ou base para o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Pelo contrário, o trabalho alienado por fragmentar cada vez mais o mundo do trabalho, tem fragmentado também a formação humana, tornando-a unilateral. Logo, a única possibilidade de formação para os professores de Educação Física dentro desse contexto, é a unilateral.

Ainda na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, diagnosticando ser possível a existência de outros modelos formativos em outras sociedades, Marx esclareceu que por muito tempo a formação humana esteve associada a integralidade do ser humano, desenvolvendo-o em todos os sentidos (tato, amor, vontade, desejo, paladar, etc.), revelando ser somente nas sociedades de classe, na capitalista de forma mais específica, que a formação humana se reduziu ao trabalho alienado.

Importante ressaltar que essa lógica afeta também a classe burguesa. Por exemplo, um grande capitalista catarense (adjetivo pátrio usado para designar quem nasce no Qatar) não consegue apreciar uma partida de futebol da copa do mundo em sua profundidade, por extrair dela somente o valor mercantil, por ser esse valor mercantil o responsável por garantir a reprodução dos seus privilégios burgueses³¹. Nesse sentido, há uma deformação e um empobrecimento formativo não somente dos trabalhadores, mas também da classe dominante (TONET, 2013).

Esse empobrecimento formativo se manifesta desde as primeiras décadas do capitalismo. Por exemplo, na obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, ao observar a vida dos proletários na Inglaterra, Engels (2010) notou que a formação escolar oferecida aos filhos da classe trabalhadora, por ser influenciada pelas grandes indústrias, era precarizada e unilateral, diferentemente da escola do campo, que gozava de uma relativa autonomia em relação a estas fábricas.

O filho de um operário de fábrica, que cresce na miséria, entre privações e necessidades, exposto à umidade, ao frio, aos nove anos está muito menos apto ao trabalho que uma criança que se desenvolveu em condições mais saudáveis. Aos nove anos, vai para a fábrica, trabalhando diariamente seis horas e meia (antes, oito horas e, outrora, de doze a catorze e, às vezes, mesmo dezesseis) até a idade de treze anos; a partir de então, e até os dezoito anos, trabalhará doze horas por dia.

³¹ Importante enfatizar que a crítica marxista não está sob as boas condições de vida, mas na concentração destas boas condições a um diminuto grupo, em vez de toda a classe proletária (classe responsável pela produção de tudo que advém do trabalho).

Aos fatores de enfraquecimento físico junta-se, pois, o trabalho. Não negaremos que uma criança de nove anos, mesmo filha de um operário, pode suportar um trabalho cotidiano de seis horas e meia sem que daí resultem para seu desenvolvimento efeitos nefastos visíveis e manifestamente imputáveis a esse trabalho; mas tem-se de admitir que em nenhuma hipótese a permanência na fábrica, com sua atmosfera sufocante, úmida, por vezes muito quente, é favorável à sua saúde. *De qualquer maneira, é dar prova de irresponsabilidade sacrificar à cupidez de uma burguesia inescrupulosa os anos de vida de uma criança que deveriam ser consagrados exclusivamente ao seu desenvolvimento físico e intelectual, privando-a da escola e do ar livre para que seja explorada pelos senhores industriais* (ENGELS, 2010, p.188). (Grifo nosso).

Frente às denúncias de Engels, notamos um empobrecimento incontestável da formação humana ante a universalização da educação formal, a qual vem preservando a sua função maior: preparação da classe trabalhadora para a oferta de mão de obra qualificada para o mercado. Paralelamente, Tonet (2012) ratifica que dentro dos diferentes complexos sociais predominou a lógica do capital, o que fez perpetuar os interesses da classe dominante na sociedade também no setor educacional.

Vale lembrar que Engels está se referindo ao sentido político da formação humana na sociedade de classes, que se manifesta por meio da educação em seu formato estrito. Assim, na sociedade de classes, por “melhor” que seja a educação formal (conforme postulam os critérios burgueses), essa será sempre unilateral, dada a existência do processo de adaptação do trabalhador ao mercado de base capitalista.

Com isso, se existe no capitalismo uma superioridade da produção das coisas para a reprodução e acúmulo do capital sobre as necessidades humanas, significa que a formação para a adaptação dos trabalhadores ao mercado é superior às demandas da formação humana para a emancipação e reprodução humana. Isso acontece por duas razões, porque a educação possui uma dependência ontológica com o trabalho (apesar de sua autonomia relativa) e, segundo, consoante com a epígrafe deste tópico, o capital transforma tudo em mercadoria, inclusive, o complexo educacional (formal).

Se o mercado impacta no tipo de formação humana, quem realiza a mediação? Conforme assevera Mészáros (2011), o Estado se estrutura como uma das partes que constituem o sistema sociometabólico do capital, realizando as mediações necessárias para o gerenciamento das demandas do capitalismo. Logo, é o Estado, através do sistema nacional de ensino do país, que realiza essa mediação.

Vale lembrar que, apesar do Estado burguês se colocar normalmente como instituição social benevolente cuja função está acima dos interesses de classes, se colocando enquanto instância da vida humana, neutra e justa a ambas as classes; ela, na verdade, está a serviço do capitalismo e, para isso, lança mão dos regimes jurídicos (o direito) e da ideologia

dominante. Sem esses dois pontos, dificilmente seria possível a aceitação da dominação e da exploração de uma classe sobre a outra.

Dessa forma, dizemos ser o atual modo de produção (o capitalista) que se coloca como base para a criação do Estado burguês, uma vez que é o modo de produção que desenha a totalidade organizacional de uma sociedade em um determinado período histórico e não o contrário. Com isso, caem por terra os falsos e velhos argumentos de alguns teóricos que afirmam ser o Estado quem cria a sociedade.

A exemplo, no modo de produção primitivo havia o trabalho comunal, não necessitando de Estado. Por outro lado, no modo escravista a terra, os instrumentos e os homens escravizados eram propriedade dos senhores; no modo de produção feudal, os servos usavam as terras dos senhores feudais e, em troca, eram obrigados a dividir suas produções com estes; no modo de produção capitalista, instrumentos e meios de produção pertencem aos capitalistas, e há o trabalho assalariado. Nesse sentido, sendo o Estado burguês um instrumento de reprodução do capital, sendo um dos pilares do capital, ele jamais terá a função de resolver por inteiro qualquer problema social.

O Estado torna-se uma necessidade a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico, que é necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes. O Estado é justamente uma consequência dessa divisão, ele começa a nascer quando surgem as classes e, com elas, a luta de classes (GRUPPI, 1980, p. 30).

Nesse sentido, entendemos não existir uma separação entre Estado (superestrutura) e modo de produção (infraestrutura). Am interrelacionadabos coexistem de forma interrelacionada. Por meio do Estado, a classe dominante consegue controlar não apenas a esfera econômica e o corpo dos trabalhadores, mas também o espírito e as ideias, na tentativa de dominar de forma avassaladora a classe trabalhadora.

Marx corrobora essa afirmação, ao esclarecer que o Estado:

[...] enreda, controla, disciplina, vigia e tutela as mais abrangentes manifestações de vida da sociedade civil até os seus movimentos mais insignificante, desde os seus modos de existência mais universais até a existência privada dos indivíduos, em que esse corpo de parasitas adquire, em virtude da sua extraordinária centralização, um grau de onipresença, de onisciência, de acelerada capacidade de movimento de reação que só tem analogia na impotente falta de autonomia, na deformidades desordenada do organismo social real. (MARX, 2011a, p. 76-77).

Isso foi feito, por exemplo, através da universalização dos pores teleológicos

secundários, particulares de uma classe por meio da criação e uso do Estado. Em outras palavras, o Estado burguês regula a sociedade por meio de interesses estritamente particulares. Sobre isso, alguns autores afirmam que:

A emergência das classes assinalou uma mudança qualitativa na processualidade social: os conflitos se tornam antagônicos. Por isso, diferentemente das sociedades sem classes, aquelas mais evoluídas necessitam de uma regulamentação especificamente jurídica dos conflitos sociais para que estes não acabem por implodi-las. (LESSA, 2016, p. 81).

(...) Chegamos aos umbrais da civilização, que se inicia por outro progresso na divisão do trabalho. No período inferior, os homens produziam somente para as suas necessidades diretas; as trocas reduziam-se a casos isolados e tinham por objeto os excedentes obtidos por acaso. Na fase média da barbárie já nos defrontamos com uma propriedade em forma de gado, entre os povos pastores, e, quando os rebanhos são grandes, com uma produção com excedente regular sobre o consumo próprio; ao mesmo tempo, verificamos uma divisão do trabalho entre os povos pastores e as tribos mais atrasadas, que não tinham rebanhos; e daí dois diferentes graus de produção coexistindo, o que implica condições para uma certa regularidade de troca. A fase superior à barbárie nos traz uma divisão ainda maior do trabalho: a divisão entre agricultura e artesanato; e daí a produção cada vez maior de objetos fabricados diretamente para a troca, e a elevação da troca entre produtores individuais à categoria de necessidade vital da sociedade. *A civilização consolida e aumenta todas essas divisões do trabalho já existentes, acentuando, sobretudo, o contraste entre a cidade e o campo* (contraste que permitiu à cidade dominar economicamente o campo – como na Antiguidade – ou ao campo dominar economicamente a cidade, como na Idade Média), e acrescenta uma terceira divisão do trabalho, peculiar a ela e de importância primacial, *criando uma classe que não se ocupa da produção e sim, exclusivamente, da troca dos produtos: os comerciantes*. (ENGELS, 1995, p. 185-186). (Grifos nossos).

Ademais, não é novidade que na relação estabelecida entre burgueses e proletários, a burguesia paga pela força de trabalho do proletariado (normalmente um valor muito abaixo do que ele é capaz de produzir) para receber um lucro a partir da produção excedente, transformando esse excedente em mais propriedade privada, que pode ser uma outra empresa, um carro de luxo, uma mansão, etc. O que demonstra que essa relação se dá pela exploração de uma classe sobre a outra.

É aí que se trava a chamada luta de classes. Pois, para a classe proletária, o trabalho alienado não tem outro sentido além da obtenção de um mísero salário após a exploração. Em uma sociedade de classes (como o Brasil), os interesses históricos das classes também são antagônicos. Assim, além de realizar a mediação entre demandas do capital e formação do trabalhador, o Estado é responsável também por legalizar a exploração e a difusão da ideologia dominante.

Engels (1995), em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do*

Estado, nos explica que alguns seres humanos foram tomando posse das terras, criando a agricultura, a propriedade privada e família se distinguindo dos demais indivíduos dentro da produção material. Essa distinção culminou na legalização da exploração de uns sobre outros por meio do Estado. O Estado nasceu, assim, como instituição responsável tanto pela normatização das relações de exploração, como pelo apaziguamento da luta de classe e dos anseios revolucionários.

Quanto à difusão da ideologia dominante, sabemos que o ser social ao realizar o trabalho (teleologia primária), abriu possibilidades para o desenvolvimento de teleologias secundárias (que visa influenciar outros seres humanos a adotarem determinados pores teleológicos). Dentro da sociedade capitalista, foram atribuídos também ao Estado a função de normatizar os interesses particulares de uma classe, para influenciar nas teleologias de outra através da ideologia.

Nesse sentido, o Estado exerce controle tanto sobre o corpo, quanto sobre a forma de pensar dos trabalhadores. Nas sociedades de classe (escravista, feudalista e capitalista) há uma necessidade explícita da difusão dos interesses de uma classe dominante, pois caso contrário, sua hegemonia ficaria ameaçada. No livro *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007, p. 47) afirmaram que:

[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos, aproximadamente ao mesmo tempo, os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes são as relações materiais dominantes aprendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). (Grifos nossos).

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; à medida que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

As ideologias da classe dominante são colocadas para atuarem nas consciências dos indivíduos, fazendo com que estes passem a pensar e a agir a partir de uma determinada visão de mundo (a visão da classe dominante). Assim, estes realizam determinadas ações no cotidiano ou em determinados atos históricos da forma mais adequada possível para a reprodução do capitalismo.

Neste cenário, adentramos no que Lukács denomina de Ideologia. Adiantamos que, concordando com este renomado autor, não estamos falando da concepção superficial de ideologia, que a concebe como uma falsa narrativa, ou algo que se coloca automaticamente do lado oposto à verdade ou ao saber científico moderno. Isso nos revelaria uma ideia equivocada de que a ciência carrega uma neutralidade, e que por essa razão, estaria acima de todos os conflitos de classe.

[...] a ideologia, para Lukács, é o conjunto das idéias que os homens lançam mão para interferirem nos conflitos sociais da vida cotidiana. Se as idéias são ou não reflexos corretos da realidade, se em que medida correspondem ao real, é uma questão que em nada interfere no fato de exercerem uma função ontológica na reprodução social (LESSA, 2016, p. 175).

Ademais, Lessa (2016) com base em Gilmaísa Costa³², nos explica que ontologicamente falando, só existem duas categorias que englobam todas as práxis sociais: o trabalho, onde há transformação (por meio da teleológica primeira) da natureza e a Ideologia, em que se aspira influenciar nas teleologias secundárias de outras pessoas. Sem esse processo, nem a forma mais elementar de capitalismo poderia existir. Isso significa que, para o capitalismo operacionalizar as suas mais simples ações, faz-se necessário que os trabalhadores acreditem, aceitem e o defendam.

Por essa razão, e todas as demais expostas anteriormente, não nos cabe discutir se a ideologia é uma apreensão verdadeira ou falsa da consciência sobre a realidade ou o mundo, mas sim entender sua função social, que, no capitalismo, é inculcar entre os trabalhadores a forma burguesa de compreender a realidade. Sendo assim, no capitalismo, a ideologia passa a exercer uma função estritamente política ao intervir na consciência dos indivíduos e ao redirecionar, sempre que necessário, os rumos do sistema.

É nesse contexto que Lukács estabelece o termo *Entfremdung*, que pode ser traduzido para o português como Alienação. A alienação, em Lukács, refere-se a um conjunto de relações sociais que dificultam o pleno desenvolvimento dos indivíduos, enquanto seres genéricos. Dessa forma, sendo o Estado um produto da classe dominante, todos os complexos regulados por esta instituição irão reproduzir a ideologia burguesa, impossibilitando a plena formação proletária.

³² Professora da Universidade Federal de Alagoas desde 1991, que pesquisa sobre a Ontologia, trabalho, fundamentos em serviço social — conforme informações presentes na plataforma do Currículo *Lattes*.

Se pensarmos no complexo da educação, da Educação Física burguesa, na ciência moderna, por exemplo, todos irão servir aos interesses da classe dominante ao difundir a sua ideologia, assegurando uma formação humana voltada para a reprodução do capitalismo. Sobre a educação especificamente, Lukács (2013, p. 131) explica que a sua “[...] essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”.

Por fim, neste capítulo, pudemos constatar que complexos como trabalho, educação e cultura corporal foram transformados para atender aos interesses políticos da burguesia no capitalismo. Por essa razão, rezeamos que nesse modelo de sociedade, as reformas responsáveis por redirecionar a atual formação dos professores de Educação Física, por se efetivarem mediante o Estado, atendem aos interesses da classe dominante, sendo influenciadas diretamente pela ideologia burguesa.

Averiguamos anteriormente que a sociedade capitalista tem suas origens a partir da produção excedente. Por ironia, a crise no capitalismo (que será tratada no capítulo 02) não é resultante da escassez, mas sim da superprodução. Se há uma superprodução, não é difícil imaginar que o trabalho no capitalismo não é realizado para atender às necessidades humanas (valor de uso), mas sim, para atender aos interesses de troca (valor de troca), esse foi o fundamento estudado por Marx n’O capital para compreender a origem mais embrionária do capitalismo: a mercadoria..

Uma sociedade marcada pela busca constante por lucro a curto prazo gerou, ao longo da história, diferentes crises, nas quais o capitalismo sempre saiu mais fortalecido (isto é, conseguiu recompor e ampliar a concentração das taxas de lucro), dado que as crises não afetavam sua estrutura. Todavia, a partir do século XX uma nova crise tem penetrado na estrutura do capital, como cupins que corroem as madeiras que sustentam o telhado de uma casa. Para que sua estrutura permaneça intacta, o capital tem adotado medidas emergenciais para resistir à crise estrutural. Assim, o capital vem recorrendo a medidas neoliberais com o apoio de organismos internacionais e Estados.

Nos dois últimos capítulos, pretendemos aprofundar sobre como essas transformações são agravadas na crise estrutural do capital para responder às demandas capitalistas. Para isso, vamos primeiro tratar do aspecto histórico da formação dos professores de Educação Física, das características do capital e crise estrutural do capital, para em seguida, adentrar nas reverberações desta crise no atual modelo de formação dos professores de Educação Física. Exposto isso, no próximo capítulo, daremos ênfase à crise estrutural do capital e o modelo teórico e normativo de formação docente que vem se

efetivando no Brasil desde a década de 1990.

3 CAPÍTULO 02: A ANTIGA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A GÊNESE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Tu sabes, conheces melhor do que eu
a velha história. Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor do nosso jardim.
E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se
escondem:
pisam as flores, matam nosso cão,
e não dizemos nada. Até que um dia,
o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-
nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada.
(Eduardo Alves da Costa).

O poema de Eduardo Alves da Costa representa muito bem tudo o que dissertaremos neste capítulo. Como veremos, as atuais sobreposições das teorias hegemônicas burguesas para a formação docente nos documentos oficiais do Estado, mediante as desconsiderações das propostas curriculares elaboradas pelos professores de Educação Física, não se deram de forma abrupta e repentina. Pelo contrário, essa sobreposição foi consolidando-se de forma diretamente proporcional ao controle do capital sobre a formação humana ao longo dos últimos séculos.

De forma mais detalhada, intencionamos apresentar que, antes da crise estrutural do capital, a formação dos professores de Educação Física seguia uma perspectiva tradicional de formação condizente com as demandas do capital até 1970 (e 1990, no Brasil). Após isso, ao discorrer sobre capital e capitalismo, mostraremos a crise enquanto elemento intrínseco ao capital. Por fim, explicaremos como as transformações no mundo do trabalho, decorrentes da crise estrutural, implicaram na hegemonia da teoria do aprender a aprender na educação formal e, conseqüentemente, na reformulação da formação de todos os docentes. Tais esclarecimentos se colocarão como base da presente seção.

3.1 A formação dos professores de Educação Física antes da crise estrutural do capital

Nesse tópico, faremos um resgate histórico de como se deu a formação de professores de Educação Física no Brasil antes da crise estrutural do capital (iniciada em meados de 1970, conforme István Mészáros). Julgamos salutar fazer esse resgate, para a realização de uma análise ampla e histórica do nosso objeto, a fim de perceber o que foi realmente mudado na formação dos professores da Educação Física após a crise estrutural do capital. Todavia, partimos da plena compreensão de que:

Não é tarefa difícil situar, do ponto de vista histórico concreto e legal, a criação e as reformas curriculares dos cursos de licenciaturas [em Educação Física] no Brasil. Embora compreendamos que é importante conhecer a linha do tempo, ou seja, os elementos que marcaram o processo de institucionalização e organização curricular dos referidos cursos, entendemos que *não deve ser esse o limite se quisermos nos aproximar da raiz [...]*. (AMORIM, SANTOS, 2021, p. 77). (Grifo nosso).

Devido a isso, apesar de considerarmos os marcos normativos presentes nos principais documentos educacionais oficiais emitidos pelo Estado brasileiro após o ano de 1500, não os analisaremos de forma isolada da realidade histórica. Iremos considerar esses documentos como pertencentes a uma rede de complexos, a qual denominaremos na referida dissertação de totalidade social.

Quando nos referimos a documentos educacionais no Brasil, não podemos deixar de mencionar o *Ratio Studiorum* (termo da língua indo-europeia — latim — que significa sistema prático de estudos. Foi o primeiro sistema de estudo do país), o qual foi trazido pela Companhia de Jesus, e que tinha como principal representante o padre jesuíta espanhol Inácio de Loyola. O *Ratio Studiorum* permaneceu durante dois séculos orientando a educação formal brasileira, isto é, até o ano de 1759.

Saviani (2013, p.54) sintetiza as 467 regras que estavam no referido documento:

A) Regras do provincial, em número de 40. B) Regras do reitor (24). C) Regras do prefeito de estudos superiores (30). D) Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores (20). E) Regras particulares dos professores das faculdades superiores, num total de 49, assim distribuídas: a) Regras do professor de escritura (20); b) Regras do professor de hebreu (5); c) Regras do professor de teologia (14); d) Regras do professor de teologia moral, isto é, de casos de consciência (10). F) Regras dos professores de filosofia, num total de 27, a saber: a) Regras do professor de filosofia (20); b) Regras do professor de filosofia moral (4); Regras do professor de matemática (3). G) Regras do prefeito de estudos inferiores (50). H) Regras dos exames escritos (11). I) Normas para a distribuição de prêmios (13). J) Regras comuns aos professores das classes inferiores (50). K) Regras particulares dos professores das classes inferiores (59): a) Regras do professor de retórica (20); b) Regras do professor de humanidades (10); c) Regras do professor de gramática superior (10); d) Regras do professor de gramática média (10); e) Regras do professor de gramática inferior (9). L) Regras dos estudantes da Companhia (11). M) Regras dos que repetem a teologia (14). N) Regras do bedel (7). O) Regras dos estudantes externos (15). P) Regras das academias, num total de 47, assim distribuídas: a) Regras gerais (12); b) Regras do prefeito (5); c) Regras da Academia de Teologia e Filosofia (11); d) Regras do prefeito da Academia dos Teólogos e Filósofos (4); e) Regras da Academia de Retórica e Humanidades (7); f) Regras da Academia dos Gramáticos (8)

Apesar de a cultura corporal já vir se desenvolvendo desde o surgimento do ser social, com destaque em sociedades como Grécia, Atenas, Roma, etc., esse complexo teve suas manifestações (dança, jogo, ginástica, etc.) fortemente desvalorizadas, juntamente com

o corpo, pelo catolicismo. Nesse sentido, não identificamos qualquer menção à cultura corporal no *Ratio Studiorum*, e muito menos à Educação Física e à formação de seus professores. Na verdade, assim, como na igreja daquele período, o documento apresenta forte rechaça a tudo que seja ligado ao corpo e aos aspectos mundanos.

Nesse sentido, o que vemos no currículo de nível médio proposto pelo referido documento são disciplinas como retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação seguia com os estudos superiores de filosofia (onde se estudava lógica e introdução às ciências, cosmologia, psicologia, física e matemática; psicologia, metafísica, e filosofia moral) e teologia (onde, era estudado teologia escolástica, teologia moral, sagrada escritura e língua hebraica). O que de fato se efetivou no Brasil foi o curso de humanidades, que durava entre 6 e 7 anos, e que se estudava gramática, dialética, retórica, com base na pedagogia tradicional de ensino.

Quanto aos professores, apesar de não existirem cursos de formação, temos algumas orientações, como, por exemplo, a orientação que estes em hipótese alguma se afastasse das ideias de Aristóteles e que sempre falasse de forma muito respeitosa sobre Tomás de Aquino. Além disso, temos as primeiras orientações para a supervisão do trabalho docente pelo prefeito de estudos superiores, que deveria assistir pelo menos uma aula mensal, chamar atenção dos professores em caso de advertências, comunicando ao reitor o ocorrido. Com isso, podemos constatar que apesar da avaliação, não foi assegurado nenhum curso para formação docente, sobretudo, para a Educação Física.

Conforme esclarecido por Amorim e Santos (2021), os primeiros cursos superiores no Brasil só ocorreram em 1808 (sendo frequentado somente por homens, até o ano de 1879). Esses cursos eram oferecidos pela academia real militar, quando a família real chegou ao Brasil. Nesse período, tínhamos apenas alguns poucos cursos superiores ofertados esporadicamente: Direito, Medicina, Farmácia e Engenharias, além da academia real militar que ministrava algumas aulas avulsas no ensino superior.

Mais tarde, durante o Brasil império (1822-1889), conquanto das poucas pesquisas desenvolvidas, estas foram suficientes para o desaguar da tendência higienista na Educação Física, devido às teses médicas sobre o higienismo. Ademais, vale enfatizar que, com base na obra de Amorim e Santos (2021), entendemos que até aqui a inexistência dos cursos de licenciatura era explicada em razão da base econômica agrária, que mesmo com as mudanças políticas que anunciavam um direcionamento para a independência do Brasil a Portugal, continuou com o mesmo modo de produção, não havendo a necessidade de a classe dominante instituir um novo modelo de ensino amplo por meio do Estado, sobretudo para a

formação de professores. Com isso, a responsabilidade do ensino primário, secundário e superior ficou incumbida majoritariamente ao setor privado.

Todavia, anos depois, com o crescente processo de industrialização do Brasil, a classe dominante não conseguiu mais suprir as necessidades de formação dos trabalhadores, precisando solicitar ajuda ao Estado. Com isso, a primeira organização do ensino superior foi concebida somente em 1920, com a criação da Faculdade do Rio de Janeiro e em 1935, com a Faculdade de São Paulo (década que marcou o surgimento do primeiro curso de formação docente em Educação Física, como veremos mais adiante), que se tornou um modelo nacional para várias outras instituições superiores do país.

Até então, não tivemos nenhuma referência à formação docente em Educação Física. Assim, para atender a formação de professores de Educação Física no Brasil, precisamos inicialmente destacar o processo de ascensão capitalista na Europa e no Brasil. Foi somente após esse período que tivemos as primeiras orientações e diretrizes oficiais brasileiras para introdução de aulas de Educação Física nas escolas brasileiras, assim como para a criação dos primeiros cursos para a formação docente na área.

Soares (2001), por sinal, escreveu um livro clássico na área tratando exclusivamente sobre isso. Em síntese, a autora defendeu em sua obra a tese de que o surgimento e desenvolvimento da Educação Física no Brasil dependeu do surgimento e desenvolvimento da Educação Física na Europa. Nos parágrafos seguintes, mostraremos melhor essa articulação antes de tratarmos dos primeiros documentos que fizeram alusão à formação dos professores de Educação Física no Brasil. Sem essa articulação, cairíamos na mera citação de resoluções, sem entender as suas reais motivações e funções.

As exaustivas horas de trabalho, após a primeira revolução industrial, infringiam não “[...] apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. [...]” (MARX, 2011b, p. 427). Não demorou muito tempo para que a pauperização da mente e do corpo dos trabalhadores viesse prejudicar as taxas de lucro.

Posto isso, foi com a ascensão das indústrias e fábricas em um período de abertura ao modo de produção capitalista na Europa (séc. XVIII), que a Educação Física (denominada naquele período de ginástica³³) foi se inserindo tanto nos espaços não escolares

³³ Inclusive, o próprio Marx faz o uso do termo ginástica ao se referir a Educação Física. Para fins meramente didáticos, denominaremos de “Educação Física” a antiga ginástica escolar.

(fábricas, oficinas, empresas, etc.), como nos currículos das instituições formais de ensino, recebendo, assim, o *status* de disciplina obrigatória.

A princípio, essa disciplina surgiu ancorada nas produções científicas de cunho positivista, concepção filosófica responsável por fornecer à Educação Física conhecimentos a-históricos necessários para a formação de trabalhadores e cidadãos aptos a abandonarem os hábitos característicos do modo de produção feudalista para se adaptarem docilmente aos anseios de uma sociedade burguesa em ascensão. A respeito disso, Carmem Lúcia Soares nos explica que a Educação Física se tornou necessária:

[...] em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção desse novo homem: no campo, na fábrica, na família, na escola. *A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital.* Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar. (SOARES, 2012, p. 3-4). (Grifo nosso).

Por essa razão, a Educação Física passou a ganhar cada vez mais espaço nos currículos escolares. Isso porque, constituída por conhecimentos exclusivamente anatômicos, biomecânicos, biológicos e fisiológicos, tornar-se-ia responsável pelo fortalecimento físico, pelo aprimoramento técnico-motor, pela formação moral, dentre outros atributos considerados importantíssimos ao desenvolvimento do capitalismo europeu, como a formação de trabalhadores corporal e mentalmente alienados.

Destacamos que não estamos negando os conhecimentos anatomofisiológicos e técnicos da Educação Física como se estes fossem a principal causa do problema, mas sim, apontando a função social desses conhecimentos naquele contexto em específico. Afinal, não é difícil inferir que a exclusividade dada aos saberes biomédicos só possibilitava a formação unilateral, impossibilitando, assim, reflexões sobre as transformações sociais em curso e sobre suas implicações destas para a classe trabalhadora. Tal condição, resultava na naturalização da exploração e da desigualdade entre as classes.

Como sabemos, a Educação Física não ficou restrita aos países europeus, uma vez que anos depois se difundiu de forma bastante célere para outros continentes. Ressaltamos que esses outros países também estavam passando por um progressivo processo de industrialização, a exemplo o Brasil. Dado isso, o referido componente curricular teve seu início após 1851³⁴, quando o deputado Luís Pedreira do Couto Ferraz apresentou à

³⁴ Decreto n.º 630, de 17 de setembro de 1851.

assembleia as bases para a reforma do Ensino primário e secundário. Foi em meio a tramitação desse documento que, em 1854³⁵, assegurou-se o desenvolvimento de aulas obrigatórias de Ginástica e Dança em diferentes escolas do Município da Côrte.

Ademais, ainda reconhecendo a importância da Educação Física para formação de trabalhadores fortes e saudáveis, em 1882, Rui Barbosa por meio do Projeto n.º 244 (Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública) recomendou alguns procedimentos às escolas, tais como: a realização semanal de uma aula de Ginástica na escola normal, ampliação do ensino da Ginástica para ambos os sexos, a equiparação da autoridade e respeito dos professores de Ginástica aos demais e a *Formação de professores para ministrar as aulas de Ginástica na escola*.

Notamos, deste modo, a preocupação de Rui Barbosa para com a consolidação da Educação Física nas escolas e, em especial, para com a formação dos professores de Educação Física — marcando, assim, a primeira orientação documentada para a formação de professores desse componente curricular. Destacamos que devido à inexistência de cursos civis para formação de professores em Educação Física naquela época, eram os militares (praticantes da ginástica) que ministravam estas aulas. Foi por essa razão, inclusive, que foi adotado por meio de decreto o Regulamento n.º 7 ou “Método do exército francês” o método Ginástico Francês, como método oficial de ensino de Educação Física em todas as escolas situadas em território brasileiro (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987).

Nessa direção, a história da Educação Física no Brasil se confunde com a dos militares. Por essa razão, em 1810 ocorreu a criação da academia real militar que tinha suporte no método ginástico alemão. Em 1907, tivemos a presença dos militares franceses, dando base para o que seria a escola de Educação Física da força policial de São Paulo. Anos mais tarde, em 1922, a Portaria do Ministério da Guerra n.º 431, criou o Centro Militar de Educação Física, que tinha como principal objetivo difundir os novos métodos da Educação Física Militar e suas respectivas contribuições práticas às escolas.

Mauro Betti (1991) esclarece que o referido centro militar de Educação Física se tornou, anos depois, por meio do Decreto 23.252, de 1933, na Escola de Educação Física do exército (ESEFEX — RJ), a qual funcionava por meio da parceria entre civis e militares. A referida escola foi considerada, segundo o autor, a *célula-mater* da Educação Física no Brasil, dado que esta desempenhou um papel central na oferta de cursos especiais para formação de professores na área, sendo responsável por grande parte dos formandos em

³⁵ Decreto n.º 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854.

Educação Física, durante as primeiras décadas do século XX.

Vale destacar que, anterior à década de 1930, presenciávamos a instalação das primeiras fábricas nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo, principalmente) e o êxodo rural, movimentos estes que causaram um “inchaço” populacional nas grandes cidades, que motivou a formação de bairros insalubres e no aparecimento de diferentes doenças. Diante disso, ganhou espaço na literatura acadêmico-científica as ideias positivistas, a doutrina econômico-filosófica liberal e as teses médico-higienistas, que contribuíram para o surgimento da tendência da Educação Física higienista.

Assim, a Educação Física no Brasil passou a ter como principal objetivo auxiliar na concretização de uma educação higienista dos trabalhadores e dos seus filhos, por meio da prática de exercícios físicos e adoção de hábitos higiênicos. A classe burguesa da época anunciava que, por meio dessas medidas individuais, seria possível assegurar a construção de uma sociedade com trabalhadores fortes, saudáveis, robustos e dispostos às atividades laborais fabris. Inferimos a partir desses objetivos que a formação de professores de Educação Física se pautou também nessa perspectiva formativa.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2011b, p. 172).

Sabemos que o trabalho no capitalismo se desenvolve em torno do valor de troca, da mercadoria, da *mais-valia*. Por essa razão, ao recorrer às teses do higienismo, não era objetivo da classe dominante melhorar a saúde dos trabalhadores despretensiosamente, mas sim, aumentar as suas taxas de lucro através da formação de trabalhadores mais eficientes. A partir do ano de 1930, a disciplina de Educação Física passou a exercer uma nova função: formar jovens patriotas, fortes, obedientes e dispostos a defender o país em possíveis guerras mundiais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987; MAIA, MENEZES, 2021). Esse caráter militar dado à disciplina foi fortalecido mediante a consolidação das antigas relações entre os cursos de formação dos professores de Educação Física e o exército brasileiro, mesmo nos cursos denominados de cursos civis de Educação Física.

Isso pôde ser melhor visualizado a partir do ano de 1931, com a então vigência do Decreto n.º 14.784, de 1921, que determinava o método ginástico francês como o método oficial do exército brasileiro; com o Decreto n.º 4.855 de 1931, que criou o departamento de

Educação Física em São Paulo e, por fim, com o decreto n.º 19.890 de 1931, que tornou a Educação Física obrigatória. Com a sua obrigatoriedade em todas as escolas, o método ginástico francês foi estendido a todas as instituições formais de ensino. De forma mais específica, vale ressaltar que o Decreto n.º 4.855, de 1931 instituiu a primeira escola civil de Educação Física do Brasil. Apesar de ser civil, parte significativa do corpo docente deste curso ainda era composta por professores formados nos antigos cursos oferecidos pelos centros militares. Paralelo a isso, em 1939 foi inaugurada, por meio do Decreto-Lei n.º 1.212 de 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto da Universidade do Brasil (ENEFD), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Aqui, tivemos a primeira instituição civil³⁶ de formação de professores de *Educação Física vinculados a uma universidade* — ainda com um caráter fortemente militar, afastando do caminho comumente trilhado pelas demais licenciaturas do país. Quanto aos cursos, durante o período 1930–1940, predominou a formação de professores em Educação Física de caráter militarista. Na tabela 1 abaixo, isso fica explícito.

Tabela 1 — Comparativo numérico de professores formados em Educação Física em instituições civis e militares durante as décadas de 1930 e 1940.

Período	Formados em instituições militares	Formados em instituições civis	Formados em cursos provisórios ou especiais
1930-1931	189	0	6

³⁶ Melo (1996, p. 41-42) faz uma reflexão interessante: [...] Mas seria mesmo a ENEFD uma instituição de caráter civil? Penso que uma resposta para essa pergunta se faz necessária para que seja possível traçar inferências sobre os primeiros passos e encaminhamento das primeiras ações por parte da ENEFD. A cerimônia oficial de fundação da ENEFD é bem interessante para ser tomada como ponto inicial no sentido de responder tal questão. Em 01 de agosto de 1939, os futuros professores da ENEFD, alunos da primeira turma, os professores da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) e autoridades governamentais dos mais diversos escalões (inclusive o Presidente da República, Getúlio Vargas) realizaram uma cerimônia nos moldes das formaturas realizadas em quartéis nas dependências do Fluminense Futebol Clube, local que abrigaria as aulas práticas da ENEFD em seus primeiros tempos. Depois de hinos cívicos, hasteamento de bandeiras e discursos diversos, com os mais distintos toques, mas todos falando de probidade e civismo, o coronel Otávio Saldanha Mazza, comandante da EsEFEx, passa às mãos do representante da ENEFD, major Inácio Freitas Rolim, uma bandeira que simbolicamente significava que a partir de então a ENEFD era responsável pelos rumos da educação física no meio civil. Para Faria Júnior (op. cit.), posição com a qual compartilho, isso não significou a mera transferência de responsabilidade, mas sim a marca de uma tutela que se iniciava. Assim, em cerimônia com características marcadamente militares, os militares passam para uma Escola dirigida por outro militar, e que continha no seu corpo docente grande número de militares e policiais, a responsabilidade de conduzir uma possível educação física civil. Não é surpreendente então que os entrevistados, sem exceção, apontem que a ENEFD foi fundamentalmente uma continuação do projeto e um braço militar dentro da Universidade do Brasil. Faria Júnior (comunicação pessoal, 1995) é ainda mais enfático ao afirmar que foi, na verdade, um abrandamento da estrutura da EsEFEx”.

1932-1933	364	0	42
1934-1935	128	54	16
1936-1937	165	18	0
1938-1939	246	200	211
1940-1941	196	316	91
1942-1943	203	261	188
1944-1945	143	193	179
Total	1634	1042	733

Fonte: Betti (1991). Adaptado.

Nesse mesmo Decreto-Lei (n.º 1.212, de 1939) foi estabelecida a exigência da formação em Educação Física para a atuação profissional na área. Apesar dos tímidos avanços, Farias Junior (1987) pontuou algumas críticas ao modelo de formação presente no referido decreto-lei. Isso porque o decreto ratificou o caráter pragmaticista do curso. Por exemplo, no que diz respeito aos pré-requisitos para o ingresso no curso de Educação Física, identificamos que era exigido somente o ensino primário, enquanto para os demais cursos de graduação, exigia-se pelo menos o nível secundário.

Assim, notamos que havia, naquele período, uma menor exigência para o ingresso no curso de Educação Física, dado que o ensino Primário e o ensino Secundário, equivaleriam ao que denominamos hoje de ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Paralelamente, constatamos que os cursos de Educação Física se efetivavam mediante uma formação aligeirada, visto que esses duravam apenas dois anos, enquanto os demais duravam aproximadamente quatro anos. Por fim, foi possível constatar também a inexistência de disciplinas pedagógicas na grade curricular dos cursos de Educação Física, disciplinas essas fundamentais para qualquer licenciatura.

Esses problemas inerentes à formação inicial em Educação Física foram corrigidos nos Pareceres e Decretos seguintes. Por exemplo, com o Decreto-Lei n.º 8.270 de 1945, ampliou-se o tempo de duração dos cursos de Educação Física para 03 anos, com a inclusão de novas disciplinas. Além disso, com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 118 de 1958, os pré-requisitos de ingresso dos cursos de Educação Física foram equiparados aos demais cursos de licenciatura do Brasil.

Dessa forma, nas décadas seguintes os cursos de Educação Física foram se sistematizando cada vez mais. Com a Resolução n.º 69, de 1969, por exemplo, foi instituído um “Currículo mínimo” — conjunto de disciplinas que deveriam estar presentes em todos

os cursos de Educação Física, para a validação dos mesmos. Em paralelo, o parecer CFE n.º 894/69 estabeleceu a carga horária mínima de cada disciplina, instituindo a carga horária mínima de 1.800h para todos os cursos de Educação Física. Com isso, os cursos passaram a ter uma duração de 03 a 05 anos, aproximadamente.

Ainda em 1969, aconteceu um fato bastante curioso, que transcendeu as discussões sobre a formação na área. A Educação Física passou a fazer parte dos demais cursos de licenciatura do país. Isso se deu, conforme explicado por Castellani Filho (1988), através do Decreto-Lei n.º 705 de 1969, que tornou a Educação Física obrigatória tanto na educação básica, quanto em todos os cursos do ensino superior.

Condizente com o autor, a explicação para esse fenômeno era bastante simples: sabendo que os estudantes universitários organizavam fortes mobilizações contra a ditadura de 1964, os militares pressionaram pela inclusão da Educação Física no ensino superior no intuito de desmobilizar esses movimentos políticos estudantis, através da realização de jogos, atividades lúdicas e competições esportivas.

Logo, iniciou nesse período a difusão dos jogos escolares competitivos na educação básica e superior. Esses jogos eram usados como vitrines para a identificação de jovens talentos que poderiam representar o Brasil nas futuras competições desportivas nacionais e internacionais. Para os militares da época, com a ampliação de brasileiros competindo em eventos, seria possível desviar a atenção da população das questões políticas para os eventos esportivos que seriam transmitidos na TV.

Mediante a ampliação da oferta da Educação Física na educação básica e superior aos moldes da classe burguesa, e com o modelo formativo dado pelo parecer CFE n.º 894 de 1969 e pela Resolução n.º 69, de 1969, surgiram alguns outros questionamentos: as escolas dispunham de locais e recursos esportivos necessários para o trabalho de formação de atletas? A formação dos professores de Educação Física continuaria como estava ou seria direcionada para o treinamento de esportes coletivos?

Conforme esclarecido por Betti (1991), a função de técnico esportivo que estava previsto no Decreto-Lei n.º 1.212 de 1939, foi passada para os professores de Educação Física. Com isso, os futuros docentes desse componente curricular, deveriam, a partir de então, cursar as disciplinas básicas (área biológica), as disciplinas profissionais, as disciplinas pedagógicas e mais duas de treinamento. Dessa forma, estes receberiam ao final do curso o título de professor de Educação Física e técnico em desportos.

Este fato incidiu diretamente no aumento dos cursos de Educação Física no Brasil. Se havia 17 cursos de Educação Física em curso superior na década de 1960, em

1970 tínhamos 87 e na década de 1980, aproximadamente 96 (BRASIL, MPCG, MEC, 1971) (SÃO PAULO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1979; BRASIL, CFE, 1986). Como esse modelo de Educação Física coadunava com a perspectiva de trabalho dado pela lógica fordista e atendia, de forma eficiente, aos interesses da burguesia nacional, houve um investimento massivo para ampliação quantitativa dos cursos.

Nesta época, tivemos um grande número de professores que nem dominava a filosofia do esporte (sendo considerado pseudotécnicos), nem conseguia tratar pedagogicamente dos esportes na escola (ao confundir a Educação Física com esporte de rendimento). Esse cenário gerou uma confusão interna sobre quais seriam os reais objetivos da Educação Física e da formação de seus professores.

Frente a isso, João Paulo Subirá Medina (1983, p. 35) fez a seguinte declaração em 1983: “A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante [...]”. Sua obra *Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, a qual foi extraída essa citação, apresentou uma expressiva influência nas discussões sobre a formação docente.

É por essa razão que a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990, com a redemocratização da sociedade brasileira e ampliação do financiamento de pesquisas, surgiu uma série de críticas ao modelo formativo tradicional e tecnicista vigente desde 1969, assim como dos debates sobre a concepção de formação docente que deveria se fazer presente nos currículos das licenciaturas em Educação Física pós-1990³⁷.

Esses debates buscavam um reordenamento da identidade e dos objetivos da Educação Física e, conseqüentemente, dos cursos de licenciatura para a formação dos professores desta disciplina. A amplitude desses debates resultou na gênese do Movimento Renovador da Educação Física (MREF), emergindo a partir dos diferentes professores que apresentavam proposições (abordagens)³⁸ para a área. Com base em Lino Castellani Filho (1999), estas concepções foram classificadas em dois amplos grupos: 1) não propositivas (fenomenológica, sociológica e cultural) e 2) propositivas, 2.1 — não

³⁷ Sobre isso, e similarmente ao parecer CFE n.º 894/69 e pela Resolução n.º 69, de 1969, em 1987 tivemos a Resolução n.º 03, de 1987, que preserva a atuação do licenciado em espaços escolares e não escolares (mas agora, além do treinamento esportivo, considera-se academias, praças, clubes — devido à ampliação desses espaços pelo setor privado). Esse processo afetou uma série de novos debates que serão explicados considerando a totalidade social no terceiro capítulo (*A atual formação docente em Educação Física no contexto da crise estrutural do capital*).

³⁸ Na literatura acadêmico-científica da Educação Física concepções, proposições e abordagens se referem a um mesmo fenômeno, apesar do último termo ser o mais difundido. Por essa razão, trataremos esses termos como sinônimos no presente estudo.

sistematizadas (desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória, plural e aulas abertas) e 2.2 — sistematizadas (aptidão física e crítico-superadora)³⁹.

Aqui cabe uma observação importante! Ao analisar a história da Educação Física no Brasil e a história da formação de seus professores, constatamos a existência de algumas tendências pedagógicas (higienista, de 1889 a 1930; militarista, de 1930 a 1945; pedagogicista, de 1945 a 1964; competitivista, de 1964 a 1985⁴⁰). Neste ínterim, tem-se tornado comum alguns autores anunciarem que a partir de 1990, como resultado da eclosão do grande número de proposições provenientes da MREF, emergiu a hegemonia da tendência popular da Educação Física, como verificado em Ferreira (2021).

Consideramos que essa assertiva não representa de forma fiel aquilo que se materializou na realidade educacional brasileira a partir de 1990. Mas antes de adentrarmos no mérito dessa discussão, apresentamos abaixo algumas citações que nos ajudarão a distinguir as abordagens/concepções pedagógicas das tendências da Educação Física. Conseguir diferenciar as tendências das concepções é o primeiro passo para identificar os equívocos que persistem nas referências que tratam do histórico da Educação Física.

Enfatizamos a importância de não confundirmos as tendências da Educação Física com as proposições pedagógicas/abordagens da área (Ex.: Crítico-Superadora, Currículo Cultural, Educação Física plural etc.). *As proposições pedagógicas/abordagens são propostas didático-pedagógicas elaboradas pelos professores da área que, podem ou não, se perpetuarem no âmbito escolar.* Já as tendências são modelos de ensino que se manifestam explicita ou implicitamente na prática pedagógica dos professores, nas produções bibliográficas e/ou nos documentos legais que regem a educação e a Educação Física, a partir das pressões exercidas pelos diferentes contextos históricos. (MAIA; MENEZES, 2021). (Grifo nosso).

Tendência: 1. Disposição natural que leva alguém a agir de determinada maneira ou a seguir certo caminho; inclinação, predisposição; [...] 3. Orientação comum em determinada categoria ou grupo de pessoas; movimento; 4. Evolução de algo num dado sentido; orientação; 5. Força ou ação que determina o movimento de um corpo. (MICHAELIS, 2015, sem página).

³⁹ Além dessas proposições, surgiram diversas outras: Abordagem da Psicomotricidade (LE BOULCH, 1985); Abordagem Humanista (VITOR MARINHO, 1985); Abordagem Progressista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987); Abordagem Crítica (MARIZ DE OLIVEIRA; J. G; BETTI, 1988); Abordagem Revolucionária (MEDINA, 1996); Abordagem dos Jogos Cooperativos (BROTTO, 1997); Abordagem Sócio-Construtivista (MATTOS; NEIRA, 1998); Abordagem dos estudos Cinesiológicos (MARIZ DE OLIVEIRA, 2001); Abordagem da saúde renovada (NAHAS, 2001; GUEDES *et al.*, 2002); Abordagem da Educação Física semiótica (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2021).

⁴⁰ “É preciso ter claro que essas classificações não são arbitrárias; elas procuram revelar o que há de essencial em cada uma dessas tendências. Também é necessário ressaltar que a periodicidade exposta deve ser entendida com cautela. Isso porque, de fato, tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras” (GHIRALDELLI, 1987, p. 16). Todas essas tendências atendem, majoritariamente, as demandas burguesas.

Originadas no seio dos movimentos sociais, em tempos e contextos históricos particulares, as tendências pedagógicas influenciaram as práticas pedagógicas e buscaram atender às expectativas da sociedade, seja das classes dominantes ou dos trabalhadores. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 2).

Portanto, proposições (abordagens) e tendências pedagógicas são coisas distintas. As proposições são propostas elaboradas pelos professores para intervir e refletir sobre a realidade. Já as tendências podem ser compreendidas como teorias hegemônicas, as quais se manifestam em diferentes momentos históricos, apresentando interesses classistas e influenciando de alguma forma (seja ela explícita ou implícita) a formação e a prática dos professores de Educação Física (mediante de leis, currículos, etc.).

Por partimos de uma perspectiva ontológica, a qual tem como eixo o próprio objeto e não o sujeito (como sugere o ponto de vista gnosiológico) e, tendo como base as produções de Mészáros, consideramos que a partir da década de 1990, tivemos no Brasil o avanço das implicações da crise estrutural do capital, tornando ainda mais evidente a hegemonia de tendências pedagógicas educacionais a favor da classe dominante e do controle da formação humana para atender os interesses do capitalismo.

É por essa razão que na presente dissertação, intencionamos analisar as implicações da crise estrutural do capital nas atuais resoluções para a formação dos professores de Educação Física, que vem se manifestando desde 1990. Dessa forma, desconsideramos o equivocado discurso de que o final do século XX foi marcado pelo surgimento de uma tendência pedagógica condizente com as demandas históricas da classe trabalhadora brasileira, no capitalismo (a saber, a tendência da Educação Física Popular).

Reconhecemos, sim, que a partir de 1990 surgiram diferentes proposições elaboradas por pesquisadores da Educação Física, que foram primordiais para promover reflexões e alternativas as tendências que se manifestaram durante o período 1889-1930 e que estavam fortemente alinhadas com as demandas do capital. Todavia, entendemos também que estas não apresentam condições para se tornarem hegemônicas, dado que a burguesia — no capitalismo — detém o controle da educação formal.

Posto isto, retomamos o questionamento levantado anteriormente: o que tem levado os pesquisadores a anunciarem o surgimento de uma hegemonia da *tendência* popular da Educação Física após 1990? Não há uma resposta clara para essa pergunta, mas acreditamos que determinados fatores podem ter contribuído para tal fato, como: 1) alguns autores podem ter partido de um ponto de vista gnosiológico e não ontológico. 2) difusão de obras de autores renomados da Educação Física, que classificaram abordagens pedagógicas

e tendências pedagógicas da Educação Física como sinônimos, conforme pode ser averiguado nas produções Darido e Rangel (2015), fazendo-os acreditar que com o MREF brotaram novas tendências na área; 3) a análise superficial das convergências entre obras que deram origem às concepções pedagógicas da Educação Física e os documentos educacionais emitidos pela Unesco, pelo BM, a CF-88, a LDB e a BNCC. Esses documentos conceberam um modelo educacional voltado para a cidadania, a inclusão e a democracia, mas sob uma ótica neoliberal que atende aos interesses da classe dominante, e não da classe proletária; 4) a leitura apressada da clássica obra *Educação Física progressista*, do professor Paulo Ghiraldelli Júnior, que trata da classificação das tendências pedagógicas da área. Devido à complexidade deste último ponto, destinaremos os parágrafos a seguir para sua explicação.

Para isso, nos apoiaremos em Maia e Menezes (2021), por se tratar de um estudo mais recente sobre a temática e por realizar uma revisão rigorosa sobre a mesma. Já esclarecemos anteriormente que tem se tornado bastante comum nas produções da Educação Física (CAMPOS, 2004; FERREIRA, SAMPAIO, 2013, CLARKSON, 2016; CORRÊA *et al.* 2017; FERREIRA, 2019) os autores anunciarem, equivocadamente, com base em Guiraldelli Júnior (1897) que, a partir da década de 1990 a Educação Física adentrou em uma tendência popular, devido ao aumento das produções que tratavam sobre formação cidadã, formação crítica, efetivação de conquistas parciais da classe trabalhadora no capitalismo através de medidas reformistas, da redemocratização brasileira, etc.

Em síntese, todos os autores citados no parágrafo acima (exceto Guiraldelli) concluem que a Educação Física está imersa, atualmente, em uma tendência que expressa a *hegemonia* dos anseios da classe trabalhadora (a tendência popular). Isso sugere que as discussões sobre a urgência de superação do capital estão ultrapassadas, uma vez que os trabalhadores, especialmente os professores de Educação Física, teriam obtido um suposto sucesso nas lutas classistas travadas após 1990, no Brasil.

Será que realmente estamos vivenciando a tendência popular da Educação Física? Será que confiar apenas na aparência do que observamos é suficiente? Já afirmamos, na introdução desta dissertação, que não. Sobre isso, Paulo Netto e Marcelo Braz (2006, p. 151), no livro *A economia política: uma introdução crítica*, nos explica que “o conhecimento teórico quase sempre contraria o que a experiência *imediata* parece tornar evidente”. Dado isso, recorreremos a algumas referências para entender melhor essa questão, e é provável que as discussões empreendidas a seguir levem o leitor da Educação Física a contrariar os seus conhecimentos advindos de observações superficiais.

Vejamos: o segundo passo para entender a confusão teórica que se fez presente

na área é compreender o que seria a tendência popular da Educação Física. Para isso, recorreremos à definição usada pelo autor base destes estudos, Paulo Ghiraldelli Júnior. De acordo com o autor (p. 33, 1987): “A Educação Física Popular é [...] uma concepção de Educação Física que emerge da prática social dos trabalhadores e, em especial, das iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do Movimento Operário e Popular”.

Na presente dissertação, tomamos essas produções citadas acima com uma relativa estranheza, pois o próprio Ghiraldelli Júnior (p. 21, 1987) alerta em seu livro *Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira* que a tendência popular é uma concepção de Educação Física brasileira, que: “[...] paralela e *subterraneamente*, veio historicamente *se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante*” (grifo nosso).

Ou seja, conforme explicado pelo autor, usado naquelas produções, essa tendência popular se configura, sim, como movimento próprio da classe trabalhadora. No entanto, esse movimento se desenvolve por baixo (em paralelo) contra as concepções hegemônicas da classe dominante⁴¹. Logo, deduz-se que dentro do sistema capitalista, ela jamais poderá se colocar como uma tendência hegemônica (ao contrário do que foi anunciado nos estudos). Principalmente, após 1980, ante o contexto de crise estrutural, onde há um maior controle do capitalismo sobre a formação.

Ademais, Marx e Engels em *A ideologia Alemã* (p. 67, 2007) alertam:

As ideias das classes dominantes são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. (Grifo nosso).

Na esteira de Marx e Engels, Tonet (2012, p. 70) completa afirmando:

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador.

Mas, a existência do antagonismo de classe também implica o surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos,

⁴¹ Um cuidado precisa ser levantado: não é por ser progressista que uma concepção de educação é ontológica no sentido marxiano-lukacsiano.

outros valores e outros objetivos. Isto nos permite constatar que o campo da educação também é um espaço onde se trava uma incessante luta, *ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes*. Qualquer outra proposta sempre terá um caráter muito limitado. (Grifos nossos).

Não obstante, Ferreira e Sampaio (2013) após explanarem sobre as tendências da Educação Física que surgiram até 1985 (p. 1, 2013), afirmam de forma categórica:

Ghiraldelli (1987), explica que a Educação Física brasileira apresenta concepções históricas, identificando-as em cinco tendências[1]: Higienista (até 1930), Militarista (de 1930 a 1945) Pedagógica (1945 a 1964) e Competitivista (1964 a 1985). *Posteriormente podemos incluir a Educação Física Popular (1985 até os dias atuais). A Educação Física Popular se desmembra em várias abordagens. A seguir analisaremos cada uma delas, tendências e abordagens, e sua relação com a saúde.* (Grifo nosso).

Apesar desta afirmação, e tratando em específico da tendência da Educação Física Popular, pudemos verificar por meio da leitura do livro *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*, que não há qualquer menção ou citação informando essa asserção. Na verdade, Ghiraldelli Júnior (1987, p. 33) informa que essa tendência da Educação Física Popular já se manifestava no Brasil bem antes do ano de 1985, através dos movimentos operários e populares, “[...] que iniciou praticamente, com a República” Velha, no ano de 1889.

A saber, Ghiraldelli Júnior (1987), ao informar sobre o surgimento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) durante a década de 1920, relata que esse teve um papel central na valorização do desporto lúdico — base da tendência da Educação Física popular. Isso demonstra que essa tendência já se manifestava no Brasil, mesmo que timidamente, durante as décadas de 1890, 1910 e 1920 da república velha.

Assim, além de não ter sua concepção em 1985, ela também não teve sua origem a partir das abordagens pedagógicas do MREF (movimento eminentemente acadêmico, científico e bibliográfico), conforme reproduzido por vários autores da Educação Física. Isso porque Ghiraldelli Júnior (1987, p. 20) destacou, de forma evidente, que a tendência da Educação Física Popular “não revela uma produção teórica (livros, periódicos, teses, etc.) abundante e de fácil acesso. Podemos dizer, com certo cuidado, que a Educação Física Popular se sustenta quase que exclusivamente numa ‘teorização’ transmitida *oralmente* entre as gerações de trabalhadores deste país”. Em outro trecho do livro, Ghiraldelli Júnior (1987, p. 34), ao tratar da tendência da Educação Física Popular, destaca que:

Após a II Guerra Mundial, quando da redemocratização do país (*fim da Ditadura do Estado Novo varguista*), no curto período em que o Partido saiu da

clandestinidade, novamente as preocupações com a Educação e, em particular, com a Educação Física, vieram à tona por parte do *Movimento Operário e Popular*. Por ocasião da formação, em diversos bairros das grandes cidades, dos Comitês Populares Democráticos, a questão Educacional e também a questão do Lazer e da *Educação Física se integraram no rol de preocupações do Movimento Operário e Popular*. No interior desses movimentos, forjou-se a concepção de *Educação Física Popular*, privilegiando a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática. (Grifos nossos).

A partir desse trecho, inferimos que os pesquisadores podem ter confundido o processo de redemocratização, dado pelo fim da ditadura Vargasista, em 1945, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira que ocorreu em 1985, após o fim da Ditadura Militar de 1964. Ante o exposto, podemos considerar que a tendência popular da Educação Física como uma corrente não hegemônica, ou melhor, contra hegemônica que vem se fazendo presente no Brasil ao longo dos séculos XIX, XX e XXI⁴².

Esclarecida toda essa confusão teórica, não temos dúvidas de que, a crise estrutural do capital passou a reverberar no Brasil a partir de 1990, aprofundando o controle do capital sobre a formação humana. Além disso, para entender quais foram as implicações na formação dos professores de Educação Física, apresentamos nos três tópicos seguintes explicações sobre o que compreendemos por capital, capitalismo, crise e crise estrutural para que, com isso, possamos identificar as tendências educacionais que, de fato, se tornaram hegemônicas a partir das últimas décadas do século XX. Com esse movimento, teremos os pilares fundamentais para compreender as implicações da crise estrutural do capital nas atuais resoluções para a formação de professores em Educação Física.

3.2 Diferenciando capital, capitalismo e crise à luz da teoria marxista

Inicialmente, faz-se necessário distinguir alguns termos para um melhor entendimento do que será exposto a seguir. Assim, compreendemos o capitalismo como sistema econômico e social resultante do processo da revolução burguesa, o qual se alicerça na propriedade privada dos meios de produção, no trabalho assalariado e no lucro (GOMES, 2006). De outro modo, o capitalismo é um modelo de sociedade que tem como base o modo de produção capitalista, cuja característica fundamental é subjugar a vida humana em prol dos

⁴² Apesar disso, ainda com base em Ghiraldelli Júnior (1987), não negamos a possibilidade de presença da tendência popular após 1985 ou nos dias atuais, todavia reconhecemos que essa surgiu bem antes desta data e que a mesma não se coloca como uma tendência hegemônica.

seus próprios interesses, ao longo do decurso histórico.

Por sua vez, o capital, diferentemente do capitalismo, não surge a partir do processo de revolução burguesa. Como a crise é do capital e não do capitalismo, necessariamente, faremos uma exposição mais cautelosa sobre este para não gerar equívocos. Nesse sentido, Paniago (2012), grande estudiosa brasileira das obras de Mészáros, explica que o capital surgiu muito antes da instauração do sistema capitalista. Deste modo, podemos destacar que o capital se manifestou por meio de inúmeras formas ao longo das diferentes fases do processo histórico-social até chegar em sua forma mais desenvolvida (ou controladora), isto é, na presente forma de sociabilidade burguesa.

Lembremos que, apesar de apresentar diferentes formas em sociedades pré-capitalistas, capitalistas e pós-capitalistas (advindas das experiências socialistas revolucionárias que marcaram o século XX), o capital preservou a sua natureza, isto é, as suas leis internas mais profundas (PANIAGO, 2012). Dessa forma, podemos afirmar que à medida que o capital foi evoluindo e se modificando ao longo da história, este foi acumulando as suas características manifestas em suas versões anteriores. Dentre as características que foram sendo acumuladas, é possível identificar o agrupamento das formas variadas de problemas e de dominação sobre o trabalho, o Estado, a educação e formação humana. Naturalmente, foi sobre o trabalho assalariado que o capital encontrou campo fértil para exercer o seu controle. István Mészáros (2011, p. 96), na obra *Para além do capital*, explica:

[...] é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material” – também não é, como veremos na Parte III, um “mecanismo” racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro “mecanismo de mercado” (a ser alegremente abraçado pelo “socialismo de mercado”) – mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (Grifo nosso).

Nesse sentido, compreendemos que o capital se caracteriza como um vigoroso modo de controle, inclusive sobre a formação humana e sobre a formação dos professores de Educação Física. Mészáros complementa:

O capital, como um sistema de controle do metabolismo social pôde emergir e triunfar sobre seus antecedentes históricos abandonando todas as considerações às necessidades humanas como ligadas às limitações dos “valores de uso” não qualificáveis, sobrepondo a estes últimos – como o pré-requisito absoluto de uma legitimação para tornarem-se objetivos de população aceitáveis – o imperativo fetichizado do “valor de troca” qualificáveis e sempre expansível. É desta maneira que surgiu a forma historicamente específica do sistema capitalista, sua versão capitalista burguesa. Ela teve de adotar o irresistível modo econômico de extração de sobretrabalho, como mais-valia estritamente qualificável – em contraste com a pré-capitalista e a pós-capitalista de tipo soviético, formas basicamente políticas de controlar a extração de sobretrabalho -, de longe, o modo mais dinâmico de realizar a seu tempo, o imperativo da expansão do sistema vitorioso (MÉSZÁROS, 2000, p. 8).

Mediante isso, percebemos que o domínio do capital não se alicerça apenas na concentração dos meios de produção nas mãos de poucos (isto é, da classe burguesa), mas também sobre a valorização e o controle da *mais-valia*, rebaixando o grau de importância de qualquer ação voltada para o atendimento das necessidades humanas. Destacamos que, apesar de todo esse controle sobre o trabalho, sobre o trabalhador e sobre todos os complexos sociais, não podemos afirmar que o sistema sociometabólico do capital apresenta uma estabilidade duradoura, como poderíamos imaginar.

Na verdade, o capital tem apresentado diferentes crises ao longo da história. Nesta dissertação, consideramos a crise como fenômeno inerente ao próprio capital, sendo impossível imaginar qualquer forma de organização deste sem crise, conforme aponta Marx e seus intérpretes. Para justificar essa afirmação, além do nosso referencial qualitativo, consideramos alguns dados quantitativos, também.

Recorremos a Marx (2017) e a Netto e Braz (2006). Estes autores nos explicam que a formação geral do capital é: $D - M - D'$ (dinheiro, mercadoria e mais dinheiro), onde o capitalista investe o seu dinheiro para iniciar a produção das mercadorias, com um único objetivo: obter mais dinheiro no final do processo mercantil. A crise resulta de qualquer processo que dificulte essa dinâmica.

Claro, sempre que o caráter expansionista do capital se depara diante de uma crise, os capitalistas rapidamente buscam transferir as consequências desta para a classe trabalhadora como se fosse algo natural e inevitável, inclusive sobre o tipo de formação que estes devem receber. Este fato mostra que a sociedade é constituída pelas relações sociais

estabelecidas entre os diferentes indivíduos e essas relações são determinações mais fortes que os interesses individuais, o que resulta no surgimento de tendências (leis sociais) e contratendências presentes na sociabilidade total do capital.

Dentre elas, podemos mencionar a tendência de queda da taxa de lucro que se manifesta desde o século XVIII. Sobre isso, Marx no terceiro livro d'*O Capital III* nos explica que, sempre que um capitalista adota uma nova tecnologia que barateia a produção, ele aumenta sua taxa de lucro, garantindo uma vantagem sobre os demais capitalistas. Todavia, a concorrência obriga os outros capitalistas a adotarem essa nova tecnologia também, o que acaba reduzindo a taxa de lucro para toda a classe burguesa.

Nenhum capitalista emprega voluntariamente um novo método de produção, por mais produtivo que possa ser ou por mais que possa aumentar a taxa de mais-valor, quando esse novo método faz diminuir a taxa de lucro. Mas qualquer um desses novos métodos de produção barateia as mercadorias. Por isso, o capitalista as vende originalmente acima de seu preço de produção e, talvez, acima de seu valor. Ele embolsa a diferença existente entre os custos de produção e o preço de mercado das mercadorias restantes, produzidas com custos mais elevados. Ele pode fazer isso porque a média do tempo de trabalho socialmente requerido para a produção dessas mercadorias é maior que o tempo de trabalho requerido com o novo método de produção. Seu procedimento de produção se encontra acima da média do procedimento social, mas a concorrência o generaliza e o submete à lei geral. Tem-se, então, a queda da taxa de lucro – começando talvez por essa mesma esfera da produção e logo nivelando-se com as outras –, que é, portanto, total e absolutamente independente da vontade do capitalista. (MARX, 2017, p. 323)

A saber, essa tendência de queda da taxa de lucro do capital, pode ser explicada de forma bastante simples, através da fórmula a seguir, onde p = taxa de lucro; m = mais-valor; c = capital constata e v = capital variável:

$$p = \frac{m}{c + v}$$

Nesse sentido, usando o exemplo citado por Marx n'*O capital III*, se temos o uso de novas tecnologias (c), a taxa de lucro (p) sempre apresentará uma queda. Isso mostra que a lógica interna do capital se apresenta como a sua maior barreira para seus objetivos expansionistas. Assim, para o capital se manter, se conservar ou reverter as quedas das taxas de lucro, os capitalistas precisam desenvolver algumas contratendências (aumento da exploração dos trabalhadores, ampliação do comércio, etc.).

Devido à própria natureza do capital, constatamos que o Modo de Produção Capitalista (MPC) tem apresentado uma série de instabilidades ao longo do percurso histórico. Se realizarmos um recorte temporal de 1825 até meados da década 1930,

por exemplo, constataremos que o MPC apresentou 14 fases de prosperidade econômica, seguidas de crises. Isso representa um intervalo de 7,5 anos entre uma crise e outra, mostrando a alta frequência de crises no MPC (NETTO e BRAZ, 2006).

Outro ponto que precisamos levar em consideração são as dimensões dessas crises do MPC. A princípio, as crises se restringiam a alguns poucos países, no entanto, atualmente a crise tornou-se um fenômeno mundial. A exemplo, podemos citar a crise de 1825, que se restringiu basicamente à Inglaterra⁴³.

Desde então, várias crises foram registradas. No século XIX tivemos a de 1873, no século XX tivemos a crise de 1929; no século XXI, a de 2008. Deste modo, torna-se perceptível que as crises fazem parte do próprio sistema capitalista. A respeito disso, Netto e Braz (2006, p. 157) são cirúrgicos ao afirmarem que:

A análise teórica e histórica do MPC comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC, a crise é constitutiva do capitalismo: *não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise*. (NETTO E BRAZ, 2006, p. 157). (Grifo nosso).

Assim, não há dúvidas de que a crise é uma característica intrínseca ao capital. Todavia, uma ressalva deve ser feita. Conforme já destacamos, a crise em uma sociedade de base capitalista, até o presente momento, não resulta da escassez da produção de bens materiais, mas sim de uma superprodução destes⁴⁴. Isto é, de uma oferta maior do que a procura — o que mostra a sua inerente contradição. A respeito da crise no capitalismo, Marx (2011b, p. 640-641) n’*O capital I* apresenta um exemplo empírico dessa assertiva. Ao realizar uma análise histórica da indústria algodoeira inglesa, afirma:

A enorme capacidade, própria do sistema fabril, de expandir-se aos saltos e sua dependência do mercado mundial geram necessariamente uma produção em ritmo febril e a consequente saturação dos mercados, cuja contração acarreta um período

⁴³ No entanto, após 1947, a crise se estendeu para todo o globo terrestre.

⁴⁴ “As crises próprias do MPC são inteiramente diferentes. Se, na crise pré-capitalista, é a diminuição da força de trabalho (uma epidemia ceifando vidas de trabalhadores) que ocasiona a redução da produção, na crise capitalista ocorre exatamente o contrário: é a redução da produção que ocasiona a diminuição da força de trabalho utilizada (ou seja, o desemprego) — o que numa é causa, noutra é efeito. E há, sobretudo, uma diferença essencial: a crise capitalista aparece inversamente à crise pré-capitalista, como uma superprodução de valores de uso — mais precisamente: não há insuficiência na produção de bens, não há carência de valores de uso; o que ocorre é que os valores de uso não encontram escoamento, não encontram consumidores que possam pagar o seu valor de troca e, quando isto se evidencia, os capitalistas tendem a travar a produção; na crise capitalista, a oferta de mercadorias torna-se excessiva em relação à procura (demanda) e, então, restringe-se ao limite a produção”. (NETTO, 2012, p. 171).

de estagnação. A vida da indústria se converte numa sequência de períodos de vitalidade mediana, prosperidade, superprodução, crise e estagnação.

De 1770 a 1815, a indústria algodoeira esteve em depressão ou estagnação por 5 anos. Durante esse primeiro período de 45 anos, os fabricantes ingleses desfrutavam do monopólio da maquinaria e do mercado mundial. De 1815 a 1821, depressão; em 1822 e 1823, prosperidade; em 1824, são abolidas as leis de coalizão, grande expansão geral das fábricas; em 1825, crise; em 1826, grande miséria e levantes entre os trabalhadores do algodão; em 1827, leve melhora; em 1828, grande aumento dos teares a vapor e das exportações; em 1829, a exportação, particularmente para a Índia, supera a de todos os anos anteriores; em 1830, mercados saturados, grande calamidade; de 1831 a 1833, depressão contínua; a Companhia das Índias Orientais é privada do monopólio do comércio com o Extremo Oriente (Índia e China). Em 1834, grande incremento de fábricas e maquinaria, escassez de mão de obra. A nova Lei dos Pobres promove o êxodo dos trabalhadores agrícolas para os distritos fabris. Grande busca de crianças nos condados rurais. Tráfico de escravos brancos.

Essas depressões, citadas acima, podem ser ocasionadas por diferentes fatores, como falência de uma grande empresa, a falta de alguma matéria-prima primordial para a construção de um determinado produto, catástrofes naturais, dentre outros fatores que resultem na diminuição de vendas, como congelamento de preços, de salários e, conseqüentemente, na demissão em massa de trabalhadores.

A saída comumente encontrada para a superação da depressão do capital (crise) organizada pela classe dominante, representa implicações negativas à vida dos trabalhadores, que vão muito além da própria condição de alienação dada pelo modo de produção capitalista, como: “[...] aumento da taxa de exploração do trabalho, a diminuição dos salários, a redução dos custos com capital constante, a valorização do comércio exterior, entre outros” (MARX, 2009 apud MAIA FILHO *et al.*, 2016, p. 30).

No capitalismo, os burgueses são os agentes responsáveis por buscar as soluções parciais para reverter os momentos de depressão do sistema. Soluções parciais, porque estes não querem a superação definitiva do problema (isto é, do capitalismo), mas apenas o gerenciamento destas crises, de tal forma que seja possível assegurar a reprodução integral de todos os privilégios da classe dominante.

Podemos inferir, a partir dessas considerações, que as crises apresentam, desde o início de produção capitalista, ciclos intercalados de prosperidade e depressão. De forma mais detalhada, Netto e Braz (2006) destacam que o período marcado pelo fim de uma crise e início de outra, é denominado de ciclos econômicos (até 1929, conforme explicado pelos autores, esses ciclos duravam de 8 a 12 anos), apresentando quatro fases, a saber: 1) a crise; 2) a depressão; 3) retomada⁴⁵ e o 4) auge.

⁴⁵ Também denominada de reanimação.

A primeira fase, denominada de crise, está imersa em um contexto caracterizado pela pré-existência de inúmeros fatores que convergem para o desenvolvimento de uma crise. Essa crise, por sua vez, é desencadeada por catalisadores políticos ou econômicos. Ou seja, a crise pode se colocar como consequência da quebra de uma multinacional, a derrubada de um governo, etc. Sobre isso, afirma-se que:

A crise pode ser detonada por incidente econômico ou político qualquer (a falência de uma grande empresa, um escândalo financeiro, a falta repentina de uma matéria prima essencial, a queda de um governo). Bruscamente, as operações comerciais se reduzem de forma dramática, as mercadorias não se vendem, a produção é enormemente diminuída ou até paralisada, os preços e salários caem, empresas entram em quebra, o desemprego se generaliza e as camadas trabalhadoras padecem a pauperização absoluta. (NETTO E BRAZ, 2006, p. 159).

Como exemplo dessa primeira fase, podemos citar a crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão, que surgiu como resultado da superprodução que culminou na queda de preços devido ao baixo nível de consumo e, conseqüentemente, na queda da taxa de lucro. Mediante esse contexto, milhares de indústrias e bancos declararam falência, conforme explicado por Torres (2004).

Após a fase da crise, surge um fenômeno denominado depressão. Nessa fase o quadro de desesperança, desemprego e congelamento de salários, originado na fase anterior (crise), preserva-se como realidade inerente e inevitável da classe trabalhadora. Além disso, no que diz respeito às grandes indústrias:

[...] a produção permanece estagnada, as mercadorias estocadas ou são destruídas ou parcialmente vendidas a baixo preço. As empresas que sobrevivem procuram soluções tecnológicas para continuar com alguma escala de produção, mesmo com preços baixos para as suas mercadorias; buscam, sobretudo, apoderar-se de mercados e fontes de matérias-primas – quando esse movimento, mais a concorrência entre elas, sinaliza a possibilidade de recuperação, criam-se estímulos para fomentar a produção (NETTO e BRAZ, 2006, p.159-160).

Na terceira fase, denominada de retomada (ou de reanimação), temos a identificação do aumento progressivo das taxas de emprego. Esse aumento é resultante da reorganização das grandes empresas que aumentam suas taxas de produção e de vendas. Sobre essa fase, Netto e Braz afirmam:

“[...] as empresas que sobrevivem absorvem algumas das que quebraram, incorporam seus equipamentos e instalações, renovam seus próprios equipamentos e começam a produzir mais. O comércio se reanima, as mercadorias escoam, os preços se elevam e pouco a pouco diminui o desemprego. A produção se restaura nos níveis anteriores à crise e se transita para a fase seguinte, e última, do ciclo”.

(NETTO E BRAZ, 2006, p. 160).

Por fim, temos a fase de auge (também denominada de fase do grande “boom”). Podemos afirmar que esta é a fase de maior prosperidade capitalista e que, dada a sua incapacidade de expansão, marca o término do ciclo, caracterizando-se também como fase que antecede uma nova crise. Deste modo:

[...] a concorrência leva os capitalistas a investir nas suas empresas, a abrir novas linhas e frentes de produção e esta é largamente ampliada, lançando no mercado quantidades cada vez maiores de mercadorias. O crescimento da produção é impetuoso e a euforia toma conta da vida econômica: a prosperidade está ao alcance da mão. Até que um detonador qualquer evidencia de repente que o mercado está abarrotado de mercadorias que não se vendem, os preços caem e sobrevém nova crise e todo o ciclo recomeça (NETTO E BRAZ, 2006, p. 160).

Em síntese, os ciclos apresentam: 1) crise, que pode ser resultante de incidentes econômicos ou políticos, 2) depressão, caracterizada pelo aumento do desemprego, congelamento de salários, estabelecimento de um plano estratégico empresarial para a retomada da produção, 3) retomada (também denominada de reanimação), as empresas modernizam o maquinário, os produtos escoam com mais facilidade, oportunizando a redução das taxas de desemprego, e o 4) auge, onde os capitalistas investem nas empresas e ampliam as produções de mercadorias. Essa ampliação dura até ocorrer a constatação de que há um número elevado de mercadorias que não estão sendo vendidas, explodindo-se assim em outra crise. Uma vez esclarecido sobre o que seria capital, capitalismo e crise, já temos as bases fundamentais para entender o tópico seguinte, que trata da crise estrutural.

3.3 Os fundamentos da crise estrutural do capital: entre a incontrollabilidade e os limites absolutos do capital

Realizamos um movimento de distinção entre as crises cíclicas e a crise estrutural do capital, por duas razões. A primeira, visando uma melhor apreensão da formação dos professores de Educação Física atualmente, assim como para uma melhor intervenção na atual fase do capitalismo. A segunda razão, para desfazer algumas confusões e inexactidões em torno do entendimento da tese de crise estrutural posta por Mészáros, que muitas vezes, é confundida com a crise de 2008, como visto em Gonçalves (2010).

Pertence a Marx a afirmação e compreensão da existência das crises na sociedade capitalista, todavia foi Mészáros quem avançou nessa discussão chegando ao desvelamento

da crise estrutural do capital. Neste tópico, iremos recorrer a Marx, Mészáros, Paniago e Rabelo e Mendes Segundo, dentre outros importantes autores.

Na obra *Para além do capital*, Mészáros, com base em Karl Marx, apresentou a tese da crise estrutural do capital. O referido autor verificou que, por meio do controle social, esta crise agravou a produção destrutiva e a precarização do trabalho (que no capitalismo se tornou alienado, ao considerar os trabalhadores como simples engrenagens), fazendo emergir o desemprego, a flexibilização do trabalho, a privatização, a terceirização, a supressão de direitos e o prolongamento da jornada de trabalho.

Numa crise estrutural, todos os complexos são reorganizados e controlados, de forma ainda mais incisiva, para atender os interesses reprodutivistas necessários ao capital (ou seja, necessário à garantia da sobrevivência desse sistema), subsumindo às necessidades humanas, que são colocadas em último plano⁴⁶ conforme já fora informado. Tudo vira mercadoria, desde os complexos sociais (trabalho, educação, política, arte, ciência, etc.) até a formação dos professores de Educação Física.

Já verificamos, em capítulos anteriores, que devido à própria natureza do capital e do modo de produção capitalista, não há qualquer possibilidade real do capital redirecionar a produção da riqueza para atender às necessidades humanas. Essa possibilidade se torna ainda mais remota, mediante uma crise estrutural. Portanto, é dentro desta crise mais abrangente que se destaca a incontrolabilidade do capital — fenômeno responsável por fazer esse sistema avançar e se expandir de forma avassaladora ao longo da história, conforme podemos constatar em István Mészáros no livro *Para além do capital*.

Nesta mesma linha, Tonet ao reconhecer que o capital é incontrolável, esclarece que:

[...] a incontrolabilidade do capital não significa a impossibilidade de qualquer controle ou limitação. Significa, sim, e precisamente, que é impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução. Por exemplo: obrigá-lo a ter como objetivo primeiro uma produção voltada para o atendimento das necessidades humanas. O capital é como um rio, cada vez mais caudaloso. É possível opor-lhe obstáculos, desvios, limites provisórios, mas ele sempre encontrará meios e modos de superá-los. Basta ver o que aconteceu tanto nos países ditos socialistas quanto nos próprios países capitalistas. (TONET, 2012, p. 29-30).

⁴⁶ De modo contrário, em um modo de produção socialista, há uma inseparável relação entre valor de uso e desenvolvimento de todas as necessidades e capacidade humanas. (MÉSZÁROS, 2011).

Deste modo, o capital assume as características de um sistema sócio-reprodutivo que visa superar quaisquer impedimentos que coloquem em risco a sua própria expansão e progressiva acumulação. Assim, Paniago (2012, p. 129) explica: “O capital, para se consolidar como um sistema universal e dominante, teve que superar todas as barreiras dos modos de produção anteriores e se libertar de todas as restrições sociais, políticas e materiais ao seu impulso à autorreprodução contínua”. Ademais:

Esse poder auto-constituente, irrestringível em seu impulso à expansão e à acumulação, traz em si o próprio germe da sua incontrolabilidade, pois, para que o processo sociometabólico possa se adequar à realização de tais objetivos autorreprodutivo, tem que submeter todas as potencialidades subjetivas e materiais existentes a sua *causa sui*, conformando um modo de controle sociometabólico hierárquico e autoritário que a tudo domina, num sistema incontrolável em sua própria natureza. (PANIAGO, 2012, p. 130). (Grifo do autor).

Mediante essas características, o capital tem acentuado o seu caráter desumanizador. Na busca da ampliação do *mais-valor* para a classe burguesa, esse sistema sociometabólico, que já reduzia todos os complexos sociais à produção de riqueza a fim de garantir a sua própria reprodução, hoje dá continuidade a esse processo, todavia, de forma ainda mais extrema. Sobre isso, Mészáros ratifica que:

Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral. (MÉSZÁROS, 2011, p. 11).

O fenômeno da crise estrutural emergiu a partir da segunda metade do século XX. Foi constatado que a década de 1970 apresentou um momento inédito para o capitalismo. De acordo com Ricardo Luiz Coltro Antunes, na obra *Os sentidos do trabalho*, os seis sinais mais evidentes desse ineditismo foram marcados pela:

1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência *decrecente da taxa de lucro*;

2) o *esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção* (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao

desemprego estrutural que então se iniciava;

3) *hipertrofia da esfera financeira*, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;

4) a *maior concentração de capitais* graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;

5) a *crise do Welfare State* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;

6) *incremento acentuado das privatizações*, tendência generalizada às desregulações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico. (ANTUNES, 2009, p.31-32). (Grifos nossos).

Dentre esses pontos, destaca-se o esgotamento do padrão de acumulação *taylorista/fordista*, que marcou não somente a instabilidade entre setores pertencentes à classe dominante (representado pela redução das taxas de lucro), mas também pela explicitação dos limites expansionistas do próprio capital.

É dentro dessa conjuntura que Mészáros desenvolveu a sua tese da crise estrutural do capital⁴⁷, para explicar os atuais desdobramentos da crise no interior do sistema capitalista. Nesse sentido, o autor explica que vivemos atualmente no período de uma crise: “[...] histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural”. (MÉSZÁROS, 2000. p. 7).

Entendemos no tópico anterior todo o funcionamento e fases das crises cíclicas, agora vale perguntar quais são as principais características de uma crise estrutural do capital, para entender como e por que esta pode interferir na formação dos professores de Educação Física. Para iniciar nossas explicações, recorreremos inicialmente a Paniago (2012), em seu

⁴⁷ É importante destacar que a existência da crise estrutural do capital não substitui as crises cíclicas, na verdade, estas coexistem. Sobre isso, Mészáros esclarece que “A ocorrência de crises cíclicas periódicas continua sendo marca do desenvolvimento capitalista conjuntural e continuará, enquanto o capitalismo sobreviver. Mas na nossa época histórica, há um tipo muito mais fundamental de crise que se combina com crises capitalistas cíclicas e afeta todas as formas concebíveis do sistema do capital enquanto tal, não somente o capitalismo”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 136).

livro *Mészáros e incontrolabilidade do capital*.

A autora explica alguns dos fundamentos que diferenciam as crises cíclicas da crise estrutural do capital. Apoiada em Mészáros, Paniago destaca que as crises cíclicas estão relacionadas com os limites imediatos de uma estrutura global, ou seja, estas, apesar de suas dimensões, são passíveis de soluções — mesmo que estas soluções sejam temporárias e desempenhem um papel meramente paliativo.

Essas soluções, isto é, a superação dos limites imediatos da expansão do capital, se dá a partir de pelo menos três opções ou formas. A primeira, mediante algumas pequenas modificações do próprio complexo (educacional, econômico, político, etc.); a segunda, um pouco mais ampla, se dá através da mudança de todo o complexo e de todos os seus subcomplexos juntos; a terceira forma, mais abrangente, ocorre com a alteração significativa das relações existentes entre os complexos.

O Estado participa desse processo se colocando como base material para a mediação e o estabelecimento das condições reprodutivas do próprio capital. Por meio de dispositivos legais e políticos, o Estado medeia reformas para arrefecer os efeitos da crise, sempre preservando o seu eixo maior, a dominação de uma classe sobre a outra e a propriedade privada. O controle do Estado e a incontrolabilidade do capital se colocam como faces da mesma moeda. Isso, porque conforme Mészáros:

O Estado moderno constitui a única estrutura compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar — deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólico do capital — a falta de unidade em todos os três aspectos referidos na seção anterior. (MÉSÁZROS, 2011, p. 107).

Entendido isso, podemos agora avançar um pouco mais e apresentar as três dimensões fundamentais do capital. A saber: *produção, consumo e circulação/distribuição*. Conforme explicado por Mészáros (2011) e Tonet (2012), todas as barreiras que impedem qualquer nível de expansão do poder de reprodução do capitalismo são transcendidas através da interação mútua e contraditória entre algumas dessas três dimensões citadas, como a de produção e a de consumo, por exemplo.

Claro, os problemas desenvolvidos em uma dessas dimensões, mesmo que impliquem prejuízos às demais não se configuram como uma crise estrutural, apesar de apresentar uma aparência muito parecida com esta. Esse fenômeno, na verdade, pode ser denominado de bloqueio, em vez de crise estrutural. Para não haver dúvidas, Mészáros

apresenta uma breve explicação sobre o que seria a crise estrutural do capital. O aspecto estrutural ultrapassa os limites da crise global financeira, colocando em *xequê* a própria expansão capitalista. Assim, o autor diz:

[...] a dramática crise financeira que experimentamos nos últimos três anos é apenas um aspecto da trifurcada destrutibilidade do sistema do capital. (1) *Na esfera militar*, com as intermináveis guerras do capital desde o começo do imperialismo monopolista nas décadas finais do século XIX, e suas mais devastadoras armas de destruição em massas nos últimos sessenta anos; (2) *A intensificação*, através do óbvio impacto destrutivo do capital na *ecologia*, afetando diretamente e já colocando em risco o fundamento natural elementar da própria existência humana; e (3) *No domínio da produção material* e do desperdício cada vez maior, devido ao avanço da *produção destrutiva*, em lugar da outrora louvada destruição criativa ou produtiva. Esses são os graves problemas sistêmicos de nossa crise estrutural que só podem ser solucionados por uma completa mudança estrutural. (MÉSZÁROS, 2011, p. 12-13). (Grifos nossos)

Destarte, em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de todos os complexos sociais; as relações destes com as suas partes constituintes ou com os seus subcomplexos e, conseqüentemente, todas as suas articulações (promovendo fome, guerras, destruição da natureza, e risco ao destino da humanidade). Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência da estrutura global (MÉSZÁROS, p. 796-797, 2011).

A crise estrutural do capital põe em risco todo o funcionamento da totalidade social. Ademais, essa crise em questão, digamos de passagem, não pode ser entendida como um limite do capital que resulta de forma otimista, automática e inevitável no desaguamento do comunismo, após um suposto fim predeterminado. Na verdade, o que pode existir são limites absolutos nas três dimensões do capitalismo (*a produção, o consumo e circulação/distribuição*), como, por exemplo: pode haver momentos em que a produção apresente seus limites absolutos devido à escassez de alguma matéria-prima essencial para a produção de um determinado produto.

O que queremos dizer quando nos referimos à crise estrutural do capital, com base em Mézáros (2011), diz respeito ao aumento de confusões e contradições internas entre as dimensões e, conseqüentemente, dos diferentes complexos sociais. O aumento dessas contradições dificulta a preservação do seu caráter expansionista. Deste modo, se antes era possível resolver os problemas de uma dimensão transferindo suas contradições para outra, assegurando a reprodução do complexo global do capital, atualmente não é mais (pelo menos, não de forma harmoniosa). Mendes Segundo, Chaves e Barroso (2015, p. 170)

esclarecem que a crise estrutural do capital vem afetando:

[...] as três dimensões internas do capital (produção, consumo e circulação/ distribuição/ realização). *Tal situação pode ser evidenciada pela impossibilidade de retomada do crescimento econômico sem recorrer à produção destrutiva, protagonizada pelo complexo industrial militar, e seus desdobramentos na intensificação da exploração e precarização do trabalho, no desemprego estrutural, na degradação ambiental e no aumento da disparidade entre riqueza e pobreza.* Assim, essa crise não se restringe apenas à esfera econômica, abarcando o amplo conjunto das relações e instituições sociais sob a égide do capitalismo, colocando em risco a própria existência da humanidade. (Grifo nosso).

Devido a isso, concordamos com Marx na obra *Grundrisse*, quando este anuncia que em determinado momento, as contradições próprias do capital mostrarão (por sinal, já mostra!) que a própria natureza do capital se coloca como a maior barreira para a sua autorreprodução. Sobre isso, Marx (p. 543, 2011) afirma:

A universalidade para a qual o capital tende irresistivelmente encontra barreiras em sua própria natureza, barreiras que, em um determinado nível de seu desenvolvimento, permitirão reconhecer o próprio capital como a maior barreira a essa tendência e, por isso, tenderão à sua superação por ele mesmo.

Assim, os interesses inerentes às diferentes dimensões do capital começaram a apresentar (após 1970) contradições que não podiam ser resolvidas (assim como todos os outros problemas que surgiram ao longo do histórico do capital). Dessa forma, as contradições passaram a se acumular, tornando-se estruturais e afetando todos os complexos sociais, inclusive o da Educação Física. Sobre isso:

Ao contrário de se eliminar as contradições históricas do capital, em seus ciclos de crise desde o século 19, estas foram se aprofundando diante do esgotamento das válvulas de escape que o sistema antes pôde utilizar, e do decrescente efeito atenuador dos seus aspectos estruturais mais explosivos. A despeito de se ter obtido um êxito protelatório no deslocamento dos limites relativos do sistema, o capitalismo avançou para uma fase irreversível de crise estrutural (PANIAGO, 2014. p. 8).

É sabendo disso que Mészáros (2011, p. 175) avança um pouco mais na explicação da crise que estamos vivenciando atualmente e esclarece:

[...] a abordagem dos *limites absolutos do capital* inevitavelmente coloca em ação a própria estrutura causal. Consequentemente, ultrapassá-los exigiria a adoção de estratégias reprodutivas que, mais cedo ou mais tarde, enfraqueceriam inteiramente a viabilidade do sistema do capital em si. Portanto, não é surpresa que este sistema de reprodução social tenha de confinar a qualquer custo seus esforços

remediadores à modificação parcial estruturalmente compatível dos efeitos e consequências de seu modo de funcionamento, *aceitando sem qualquer questionamento sua base causal – até mesmo nas crises mais sérias.* (Grifos nossos).

Frente a esse limite absoluto do capital, podemos afirmar que a crise estrutural do capital representa um estado em que a crise se torna comum e quase irreversível — devido o acúmulo de problemas deste sistema ao longo da história e, conseqüentemente, da incapacidade do capital de gerenciar e resolver as suas próprias contradições sem pôr em risco o destino da humanidade. Deste modo, se antes era possível diagnosticar com certa frequência os momentos de depressão enquanto fases pontuais e atípicas do ciclo econômico, por exemplo, atualmente a sua depressão tem se tornado cada vez mais duradoura.

Em outras palavras, se antes as crises se colocavam como anormalidades (apesar de sabermos que estas são inerentes ao capital), hoje elas se colocam como normalidade do capital. Vimos no tópico anterior que, a cada 7,5 anos, tínhamos uma crise. Atualmente, temos uma crise a cada 3 anos, aproximadamente. De 1970 a 2005, tivemos em torno de 17 crises. Como exemplos, podemos citar a crise dos “[...] países latino-americanos (1982), do México (1994), dos Tigres Asiáticos (1997), da Rússia (1998), das Bolsas das empresas dot.com (2000), da Argentina (2001), dos EUA (2008)”, etc. (PANIAGO, 2012, p.118-119). Outrossim, sobre os limites absolutos do capital, é preciso esclarecer que:

Em primeiro lugar, deve-se enfatizar que a expressão “limites absolutos” não implica algo absolutamente impossível de ser transcendido, como os apologistas da “ordem econômica ampliada” dominante tentam nos fazer crer para nos submeter à máxima do “não há alternativa”. Esses limites são absolutos apenas para o sistema do capital, devido às determinações mais profundas de seu modo de controle sociometabólico. Em segundo lugar (o que é bem menos tranquilizador), é preciso fazer a ressalva de que não devemos imaginar que o incansável impulso do capital de transcender seus limites deter-se-á de repente com a percepção racional de que agora o sistema atingiu seus limites absolutos. Ao contrário, o mais provável é que se tente tudo para lidar com as contradições que se intensificam, procurando ampliar a margem de manobra do sistema do capital em seus próprios limites estruturais. (MÉSZÁROS, 2011, p. 220). (Grifos nossos).

Feitas essas ressalvas, podemos afirmar que a crise estrutural do capital apresenta uma depressão contínua e endêmica. A respeito disso, István Mészáros (2011) identifica as quatro características desta crise. São elas:

[...] seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);

[...] *seu alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);

[...] *sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

[...] em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796). (Grifos nossos).

De forma resumida, a crise estrutural do capital se coloca como uma teoria explicativa que destaca a aparição de uma outra crise, para além das cíclicas, marcada por um período caracterizado pela acentuada queda das taxas de lucro e pela produção destrutiva do capital. Essa crise demarca a destruição da natureza, o desemprego, as guerras e a precarização de diferentes complexos sociais.

São esses riscos colocados à humanidade pelo atual momento do capital que merecem ser definitivamente superados por meio de uma luta socialista, isto é, mediante superação do próprio capital. Pois conforme assevera Mészáros, qualquer tentativa de reforma gradual pela vertente da social-democracia será em vão, dado que o capital é um sistema de caráter irreformável⁴⁸. Ademais, não é novidade que na crise estrutural do capital, a classe afetada é a trabalhadora. Por essa razão, não é o objetivo da classe dominante a superação do capital, mas sim a manutenção do *status quo*.

Por sinal, essa busca pela manutenção do *status quo* pode significar mudanças na concepção de trabalho, ciência, arte, política, educação e formação humana e profissional (neste último, podemos inserir a formação dos professores de Educação Física) para assegurar a reprodução do sistema capitalista. Essas manifestações são elementos basilares para a análise das implicações da crise estrutural do capital na atual formação dos professores de educação física que faremos em capítulos futuros.

Por se tratar de uma crise estrutural do capital, subentende-se que ela afeta todos os complexos sociais. Todavia, essas implicações não se dão de forma maquinal/automática

⁴⁸ “O fato de o capital, como um modo de reprodução sociometabólico, ser incontrollável – a verdadeira *causa sui* compatível com ‘melhorias e corretivos’ dos efeitos e consequências, mas não da base causal do sistema, como já vimos em vários contextos – significa não somente que o capital é irreformável, mas também que não pode compartilhar o poder, mesmo no curto prazo, com forças que pretendam transcendê-lo como ‘objetivo final’, não importa quão longo seja o prazo. Esta é a razão pela qual as estratégias de ‘reforma gradual’ da social-democracia tinham que resultar em absolutamente nada em termos de potencial transformador socialista.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 836). (Grifos do autor).

e direta. As disposições ontológicas dos complexos em uma totalidade social explicam a organicidade desse processo. Nesse sentido, com o surgimento da crise, o complexo trabalho sofreu drásticas modificações devido à substituição do modelo de produção fordista/taylorista pelo *toyotista*, implicando na educação e, consequentemente, na concepção de formação dos professores de Educação Física.

Conforme já mencionamos, na crise estrutural do capital o modo de produção *fordista/toyotista* (que formava profissionais fragmentados, especialistas em determinadas áreas do conhecimento) já não apresentava respostas adequadas para a manutenção das taxas de lucro da burguesia. Isso porque no *fordismo*, a diretriz maior era a qualificação profissional para a inserção dos trabalhadores no campo de trabalho formal. Todavia, mediante a crise, a qualificação profissional já não era capaz de assegurar a inserção de todos os trabalhadores diplomados no mercado de trabalho formal, tampouco de garantir porcentagens seguras da *mais-valia* para a classe dominante.

Tal contexto resultou no aumento do desemprego, dos discursos em defesa do empreendedorismo, da culpabilização, do aumento do registro de trabalhos informais, do esforço burguês para a redução do tempo e dos gastos na produção, fazendo emergir o modelo *Toyotista*. Além da reformulação do campo do trabalho, na crise estrutural do capital, a classe dominante precisou recorrer também a outros complexos, como da educação, para restabelecer a lógica exploratória do capital.

Essa reorganização da educação é feita para que os trabalhadores acreditem que o capitalismo é o grau mais alto de desenvolvimento social e tecnológico humano. Isso é feito no intuito de desarticular qualquer anseio revolucionário entre os trabalhadores que queiram propor um novo modelo de sociedade diante da crise; como para a rápida adaptação destes trabalhadores ao novo modelo de trabalho alienado e para que estes não consigam perceber que a miséria de suas vidas advém das contradições próprias do processo de acumulação do capital e não de suas escolhas subjetivas.

Assim, temos não somente a reorganização do trabalho, mas também o reordenamento dos saberes formais que devem ser dominados pela classe proletária. Principalmente, como essa classe irá articular estes saberes com seus aspectos psíquicos, corporais e socioemocionais, para se adaptarem às adversidades da transição do trabalho *fordista* para o *toyotista*, ante a crise.

Obviamente, não é qualquer modelo de educação que assegura isso. Somente a educação burguesa (que se edifica numa sociedade que tem por base o trabalho alienado), cujo objetivo é mediar as consciências dos trabalhadores para garantir a reprodução das

relações sociais alienadas, assume esse posto.

É por essa razão, que os apologistas do capital vêm alardeando um caráter salvacionista de suas novas propostas educativas, anunciando que, ao contrário da pedagogia tradicional e tecnicista, estas se mostram capazes de resolver os problemas sociais (desemprego, fome, guerras, etc.), quando, na verdade, o que se busca é o ofuscamento da raiz destes problemas e a estruturação de um novo modelo de educação que garanta a continuidade das novas demandas do mercado de trabalho em um cenário de crise estrutural do capital. Foi dentro desse contexto, inclusive, que emergiram as teorias pedagógicas do *aprender a aprender*. Por isso, essas teorias vêm sendo defendidas pelos organismos internacionais como modelo a ser seguido pelas escolas de todo o mundo.

Neste tópico, explanamos sobre o capital, o capitalismo, as crises cíclicas do capitalismo e a crise estrutural do capital, realizando uma análise da crise estrutural do capital considerando o trabalho e a educação. Fizemos esse apanhado teórico no intuito de situar o atual cenário ao qual a educação está, para posteriormente, discutirmos de forma mais ampla a atual formação dos professores de Educação Física nos cursos de licenciatura. Dado isso e buscando concretizar por completo nosso segundo objetivo específico e dar continuidade à discussão sobre o novo modelo educacional no contexto da crise, tratamos a seguir das teorias educacionais que se tornaram hegemônicas no Brasil mediante o contexto crise estrutural do capital, a partir de 1990.

3.4 Teorias hegemônicas para a formação docente em meio à crise estrutural do capital: Educação por competências e o professor crítico-reflexivo

No tópico anterior, tratamos do capital, das crises cíclicas, da crise estrutural do capital e das suas reverberações no complexo do trabalho e da educação. Averiguamos que devido às características da crise estrutural e das transformações do mundo do trabalho, a educação precisou se distanciar da pedagogia tradicional/tecnicista para se adequar à pedagogia do aprender a aprender.

Neste tópico, buscaremos nos aprofundar nos referenciais teóricos para a formação docente que foram eleitos pelo Estado burguês, pela classe dominante e que são colocados pelos organismos internacionais como modelos teóricos que precisam ser seguidos pelos sistemas educacionais de todos os países. Assim, para compreender as relações entre pedagogia do aprender a aprender e formação docente (especialmente da formação do professor reflexivo e da pedagogia das competências), partiremos dos autores:

Dewey (1959), Schön (2000), Nóvoa (1992), Pinto (2015), etc.

A partir de 1990, as discussões em torno da formação docente se colocaram como uma necessidade do campo educacional brasileiro, devido às novas determinações do capital. Essas discussões vêm se fazendo presentes no âmbito nacional por meio da LDB, MEC, PCNs, BNCC, mas também no âmbito internacional através do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Tal cenário tem se colocado como propício para o desenvolvimento e para a difusão de diferentes referenciais teóricos sobre a formação docente nas universidades brasileiras. No entanto, adiantamos que grande parte destes referenciais, ou pelo menos aqueles que atendem aos interesses do capital em sua fase neoliberal, desconsideram a categoria da totalidade social, reduzindo, desta forma, as discussões sobre a formação de professores à sala de aula, à didática e ao currículo escolar.

Sobre o currículo, notamos que este vem apresentando um progressivo esvaziamento, um aligeiramento formativo e uma fragmentação em detrimento da valorização dos saberes conceituais, científicos e técnicos. Logo, tem se tornado cada vez mais evidente o avanço da teoria do professor reflexivo e da teoria das competências nas reformas e documentos legais da educação e da formação docente, as quais têm como base o lema *learning by doing* (aprender fazendo). Isto é, melhor preparar para o atual mercado de trabalho capitalista em transformação que exige uma mão de obra preparada, eficiente, flexível, que domine as novas tecnologias da informação (GOMES, 2006) e que aproxima do pragmatismo, sem colocar em risco a lógica do capital.

Devido a essas características, a atual formação tem se aproximado, cada vez mais, de um treinamento acrítico, do que de uma formação humana para a emancipação. Veremos que essa tendência é resultado tanto das ações da classe burguesa que vem mercantilizando a educação (e as universidades, de forma mais específica), compreendendo estas não como importantes espaços formativos e de apropriação dos saberes acumulados historicamente (necessários à reprodução humana), mas sim como campo investimento capaz de aumentar as taxas de lucro no capital.

Conforme explicado por Gomes (2006), em 1970 foi marcado pelo auge das teorias educacionais tecnicistas no Brasil, em 1980 houve uma negação deste movimento e em 1990 “década da educação”, tivemos uma série de resgates, críticas e contradições sobre as concepções educacionais vigentes no país. Esse fato, colocou-se como um cenário adequado para o avanço de teorias como a do professor reflexivo, da teoria das competências,

dentre outras de cunho neoliberal.

Sobre essa difusão, Alarcão (2005, p. 40) destaca:

Os educadores brasileiros, como os educadores em muitos outros países, sofreram a atração que resultou da conceptualização do professor como profissional reflexivo. É interessante que possamos descobrir o que pode ter estado subjacente a tão grande adesão para compreendermos o que somos como professores e como nos sentimos nesta profissão, mas também o que alguns de nós sentem e são como formadores de professores.

A partir do Documento Final do XII Congresso Nacional (2004), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação — ANFOPE, é explicado que isso ocorreu porque:

Durante a década de 90, no Brasil, acentua-se a dependência às determinações de organismos multilaterais — FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio — cujas exigências abrangem medidas de controle educacional. Desse modo, moldam-se as políticas específicas de financiamento dos diferentes projetos educativos, configurando-se um empenho na redução dos custos e encargos e investimentos públicos, transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de desresponsabilização do Estado e privatização da educação.

Nesse contexto de políticas educacionais neoliberais, as reformas no âmbito da escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, constituem-se como elemento fundamental dos processos de acumulação capitalista. A formação de professores, por sua vez, ganha importância estratégica para essas reformas que pretendem adequar a educação à lógica mercantilista, desenhando um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital.

Sabendo desse contexto, não é difícil imaginar que o avanço das discussões neoliberais em defesa da formação por competências e do professor reflexivo (através de Dewey, Schön, Nóvoa, Alarcão, dentre outros., conforme veremos adiante), apesar de se colocar como uma alternativa à educação tradicional — que também já atendia aos interesses de um determinado modelo de mercado —, revela-se, na verdade, como uma outra manifestação das demandas do capital.

Essas demandas são mediadas pelo BM, FMI, ONU, BIRD, etc. que definem as diretrizes da educação mundial, na tentativa de apaziguar os problemas advindos da crise estrutural do capital. É por essa razão que esses organismos elevam a educação ao *status* de redentora da sociedade, apresentando-a como ferramenta essencial para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos.

Devido à dependência ontológica da educação em relação ao trabalho, o mercado (modo de produção capitalista) tem agido como uma bússola que aponta para a pedagogia

que deve ser seguida pelas escolas, nas diferentes fases do capitalismo. Na presente crise estrutural, tem-se ratificado a preparação para um mercado de condições incertas (empregabilidade), exacerbando elementos como subjetividade, individualidade, responsabilização docente, psicologização do ensino, etc. Por essa razão, Jean William Fritz Piaget, Lev Semenovich Vygotsky (mesmo que de forma bastante deturpada) e Henri Paul Hyacinthe Wallon tiveram uma rápida difusão nas licenciaturas.

A influência das teorias cognitivistas da escola piagetiana, sobretudo, foi se difundindo de forma exponencial nos cursos de formação de professores. Assim, autores como Phillipe Perrenoud, Edgar Morin, César Coll, Donald Schön, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Fernando, Hernández, Bernardo Toro, dentre outros que estavam levantando a bandeira da construção de um novo modelo de educação que se adequasse melhor ao novo formato de mercado de trabalho que surgira ganham notoriedade. Tal decurso culminou no surgimento de uma tendência de formação docente denominada de professor reflexivo, a qual converge com a teoria das competências.

Para entender do que se trata o professor reflexivo, precisamos inicialmente recorrer aos pilares da reflexividade. Nesse estudo, partiremos das colocações de John Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense, um dos responsáveis por iniciar pesquisas em torno da reflexividade por meio do livro *Como pensamos* (1959)⁴⁹. Nesta obra, Dewey classifica três formas de pensar entre os seres humanos; 1) o pensamento fantasiado, que seria o pensamento desordenado, imaginativo, automático a qual não temos controle consciente, normalmente quando estamos dominando ou em estado de vigília; 2) o pensamento de crença, que abrange toda forma de pensar onde não “[...] temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações” (DEWEY, 1959, p. 16) e o 3) e o pensamento reflexivo, que é um pensamento sério, consecutivo que visa a consequência de algo. O pensamento reflexivo⁵⁰ tem sempre uma finalidade, busca-se uma conclusão sobre algo; a inquirição, onde as crenças são examinadas; por fim, a dúvida, para conhecer algo novo.

Nesse sentido, o autor afirma a importância do pensamento reflexivo, por

⁴⁹ Primeira edição: DEWEY, John. *How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

⁵⁰ “A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente.” (DEWEY, 1959, p. 14).

argumentar que este contribui para o desenvolvimento de ações conscientes, superando os impulsos instintivos e hábitos cotidianos; o desenvolvimento de atividades sistemáticas e planejadas e a possibilidade de ver as coisas de uma forma diferente daqueles que não tem o cuidado de refletir.

Ademais, o autor também esclarece que o pensamento reflexivo não se desenvolve de forma espontânea, por isso alerta sobre a importância da educação formal (escola) para o desenvolvimento dessa reflexão da forma adequada possível. Paralelamente, o autor também alerta que, para desenvolver essa reflexão, é preciso considerar a proximidade entre conteúdo e realidade do aluno, uma vez que eles têm dificuldade de refletir sobre aquilo que não faz parte de sua vida.

É a partir daí que adentra a importância de considerar, de forma exacerbada, as vivências dos alunos e o aprendizado por meio de experiências. Para o autor, a experiência deve ser o pilar estrutural do processo de ensino-aprendizagem. E é justamente esse pilar que diferencia a educação tradicional, da educação progressiva defendida pelo autor, que tem como característica o ensino por meio das experiências comuns à vida dos alunos, de acordo com o seu estágio de maturidade.

Com base nessas assertivas, John Dewey se colocou como um dos autores que forneceram base para o desenvolvimento das teorias da reflexividade no campo da formação de professores. Dentro do campo da formação docente e a partir da teoria da reflexividade (a qual foi influenciada por Dewey), temos o filósofo Donald Schön, autor bastante citado no campo educacional nas últimas décadas, sobretudo no Brasil. Conforme esclarecido por Pinto (2015), este autor também exerceu grande influência na formação dos professores de Educação Física nos últimos anos.

Schön (2000) parte de uma crítica à formação profissional de base positivista, rigorosa, racional e técnica presente nas universidades, a qual demanda apropriação teórica-científica e técnica dos futuros trabalhadores para que esses possam aplicar o seu conhecimento em realidades específicas. No entanto, ele relata que a realidade não é linear, mas sim indeterminada, isto é, com muitas variáveis que nem sempre são contempladas na formação inicial. Nesse contexto, poderíamos imaginar que mesmo quando os professores de Educação Física recebem na formação inicial todos os conhecimentos pedagógicos referentes à organização interna dos esportes, por exemplo, estes podem se deparar com limitações estruturais, com a ausência de equipamentos, alunos desmotivados, divergências políticas, dentre outros desafios.

Avançando no campo deixado por Dewey, Schön (2000) propõe uma formação

baseada na experiência e na reflexão da prática para sanar esses problemas não contemplados pelo currículo escolar tradicional, em que a ordem de ensino é: ciência básica (teoria) e ciência aplicada (prática-estágio). Na verdade, ele avança mais e propõe uma inversão formativa, de tal forma que tenhamos a competência profissional acima do conhecimento profissional. A esse respeito Schön assevera:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p. 22). (Grifo nosso).

Nessa concepção, para o profissional obter êxito no campo de trabalho, ele não pode se limitar aos conhecimentos científicos e precisa desenvolver pelo menos três formas de reflexão. A primeira, conhecimento-na-ação (saber fazer), onde há mobilização das reflexões para solucionar um problema, na prática. Como exemplificação do que já foi exposto, Schön apresenta alguns exemplos de quando a reflexão antecede os conhecimentos formais, como quando começamos a:

[...] arrastar-nos, caminhar, fazer malabarismo ou andar de bicicleta, sem poder dar uma descrição verbal, ainda que grosseiramente adequada, da nossa performance real. Na verdade, se nos perguntarem como fazemos tais ações, tendemos a dar respostas erradas, de modo que, se estivéssemos agindo de acordo com elas, iriam causar-nos problemas (SCHÖN, 2000, p. 31).

Por sua vez, a reflexão-na-ação diz respeito às reflexões realizadas no ato da execução da atividade e a reflexão-sobre-a-ação possibilita uma avaliação sobre as ações realizadas. Com isso, segundo o referido autor, essa concepção reflexiva pode se manifestar de três formas: através dos conhecimentos e aplicações necessários às regras da profissão; no raciocínio sobre as experiências, partindo das regras mais gerais e no ensino da prática como forma de reflexão na ação.

As bases de John Dewey e Donald Schön têm influenciado de alguma forma a educação brasileira desde 1990. No entanto, a inserção da concepção do professor reflexivo e das competências acontecem de forma mais incisiva no Brasil a partir do avanço das políticas neoliberais e da influência de autores portugueses como António Nóvoa através do livro *Professores e sua formação* e da participação de docentes brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas em 1993,

organizado pela professora Isabel Alarcão.

Nóvoa foi um autor que discursou em torno da necessidade de uma reformulação dos currículos para a formação docente. Foi a partir dessa crítica que ele lançou o livro *professores e sua formação*, o qual era composto por vários textos de diferentes professores, mas que todos compartilhavam de um aspecto em comum: a teoria da reflexividade a partir de três faces convergentes:

A primeira refere-se à necessidade de travar um debate a partir de uma análise dos distintos projetos da profissão docente, não o fechando nas questões internas à formação de professores. A segunda defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características do seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e de competências que são chamados a mobilizar. A terceira centra-se na relação entre a teoria e a prática na formação de professores, abordando esta questão clássica sob novos ângulos (NÓVOA, 1992, p. 10).

Com o livro, busca-se superar as dimensões acadêmicas da formação docente, a qual centraliza as discussões em torno de áreas, currículos, disciplinas, etc. para uma perspectiva do campo de atuação profissional, no agir docente e na reflexão. Além de Nóvoa, podemos citar Alarcão (1996; 1996b) que foi fortemente influenciada por Dewey e Schön. Alarcão (1996/1996b) demonstra que a teoria do professor reflexivo, com base em Schön, parte de três princípios elementares: profissional eficiente, relação teoria e prática e reflexão sobre a ação. Sobre isso, a autora afirma:

É talvez a crescente consciência das responsabilidades que, como profissional, o professor assume perante a sociedade e das dificuldades de formação que assolam as instituições a quem incube essa tarefa [...] que atrai os leitores para estes títulos, portadores de uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores e que em vão se tem procurado. (ALARCÃO, 1996, p. 12; 1996b, p. 13).

Notamos acima um problema bastante presente na sociedade oriental do capital, há uma busca incessante para estabelecer um currículo que promova a adaptação dos profissionais ao capitalismo e aos seus amplos problemas, e não a superação dessa forma de sociabilidade. Por essa razão, a teoria do professor-reflexivo não tem “[...] qualquer pretensão de assentar seus preceitos sobre o arcabouço teórico-revolucionário do marxismo.” Pelo contrário, sua pretensão é garantir uma formação direcionada para a prática da cidadania (JIMENEZ, GONÇALVES, BARBOSA, 2006, p. 191).

Além disso, podemos notar uma gritante responsabilização dos professores, de tal forma que a qualidade e o sucesso enquanto profissional dependem do nível de assimilação das habilidades e competências desenvolvidas por seus respectivos alunos.

Assim, o conceito de professor-reflexivo se coloca como uma resposta às mudanças no mundo do trabalho. Não temos aqui uma reflexão no sentido onto-marxista, mas sim no sentido do aumento da eficiência no mercado trabalho precarizado e alienante.

Além disso, vemos que apesar de anunciar a busca da relação entre teoria e prática, o paradigma do professor-reflexivo coloca uma valorização demasiada (de Dewey a Alarcão) na prática, onde os licenciandos aprendem fazendo sem antes dominar, necessariamente, os conhecimentos científicos, corporais, históricos, ontológicos. Vejamos: “[...] Schön considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, um forte componente de prática” (ALARCÃO, 1996c, p. 27). Nessa perspectiva, Alarcão também enfatiza a necessidade da ampliação das discussões em torno da formação de professores a partir da experiência e da reflexão.

Após toda essa exposição e da ausência de qualquer caráter judicativo à classe trabalhadora, compreendemos porque as teorias do aprender a aprender foram tão defendidas pela classe burguesa e tão difundidas nas reformas educacionais brasileiras, após a década de 1990. A proposta direciona a ênfase das discussões para dentro da escola, especialmente, para o fazer docente, desconsiderando todo o contexto, isto é, a totalidade social, que poderia ser usada como denúncia da raiz do problema da desigualdade, destruição da natureza, dos problemas educacionais, enfim, do capital.

Assim, afirma a professora Jimenez (2005, p. 104): “O ajustamento à presente ordem é, igualmente, o limite da crítica: reflexões críticas pontuais são, sim, recomendadas, conquanto não transcendam a esfera cotidiana”. Dessa forma, ao direcionar a crítica para dentro dos muros da escola, esses adequam a formação dos professores de Educação Física e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem dos alunos para se adaptarem ao perfil demandado pelo atual mercado de trabalho toyotista.

Além disso, o discurso em torno da reflexão da prática do professor, enquanto eixo maior a ser modificado para concretizar as reformas educacionais, reforça o destaque dado ao docente enquanto protagonista solitário, fazendo com que este tenha dificuldade de perceber ou que não consiga identificar as causas mais amplas dos problemas, a partir de uma perspectiva da classe trabalhadora.

Percebemos, nessa teoria, a desvalorização dos conhecimentos sistematizados, científicos, históricos, corporais e culturais. Não só isso, a teoria do professor-reflexivo pode levar alguns docentes a acreditarem (erroneamente) que essa pedagogia possibilita uma autonomia expressiva aos professores, dado que esta enaltece a valorização da realidade

particular de cada escola.

No entanto, conforme vimos no início dessa pesquisa, apesar da autonomia relativa dada pela natureza da educação, há uma dependência ontológica com o trabalho. Logo, no contexto do capital, a teoria do professor-reflexivo apresenta uma influência do controle exercido pelas transformações do trabalho alienado e pelo Estado burguês. Assim, apesar de criticar a pedagogia tradicional, essa teoria determina a fixação das competências que devem ser garantidas aos professores e alunos de todo o país, os quais devem ser avaliados por meio de provas externas anualmente.

É por essa razão que, para além da teoria do professor-reflexivo, vários teóricos estadunidenses, europeus e brasileiros se aprofundaram e desenvolveram em suas obras questionamentos sobre a função do professor no âmbito escolar, propondo a este profissional a função de mediar o processo de desenvolvimento de competências entre os alunos. Para isso, o professor precisa, antes de mediar tal processo, dominar algumas competências próprias do fazer docente. Conforme esclarecido por Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 124) “Pedagogia das Competências é um termo surgido no contexto da crise estrutural desse sistema [capitalismo], em decorrência de formação de um ‘novo’ trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção [...].”

Nesse sentido, Zabala e Arnau na obra *Como Aprender e Ensinar Competências* (2019), expõem limitações do ensino tradicional e apresenta possibilidades concretas para o desenvolvimento de competências na sala de aula. Paralelamente, Zabala e Arnau na obra *Métodos para ensinar competências* (2020), apesar de não defenderem um caminho rígido, apresentam diferentes formas e métodos para o professor ensinar por meio de competências⁵¹. Segundo os autores do livro, as vantagens do ensino por competências são o desenvolvimento dos aspectos interpessoais, socioemocionais e profissionais por meio de situações-problema reais, mostrando uma aplicabilidade funcional das competências que os alunos desenvolvem por meio de habilidades, atitudes e valores.

Por sua vez, o professor, doutor e sociólogo suíço Philippe Perrenoud, um dos principais representantes da pedagogia das competências, destacou as 10 competências que todo professor precisa dominar para obter êxito no novo formato de escola. Em seu livro *10 novas competências para ensinar* (2000), o autor aponta quais são essas competências e

⁵¹ Dentre os métodos estão: Métodos de projeto, centro de interesse, método de pesquisa do meio, projetos de trabalho globais, estudo de caso, a aprendizagem baseada em problemas, *role-playing* e simulação, aprendizagem produtiva.

define qual o papel dos docentes nos dias atuais. Com isso, o Perrenoud organizou o referido livro em 10 capítulos, discutindo as 10 principais responsabilidades e competências do professor moderno que, na sua perspectiva, são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração escolar; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a própria formação.

Como pode ser percebido, Perrenoud aborda as competências na formação e atuação docente a partir de um saber-fazer dentro da sala de aula (do ambiente escolar) em detrimento do saber científico, histórico e de classe. Deste modo, como os demais pesquisadores que propõem a formação do professor reflexivo, Perrenoud defende a teoria das competências como alternativa pedagógica para superar a educação tradicional, que não responde mais adequadamente à atual organização do mercado capitalista. Segundo Perrenoud, a pedagogia das competências se mostra extremamente eficaz na mobilização de saberes para a resolução de problemas práticos do cotidiano. Devido a isso, os professores são convidados a mudarem suas práticas de ensino.

Nossas críticas à pedagogia das competências caminham no mesmo sentido daquelas realizadas à teoria do professor reflexivo. Nela, há a desconsideração da totalidade social, do local ocupado pela escola e seus profissionais na comunidade e dentro do modo de produção capitalista, os conteúdos são secundarizados mediante a valorização das competências e, com isso, dizemos que há um esvaziamento curricular. O professor passa a exercer um papel de mero treinador ou preparador de futuros profissionais para o mercado de trabalho capitalista, dado o formato (neo) tecnicista dos currículos, que mais se assemelham a práticos manuais de instruções.

Os professores e alunos, formados por meio desse modelo de pedagogia das competências, são condicionados a simples adaptação a um mercado de trabalho que explora, exclui e adoce os trabalhadores sem lhes mostrar a verdadeira raiz do problema, o capital. Dessa forma, notamos que, após a crise estrutural do capital, houve no campo educacional, especialmente na formação de professores (a qual inclui, a formação em Educação Física), um esforço progressivo para negar os conhecimentos clássicos, históricos e científicos, em favor da teoria das competências

Reconhecemos o modelo do professor reflexivo e da pedagogia das

competências como extremamente prejudiciais à formação dos professores de Educação Física e da classe trabalhadora. Por estarmos imersos em uma sociedade capitalista, que dispõe de um Estado burguês, notamos que a sua hegemonia não advém de anseios proletários, mas da capacidade que esta teoria pedagógica tem de atender aos atuais interesses imediatos da classe burguesa. Assim, por permitir a adaptação dos trabalhadores ao novo modelo de mercado que ascendera em meio à crise estrutural do capital.

Logo, a pedagogia das competências também se coloca como ponto desarticulador das mobilizações sociais da classe proletária, da emancipação humana e do próprio reconhecimento dos indivíduos enquanto pertencentes à classe trabalhadora. Com a crise estrutural e o desemprego em massa, esse processo se colocou como benéfico ao capital e maléfico aos trabalhadores. Visto que, junto ao conceito de competências, fala-se também em empregabilidade, flexibilidade, etc. Assim, a pedagogia do aprender a aprender (no presente caso, pedagogia do professor-reflexivo e pedagogia das competências) está para além de um simples modismo teórico. A saber:

Sob o poder metabólico do capital (para fazer uso da precisa formulação de Mészáros), a educação é, por conseguinte, premida a subordinar-se aos interesses do capital em crise, aprofundando a privatização, o aligeiramento e a fragmentação da atividade educativa e, ao mesmo tempo, chamando para o campo do idealismo mais tacanho, a direção teórico-prática da formação do educador.

Receituários da esfera do tecnicismo como do humanismo – a rigor e historicamente contrapostos – conjugam-se para expurgar da formação do educador, quaisquer resquícios de uma reflexão radicalmente crítica e contextualizada do fenômeno educativo. As múltiplas teorizações representam, então, a renúncia a uma perspectiva educacional fundada nas idéias de trabalho e práxis social, abdicando da formação de uma consciência crítica que aponte para a superação do capital, isso feito pela introdução ou (principalmente) reedição de categorias não classistas que atendem pelas denominações de *globalização*, *holismo*, *cidadania*, *planetariedade*, *sustentabilidade*, *dialogicidade*, *transdisciplinaridade*... (JIMENEZ, 2005, p. 103). (Grifos do autor).

Em síntese, podemos compreender que a pedagogia do aprender a aprender, por responder de forma positiva às novas configurações do mercado capitalista em meio à crise estrutural do capital, apresenta convergências com os interesses da classe burguesa. Por essa razão, organismos internacionais juntamente com o Estado se colocam como terreno fértil para a propagação de declarações e relatórios que orientam os países a adotarem essas teorias em seus sistemas educacionais. Por esse motivo, autores como Perrenoud, Nóvoa, Schön, Dewey, Piaget, dentre outros que apresentamos, tornaram-se referências obrigatórias nos cursos de licenciatura (JIMENEZ, 2005).

No próximo capítulo, apresentaremos de forma mais detalhada quais são essas

declarações e relatórios. Após isso, enfatizaremos as resoluções nacionais que tratam da formação dos professores de Educação Física, destacando como essa teoria das competências e do professor reflexivo se manifestam enquanto implicações da crise estrutural do capital na formação docente destes professores. Além disso, apontaremos possibilidades de enfrentamento dessa problemática, ainda no interior do capital (em crise estrutural), por meio das atividades educativas emancipadoras.

4 CAPÍTULO 03: A ATUAL FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

[...] na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, a educação não poderia deixar de participar desta mesma crise. Como, porém, esta crise rebate na educação? Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. (TONET, 2012, p. 32).

Conforme constatamos ao longo do primeiro e segundo capítulo desta dissertação, a forma de sociabilidade burguesa vem reduzindo a formação humana às demandas do capital. Desta forma, a produção material e a busca pelo aumento das taxas de lucro têm um grau de importância superior à formação humana. Por essa razão, sempre que o capital entra em crise, novas estratégias burguesas são traçadas para a sua superação e, conseqüentemente, um novo rearranjo da formação dos professores, de forma mais específica, da formação de professores de Educação Física é anunciada para atender a essas novas configurações do sistema sociometabólico do capital.

Assim, neste capítulo, evidenciaremos que, após a crise estrutural do capital, os documentos orientadores da formação dos professores de Educação Física, no Brasil, foram se distanciando da pedagogia tradicional e se aproximando da pedagogia das competências e da reflexividade, como resposta à nova organização do modo de produção capitalista (*toyotista*). Devido a isso, julgamos que a epígrafe acima baliza de forma muito pontual aquilo que iremos defender ao longo dos quatro tópicos a seguir. Isto é, que a crise estrutural demandou, através de diferentes declarações, relatórios, leis e resoluções, a reformulação das licenciaturas em Educação Física.

Como esse processo vem sendo mediado pelas interações entre organismos internacionais e Estado⁵², no tópico a seguir, começaremos tratando das declarações e

⁵² “[...] o Estado moderno constitui a única estrutura compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólico do capital – a falta de unidade em todos os três aspectos referidos na seção anterior”. (MÉSÁZROS, 2011, p. 107). (Grifo nosso). Mészáros se refere aos três aspectos basilares do capital, que informam sobre os problemas em torno das relações entre *produção, o consumo e circulação/distribuição*. Nesse sentido, ao contrário dos discursos dos apologistas do neoliberalismo, o Estado⁵² não é mínimo, mas máximo (pelo menos para a reprodução do capital). Dado que suas ações de amortecimento das crises buscam amenizar os conflitos sociais, sem colocar

relatórios educacionais para os cursos de licenciatura emitidos pelos organismos internacionais aos Estados, como forma de controle do capital. Nos tópicos 4.2 e 4.3, analisaremos as leis e as resoluções nacionais homologadas após a crise estrutural do capital que regulamentam a formação dos professores de Educação Física, destacando os limites destas para o auxílio da autoconstrução de indivíduos humanamente emancipados. Por fim, no tópico 4.4, apresentaremos as contribuições das atividades educativas emancipadoras de Ivo Tonet como possibilidade real aos professores de Educação Física para enfrentamento do capital, mesmo reconhecendo os limites ontológicos da educação.

4.1 As declarações do movimento EPT/APT e os relatórios de monitoramento global da educação: a formação docente em destaque

Se o capital, cuja matriz é o trabalho assalariado proletário é o “sujeito” fundamental da sociedade burguesa e se a burguesia é a sua expressão por excelência, então podemos dizer que são os interesses da burguesia que determinam, fundamentalmente, a educação. (TONET, 2016, p. 41).

Nesse tópico, visamos analisar os rebatimentos das declarações e relatórios educacionais mundiais (que deram origem ao movimento Educação Para Todos — EPT e ao movimento Aprendizagem Para Todos — APT) na formação docente. Basicamente, estes documentos elegeram a educação formal como redentora dos problemas sociais; propuseram um padrão neoliberal de ensino (cuja base advém da pedagogia das competências, do professor-reflexivo, etc.) e analisam, anualmente, como os países estão adequando seus sistemas educacionais a este modelo. Esses documentos ganharam evidência a partir do processo de globalização do capital e da atuação dos organismos internacionais, os quais se mantêm ativos até o presente momento.

A atual concepção formativa presente nas resoluções dos cursos de licenciatura em Educação Física foi construída, nas últimas três décadas, a partir das demandas da crise estrutural do capital. Apesar disso, reforçamos que não estamos anunciando uma determinação meramente mecanicista da crise estrutural do capital sobre a formação dos professores de Educação Física. Pelo contrário, entendemos que há uma complexidade de conexões entre os diferentes complexos sociais (como trabalho, educação, formação

humana, Educação Física, cultura corporal) presentes na totalidade social. Devido a isso, torna-se impossível compreender o novo modelo de formação docente em Educação Física sem relacioná-lo com as características e as determinações da crise estrutural que foram expostas nos capítulos anteriores.

Com isso, compreendemos que as implicações desta crise sobre a formação desses professores se dão tanto devido à própria natureza universal da mesma (que não se restringe a um país ou complexo), quanto das ricas conexões existentes entre os diferentes complexos sociais. Nesse ínterim, constatamos, ao longo da presente dissertação, que foi após o surgimento da crise estrutural do capital que emergiram as atuais mudanças no mundo do trabalho capitalista. Estas, consequentemente, fizeram surgir a necessidade de um novo modelo de formação profissional capaz de assegurar a reestruturação do processo de acumulação na atual fase do capital.

Mediante esse processo, foi atribuída à educação estrita (escolar) a missão de formar esse novo modelo de trabalhador condizente com a ideologia da classe dominante, conforme já ocorrera em outras fases do capitalismo. Por conseguinte, para que esse atual modelo educacional se efetivasse, fez-se necessária a reorganização não só do currículo da educação básica, mas também dos cursos de formação dos futuros professores, dentre estes, os da Educação Física.

O controle da classe dominante sobre a formação humana se intensificou mediante a criação de organismos internacionais que, junto aos Estados nacionais, passaram a fomentar diagnósticos anuais da educação mundial. Não só isso, passaram a tecer, também, orientações aos países desenvolvidos e subdesenvolvidos para a efetivação do novo modelo de educação e de formação docente em Educação Física, condizente com as atuais demandas do mercado de trabalho de base capitalista.

Dentre esses organismos internacionais, podemos mencionar o Banco Mundial (BM) ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Estes organismos foram criados, após o término da segunda guerra mundial, com o desígnio de garantir a retomada do processo de aceleração do mercado capitalista, através de intervenções nos âmbitos fiscais e educacionais dos diferentes países.

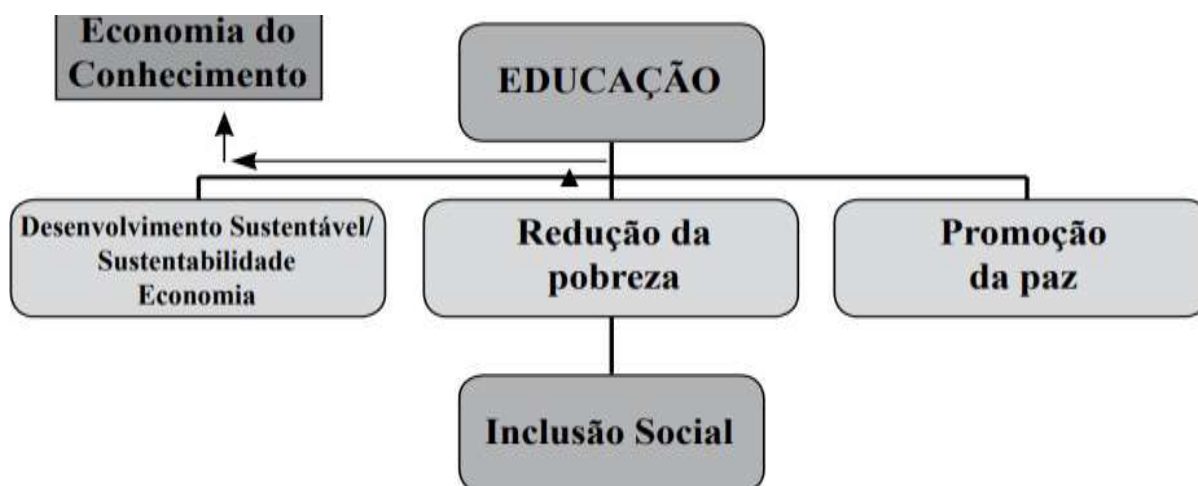
Dentre eles, destacamos a relevância do BM e do FMI que, segundo Maia Filho *et al.* (2005), foram criados a partir de Conferência de *Bretton Woods*⁵³, a princípio como fundo para equilibrar as taxas de juros internacionais e ajudar no crescimento e reconstrução dos países afetados pelas guerras mundiais. Entretanto, em um segundo momento, estes organismos passaram a influenciar na política estatal no intuito de garantir o pagamento da dívida dos países devedores e a hegemonia econômica e ideológica dos Estados Unidos.

Em paralelo, constatamos que, desde 1940, a UNESCO vem realizando interferências nas políticas educacionais brasileiras. Mas foi somente a partir de 1990 que essas interferências se alinharam ao que foi acordado na conferência mundial de Educação Para Todos (EPT). O que seria o movimento EPT? Mendes Segundo, Chaves e Barroso (2015, p. 171) nos explicam:

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien/Tailândia em 1990 representou o marco inicial do Programa de Educação para Todos, a partir da qual os organismos internacionais, sob a tutela do Banco Mundial, assumem definitivamente o status de organizadores da educação mundial.

O EPT pode ser entendido como um grande movimento de padronização da educação às ordens do capital (em crise estrutural). Sobre isso, apresentamos abaixo a figura 1, elaborada por Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015), que traduz de forma bastante didática a função do movimento EPT.

Figura 1 — O papel do movimento Educação para Todos na resolutividade dos problemas socioeconômicos do capital em crise estrutural.



Fonte: Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015).

Conforme podemos visualizar, nesse movimento (EPT) a educação ganhou um

⁵³ A Conferência de *Bretton Woods* ocorreu em 1945 com o fito de estabelecer as regras para o sistema monetário internacional.

papel central ao se articular com os princípios da governabilidade e do desenvolvimento sustentável, colocando-se como ferramenta indispensável para a cidadania, para a redução da pobreza, para a inclusão de indivíduos no mercado de trabalho, para a promoção da paz e para a garantia da qualificação contínua e permanente dos futuros professores — um dos protagonistas da qualidade educacional, ao lado dos países e dos órgãos escolares, segundo o próprio movimento. Ainda sobre o EPT, as autoras Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015, p. 16) esclarecem um ponto importante:

Apesar do discurso atraente e aparentemente “*progressista*”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o *compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais*. (Grifo nosso).

Nesse sentido, apesar da filosofia EPT ter difundido o discurso da universalização da educação, vale destacar que o movimento não busca, simplesmente, universalizar a educação como anuncia, mas sim, universalizar um tipo específico de educação que atenda aos interesses eminentes da burguesia, necessários à reprodução do capital. Esse modelo é o que tem como base a teoria das competências e a teoria do professor reflexivo, já discutidas neste trabalho.

movimento EPT vem se materializando de forma eficiente por meio de diferentes conferências educacionais internacionais, que traçaram metas para a educação mundial após 1990 e dos inúmeros relatórios emitidos pela UNESCO, acompanhando, anualmente, como essas metas vêm sendo atingidas (ou não) pelos países membros deste movimento, dentre eles, o Brasil.

Para efeitos deste estudo, iremos considerar as declarações de Conferência Geral da Unesco, realizada na cidade Jomtien (Tailândia) no ano de 1990, presidida por Jacques Delors e denominada de declaração de Jomtien (1990). A declaração teve como objetivo realizar intervenções a partir das reflexões sobre educação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem no século XXI.

Iremos considerar, também, a Declaração de Nova Delhi sobre EPT, que ocorreu na cidade de Nova Delhi (na Índia), no ano de 1993. A declaração tinha o objetivo de reafirmar, até o ano 2000, todas aquelas metas do movimento EPT que foram definidas durante a década de 1990, dentre elas, universalizar o ensino básico e melhorar as condições de trabalho e treinamento dos professores.

Dissertaremos, também, sobre a declaração de *Educação para todos: os compromissos de Dakar*, ocorrido na cidade de Dakar, Senegal no ano de 2001. Nela, foi feita a problematização de que a educação é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da paz e da sustentabilidade global, além de ser capaz de inserir os países nas atuais configurações econômicas do século XXI.

Ao longo da leitura destas declarações, podemos perceber diferentes trechos que convergem com a pedagogia das competências e do professor-reflexivo. Em Jomtien (1990), por exemplo, faz-se a defesa de que para a educação atingir os padrões mínimos da qualidade de ensino é preciso recorrer aos conhecimentos úteis (ao capital) e, que para isso, “[...] as abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para garantir a aprendizagem [necessária].”. (UNESCO, 1990, p. 4).

No relatório de Nova Deli (1993), notamos o reforço da defesa do pragmatismo educacional iniciado em Jomtien, desta vez, correlacionando-o com os direcionamentos sobre os conteúdos e métodos de ensino que devem ser adotados pelos professores da educação básica. No item 2.4 dessa declaração foi assegurado que:

Os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente [...] (NOVA DELI, 1993, p. 2). (Grifo nosso).

Ora, já sabemos que o discurso de combate à pobreza mundial por meio da educação está fadado ao fracasso, pois a raiz deste problema não advém da falta de qualificação profissional (isto é, do complexo educacional), mas sim das contradições internas do próprio capital. Por essa razão, reconhecemos que estes discursos de combate à pobreza, na verdade, colocam-se como mecanismo velado para fomentar uma formação de perspectiva utilitarista (formação de mão de obra para o capital).

As teorias discutidas no capítulo anterior, também convergem com o que ficou acordado na cidade de Dakar, no ano de 2000. A declaração de Dakar reafirmou a necessidade de os países cumprirem as metas da EPT. Perante isso, foi determinado nesta conferência a importância do desenvolvimento de avaliações externas para verificar se os países estão atingindo tais metas. Ademais, foi destacado que seria dado um apoio internacional para que os países conseguissem “[...] desenvolver as competências relevantes para se alcançar a Educação para Todos [...]” (DAKAR, 2000, p.5).

Além disso, as três declarações (Jomtien, Nova Deli, Dakar) também propõem

que os Estados façam parcerias ousadas com o setor privado. Assim, o avanço privatista no setor educacional tem se colocado como uma alternativa extremamente vantajosa para a burguesia mundial, que visa ampliar seus lucros frente a crise estrutural. Por essa razão, as relações anunciadas pelos organismos internacionais, por meio de conferências, se materializaram também no Estado brasileiro. Notamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 1996) estabeleceu o movimento EPT como orientador maior do plano nacional da educação escolar brasileira.

Tal determinação permanece vigente até hoje no art. 84, §1º:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, *em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. (BRASIL, 1996, p. 32). (Grifo nosso).

Desde então, o Estado brasileiro tem emitido diferentes reformas na educação e nos currículos dos cursos para formação de professores de Educação Física, que respondem, de forma muito positiva, às orientações colocadas pelos organismos internacionais. Fazendo jus ao seu papel de defensor dos interesses da classe burguesa e do capital, o Estado tem rechaçado as diferentes proposições teóricas para a formação dos professores de Educação Física elaboradas pela comunidade docente.

Percebemos que a formação inicial de professores tem se tornado uma preocupação evidente entre os integrantes do movimento EPT. Tal fato se deve ao aumento da responsabilização docente na concretização e manutenção das reformas educacionais brasileiras. Sobre isso destacamos que:

Na essência, criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, a rigor, *atribuindo ao professor a tarefa maior no alcance da qualidade do ensino público*. Na verdade, *coloca-se sobre os ombros deste profissional*, o peso da responsabilidade quanto à resolução dos drásticos problemas educacionais, sistematicamente reproduzidos sob o signo da precariedade e da mistificação. É oportuno destacar, a propósito, que, no sentido de dar conta de tão impossível tarefa, *este profissional do ensino é empurrado a aderir aos diferentes programas de formação continuada* e em serviço, via de regra, aligeirados e pagos do próprio bolso do professor (RABELO, JIMENEZ E MENDES SEGUNDO, 2015, p. 16). (Grifos nossos).

No próprio relatório de Jacques Delors foi assegurado: “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia”. (DELORS, 2003, p. 152-153). A essa altura, seria redundante explicar que essas conferências já são as manifestações normativas da crise

estrutural do capital no campo educacional.

A explicação que deve ser feita agora é sobre a natureza e o conteúdo presente nos *Relatórios anuais de monitoramento global de Educação Para Todos* da UNESCO, fazendo uma correlação com o que estes documentos falam sobre a formação de professores nesse novo contexto de crise estrutural do capital. Por sinal, todos os relatórios tecem orientações para a formação de professores.

Antes, porém, uma observação se faz necessária: não nos enganemos, esses relatórios, assim como declarações de EPT, constituem-se como fortes instrumentos de controle de financiamento pelo banco mundial. Por essa razão, as frequentes menções aos professores não significam uma preocupação genuína com a qualidade da formação destes, mas sim, a responsabilização destes pelo sucesso ou insucesso das reformas educacionais que estão em curso em diferentes países.

[...] as diretrizes dos referidos documentos, o professor assume o papel de protagonista do sucesso ou fracasso no cumprimento das metas de EPT e novos paradigmas na formação docente são lançados, tais como o apoio a uma formação aligeirada, flexível e à distância, marcada pelo ideário do aprender a aprender. (MENDES SEGUNDO, CHAVES, BARROSO, 2015, p. 172). (Grifo nosso).

Para isso, apresentaremos uma síntese de todos os relatórios de monitoramento global emitidos pela UNESCO entre 2002-2022⁵⁴. Iniciamos pelo relatório *Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?* publicado em 2002. Este teve como objetivo avaliar o desempenho de diferentes países em relação às metas traçadas em Jomtien e em Dakar. Quanto à formação docente, enfatiza-se a necessidade de realização de intensas reformas educacionais para atingir as metas do EPT e, conseqüentemente, a necessidade da formação de professores para esse novo modelo de educação.

No Relatório de Monitoramento Global da EPT 2003/04 – *Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade*, também teve como objetivo avaliar e mapear o desempenho dos países em relação às metas do EPT e enfatizar as questões de gênero e da igualdade no âmbito educacional (referência à quinta meta do EPT). O documento alerta sobre a necessidade de recrutamento e sobre o treinamento de mais professores tolerantes ao preconceito e formados, sobretudo, na área de matemática, tecnologias e ciências, cujo objetivo final é a formação para o capital.

No relatório de 2005, intitulado de *Educação para Todos: o imperativo da*

⁵⁴ Começamos pelo ano de 2002, por ser este o ano da publicação do primeiro relatório da UNESCO.

qualidade, foi constatado que nos países com os melhores índices educacionais há um investimento mais abundante na formação de docentes. A partir disso, chega-se à conclusão de que para atingir a educação de qualidade, torna-se necessário o recrutamento de mais professores. Para isso, essa educação pode ser presencial ou a distância, estimulando a formação flexível, rápida e barateada.

No relatório de 2006, o qual foi intitulado de *Alfabetização para a vida*, o processo de alfabetização é colocado como elemento-chave para inserir os indivíduos no mundo globalizado, no campo de trabalho e para a redução da pobreza. Para isso, o foco recaiu sobre o ensino primário, sobre a educação de estudos ao longo da vida, assim como na formação de mais 18 milhões professores. Essa necessidade fez com que vários países acelerassem a formação docente para aumentar o número desses profissionais, mesmo que isso implicasse em prejuízos na qualidade formativa.

No relatório de 2007, intitulado de *Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância* foi tratado da importância da educação na primeira infância. O documento defende que os professores sejam melhor remunerados, que tenham melhores treinamentos e melhores condições de trabalho, para não evadirem do campo educacional e para trabalharem de forma mais motivada, produtiva e ditosa.

O relatório de 2008, intitulado de *Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?* analisa o comprometimento e os resultados dos países em relação às metas traçadas em Dakar, em 2000. O relatório afirma que os países que estão com mais dificuldade para atingir as metas são aqueles mais pobres e com menos professores ou com professores menos qualificados. Nesse sentido, reforça que o desenvolvimento educacional é uma importante ferramenta para a superação da pobreza.

No relatório de 2009, intitulado de *Superando a desigualdade: porque a governança é importante*, constata que os governos não estão conseguindo gerenciar as políticas educacionais para atingir as metas do EPT. O documento alerta que, ao não atingir tais metas, os países tendem a continuar reproduzindo a condição de pobreza entre os indivíduos. Nesse sentido, reforça a importância do investimento na educação gratuita e na formação de professores, dentre outras ações.

O relatório de 2010, intitulado de *Alcançar os marginalizados: relatório de monitoramento global de EPT*, discorre sobre como a crise econômica impactou diferentes áreas sociais, como a educação. Com a referida crise, a pobreza se agravou em diferentes países, os índices sobre evasão escolar aumentaram, afastando ainda mais vários países das metas do EPT, sobretudo, da retirada de várias pessoas da condição de pobreza. Nesse sentido, chama-se atenção para

o desenvolvimento de uma educação inclusiva, para a inserção dos cidadãos e países na sociedade capitalista, que vem se tornando cada vez mais exigente, competitiva e dinâmica. Nesse contexto, quanto aos docentes, alerta-se sobre a necessidade de uma formação baseada na teoria do professor-reflexivo.

No relatório de 2011, intitulado de *A crise oculta: conflitos armados e educação*, verifica-se que os países que estão em estado de guerra são os que mais estão apresentando dificuldades para atingir as metas do EPT. Para isso, o relatório chama atenção para o desenvolvimento da cultura da paz nas escolas, para combater a lógica dos conflitos armados e dos grandes conflitos sociais. Quanto aos professores, anuncia-se que se faz necessário melhor qualificá-los acadêmica e profissionalmente e que estes se tornem profissionais competentes para promover a cultura da paz.

No relatório de 2012, intitulado de *Juventude e habilidades: colocando a educação em ação*, há uma preocupação em atingir a terceira meta do movimento EPT, que visa assegurar aos jovens oportunidade de desenvolver habilidades. Há, também, o alerta de que não basta o aluno acessar à escola, é preciso que ele seja preparado para a vida e para o mercado de trabalho. No documento, faz-se presente também o entendimento de preparação que colabore com o reestabelecimento e crescimento da economia mundial. Assim, apresenta a educação como rendida aos interesses do capital e enfatiza a necessidade da formação de pelo menos 5,4 milhões novos professores, até 2015.

O relatório de 2013/2014, intitulado de *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*, apresenta o avanço de alguns países em direção às metas de Dakar (2000). O relatório discursa sobre a urgência de colocar a educação no centro dos processos, dos relatórios e marcos para o desenvolvimento social. Defende que professores mais qualificados possibilitam melhores índices de qualidade no aprendizado, enfatizando a crise mundial de aprendizagem e a criação de planos de educação que deixem claro a importância de educação de jovens marginalizados.

No ano de 2014, vale lembrar que ocorreu a última reunião do movimento EPT chamada de *Acordo de Mascate*, na cidade de Mascate em Omã. Nessa reunião, foi feito um debate sobre as metas e sobre a possibilidade de permanência das orientações do EPT após 2015. No relatório 2015, intitulado de *Educação para todos 2000-2015: processos e desafios*, buscou-se fazer um balanço dos limites e dos avanços conquistados no campo educacional entre 2000 e 2015. Foi verificado um leve avanço neste relatório em relação à diminuição de crianças fora da escola.

Paralelamente, notou-se que as metas do EPT não foram integralmente atingidas,

apesar do resultado ter sido colocado como moderado no relatório. Por essa razão, o documento apresentou algumas críticas aos países que não priorizaram, nem aumentaram os investimentos no setor educacional, nas últimas décadas. Quanto aos professores, assim como os relatórios anteriores, predominou o discurso de que há poucos professores e, por isso, a necessidade de uma formação aligeirada, à distância, flexibilizada e com base no modelo pedagógico emergente de competências e habilidades.

A partir de 2015, tivemos alguns marcos que nos ajudaram a compreender as razões da atual concepção de formação dada para os professores de Educação Física. A saber, após 2015 uma nova agenda da educação global foi colocada em discussão para avaliar as metas não atingidas. Dessa vez, atrelada as discussões de desenvolvimento sustentável que foi iniciada a partir da *Conferência Rio+20* (Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável⁵⁵) realizada no Brasil, em 2012.

Seguindo a mesma perspectiva dessa conferência foi publicado, no ano de 2015, a declaração intitulada de *Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, em New York (EUA). O documento chama atenção para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento de um mundo melhor para as pessoas e para o planeta. Assim, propõe 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas para erradicação da pobreza. Dentre esses 17 objetivos, destaca-se o número 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 6)⁵⁶.

Essa nova agenda educacional (2015-2030) apresenta tantos resgates das declarações colocadas pelo EPT como avanços⁵⁷. Por exemplo, podemos notar que as orientações não são destinadas somente para os países pobres, mas também para os países em desenvolvimento e desenvolvidos. Além disso, apresenta estratégias para articular os movimentos da educação com movimentos mais amplos, como o de desenvolvimento sustentável⁵⁸. Notamos também uma explícita defesa das parcerias educacionais entre setor

⁵⁵ A novidade da Educação 2030 é seu foco no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida. Uma lição fundamental dos últimos anos é que a agenda global de educação deveria trabalhar no âmbito do quadro geral de desenvolvimento internacional, fortemente atrelada à resposta humanitária, em vez de paralela a ela, como aconteceu com os objetivos dissociados de EPT e os ODM relativos à educação. Ao adotar a Declaração de Incheon, a comunidade educacional estabeleceu um único objetivo educacional renovado de acordo com o quadro geral de desenvolvimento. (UNESCO, 2016, p.6).

⁵⁶ Declaração Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015).

⁵⁷ O termo “avanços” foi empregado no sentido de demonstrar os aprofundamentos das estratégias traçadas pelos organismos internacionais e não, necessariamente, uma melhoria qualitativa da educação à luz da classe trabalhadora.

⁵⁸ Isso não significa que antes não estava. Os desdobramentos educacionais dados pela burguesia no movimento

público e setor privado.

Nesse ínterim, assim conforme anunciado nos relatórios EPT (que foram publicados entre 2002–2015), o campo educacional ainda se coloca, para os organismos internacionais, como complexo basilar das relações e transformações sociais⁵⁹. Todavia, o termo EPT parece disputar cada vez mais espaço com a ideia em ascensão de Aprendizagem Para Todos (APT) ao longo da vida. Sempre que há a aparição de novos conceitos ou mudanças, seja nos conceitos presentes nos relatórios mundiais, nas produções teóricas, nos currículos escolares, nas resoluções para formação dos professores de Educação Física, precisamos ficar atentos, pois conforme esclarecido:

As palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, estes fatos ou estes acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. (FRIGOTTO; MARIA CIAVATTA, 2003, p. 46).

Destarte, parece-nos que a crescente frequência do conceito e das ideias em torno de uma Aprendizagem para Todos representa um aprofundamento da teoria do aprender a aprender (como pedagogia das competências e do professor-reflexivo) nos relatórios mundiais de educação. A exemplo, citamos o documento lançado pelo Banco Mundial em 2011, intitulado de *Aprendizagem para Todos: investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, mostrando que esse termo já vinha sendo amadurecido anteriormente.

O documento mencionado convida os Estados a transcenderem o trabalho desenvolvido pelas escolas, para que os alunos aprendam competências que serão usadas tanto na escola, quanto fora dela — ou seja, no mercado de trabalho de base capitalista. O discurso feito é que se o aluno dominar as competências necessárias para a sua vida, este conseguirá se inserir no mercado de trabalho, combatendo desta forma, as taxas de desemprego e pobreza nos países.

Com isso, os relatórios são carregados de diferentes passagens que corroboram com o enunciado acima, ao reforçar a necessidade da construção de uma educação por competências e que considere a aprendizagem para toda a vida (e não somente no âmbito

EPT já estavam articulados com o mundo do trabalho alienado. A dependência da educação em relação ao trabalho também apresenta a natureza dessa articulação.

⁵⁹ Como sabemos a educação tem uma dependência ontológica com o trabalho, tornam-se inviável as transformações sociais sem transformações no campo do trabalho, deve ser por isso que as metas traçadas nunca são alcançadas desde 1990.

escolar). Vejamos alguns exemplos delas:

[...] o *conceito de aprendizagem ao longo da vida* guia a Educação 2030. Para complementar e suplementar a escolarização formal, devem ser oferecidas oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida, *por meio de caminhos não formais*, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio do estímulo à aprendizagem informal, inclusive pelo uso das *TIC*. (UNESCO, 2011, p.9). (Grifo nosso).

A nova estratégia centra-se na *aprendizagem* por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, *são as competências do trabalhador* que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). (Grifos nossos).

Com isso, o avanço dos relatórios se coloca no sentido de aumentar o esvaziamento dos conteúdos clássicos construídos ao longo da história da humanidade (como a história, a arte, a cultura corporal, dentre outros). Isso ocorre via a flexibilização do ensino e do conceito de educação baseada em competência, os quais vêm ganhando fôlego nas políticas de formação docente em Educação Física.

Quanto às finalidades da agenda de 2030, tem-se a busca pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de número 04 (e suas 07 metas) para o campo educacional. A ODS 04 trata da “Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” Quanto às metas, temos:

Meta 01: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Meta 02: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.

Meta 03: Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.

Meta 04: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham *habilidades relevantes*, inclusive *competências técnicas e profissionais*, para o emprego, o trabalho decente e o *empreendedorismo*.

Meta 05: Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Meta 06: Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos

adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática.

Meta 07: Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (Grifos nossos).

Mediante isso, a agenda apresentou três caminhos para a implantação dessas metas. Dentre elas, podemos citar a) melhoria das estruturas físicas, sobretudo para alunos deficientes,

b) fornecimento de bolsas e a c) formação de professores mais qualificados⁶⁰. Dessa forma, apesar da nova agenda 2030 apresentar algumas mudanças para o âmbito educacional, a preocupação em torno de uma formação de professores continuou a ser um objeto de interesse dos organismos internacionais. Para estes organismos, a formação docente precisa estar articulada com as metas EPT/APT.

De fato, após 2015, tivemos a instauração de uma nova agenda educacional global com metas a serem atingidas até 2030. Devido a isso, outros diferentes relatórios também foram publicados, afinal estes são importantes mecanismos de acompanhamento e de controle dos organismos internacionais sobre a educação. Apresentaremos a seguir, uma síntese sobre cada um desses novos relatórios que foram publicados, apreendendo destes, o que se espera da formação de professores até 2030.

Nesse contexto, ainda em 2015, foi estabelecido na cidade de Incheon (Coreia do Sul) o compromisso mundial para a educação no período 2015-2030, o qual contou com a participação do BM, PNUD, ONU das mulheres, dentre outras entidades. Diante desse compromisso, foi publicado o documento intitulado de *Marco de Ação da educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos*, que segue os mesmos princípios na Declaração de Incheon, todavia, apresentando como essas metas serão cumpridas até 2030. Sobre isso, temos o seguinte trecho no documento que anexa as publicações citadas:

A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU

⁶⁰ Aqui não se entende professor qualificado como aquele que forma o aluno para a emancipação, ou que possibilita ao aluno acesso aos conteúdos de sua área de forma contextualizada, aprofundada e mediante um recorte de classe, ou que necessariamente busca formação continuada em cursos de mestrado ou doutorado; e sim aqueles que conseguem desenvolver nos alunos as competências e habilidades estabelecidas pelo mundo de trabalho e mencionadas pelos relatórios globais de Educação.

Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. (UNESCO, 2016, p.3).

A apreensão destes documentos, coloca-se como salutar para discutir a formação dos professores de Educação Física nos três tópicos seguintes. Exposto isto, no relatório de 2016 intitulado de *Relatório conciso de gênero: criar futuros sustentáveis para todos*, coloca-se como resultado do Fórum Mundial de Educação, de Incheon (Coreia do Sul) que planejou a educação até 2030. Neste relatório, explica-se que:

A Declaração de Incheon para a Educação 2030, que ocorreu na cidade de Incheon, Coreia do Sul, foi fundamental na formulação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre Educação para “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de *aprendizagem ao longo da vida para todos*”. (Grifo nosso).

O documento chama atenção para novas abordagens traçadas para atender o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre educação (ODS) e chama atenção também para o desenvolvimento das habilidades traçadas para o âmbito educacional. Quanto à formação dos professores, foi ressaltada a necessidade de formação e atuação de professores para a sensibilidade e para o desenvolvimento sustentável e inclusivo, além de chamar atenção sobre a necessidade da efetivação de um equilíbrio entre professores do sexo masculino e feminino nos anos iniciais do ensino fundamental.

No relatório 2017/8, intitulado de *Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*, trata do Marco de Ação da Educação 2030. O relatório vem reforçar a ideia de educação como uma responsabilidade de todos. Argumenta-se que por meio da responsabilização docente, o progresso educacional se torna ainda mais possível. Todavia, contraditoriamente, o documento também reconhece vários problemas em torno da responsabilização docente presente em diferentes países (onde os professores são punidos, demitidos, etc.). Notamos que difusão das avaliações externas vem causando fortes pressões sobre o trabalho e sobre a formação dos professores em todo o globo terrestre, principalmente porque a qualidade da formação inicial dos professores vem se colocando como alvo constante de críticas, transformações e esvaziamento.

No relatório de 2019, intitulado de *Migração, deslocamento e educação*:

construir pontes, não muros, chama a atenção para a educação dos migrantes, convidando as escolas a se adaptarem para atender às necessidades desses grupos. Como o tema central do relatório gira em torno da educação para migrantes, as análises e orientações para a formação de professores caminham nesse mesmo sentido. Dessa forma, constatamos que o relatório, por meio de algumas poucas e rápidas passagens textuais, apresenta experiências exitosas de países como a Alemanha que têm possibilitado a formação docente e a atuação de professores refugiados em diferentes escolas da república alemã.

No relatório do ano de 2020, intitulado de *Inclusão e educação: todos, sem exceção*, problematiza a intolerância, o ódio e, principalmente, a desigualdade que se aprofundou na sociedade durante a pandemia da Covid-19, defendendo a importância de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Quanto aos professores, nesse contexto, foi denunciado que um em cada três professores não adapta as aulas à realidade dos estudantes e que, nos países mais pobres, há mais professores desqualificados. Essa desqualificação profissional foi apontada no relatório como uma das razões da dificuldade dos professores para realizar aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. Ao isentar a ordem capitalista agravada durante a pandemia e ao responsabilizar os professores pelos problemas educacionais, o documento orienta que os currículos dos cursos de licenciatura devem dar ênfase a uma formação que considere a importância da inclusão e da adaptação das aulas.

No relatório referente aos anos 2021/2, intitulado de *Atores não estatais na educação: quem escolhe? Quem perde?*, ficou explícito uma série de críticas à escola pública ao denunciar que ela não é gratuita, não é inclusiva e que a relação entre os pais e escola pública se “desmantelou”. O relatório, apesar de não apontar a escola privada como superior em qualidade às escolas públicas, apresenta uma evidente defesa ao avanço da iniciativa privada no campo educacional, sob a justificativa de que os pais precisam usufruir da liberdade de escolha para matricular os seus filhos em qualquer escola. As discussões em torno da valorização e da formação de professores, nesse contexto, perpassam os intensos debates entre escolas públicas e privadas, por intermédio das discussões que giram em torno dos salários, registros *onlines* para fiscalização docente, etc.

Em síntese, todos os documentos analisados problematizam em algum grau o tipo de formação recebida pelos professores. Isso ocorre porque esses relatórios partem da falsa premissa de que, para solucionar os atuais problemas da sociedade, basta realizar reformulações no setor educacional. Esse esforço colossal, empenhado pela burguesia ao setor educacional, manifesta duas intenções: aperfeiçoar a mão de obra para o mercado

capitalista e humanizar o capital (objetivo totalmente inalcançável).

Nesse sentido, conforme esclarecido por Jimenez (2005, p. 105), para a burguesia do “[...] desemprego à destruição ecológica do planeta - se resolverá na e pela educação, o que, aliás, traduz a antiqüíssima e mistificadora crença na educação como panaceia de todos os males sociais [...]” Logo, sendo os professores os profissionais que irão atuar dentro das salas de aula, é atribuído a estes e não ao capital (raiz de todos os males: pobreza, desigualdade de gênero, etc.), a responsabilização para resolver todos os problemas sociais próprios da sociabilidade burguesa. É mediante essa responsabilização que cresce a preocupação da classe dominante para com a formação docente em Educação Física.

Devido a isso, o Estado burguês brasileiro vem reforçando o “[...] papel crítico e essencial dos professores em assegurar que os cidadãos do mundo estão preparados para o presente e o futuro” (MEC, 2004, p. 3). Dessa forma, cabe aos professores – junto com a sociedade - cooperar com a concretização das reformas educacionais que levem os estudantes a se inserirem no atual e no futuro modelo sociabilidade capitalista (pacífica, cidadã, justa, democrática, competitiva e com profissionais qualificados). Conforme esclarecido por Rabelo, Mendes Segundo e Barroso (2009, p. 90):

Nos documentos estudados, encontra-se registrado a formulação de uma escola cidadã, democrática, participativa, tolerante e responsável. *Trata-se de um severo processo manipulatório no campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise estrutural do capital [...]* Todos agora são chamados a participar nesse processo de reforma da educação, sem distinção de cor, raça, credo, gênero ou classe social. (RABELO, MENDES SEGUNDO E BARROSO, 2009, p. 90).

A grande preocupação dos países desenvolvidos no estabelecimento de orientações educacionais através de organismos internacionais, sobretudo dos Estados Unidos, é mascarar o capital como causador de todos os problemas que assolam a classe trabalhadora. Além de atender as demandas ideológicas e mercadológicas da classe dominante (burguesa), no atual contexto de crise estrutural do capital.

Quando denunciemos que essas declarações e relatórios expostos são produtos genuínos dos anseios da classe burguesa, não estamos partindo de declarações meramente idealistas ou descompromissadas com a realidade. As próprias bases teóricas e os próprios documentos que sustentam o movimento EPT/APT, explicitam elementos concretos de como a burguesia trata a educação formal.

[...] a educação também é um bem privado. O aumento do consumo de educação

cria maiores oportunidades individuais e pode excluir outros de tais oportunidades. Aqueles que conseguem subir a escada educacional ficam em melhor posição para alcançar um padrão de vida melhor e obter maior retorno financeiro. Como os sistemas educacionais não são capazes de acomodar a todos em seus patamares mais altos, as famílias fazem tudo o que podem para garantir que seus filhos sejam aqueles que chegam ao topo. Esse tipo de *competição* produz demanda, o que, por sua vez, leva ao fornecimento de bens e serviços educacionais. *Dependendo do contexto e da disposição nacional, os mercados podem emergir com a oferta imediata de serviços educacionais que conferem vantagens.* (UNESCO, 2022, p. 30). (Grifos nossos).

Sabemos que, nesse momento de crise estrutural, não é interesse da classe burguesa uma formação para a emancipação humana, mas sim restabelecer suas taxas de lucro. Por essa razão, a educação formal se coloca nesses documentos como um frutífero campo de investimento, com a sua abertura aos investimentos privados. É dentro desse contexto, de avanço fulminante das relações capitalistas, que estão inseridas as discussões para a formação docente em Educação Física.

Claro, concordamos que a pouca quantidade de professores se coloca como problema legítimo na luta pela melhoria da educação. Por esse motivo, o aumento de professores é uma demanda extremamente necessária. O problema, além do capital, está na concepção de formação que os docentes vêm recebendo: aligeirada, fragmentada, cada vez mais vazia de conteúdo, empirista, reflexiva, por competência, no formato EaD, etc. Esse modelo formativo dado pelos moldes da EPT e da APT aos professores atende somente aos interesses reprodutivistas do capitalismo.

Não à toa, os cursos para a formação dos professores de Educação Física vêm sendo compelidos a garantir as bases necessárias para que seus egressos venham a contribuir com a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho capitalista, junto a outras licenciaturas. Sobre isso, é dito: “[...] a mobilidade na educação terciária é uma vantagem e uma oportunidade e deve ser melhorada para desenvolver as competências e a competitividade global dos alunos” (UNESCO, 2016, p.16), reforçando, a reprodução de princípios do capital na formação dos professores.

Assim, ao debater sobre a formação docente em Educação Física não podemos desconsiderar a agenda educacional 2030 e nem o conteúdo presente nos relatórios educacionais emitidos anualmente pela UNESCO. Por meio desses documentos, pudemos extrair alguns indícios das reverberações da crise estrutural do capital para a formação docente em Educação Física e como esta fase do capital tem contribuído para a compenetração dos objetivos burgueses nas licenciaturas.

Nos dois tópicos seguintes (4.2 e 4.3) trataremos do ponto nodal desse objeto.

Assim, de forma mais específica, apresentamos as reverberações da crise estrutural do capital, por meio de tudo que foi exposto até aqui, nas resoluções para formação dos professores de Educação Física no Brasil.

4.2 A primeira geração de resoluções para a formação docente em Educação Física no contexto da crise estrutural do capital

Denominamos de *Primeira geração de resoluções para formação docente em Educação Física* todas as resoluções que foram homologadas entre 1987 e 2017. Por outro lado, intitulamos de *Segunda geração de resoluções para formação docente em Educação Física* todas as resoluções que foram homologadas de 2018 aos dias atuais. Os critérios para essa classificação foram: resoluções homologadas após a crise estrutural do capital, promulgação da Lei n.º 13.415, de 2017 (que instituiu o novo marco para a educação básica e superior no Brasil) e o ano da primeira resolução de formação docente em Educação Física (Resolução n.º 06, de 2018) homologada após a referida lei.

Ao classificar as orientações para a formação docente em Educação Física em duas gerações, buscamos demonstrar que as atuais resoluções (n.º 6/2018 e n.º 2/2019) se colocam como continuidade do processo de aprofundamento das implicações da crise estrutural do capital na reformulação do Estado brasileiro e, conseqüentemente, nas diretrizes curriculares para a formação docente em Educação Física, quem vem se manifestando no Brasil desde os primeiros anos da década de 1980.

O entendimento dessas implicações, precede do reconhecimento de que a implantação de resoluções e reformas para a formação dos professores de Educação Física não se dão de forma isolada das transformações históricas e sociais. Portanto, consideramos que estas implicações ocorrem dentro do processo de reformulação da educação internacional e nacional, de reorganização do Estado brasileiro e das transformações do mundo do trabalho que acontecem a nível mundial. Todas essas reformulações estão alinhadas às frustradas tentativas de a classe dominante corrigir, por meio de medidas emergenciais e/ou meramente paliativas, o problema mais incorrigível, incontrolável e destrutivo que a humanidade tem conhecimento, a saber: o capital em sua crise estrutural.

Essas tentativas vêm se materializando por meio do resgate das doutrinas liberais para o contexto da referida crise, as quais passam a ser denominadas de neoliberalismo ou novo liberalismo. Sua principal característica é a substituição do antigo *Estado de bem-estar social* pelo Estado mínimo. Com essa substituição, o capital consegue expandir para setores

que estão descobertos pela União, com apoio financeiro da esfera pública brasileira (Estado). Com esse processo, não existe nada que não possa ser transformado em mercadoria na lógica do capital, nem mesmo a formação humana.

E isso pôde ser visto com os caminhos tomados pela formação dos professores de Educação Física nas resoluções instituídas após a década de 1980. Com a reorganização do Estado à lógica neoliberal, grupos privatistas avançaram de forma acelerada na abertura de cursos superiores em Educação Física, assim como no campo da saúde e dos exercícios físicos com a criação de clubes esportivos, de salas de ginásticas, de espaços de lazer, de condomínios dentre outros empreendimentos.

Esse novo contexto, aliado à crise estrutural do capital, as novas configurações do mundo do trabalho e ao desemprego crônico, culminou no desenvolvimento de intensos debates que buscavam reordenar os currículos dos cursos para a formação docente em Educação Física (presente na primeira geração de resoluções) à lógica de formação para a adaptação ao modo de produção de base capitalista.

Nesse sentindo, com essa vertiginosa abertura do Estado brasileiro ao setor privado, a formação dos professores de Educação Física passou a ser influenciada não somente pelas orientações dos movimentos EPT/APT (gerenciado por diferentes organismos internacionais) que tiveram grande participação na reorganização da educação nacional brasileira, por meio da Lei n.º 9.394 de 1996, mas também por órgãos e movimentos corporativistas nacionais, que reivindicavam à necessidade da construção de um conselho da Educação Física, que atuasse em defesa da inserção destes profissionais no setor privado.

Entre os discursos a favor da criação do conselho profissional estava o argumento de que, caso fosse assegurado a criação do conselho para a Educação Física, o desemprego (típico da crise estrutural do capital) reduziria, uma vez que os profissionais poderiam disputar novos campos de trabalhos não escolares com outros profissionais denominados de leigos por este movimento (como fisioterapeutas, dançarinos, capoeiristas, instrutores de Yoga, dentre outros). Além de denunciar estes por exercerem, ilegalmente, funções que seriam supostamente próprias da Educação Física.

Devido a isso, o *Movimento pela regulamentação, já!* Passou a ganhar destaque se fazendo presente, inclusive, nas discussões da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF). Vale destacar, que esse movimento era liderado especialmente pelo antigo presidente da Associação de Professores de Educação Física do

Rio de Janeiro, Jorge Steinhilber⁶¹.

A intensificação desse movimento pela regulamentação da profissão, culminou na criação da lei federal n.º 9.696, de 1 de setembro de 1998⁶², que dispõe da regulamentação da Profissão de Educação Física e da criação dos respectivos Conselhos Federais e Regionais da área. Homologada a lei, Jorge Steinhilber se tornou presidente do CONFEF em 1998, permanecendo em tal cargo até o ano de 2020, explicitando o caráter corporativista do movimento que liderava. Devido a isso, asseveremos que o movimento não estava preocupado com a formação ou atuação profissional dos professores de Educação Física, mas sim com os interesses privados de um grupo muito específico que se movimentava conforme as demandas do capital e da classe dominante.

Nesse sentido, Nozaki (2004) explica em sua tese que, depois da regulamentação da Educação Física, o Confef passou a exercer também funções estranhas a sua natureza, como, por exemplo: determinar a proibição do licenciado em atuar em espaços não escolares⁶³, uma vez que este campo deveria ser ocupado, segundo o sistema Confef/Crefs pelos bacharéis em Educação Física. Acontece que essa regulamentação profissional se manifestou como uma das várias estratégias para a reestruturação do mundo do trabalho mediadas pelo Estado burguês brasileiro. Logo, com o conselho em atividade, tornou-se possível ampliar o controle do capital sobre os trabalhadores formados em Educação Física perante as atividades fiscalizatórias desta autarquia da administração pública.

A ampliação do controle do capital sobre os trabalhadores (e a coerção destes para aceitarem a exploração de grandes empresas do mercado *fitness*, que ascenderam no Brasil após a segunda metade do século XX), não ficou restrita ao campo de atuação profissional dos professores de Educação Física. Marx e Engels (2007, 257) no clássico livro *d'A ideologia alemã*, explicam que quando as circunstâncias só permitem aos trabalhadores “[...] o desenvolvimento unilateral de uma qualidade às custas de todas as demais, [se] elas lhe proporcionam material e tempo para desenvolver só uma qualidade, então esse indivíduo logra apenas um desenvolvimento unilateral, aleijado”.

⁶¹ Ex-presidente do sistema Confef/Crefs e entusiasta da regulamentação profissional da Educação Física durante a década de 1990.

⁶² Essa lei tem se tornado objeto de debate na área, após a tramitação da ADI 3428/2005 no Supremo Tribunal Federal (STF). O processo se encontra pausado, devido ao *pedido de vista* do ministro Gilmar Mendes. A ADI trata da acusação de um possível vício de iniciativa no ato de criação do sistema Confef/Crefs e que, por essa razão, pode levar ao seu fim. A referida ADI poderá apresentar grandes implicações para o conselho e para a profissão, dado que o sistema Confef/Crefs conta com mais de 500mil profissionais registrados, atualmente.

⁶³ Sobre isso, o Ministério Público federal de Santa Catarina declarou: “não compete aos conselhos profissionais, por meio de resoluções, criar restrições ou distinções de profissionais. Cabe-lhes, unicamente, aplicar a legislação vigente e fiscalizar e regulamentar as atividades da categoria profissional”.

Logo, uma vez que o conselho fomentou as bases para a atuação fragmentada⁶⁴, naturalmente se imaginaria que haveria também um esforço deste mesmo conselho para instituir a formação segmentada nos cursos de Educação Física, obedecendo às tendências do capital. Nozaki (2004) ratifica isso ao esclarecer que o CONFEF teve influência direta na estruturação da Resolução n.º 7, de 2004 (que dividiria o curso de vez em duas profissões legalmente diferentes, apesar de *curricularmente* idênticas), ao ser o principal agente interessado na formação fragmentada em Educação Física.

Em síntese, constatamos que foi dentro desse cenário de crise estrutural do capital, do avanço das políticas educacionais de cunho neoliberal e da luta pela criação de um conselho que regulamentasse a referida profissão, que emergiu a Resolução n.º 03, de 1987 e a Resolução n.º 07, de 2004 (as quais, denominaremos de primeira geração de resoluções para formação docente em Educação Física). Estas normas jurídicas foram responsáveis por instituir o currículo mínimo para os cursos de Educação Física, além de regulamentarem a fragmentação da área em dois eixos, a saber: cursos de Licenciatura em Educação Física e cursos de Bacharelado em Educação Física.

Com a primeira resolução (n.º 03, de 1987), instaurou-se a exclusão do currículo mínimo e a criação do curso de Bacharelado em Educação Física, fragmentando, deste modo, o curso de Educação Física⁶⁵. De acordo com essa resolução, o profissional formado através do curso de Bacharelado em Educação Física seria aquele com atuação restrita ao âmbito não escolar (academias, praças, clubes e afins). Mesmo com essa fragmentação, era possível, até então, a formação nas duas áreas em um único ciclo formativo, através da formação plena 3+1: 3 anos de licenciatura + 1 de bacharelado⁶⁶.

No entanto, com a homologação da segunda Resolução (n.º 07, de 2004) tivemos uma fragmentação estrutural dos cursos de Educação Física, o que resultou em uma divisão ainda mais rígida da área, dado que os cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Educação Física passaram a ser ofertados em ciclos formativos diferentes. No quadro 1 abaixo, há um

⁶⁴ Isto é, bacharéis em Educação Física atuando fora do âmbito escolar e licenciados em Educação Física atuando no interior da escola.

⁶⁵ Importante esclarecer que, apesar de não existir uma restrição aos licenciados em Educação Física para atuarem fora do âmbito escolar, em décadas anteriores ao ano de 1987 essa esfera era ocupada majoritariamente por técnicos desportivos.

⁶⁶ “O esquema ‘3 + 1’ ficou comumente conhecido como a formação conjunta do bacharel e do licenciado realiza em único curso com tempo de duração de três anos de bacharelado e um ano de didática, para obter o grau de licenciado. Essa foi uma forma que o governo encontrou, junto ao crescente incentivo dado ao bacharelado em meio ao avanço do neoliberalismo, para ampliar a formação de professores, necessária naquele momento histórico. Porém, no caso da Educação Física, o esquema ‘3 + 1’, desde da sua origem, foi realizado de modo invertido, três anos de licenciatura e um de bacharelado”. (DIAS, 2011, p. 114).

resumo explicativo destas duas resoluções:

Quadro 1 — Comparativo entre a Resolução n.º 03, de 1987 e Resolução n.º 07, de 2004 e suas respectivas concepções de formação.

Resolução	Texto	Modelo formativo
Resolução n.º 03, de 1987 – Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).	<p>Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.</p> <p>Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:</p> <p>a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc),</p>	<p>Formação fragmentada (bacharelado/licenciatura).</p> <p>Possibilidade de formação plena.</p>
Resolução n.º 7, de 2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.	<p>Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.</p>	<p>Fragmentação estrutural do curso (bacharelado e licenciatura).</p>

Fonte: Ministério da Educação (MEC).

Apesar disso, enfatizamos que não podemos incorrer no erro de deduzir que o modelo de formação docente demandado pela crise estrutural do capital foi aceito pacificamente pela comunidade docente dos professores de Educação Física. Pelo contrário,

conforme veremos a seguir, foi a partir da Resolução n.º 03, de 1987 e da Resolução n.º 07, de 2004, que surgiram fortes divergências políticas quanto ao modelo de formação docente em Educação Física presente nesses documentos. Isto é, esse processo de fragmentação, acabou dividindo não somente a formação inicial dos futuros docentes da área, mas toda a comunidade da Educação Física até os dias atuais.

Quanto ao posicionamento da comunidade, de um lado, situaram-se os autores e as entidades que se colocaram a favor da existência dos cursos de Bacharelado em Educação Física (assegurando, assim, a defesa de uma formação fragmentada entre os cursos da área), como: Kunz *et al.* (1998) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Do outro lado, estão os professores que defendem a formação ampliada ou unificada em Educação Física, são eles: Nozaki (2004), Pergher (2008), Cruz (2011), Sousa Sobrinho (2009), dentre outros que apresentaremos a seguir.

Começando pelos que se posicionam a favor da formação fragmentada (Confef e Elenor Kunz). Quelhas e Nozaki (2006) explicam que o Confef sempre se posicionou a favor da formação fragmentada dos professores de Educação Física, mas não devido a uma real distinção entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, e sim porque o reconhecimento do Bacharelado em Educação Física justificaria a sua existência e a sua função fiscalizadora sobre estes em espaços não escolares (que tratassem de atividade física e saúde), afinal dentro do âmbito escolar já havia a existência do Conselho Nacional de educação, que exercia suas intervenções desde 1995.

Além do sistema Confef, autores clássicos da Educação Física Escolar como Elenor Kunz se posicionam na mesma perspectiva. Por exemplo, em Kunz *et al.* (1998), os autores argumentam que se colocam a favor da formação fragmentada em Educação Física porque a formação ampliada apresentaria limitações formativas preocupantes à sociedade, dado que não atenderia adequadamente aos objetivos das licenciaturas no âmbito e tampouco, às demandas do mercado não escolar.

Em contraponto aos argumentos de pesquisadores como Kunz *et al.* (1998) e ao do Confef, autores como Nozaki (2004), Silva e Frizzo (2011), Pergher (2008), Cruz (2011), Sousa Sobrinho (2009), Aranha (2011), Dias (2011), Silva (2011), Coimbra, (2010), Morschbacher (2012), Taffarel (2012) tanto denunciam as ingerências e os limites do capital como as principais responsáveis pela formação fragmentada, quanto se colocam como defensores da formação ampliada na Educação Física. Alguns, inclusive, apresentam propostas de formação docente que se colocam como alternativas à formação fragmentada demandada pela crise estrutural.

Paralelo a esses autores, cresceu o movimento a favor do fim da regulamentação dos cursos de Educação Física, por meio dos embates jurídicos empreitados principalmente pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR). Além da luta para a implantação da formação de professores em uma perspectiva ampliada empenhada pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e pelos esforços da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) através do manifesto *A Educação Física é uma só! Formação Unificada Já!* que apresenta onze motivos em defesa da formação ampliada.

Quelhas e Nozaki (2006, p. 83-94) avançaram na discussão e elencaram os princípios que deveriam ser garantidos nos currículos de Educação Física em uma perspectiva de formação ampliada:

- 1) Sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral;
- 2) Unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação a produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social;
- 3) Gestão democrática – que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas, e não autoritárias;
- 4) Compromisso social com ênfase na concepção sóciohistórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal;
- 5) O trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, o trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral;
- 6) formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho;
- 7) avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico da instituição, abrangendo as dimensões da avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas e projetos, da instituição.

Paralelamente, a ExNEEF também propôs alguns princípios que se fazem presentes no currículo ampliado da Educação Física:

- 1) Trabalho pedagógico como base da identidade do profissional da EF;
- 2) Compromisso social da formação na perspectiva da superação da atual sociedade;
- 3) Consistente formação teórica e interdisciplinar, tendo o trabalho de pesquisa como um dos meios formativo;
- 4) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) Indissociabilidade entre teoria e prática;
- 6) Tratamento coletivo e interdisciplinar na produção do conhecimento;
- 7) Articulação entre conhecimentos de formação;
- 8) Avaliação permanentemente (estudante, professor, planos e projetos, instituição);
- 9) Formação continuada;
- 10) Respeito à autonomia institucional e gestão democrática;

11) Condições objetivas adequadas de trabalho. (ExNEEF, 2010).

De acordo com os autores, essas considerações devem ordenar uma formação inicial e continuada de caráter ampliado para os professores de Educação Física. Associadamente, Taffarel (2012, p. 124) apresentou algumas experiências desenvolvidas em diferentes universidades, dentre elas UFBA, na UFSM, na UEPA, na UFRGS, na UFG, UFMS e UNIMAT, em defesa da: [...]:

tese da necessidade da formação unificada em um único curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado que deverá ser complementado com cursos de especialização, mestrado e doutorado que aprofundarão a consistente base teórica, a consciência de classe, a formação política e a autodeterminação revolucionária dos professores de Educação Física formados nas universidades, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em síntese, verificamos que os autores e entidades do campo da Educação Física se posicionaram ante a fragmentação da formação inicial dos professores da área de forma bastante antagônica. Dessa forma, esses sujeitos puderam ser divididos em dois grupos, os que se colocaram a favor da fragmentação da formação docente em Educação Física e os que se colocaram contra.

Aos que se colocaram contra, vimos que além das críticas, estes propuseram alguns princípios e desenvolveram também algumas experiências com a formação ampliada em Educação Física. Todavia, independentemente destes esforços, a fragmentação dos cursos de formação docente na área se sobressaiu enquanto modelo curricular e pedagógico regulamentado pelo Estado burguês. Por sinal, já afirmamos ser pouco viável a efetivação de uma pedagogia proletária dentro de um Estado, previamente estruturado para atender aos anseios reprodutivistas do capital em crise.

Afirmamos isso porque, conforme averiguamos nas produções de Mészáros, a crise estrutural obrigou a burguesia a reorganizar a esfera do trabalho assalariado. Em outras palavras, para retomar os seus lucros, esta classe precisou adaptar toda a mão de obra para a lógica toyostista, ordenando a formação de profissionais polivalentes e flexíveis. Nesse cenário, o Estado burguês (agora mínimo) também precisou ser alterado, para que pudesse materializar as políticas neoliberais.

Frente a isso, o recuo do Estado brasileiro possibilitou o avanço do setor privado no campo da saúde (academias, clubes esportivos, *resorts*, etc.), o que demandou a formação de profissionais de Educação Física multifuncionais. Isto é, que pudessem atuar nos mais diferentes locais e exercer as mais diferentes funções que estavam se difundindo ante a

expansão da esfera privada no Brasil.

Associado a esse contexto mais amplo, constatamos também que este mesmo recuo do Estado burguês possibilitou também o avanço dos conselhos profissionais a nível nacional que, no caso da Educação Física, pressionou pela formação fragmentada para se justificar socialmente. Dessa forma, compreendemos essa formação fragmentada em Educação Física como uma primeira manifestação da crise estrutural do capital sobre a formação destes professores atualmente.

Por fim, reforçamos que reconhecemos a importância das ações exitosas dos professores da área em defesa da instauração da formação ampliada em algumas universidades brasileiras. No entanto, entendemos que, apesar da relevância da educação formal, esta não garante sozinha as conquistas efetivas necessárias à classe trabalhadora, como a emancipação humana, uma vez que o complexo educacional apresenta limites e a educação formal é permeada por interesses ideológicos da burguesia, que vem sendo assegurados justamente pelo Estado moderno burguês.

Ademais, apesar de nos solidarizarmos com os professores e estudantes que estão empenhados na luta contra ação do sistema Confef/Crefs e pelo seu fim, é importante deixar claro que a sua extinção por meio de aparatos jurídicos e políticas não resolverá o problema da formação de professores em sua raiz, como alguns autores anunciam, uma vez que o modelo de formação está demarcado pelo atual estágio histórico do trabalho alienado, enraizado no modo de produção capitalista.

Afinal, conforme já vimos no tópico 3.1, a formação ampliada também se colocou como uma demanda histórica do capital outrora. Nesse sentido, conseguimos visualizar como a capital exerce o seu controle na formação docente em Educação Física, e como esse controle vem se aprimorando ao longo dos anos, para atender às ordens deste organismo sociometabólico em crise estrutural. Por conseguinte, no próximo tópico discutiremos sobre o avanço desse controle do capital, que transcende, atualmente, as ingerências mediadas pelo sistema Confef/Crefs.

4.3 A segunda geração de resoluções para a formação docente em Educação Física no contexto da crise estrutural do capital

A sessão sobre a segunda geração de resoluções para a formação docente em Educação Física, no contexto da crise estrutural do capital, será apresentada a partir de três motes: a) breve resgate da atual fase histórica do capital, que demanda um feroz aumento de

cursos privados de Educação Física, mediante o progressivo tratamento da educação enquanto um campo a mais de investimento necessário para o gerenciamento temporário da crise estrutural do capital; b) da implantação de um novo ensino médio no Brasil, por meio da BNCC, assim como das características deste documento e c) da exposição da atual concepção de formação docente em Educação Física.

Defendemos esses três pontos como fundamentais para concluir a apreensão de nosso objeto, em sua segunda geração de resoluções para a formação docente em Educação Física (composta pela Resolução n.º 06, de 2018 e Resolução n.º 02, de 2019) no contexto da crise estrutural do capital. Pois, conforme colocado em tópicos anteriores, essa geração de resoluções se apresenta como uma ampliação do controle do capital (em sua fase de crise estrutural) sobre a formação dos professores de Educação Física, que veio se agravando no Brasil ao longo das últimas três décadas.

Devido à ampliação desse controle, as reverberações da crise estrutural na formação docente em Educação Física, não se restringiram às antigas reformulações do Estado brasileiro, nem se limitaram as ingerências dos conselhos profissionais, como constatado a partir da década de 1990. Sem excluí-las, a continuidade das pressões exercidas pelos organismos internacionais, através de novas conferências e relatórios educacionais (de cunho conservador), fizeram com que o capital acentuasse ainda mais o caráter neoliberal do Estado e da educação formal através da implantação da BNCC e, conseqüentemente, das atuais resoluções para formação inicial de professores.

Todavia, uma ressalva precisa ser feita: a primeira resolução da primeira geração foi homologada no ano de 1987 e a segunda foi homologada em 2018. Tal fato, não indica dois momentos pontuais e isolados das implicações da crise estrutural do capital na formação dos professores de Educação Física no Brasil, tampouco a existência de uma lacuna ou lapso das interferências desta crise sobre a formação de professores de Educação Física, entre as duas gerações de reformas.

Já explicamos anteriormente que as implicações da crise estrutural não apresentam ciclos. Isto é, momentos de interferências e momentos de não interferência nos complexos sociais e na formação docente em Educação Física, pois suas reverberações são contínuas e extensas. Ademais, já constatamos que, em um primeiro momento, ocorreram transformações no mundo do trabalho, no Estado, o avanço da doutrina neoliberal, os investimentos privados em espaços não escolares (academias, clubes, ginásios), o que resultou na formação fragmentada dos docentes da área.

Devido ao caráter duradouro desta crise, em um segundo momento (antecedendo

à BNCC e às novas resoluções para formação docente), grupos privatistas passaram a investir também no setor formal da educação superior brasileira, mostrando o caráter expansionista do capital, sobretudo durante a crise estrutural. Por essa razão, avançamos nos parágrafos seguintes apresentando desde os dados mais abrangentes da educação e da formação docente, até os dados mais específicos que tratam do progressivo avanço do capital no campo da formação dos professores de Educação Física.

Durante a análise de alguns dados quantitativos sobre a educação brasileira, assim como dos cursos superiores de licenciatura em Educação Física, nos deparamos com o alcance e com o impacto que as mudanças nas políticas educacionais podem ocasionar na formação dos trabalhadores. No caso do presente estudo, podemos afirmar que quaisquer modificações de ordem curricular nos cursos de licenciaturas em Educação Física apresentam implicações diretas à classe trabalhadora, sejam elas positivas ou negativas. Isso porque, os professores ocupam um local estratégico no complexo educacional ao influenciar na teleologia secundária adotada por outros indivíduos.

Não à toa, conforme já demonstramos, as declarações e os relatórios educacionais emitidos e financiados pelos organismos internacionais orientam enfaticamente sobre a necessidade da formação de mais professores para atingir as metas traçadas pela classe dominante. Abaixo, apresentaremos como o Estado brasileiro respondeu, de forma bastante célere e positiva, as demandas da crise estrutural do capital e a estes organismos internacionais, ao possibilitar a ampliação dos cursos de licenciatura e, consequentemente, dos cursos superiores privados de Educação Física.

Quanto aos dados quantitativos, conforme apresentado pelo banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2020, estes têm deixado claro que existem atualmente quase 2 milhões de professores formados em território nacional. Destes 2 milhões, aproximadamente 70% estão atuando no ensino fundamental. Além disso, podemos afirmar que 1.378.812 professores ensinam mais de 55.904.526 alunos em 182.141 escolas. Essas instituições, por sua vez, são administradas por aproximadamente 188.361 gestores.

Somente com esses dados, tornar-se-ia explícito o contingente de trabalhadores, que estão imersos no setor educacional e que são orientados e educados por uma concepção hegemônica de ensino. Todavia, esses números ainda não são suficientes à nossa pesquisa. Buscando aproximar ainda mais esses dados do nosso objeto, fez-se necessário analisar, principalmente, os dados referentes ao ensino superior, de forma mais precisa, referentes aos cursos de licenciatura.

Deste modo, constatamos que atualmente, no ensino superior, tem-se aproximadamente 386.073 docentes que atuam em 40.427 cursos de graduação e, 36 sequenciais. Estes cursos somam um total de 8.604.526 alunos em 2.608 instituições de nível superior. Um dado bastante interessante e revelador apresentado também por esses autores diz respeito à soma dos diferentes profissionais da educação com os alunos, que representa quase 1/3 da população brasileira.

Sobre os cursos de licenciatura no ensino superior, existem 20.382 em todo o Brasil⁶⁷. Destes, o setor privado é responsável pela oferta de 15.881, sendo 4.200 na modalidade presencial e 11.681 na modalidade de Ensino a distância (EaD). Esses números nos revelam o alarmante domínio do setor privado, sobretudo, na modalidade não presencial. Esses dados exemplificam também o caráter universal da crise estrutural do capital, por ser nesta fase que as entranhas do capital ultrapassam os limites imediatos, incidindo, assim, em outros complexos sociais, como o da educação.

O setor público, por sua vez, responsabiliza-se por apenas 4.501 cursos superiores, sendo, 3.936 ofertados no formato presencial e 565 no formato EaD. Frente a isso, identificamos que a esfera pública tem privilegiado o ensino presencial, configuração oposta àquela constatada na esfera privada. Apesar disso, a burguesia vem caminhando a passos largos para a ampliação da Educação Física na EaD e isso tem reverberado negativamente na busca por cursos de licenciatura em um formato presencial, dado que “nos últimos 5 anos, o número de estudantes que ingressaram nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3%”. (TAFFAREL *et al.*, 2022, p.7).

Tratando, especialmente, dos cursos de licenciatura em Educação Física, constatamos que estes seguem a mesma tendência dos demais cursos. A saber, temos um total de 3.055 cursos de Educação Física em todo o Brasil⁶⁸. Destes, mais da metade, isto é, 2.766 são ofertados pela iniciativa privada e somente 289 pertencem ao setor público. Sendo que no setor privado são ofertados 1.351 cursos na modalidade EaD, enquanto no setor público, somente 28. Isso significa que na modalidade presencial, 1.704 cursos são ofertados pela esfera privada e 261 pelo setor público.

Na tabela 2, apresentamos um comparativo entre os dados quantitativos das

⁶⁷ Até a primeira metade de 1990, tínhamos 210 (23,4%) instituições superiores públicas e 684 (76,6%) privadas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente temos 313 públicas (12,4%) e 2.261 privadas (87,6%) (INEP, 2022).

⁶⁸ No início da década de 1990, tínhamos 117 cursos de Educação Física, sendo 59 da esfera pública e 58 da esfera privada. (INEP, 2006).

licenciaturas e dos cursos de Educação Física em funcionamento no Brasil, atualmente. Para realização da comparação, consideramos a modalidade (presencial ou EaD) e a esfera administrativa (setor público ou setor privado). Essa dinâmica nos permitiu apreender de forma mais profunda como as licenciaturas em Educação Física vêm acompanhando as demandas educacionais da crise estrutural.

Tabela 2 — Análise comparativa entre os cursos de licenciatura e cursos de Educação Física no Brasil, considerando a modalidade (presencial e EaD) de ensino e a esfera administrativa (público e privado).

20.382 cursos de licenciatura			
3.344 cursos de Educação Física			
Esfera privada		Esfera pública	
Licenciaturas: 15.881		Licenciaturas: 4.501	
Educação Física: 2.766		Educação Física: 289	
EAD	Presencial	EAD	Presencial
Licenciaturas: 11.681	Licenciaturas: 4.200	Licenciaturas: 565	Licenciaturas: 3.936
Educação Física: 1.351	Educação Física: 1.704	Educação Física: 28	Educação Física: 261

Fonte: sistema e-MEC; Taffarel, Carvalho, Luz (2021); Taffarel *et al.* (2022).

Através da tabela 2, verificamos o elevado número de cursos ofertados por instituições privadas na modalidade EaD. Se durante o início da década de 1990, tínhamos 117 cursos de Educação e de Educação Física, hoje temos 3.344. Sendo que, aproximadamente, 90,3% destes cursos, são ofertados pela esfera privada. O mesmo acontece com as demais licenciaturas, visto que 77,9% das licenciaturas de todo o Brasil, pertencem aos grandes conglomerados educacionais privados⁶⁹.

Apesar dos dados serem alarmantes, sem a superação do capitalismo, a perspectiva da oferta de cursos de Educação Física em instituições privadas após 2023 tende a continuar crescendo. Convergingo com as orientações dos organismos internacionais para a ampliação das iniciativas do setor do privado e do aligeiramento dos atos formativos, em

⁶⁹ Esse avanço se colocou como uma iniciativa do governo federal de expansão dos programas de financiamento para inserção de estudantes de baixa renda no ensino superior por meio de programas com Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUNI). Nessa esteira, vemos que a própria UNESCO, enquanto organismo internacional e representante dos interesses do capital, já anunciava há alguns anos que os serviços públicos, incluindo aqui a educação, seria fortemente afetada pela lógica do capital.

2022, foi instituída a Lei n.º 14.386, de 2022, que altera a lei 9.696, de 1998.

Com este novo dispositivo legal, o sistema Confef/Crefs, por exemplo, com apoio do Poder Executivo (que era representado naquele período pela figura do ex-presidente Jair Bolsonaro), conseguiu vetar a exigência da emissão de diplomas reconhecidos pelo MEC. Com essa medida, tem-se a criação de cursos tecnólogos (com duração de aproximadamente 02 anos) em Educação Física, conforme assegurado no art. 2º, inciso IV⁷⁰, da referida lei, avançando no gerenciamento burguês da crise atual.

É dentro deste campo que se explicita mais um processo de mercantilização dos cursos de licenciatura em Educação Física, enquanto mecanismo de arrefecimento dos problemas advindos da crise estrutural do capital; do domínio da classe burguesa sobre a formação e da impossibilidade da sistematização de uma educação emancipadora para a formação docente em Educação Física, dentro deste contexto, conforme assevera o professor e pesquisador Ivo Tonet em suas pesquisas.

É verdade que, em uma sociedade de classes como a capitalista, os embates irão se manifestar nos mais diferentes complexos sociais, inclusive sobre a formação em Educação Física. Todavia, no âmbito formal de ensino, os interesses da classe dominante sempre serão determinantes na estruturação de um currículo que auxilie na conservação da ordem social vigente (TONET, 2005). Normalmente, o Estado burguês, devido a sua própria natureza, concretiza esse processo com bastante êxito.

Já constatamos em capítulos anteriores que, por a natureza do complexo educacional se colocar como *lócus* da apropriação dos elementos indispensáveis à reprodução social, o capital tende a submetê-lo ao seu domínio, impondo-lhe seu conteúdo político e ideológico. Isto pode ocorrer por meio de distintos artifícios, sendo bastante comum a adoção de um determinado ideário pedagógico (do aprender a aprender⁷¹, a exemplo) que condense os métodos, técnicas, procedimentos, dentre outros elementos, imprescindíveis às respostas que o movimento do ciclo de reprodução do capital exige.

Um exemplo evidente desse processo se deu em nível nacional, através da homologação da BNCC. Esta base, pode ser compreendida como um documento normativo do campo educacional, define “[...] um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

⁷⁰ “[...] egressos de cursos superiores de Tecnologia conexos à Educação Física, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação, cujos eixos tecnológicos sejam direcionados às áreas de conhecimento abrangidas por esta Lei, conforme regulamentado pelo Confef.”. (Lei n.º 14.386, de 2022).

⁷¹ Composta por pedagogias como das competências, do professor reflexivo, construtivismo dentre outros. (DUARTE, 2001).

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica [...]” hoje. (BRASIL, 2018, p. 7).

Por estar compromissada com os interesses da classe dominante, em meio a atual fase do capital (crise estrutural), essas aprendizagens essenciais dizem respeito ao desenvolvimento de competências e de habilidades, que garantam a adaptabilidade da classe trabalhadora ao novo modelo de sociedade e mercado de trabalho (que tem como princípio e diretriz, o *toyotismo*) ou para o empreendedorismo.

Para isso, são ofertadas disciplinas como *Formação para a cidadania*, *Projeto de vida*, *empreendedorismo*, *marketing*, *Mundo do trabalho*, substituindo ou sendo ofertadas em uma quantidade de horas-aula superior às disciplinas clássicas, sobretudo, Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia. Esse formato de educação surge para obedecer à declaração de Incheon, tendo como meta: “Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”.

São por essas razões que não podemos afirmar que a normatização da BNCC se deu de forma isolada. Pois, conforme constatado, a reforma do ensino médio (dada pela Lei n.º 13.415, de 2017⁷²) aconteceu paralelamente às alterações do mundo do trabalho. É devido a isso, que este dispositivo, além de alterar a Lei n.º 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, alterou também a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de maio de 1943.

Também não seria correto se afirmássemos que a BNCC é um documento sem precedentes. Ora, se é um documento alinhado às transformações do mundo do trabalho, não é difícil imaginar que esta vinha sendo demandada desde a década de 1990. Afinal, foi a partir de meados desta década que tivemos as implicações mais incisivas da crise estrutural no Estado e na educação brasileira.

Assim, a BNCC já vinha sendo impetrada pela CF/88, em seu artigo 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p.); pela Lei n.º 9.394 de 1996, em seu artigo 26 “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser

⁷² Altera a lei n.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa alteração ocorre porque a “[...] educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social, não apenas na escola, mas também fora dela, é preciso ter claro que é de uma luta que se trata e não de uma simples questão técnica. Trata-se de uma luta entre duas perspectivas radicalmente diferentes para a humanidade [...]” (TONET, 2012, p. 84).

complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (BRASIL 1996, s/p). Após estes marcos, a BNCC continuou a ser citada.

Em 2008, a Unesco apresentou uma proposta de modelo para o ensino médio através do documento intitulado de “Reforma da educação secundária”. Neste mesmo ano, conforme pode ser verificado em Ferreira, Silva e Carmo (2022), constatamos que o ministério da educação do Brasil, por meio da portaria Ministerial n.º 10 de 3 de setembro de 2008, definiu uma comissão de 35 membros que iriam organizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília (DF), onde foi debatido sobre a BNCC no PNE. Por conseguinte, com a Lei n.º 13.005 de 2014 foi colocada, dentre as metas decenais para a educação brasileira, a construção de uma BNCC.

Durante o governo Dilma Vana Rousseff, especificamente em 2015, foi tornada pública a portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015 que estabeleceu a equipe de especialista para a elaboração da BNCC. Montada a equipe, em setembro de 2015 foi apresentada a primeira versão; em maio de 2016, a segunda versão. Em fevereiro de 2017, já no governo Michel Elias Temer Lulia, foi homologada a Lei n.º 13.415 de 2017 (que alterou vários artigos da Lei n.º 9.394 de 1996) e em dezembro deste mesmo ano, a BNCC foi homologada pelo ministério da educação. Por fim, em 2018 foi entregue ao CNE.

Para a reprodução humana, o complexo educacional se coloca como essencial. Para a reprodução de um modelo de sociedade, partindo de Mészáros, os sistemas educacionais se colocam como fundamentais. Nesta esteira, corroboramos o prefácio da obra *A educação para além do capital*, quando afirma que o que está em debate não é a simples “[...] modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p.11-12). Assim, a BNCC se coloca como mais um braço do capital que tenta auxiliar na missão (que já nasce fadada ao fracasso) de solucionar os problemas da crise estrutural.

A BNCC organiza, de forma muito sistematizada, todas as competências e habilidades necessárias ao “novo” mercado de trabalho alienado. Para isso, o documento apresenta um texto introdutório geral, as etapas da educação básica e as áreas. Além disso, na educação básica os alunos precisam desenvolver competências gerais. Na educação infantil, precisam ter acesso aos direitos de aprendizagem. No ensino fundamental e médio, precisam desenvolver as competências específicas de cada área e as competências de cada componente curricular. Dada a amplitude do documento, que conta com 600 páginas, fez-se

necessário promover formação continuada dos professores e reformulação dos cursos de licenciatura para efetivar a BNCC em todo o Brasil.

Apesar de a BNCC ser uma base extremamente ampla, poderíamos imaginar que, por se tratar de um documento que foi demandado desde a CF/88, haveria uma exaustiva participação dos professores ao longo dos anos no ato de construção do referido documento. Todavia, conforme já especificado, apesar da abertura dada à participação docente, o documento foi construído em um curto espaço de tempo, fazendo prevalecer os interesses da classe dominante (a burguesia)⁷³.

Em razão disso, afirmamos que veio sendo amadurecido nas últimas décadas um modelo de educação formal que culminou na BNCC, ignorando todas as proposições sistematizadas (ou não) de base marxista elaboradas por professores de todo o Brasil. Conforme já adiantamos, o documento apresenta uma estruturação voltada para atender os atuais interesses da burguesia.

Vale destacar que, antes da versão final (BNCC-III), a BNCC apresentou outras duas primeiras (a BNCC-I e a BNCC-II). A prevalência dos interesses da classe burguesa que denunciemos acima, tornou-se ainda mais explícita durante a passagem da segunda para a terceira versão. Apesar da segunda versão ter se colocado longe da perspectiva de educação que idealizamos neste estudo, notamos que aquela era um pouco menos ameaçadora que a versão final da BNCC que conhecemos hoje.

Isso porque contou com a participação de 135 professores da educação básica e superior e mais de 12 milhões de contribuições resultantes de inúmeros debates realizados por leitores críticos, especialistas de diferentes áreas. No entanto, a sua terceira versão, que se deu logo após a articulação jurídico-política que concretizou o *impeachment* (destituição) Dilma Rousseff do cargo de presidente da república, promoveu graves mudanças na base, sem ampla consulta e debate com a comunidade.

Dentre essas mudanças presentes em sua terceira versão, estava a retomada do caráter cognitivista da educação, a qual tem como base Coll, Perrenoud, etc. reafirmando o compromisso da educação brasileira com a formação de profissionais polivalentes para o mercado capitalista. Diante do contexto da base, em fevereiro de 2017, a Lei n.º 13.415, de 2017 determinou o alinhamento dos cursos de licenciatura à BNCC. Em dezembro deste mesmo ano, foi instituída a Resolução n.º 02, de 2017, que designou e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas

⁷³ Na terceira versão houve uma supressão de vários trechos que vários professores da educação básica e ensino superior haviam propostos. (NEIRA, 2017).

e das respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

No artigo 5º da Lei n.º 13.415, de 2017 foi determinado que a BNCC seria uma:

[...] referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. §1º *A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.* §2º *A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.*

Essas orientações mostram existir tanto a reorganização dos currículos dos cursos de licenciaturas a partir das demandas do mercado, como também uma indissociabilidade dos currículos das licenciaturas em Educação Física com a perspectiva ideológica e política da BNCC, da educação básica. Essa indissociabilidade foi reconhecida pela lei máxima da educação brasileira, a LDB. Assim, no artigo 62, parágrafo §8º da Lei n.º 9.394 de 1996, foi assegurado o seguinte trecho: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”⁷⁴.

Na própria BNCC temos alguns trechos que tratam sobre as suas implicações para a formação docente. Diante disso, o documento aponta quais são as primeiras ações que devem ser tomadas pela união para efetivar, de fato, uma nova educação básica, a saber: adequar os cursos de licenciatura à BNCC.

Assim, de acordo com Brasil (2018, p. 5):

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, *influenciará a formação inicial e continuada dos educadores*, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2018, p. 5) (Grifo nosso).

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as

⁷⁴ “Outra questão que deve ser ressaltada diz respeito ao currículo dos cursos superiores. Com o ensino médio assumindo uma vertente mais especializada, limitada e esvaziada, pressupõe-se que o Enem e o próprio ensino superior terão de se adaptar, possivelmente com alterações nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados tanto pelo sistema público quanto pelas instituições privadas. Todos devem se render à lógica do mercado”. (SANTOS, AMORIM, SANTOS, 2021, p. 86).

responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. *A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais.* Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 21). (Grifo nosso).

No Brasil, a coordenação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica é do Ministério da Educação (MEC), conforme assegurado pelo Decreto n.º 8.752, de 2016. Todas as orientações emitidas que tratam da formação inicial e continuada de professores, assim como da revisão das DCNs para formação docente, devem considerar tanto os direcionamentos afixados na BNCC, quanto aqueles afixados meta 15 do PNE (que tem vigência de 10 anos). Sobre a meta de n.º 15 presente no PNE dada pela Lei n.º 13.005, de 2014:

META 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, *política nacional de formação dos profissionais da educação* de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Grifo nosso).

Diante dessas prescrições e, no uso de suas atribuições, o MEC tornou pública duas resoluções relevantes para a formação dos professores de Educação Física, como respostas às determinações que foram apresentadas anteriormente, são elas: a Resolução n.º 06, de 2018, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências; e a Resolução n.º 02, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A Resolução n.º 06, de 2018, que instituiu Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Educação Física no Brasil, reafirmou a antiga concepção de formação fragmentada que já vinha sendo criticada pela comunidade docente desde as resoluções n.º 3, de 1987 e n.º 7, de 2004. De acordo com o documento, os estudantes podem se formar em bacharelado e/ou em licenciatura em Educação Física. Paralelamente, foi constatado no Parecer CNE/CES n.º 283, solicitado pela relatora Marília Ancona Lopez, em maio do ano de

2020, que apesar da fragmentação, a formação:

Tratando-se de um único curso, entende-se que o diploma também será único podendo ser apostilado em seu verso a (s) terminalidade (s) realizada (s) pelo aluno: Bacharelado, Licenciatura ou ambas, conforme o caso. O curso de Educação Física, portanto, oferece um único diploma de graduação em Educação Física, passível de dois apostilamentos: um de Bacharelado e outro de Licenciatura. No caso de o aluno finalizar uma delas e, posteriormente, realizar a segunda etapa específica, ela deverá ser apostilada em seu diploma de graduação. (PARECER CNE/CES n.º: 283, p. 4, 2020). (Grifos nossos).

Independentemente deste parecer, sabemos que apesar da mesma matrícula, o curso está fragmentado! Nas resoluções anteriores (Resolução n.º 03, de 1987 e Resolução n.º 07, de 2004) já era possível constatar a fragmentação vertical do curso, que colocava de um lado os licenciandos e do outro, os bacharelandos em Educação Física. Por essa razão, quanto à fragmentação do curso, a nova resolução não apresentou nenhuma novidade, pelo contrário, essa se mostrou comprometida a preservar as velhas determinações da ordem burguesa para gerenciamento da crise estrutural do capital.

Figura 2 — Ilustração sobre a fragmentação vertical e horizontal dos cursos de Educação Física no Brasil.



Fonte: autoria própria.

Na figura 2 acima, notamos que a novidade da Resolução n.º 06, de 2018 está na instauração de uma nova forma de fragmentação, a qual denominaremos de fragmentação horizontal dos cursos de Educação Física. Essa fragmentação horizontal foi dada a partir dos

incisos I e II do art. 5º da referida resolução:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, *e desdobrar-se-á em duas etapas*, conforme descrição a seguir:

I - *Etapas Comum* - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - *Etapas Específicas* - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. (Resolução n.º 6, de 2018). (Grifos nossos).

O artigo 5º determina que os alunos ingressem no curso de Educação Física por meio de uma única matrícula, para cursar disciplinas que são comuns aos cursos de licenciatura e bacharelado. Ao conjunto dessas disciplinas, que compõe os primeiros dois anos de curso, damos o nome de Etapa comum. Por sua vez, a segunda parte, que inicia logo após o quarto bimestre (segundo ano), damos o nome Etapa específica. Nesta etapa, haverá uma suposta oferta de disciplinas heterogêneas (da licenciatura e do bacharelado) para os discentes poderem se especializar em uma das áreas formativas.

Essa organização do curso mostra-se como uma excentricidade à formação dos futuros professores de Educação Física. Se antes os cursos de Educação Física eram afetados somente pela concepção de fragmentação vertical (licenciatura X bacharelado), hoje é afetado também pela fragmentação horizontal (etapa comum X específica). O curso parece estar dividido em vários pedaços. Atribuímos essa nova configuração curricular à resolução n.º 02, de 2017, que determinou a BNCC como modelo oficial.

É por essa razão que a fragmentação horizontal do curso de Educação Física, dada pela atual resolução, apresenta expressiva similaridade com o modelo de educação posto pela Lei n.º 13.415, de 2017. Nessa nova organização, que foi materializada na BNCC, existe um currículo com uma etapa básica obrigatória e com uma parte flexível, composta por itinerários formativos (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional), projetos educacionais interdisciplinares e eletivas.

Como a reforma do ensino médio se consolidou formalmente por meio da Lei n.º 13.415 de 2017, a qual foi homologada em fevereiro no ano de 2017 e, considerando que Resolução n.º 06, de 2018 que trata da formação dos professores de Educação Física, foi

homologada em dezembro de 2018, isto é, quase dois anos depois, inferimos que essa nova estrutura curricular das licenciaturas em Educação Física se coloca como mais uma referência da formação de docente à BNCC, como previsto no art. 62 da LDB.

Ademais, observamos que no novo ensino médio há uma falsa liberdade de escolha dos itinerários formativos, dado que os alunos só poderão optar por aqueles itinerários que serão ofertados nas escolas (de acordo com as possibilidades estruturais, com as disponibilidades materiais, e com a qualificação profissional do corpo docente das mesmas). Essa problemática já vem sendo objeto de preocupação entre os cursos para formação de professores em Educação Física, mesmo que estas resoluções ainda não tenham sido efetivadas no interior das instituições e universidades.

A exemplo, verificamos que no parecer n.º 283 de 2020, que foi publicado no intuito de sanar algumas dúvidas realizadas por representantes da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, há um questionamento sobre a obrigatoriedade de oferta do bacharelado e da licenciatura em Educação Física nos dois últimos anos do curso. Explicitamos abaixo a indagação presente no parecer:

Se a IES já possui um curso de Educação Física – bacharelado, é obrigada a solicitar autorização para outro código para a Educação Física – licenciatura, mesmo que a IES não tenha intenção de ofertar a licenciatura do curso de Educação Física? Neste caso haveria ingresso apenas no curso de Educação Física – Bacharelado. Este questionamento se justifica porque temos campi que não existe demanda para a licenciatura da Educação Física. Então não haveria motivo para autorizar e manter uma estrutura sem alunos.

A relatora respondeu que:

[...] cada instituição *poderá*, em sua autonomia, *oferecer apenas uma das terminalidades específicas* desde que *garanta a existência do ciclo básico*, atendendo a todas as orientações contidas nas DCNs. Tal posto, é preciso que a IES deixe claro aos estudantes ou futuros estudantes a etapa ou as etapas específicas que oferece.

Mediante a manutenção da formação fragmentada, as palavras de ordem na formação dos professores de Educação Física atualmente é flexibilidade, esvaziamento curricular, superficialidade formativa, especialização, fragmentação e foco no desenvolvimento de competências, os quais são determinações presentes no atual modelo de trabalho e de formação (no modo de produção de base *toyotista*), no contexto de crise estrutural do capital. Sobre isso, Santos e Amorim (2021, p. 42) acrescentam que “A formação profissional é flexibilizada tanto em relação ao tempo cursado pelo estudante quanto em relação à oferta de cursos por parte dos sistemas de ensino”.

Essa oferta é gerenciada por possibilidade e limites concretos do Estado, dos conglomerados educacionais, dos interesses privados, do capital, etc. O projeto de Emenda Constitucional 245 (PEC 245), foi transformada na Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que oficializa o novo regime fiscal, congela os gastos do Estado brasileiro para com a educação nacional por um período de 20 anos. A qual se colocou como um agravante da formação docente. Uma vez que, a oferta dos cursos será mais determinada pela capacidade financeira de manutenção destes, do que pela necessidade de atendimento de possíveis critérios que assegurem uma boa formação. Quanto ao modelo de formação esperado, é assegurado no art. 10 da Resolução n.º 06, de 2018 que:

O Licenciado em Educação Física terá *formação humanista, técnica, crítica, reflexiva* e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, *na reflexão filosófica* e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (RESOLUÇÃO n.º 6, de 2018). (Grifos nossos).

O trecho acima da Resolução n.º 06, de 2018, propõe uma concepção formativa de mera adequação dos cursos ao mercado de trabalho, assim como para a cidadania. Com base em Tonet na obra “Educação, cidadania e emancipação humana” e no artigo “Educar para cidadania ou liberdade?” esclarecemos que nossa crítica não está no sentido de desqualificar ou denunciar a formação para a cidadania como condição totalmente prejudicial à classe trabalhadora. Na verdade, nossa crítica busca expor os interesses que estão por trás do discurso da cidadania no atual modo de produção.

Por essa razão, não podemos cair no falso entendimento de que os termos “crítico”, “reflexivo” e “reflexão filosófica” representam um modelo de formação que apresenta princípios e possibilidades para a superação dos problemas da formação docente em Educação Física e do próprio capitalismo. Devido a isso, todos esses termos, por pertencerem ao campo da emancipação política e não da emancipação humana, colocam-se como formas limitadas de liberdade e de formação docente na área.

Assim, a formação crítica, nesse contexto, diz respeito a formação de cidadãos conscientes de seus direitos políticos. Cidadãos estes que estão autorizados a desempenharem um papel ativo e competente, sem colocar em risco o capital. Ou seja, apesar das contribuições da formação cidadã na autoconstrução humana, ela não fornece as ferramentas necessárias para resolução do problema em sua inteireza.

Ora, se Marx e também Tonet declaram que o ato que funda a sociedade

capitalista é o de compra e venda força de trabalho, então é justamente esse ato que gera desigualdades sociais e a subordinação do trabalho e de todos os demais complexos ao capital. Todavia, de acordo com a lógica burguesa, todos os indivíduos que estão imersos neste modelo de sociedade (independentemente de sua classe) e, apesar de desiguais socialmente, são na ordem jurídico-político, livres, iguais e proprietários.

Em síntese, os grupos liberais e progressistas da esquerda anunciam ter uma não ligação entre aspectos políticos e econômicos. Nesse sentido, um indivíduo pode exercer normalmente a sua cidadania e gozar da liberdade e todos os direitos políticos, sem se desvincular da sociabilidade do capital, isto é, sem deixar de ser explorado por este sistema, sobretudo, no contexto de crise estrutural.

É por essa razão que, tem-se tornado cada vez mais comum, documentos educacionais fazerem referências à formação para a cidadania, para o desenvolvimento de competências e para a teoria da reflexividade (concepção que deu origem à pedagogia do professor reflexivo). A UNESCO esclarece que os aspectos normativos, emitidos nas últimas três décadas, direcionaram a formação docente em Educação Física para a adoção da concepção e da prática do professor reflexivo:

Temos trabalhado mais com as *concepções do professor reflexivo e investigador e mais recentemente com a busca do trabalho colaborativo*. No entanto, a intersecção dessas concepções com as implicações das questões de justiça social e para contemplar a diversidade, se faz ainda pouco presente. (UNESCO, 2019, 315). (Grifo nosso).

Outro exemplo (dessa vez, no que diz respeito a perspectiva das competências) está presente nas atuais diretrizes para a formação docente dada pela Resolução n.º 02, de 2019⁷⁵, que também orienta os cursos para formação docente em Educação Física. Na mesma perspectiva da Resolução n.º 06, de 2018, o referido documento também destaca a necessidade de cursos que possibilitem o desenvolvimento de professores preparados para o novo âmbito profissional capitalista, para o exercício da cidadania e, principalmente para o desenvolvimento e uso de competências.

Por essa razão, na Resolução n.º 02, de 2019 a formação de professores por competências aparece de forma bem mais explícita. Nesse sentido, se a formação dos professores de Educação Física enfatiza a fragmentação formativa (formação unilateral), a

⁷⁵ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

resolução geral para a formação de professores, tem como ênfase a formação por competências. Apresentamos abaixo alguns trechos do art. 2º e do art. 3º desta referida resolução, que ratifica essa afirmativa.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das *competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica*, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é *requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes*.

Parágrafo único. As *competências gerais docentes*, bem como as *competências específicas* e as *habilidades* correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (RESOLUÇÃO n.º 2, de 2019, p. 2). (Grifos nossos).

Vemos, deste modo, que a formação de professores é uma resposta tanto às orientações do MEC para a adequação das licenciaturas à BNCC, quanto à nova agenda 2015-2030 para educação mundial. Na declaração de Incheon (2015, p. 14), por exemplo, foi considerado fundamental a reorganização das instituições formais de ensino de todos os níveis, para que estas pudessem garantir o desenvolvimento de indivíduos que dominem as competências para o trabalho e para a sustentabilidade. De acordo com a declaração, “Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez”.

Devido a isso, na Resolução n.º 02, de 2019 as competências para a formação dos professores (de Educação Física) devem ter como referência as três dimensões profissionais dos futuros docentes da educação básica ou da educação superior, a saber: I – conhecimento profissional; II –prática profissional; e III –engajamento profissional. Essas competências deverão ser desenvolvidas ao longo do curso, cuja carga horária está organizada da seguinte forma:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: *800 (oitocentas) horas, para a base comum* que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: *1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas*, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: *800 (oitocentas) horas, prática pedagógica*, assim distribuídas:

a) *400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado*, em situação real de

trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (RESOLUÇÃO n.º 2 de 2019, p. 2). (Grifos nossos).

Com essa carga horária, espera-se que os estudantes se tornem capazes de desenvolver as competências demandadas para os professores (de Educação Física) nessa nova agenda educacional (2015-2030). No quadro 2 abaixo, apresentamos todas as competências que são exigidas atualmente:

Quadro 2 — Competências gerais e específicas para a formação docente no Brasil.

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e <i>na sua própria aprendizagem</i> colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva	
Pesquisar, <i>investigar, refletir, realizar a análise crítica</i> , usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e Significativas	
Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.	
Utilizar diferentes linguagens – verbal, <i>corporal</i> , visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo	
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, <i>reflexiva</i> e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.	
<i>Valorizar a formação permanente para o exercício profissional</i> , buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao <i>exercício da cidadania</i> , ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	

Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de *sua saúde física e emocional*, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de Aprendizagem

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, *flexibilidade*, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de

		Aprender
Reconhecer os contextos	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores Democráticos
Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e Habilidades	Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução n.º 02, de 2019.

Isso significa que, nas 3.200 horas de curso, os estudantes precisam dominar os conhecimentos básicos da pedagogia, os conhecimentos específicos da Educação Física, as competências para a educação básica e as competências específicas de sua profissão. Esta última se divide em 10 competências gerais da docência e 12 competências específicas que englobam as três dimensões da área (dimensão do conhecimento profissional, com 21 habilidades; Dimensão da prática profissional, 22 habilidades e dimensão do engajamento profissional, 19 habilidades).

O fato de o número de habilidades práticas ser superior às demais dimensões não é uma mera coincidência, dado que coaduna com a lógica de uma formação profissional baseada na pedagogia das competências. Como sabemos, na pedagogia das competências há a valorização da prática em detrimento dos conhecimentos científicos. Por sinal, no artigo 7º, inciso VIII da Resolução n.º 02, de 2019, foi esclarecido que durante a formação docente haverá uma: “*Centralidade da prática* por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio [...]” (Grifo nosso).

Conforme já tratamos exaustivamente, a crise estrutural do capital resultou na queda das taxas de lucro e obrigou a burguesia a buscar novos padrões de acumulação, isto é, uma nova configuração no mundo do trabalho a partir de 1970, em nível internacional e a partir de 1990, a nível nacional (Brasil). Com isso, surgiu um modelo de produção baseado no padrão de acumulação flexível, que passou a exigir a formação e a atuação de

trabalhadores pragmáticos, flexíveis, polivalentes. No campo educacional, esse novo modelo de trabalho apresentou íntima relação com a pedagogia das competências e do professor reflexivo. Keuzer (2016, p. 4) nos explica que:

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

Nesse sentido, em convergências com as orientações da EPT e da APT, o autor afirma que nesse novo formato de organização, a formação deve ter como base o desenvolvimento de competências para que este possa atuar no mercado de trabalho moderno, caracterizado pela incerteza, dúvida e necessidade de decisão na urgência. Tal fato, faz com teorias como a do professor-reflexivo sejam aceitas ante esse novo currículo, que tem como base as competências.

Ante todo o exposto, podemos constatar que a crise estrutural do capital reorganizou o mundo do trabalho e, conseqüentemente, os rumos da educação formal para que esta pudesse formar trabalhadores que dominassem as novas competências do modo de produção capitalista. Mas para que isso se concretizasse nas escolas brasileiras, fez-se necessária também a reformulação dos currículos das licenciaturas, dentre estas, dos currículos dos cursos para a formação de docente em Educação Física.

Essas implicações da crise estrutural do capital nas novas resoluções para formação docente em Educação Física não resultaram somente na fragmentação do curso, mas no alinhamento deste às diferentes declarações e marcos normativos burgueses que vêm se estruturando desde a década de 1990. No quadro 3 abaixo, apresentamos de forma bastante didática este alinhamento.

Quadro 3 — Convergência entre as diferentes demandas do capital como implicação da crise estrutural do capital na atual formação dos professores de Educação Física.

Base da concepção da formação profissional na crise estrutural do capital e a atual formação de professores de educação física				
Atual	Concepção	de	EPT/APT	BNCC
trabalho	em período			
de crise estrutural do				
capital				Atuais resoluções para a formação docente e para formação dos professores de Educação Física

Mão de obra para o capital por meio de uma formação baseada em <i>competências</i> que considere a empregabilidade, cidadania, polivalência, toyotismo e neoliberalismo.	A formação dos professores é articulada para possibilitar o desenvolvimento da competitividade, das <i>competências e das habilidades</i> dos alunos.	Formação integral baseada em <i>competências e habilidades</i> .	Formação técnica e científica na área de forma <i>fragmentada</i> , considerando dimensões da cidadania, ética, reflexividade, <i>competências e habilidades</i> . Formação integral baseada em <i>competências gerais e específicas</i> da profissão.
--	---	--	---

Fonte: autoria própria.

Percebida essa articulação, a formação docente em Educação Física demonstra que está voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuação nesse novo cenário, apontando um modelo formativo. Modelo este, comprometido com a reprodução do modo de produção capitalista aprofundando, desta forma, a desigualdade e a degradação da formação humana.

Nesse sentido, está explícito que as novas reformulações da formação dos professores de Educação Física no Brasil, não se deram de forma isolada, mas sim, dentro de uma totalidade social. Ou seja, dentro de articulações já apresentadas entre capital, Estado, trabalho, educação e formação humana frente ao contexto de crise estrutural do capital. O método onto-marxiano nos ajudou a compreender que a atual formação de professores de Educação Física é implicada pela crise estrutural do capital, e visa auxiliar na concretização da agenda educacional (2015-2030).

Por essa razão, a formação desses profissionais tenderá a seguir o caminho da formação por meio da teoria do professor-reflexivo e da formação por meio da pedagogia das competências, ambos demandados pelas necessidades reprodutivistas do capital. Convergingo, dessa forma, com as teorias hegemônicas voltadas para as competências e reflexividade explicitadas nos capítulos anteriores.

Esse alinhamento se torna muito mais evidente quando comparamos as relações entre BNCC e novas resoluções para a formação dos professores de Educação Física, isso porque todas as orientações das declarações tanto do EPT, quando do APT anunciam que para a melhoria da qualidade da educação básica, os professores se colocam como ferramentas fundamentais. Nesse sentido, se tivemos a implantação de uma BNCC na

educação básica, logo após se fez necessária a reformulação das resoluções e das diretrizes curriculares para a formação docente em Educação Física.

Ante o exposto, podemos extrair três reflexões. A primeira: as atuais resoluções mostram que a crise estrutural implicou o surgimento e a preservação da formação fragmentada entre os docentes da Educação Física. Ao longo desta pesquisa, vimos que a fragmentação formativa se manifestou desde a divisão social do trabalho. Essa divisão esteve presente no escravismo, no feudalismo e também se manifesta no capitalismo, uma vez que a divisão social do trabalho se colocou como germe do desenvolvimento da propriedade privada, do Estado burguês e das sociedades de classes.

Neste sentido, quando falamos de formação humana e capital, percebemos uma tendência bastante explícita, a saber: quanto maior a complexificação das relações de trabalho no interior deste sistema sociometabólico, maior a divisão da formação dos trabalhadores. Naturalmente, com a crise estrutural do capital, houve uma intensificação dessa divisão social do trabalho e, conseqüentemente, da necessidade de uma formação dos professores de Educação Física cada vez mais fragmentada.

Além disso, o fato da LDB, da BNCC e das DCNs apontarem o alinhamento da formação docente com a educação básica, fez com que a formação dos professores de Educação Física fosse forjada pelas amarrações dadas pelo próprio capital, em crise estrutural. Por conseguinte, quanto aos futuros professores de Educação Física, esses são formados para operarem nesse novo mercado, ou para, no máximo, se prepararem para a empregabilidade (mesmo diante da anunciação dos relatórios da UNESCO sobre a necessidade da formação de mais professores para atuar na educação básica).

A rendição da formação dos professores de Educação Física à lógica do mercado capitalista (em vez da formação humana) não resulta de um momento histórico atípico. n' *A Ideologia alemã* Marx e Engels explicam que a produção das ideias, isto é, da consciência, está entrelaçada diretamente com a produção material. Nesse sentido, se temos uma sociedade marcada por um modelo de trabalho que assegura a exploração entre os homens e que, ao mesmo tempo, fragmenta o trabalho da classe proletária, a formação humana e profissional destes sujeitos também seguirá esses moldes.

Ou seja, essa rendição é uma manifestação comum do capital, em qualquer uma de suas fases. Paralelamente a isso, conforme explicado por meio do livro *Manuscritos econômicos e filosóficos* de autoria de Karl Marx, e de acordo com o que já foi comentado em outras oportunidades desta dissertação, dentro da lógica do capital, tem-se a valorização do mundo das coisas em detrimento da formação humana, de tal forma que aquele se torna o

modelo deste ao longo de todas as manifestações do sistema capital.

Assim, alicerçada na propriedade privada, no lucro e no trabalho alienado, o capital tem demandado dos professores de Educação Física uma atuação cada vez mais unilateral, tornando possível, desta forma, somente um modelo formativo, isto é, fragmentado. Nesse sentido, a formação integral destes, dentro do capital em crise estrutural, tem se tornado um anseio cada vez menos alcançável. O empobrecimento dos complexos sociais para atender aos interesses do capital em sua crise estrutural reverbera também no empobrecimento da educação estrito sensu, no presente caso, da formação ao nível de graduação dos futuros professores de Educação Física para a educação básica.

A segunda reflexão: as atuais resoluções mostram que a crise estrutural implicou no surgimento de uma formação docente em Educação Física que tem como base pedagogias como a do professor-reflexivo e da teoria das competências, principalmente. Por essa razão, tornou-se imprescindível discutirmos sobre a quem interessava esse novo modelo de formação ofertado aos professores de Educação Física nas atuais resoluções; quem estabeleceu suas finalidades e a quem servia, de fato, essa reformulação dos currículos dos cursos desta licenciatura. Esses foram elementos essenciais para compreender as atuais resoluções para a formação docente em Educação Física.

Quando recorremos aos discursos da classe burguesa, constatamos que, para estes, a formação de professores é um dispositivo essencial para a melhoria da educação e, conseqüentemente, para o combate à pobreza nos países pobres, às guerras e para a efetivação de um desenvolvimento sustentável no interior do capitalismo. Naturalmente, nesse contexto, os professores enquanto profissionais responsáveis pela efetivação dessas novas reformas no chão da escola, passaram a receber atenção especial dos organismos internacionais (que se demonstram interessados nas licenciaturas).

Ora, se a educação formal fosse a chave das mazelas sociais, bastaria que o Estado⁷⁶ e os conglomerados educacionais privados ampliassem os investimentos financeiros na educação para aquisição de materiais didáticos e tecnológicos; para melhorar a infraestrutura das instituições e a remuneração dos professores. Deste modo, haveria uma melhoria da qualidade da educação brasileira e, conseqüentemente, a resolução dos

⁷⁶ Constatamos que o capital busca sempre se expandir e subjugar tudo aos seus interesses, e faz isso em nível global, todavia, como há limites naturais do planeta, o capital entrou em crise, o Estado vem fazendo essa mediação, colocando a educação como redentora das mazelas sociais. Assim, no entanto, o que ocorreu foi um agravamento da desigualdade, isso porque, apesar de ser o discurso fundamental, não é o real interesse do capital, que é a ampliação e retomada das taxas de lucro. Nesse sentido, a crise estrutural tem possibilitado, por meio do Estado, o aumento das taxas de lucro da burguesia, o aumento da exploração dos trabalhadores e a limitação das ações reformistas do Estado a favor dos proletários, mostrando assim, a real luta de classes.

problemas sociais. Apesar de ser exatamente isso que vem sendo anunciado pelos organismos internacionais, desde a década de 1990, ainda não verificamos nenhuma resolução efetiva dos problemas sociais que vêm afligindo a sociedade ultimamente⁷⁷.

Independentemente destas contradições da classe burguesa, a qualidade da formação de professores vem sendo colocada como ponto central em todas as declarações e relatórios educacionais oficiais que seguem as orientações dos organismos internacionais (conforme pode ser visto nos diferentes documentos discutidos ao longo desta pesquisa). Esse fenômeno tem exigido uma melhoria da qualidade dos professores de todo o globo. Essa melhoria tem sido buscada, normalmente, através da ampliação da oferta de cursos de formação inicial e de formação continuada em serviço.

Mas afinal, o que seria essa qualidade tão mencionada na formação de professores? O professor Tonet (2019), no capítulo *A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana*, ajuda-nos a responder essa indagação. O autor parte da concepção ontológica do trabalho enquanto práxis humana e, enquanto prévia ideação, para uma ação objetiva na natureza (finalidade). Essa asserção nos faz inferir que outros complexos sociais e manifestações humanas também seguem caminho semelhante.

Assim, a *qualidade* enquanto manifestação humana não é uma condição abstrata, e sim concreta, dado que visa atingir determinados fins. Logo, no capitalismo, a qualidade da formação docente em Educação Física não pode ser entendida como uma melhoria meramente abstrata do ato educativo, mas sim, como uma adequada qualificação destes professores para atuar num mercado de trabalho de base *toyotista*:

[...] qualificação para o trabalho significa, em resumidas contas, formação de uma mercadoria para ser vendida no mercado e para ser explorada. Nesse sentido, nenhuma ilusão ou idealização é possível (TONET, 2019, p. 6).

Sabemos que o mercado de base *toyotista* tem valorizado mais as competências e habilidades para adaptação ao mercado do que a formação humana para a emancipação, devido a sua forma própria de acumulação e produção capitalista. Nesse cenário, podemos constatar como a busca pela qualificação docente não está atrelada à qualidade formativa, mas à adaptação dos cursos de licenciatura as demandas do capital.

Como exemplo, a Lei n.º 13.415 de 2017, determinou por meio do art. 61, inciso

⁷⁷ Afinal, a raiz do problema não está no modelo de educação, mas no capital. Inclusive, é por essa razão que afirmamos que a educação sozinha (isto é, sem a superação do trabalho alienado) não nos levará ao comunismo.

IV da Lei 9.394 de 1996, que os:

[...] profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Grifo nosso).

Negligenciando, desta forma, todos os saberes relacionados ao fazer docente. Esse esvaziamento dos conteúdos científicos sistematizados, promovido pela teoria das competências, mostra-se como prejudicial não somente a formação dos professores de Educação Física, mas também ao seu trabalho no ambiente escolar, ao reduzir a sua futura atuação ao treinamento de alunos para se adaptarem ao capital.

Por essa razão, tornou-se tão comum, sobretudo nas escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará, os professores de Educação Física atuarem com disciplinas como “Empreendedorismo, Projeto de vida, Formação para a cidadania, eletivas, etc.”. Todas essas disciplinas buscam preparar os alunos para a aceitação da precarização trabalhista, ao promover nestes, o desenvolvimento de competências socioemocionais ao contexto da empregabilidade⁷⁸.

Jimenez (2005, p. 103) afirma:

Mais ainda, o ideário da qualidade total invadiu os meios educacionais, acoplando-se ao modelo de competências, responsável pela formação do novo trabalhador, que deve, principalmente, saber-ser: polivalente no trato dos novos instrumentos de trabalho, *ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de cooperativo e detentor da sempre louvada inteligência emocional*, atributos capazes de garantir-lhe a sobrevivência num mundo (e num mercado) em constante mutação.

A noção de classe trabalhadora dissolve-se, aqui, no individualismo exacerbado, na busca frenética, cotidianamente incentivada, pela aquisição do conjunto de competências (do qual não está ausente a própria agressividade competitiva, a disponibilidade absoluta de aceitar passivamente as regras do jogo empresarial e a crença mística no poder do pensamento positivo...), condição para o milagre do indivíduo abençoado, e isolado, que encontra o seu lugar ao sol no mercado de trabalho. (Grifos nossos).

Essa atuação polivalente fornecida aos professores de Educação Física é uma forma de complementar a carga horária destes, uma vez que os conteúdos clássicos, como

⁷⁸ Lembramos que isso ocorre porque a carga horária destinada à Educação Física é insuficiente para fechar a carga horária de trabalho dos docentes dessas disciplinas (normalmente, uma aula por semana em cada turma). Nesse cenário, os professores são obrigados a ministrarem essas outras disciplinas para contemplar as demais horas do seu contrato.

os da Educação Física foram suprimidos ante a nova reforma do ensino médio. Assim, em síntese, já constatamos dois movimentos das implicações da crise estrutural do capital na formação dos professores de Educação Física: no primeiro, há uma fragmentação da formação dos professores de Educação Física e no segundo, verifica-se um direcionamento desta formação para a pedagogia do professor-reflexivo e das competências, demandando uma atuação polivalente deste profissional no âmbito escolar.

Pudemos verificar que a implantação das novas resoluções para a formação dos professores de Educação Física não apresenta contribuições para auxiliar na resolução dos problemas que vêm assolando a formação profissional destes docentes, nas últimas décadas. Pelo contrário, com a nova reorganização do capitalismo, em meio à crise estrutural do capital, averiguamos que as modificações no setor educacional e nos cursos de Educação Física têm se colocado como simples respostas paliativas de uma classe burguesa que busca a retomada das antigas taxas de lucro a qualquer custo.

Por essa razão, a formação desses profissionais tem se transformado em uma mera mercadoria que vem sendo vendida e explorada, como pôde ser constatado mediante o número exorbitante de cursos de Educação Física ofertados pela rede privada de ensino, atualmente. Paralelo a isso, já certificamos que quem organiza essa formação de professores e permite o avanço do setor privado no campo educacional é o Estado burguês, ao seguir as orientações neoliberais dos organismos internacionais para concretizar saídas anódinas aos problemas resultantes do capital em crise estrutural.

O Estado, por sua vez, é gerido por políticos e intelectuais que buscam operacionalizar essas demandas por meio de interferências nas esferas federais, estaduais e municipais. Como exemplo disso, citamos anteriormente que dentro da agenda neoliberal para a educação no período 2015-2030, temos alterações tanto para a educação básica quanto para os cursos de formação de professores.

Ante esse contexto, no Brasil, os professores de Educação Física vêm sendo convidados a modificar suas práticas pedagógicas; docentes estão sendo formados em serviço para se adequar às novas demandas do capital; cursos de graduação em Educação Física tendem a adaptar os currículos para a empregabilidade, para a cidadania, enfim, para a aceitação da ordem do capital. O entendimento dessa denúncia só pôde se tornar real, porque ao longo dessa pesquisa consideramos o trabalho como categoria fundante e a crise estrutural como fenômeno que agrava a capacidade do capital subjugar todos os complexos aos seus interesses puramente reprodutivistas.

A terceira reflexão: as atuais resoluções mostram que a crise estrutural implicou

orientações contraditórias à formação docente em Educação Física. Nesse novo modelo e cenário, em que se encontram os cursos de Educação Física, temos de um lado a desvalorização da ciência e do outro o incentivo da pesquisa.

Assim, apesar da CF-88 assegurar, em seu art. 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, há uma supressão da pesquisa e da extensão nos cursos ofertados na modalidade EaD. Conforme explicado por Lima (2009, p. 15), os cursos de licenciatura ofertados nesta esfera se caracterizam pela “transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento”. Ou seja, a esfera que mais oferta cursos de Educação Física no Brasil é também a que mais contribui para a pauperização da formação docente.

Além disso, essa desarticulação da EaD com a pesquisa científica na graduação, acontece paralelamente ao avanço da pedagogia por competências. Isto é, o próprio processo de mercantilização do ensino se coloca como a mais forte barreira para a efetivação do inciso presente no artigo 6º da Resolução n.º 02, de 2019 – que trata da garantia de padrões de qualidade da formação dos professores da área.

Como se isso já não bastasse, identificamos também que todas as pesquisas científicas e proposições formativas sistematizadas, críticas e de base marxistas (em suas mais diferentes vertentes) que buscavam apresentar contribuições à formação dos professores de Educação Física no Brasil, elaboradas durante as últimas três décadas, foram desconsideradas pelas atuais resoluções dadas às licenciaturas.

Dessa forma, as atuais resoluções homologadas pelo Estado brasileiro para a formação dos professores de Educação Física têm tomado como base, não as necessidades, os anseios e as contribuições da comunidade docente e científica da área; mas sim, os anseios do capital e da classe burguesa, por meio das diretrizes que vêm sendo traçadas pelos organismos internacionais desde a década de 1990.

Diante disso, e dadas as características do Estado e do capital, reforçamos: tem-se demonstrando pouco viável⁷⁹ tentar instaurar qualquer proposta sistematizada para a formação dos professores de Educação Física (a nível nacional ou estadual) a favor da classe proletária, isto é, para o estabelecimento da luta para superação do modo de produção

⁷⁹ Todavia, “A disputa, certamente pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora”. (TONET, 2012, p. 70).

capitalista dentro dos limites da educação formal burguesa.

Por outro lado, reconhecemos que os professores de Educação Física, possuem uma função privilegiada no espaço escolar ao gozar de uma autonomia relativa presente no âmbito educacional — que pode ensinar atividades educativas emancipadoras dentro (ou fora) das instituições formais de ensino — auxiliando, dentro dos limites da profissão e dos limites ontológicos do complexo educacional para a emancipação humana dos alunos, sem atribuir qualquer caráter salvacionista à educação.

4.4 Requisitos para uma formação docente em Educação Física de caráter revolucionário

[...] o educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade. Ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos; etc. Ora, tudo isto é amplamente influenciado pelo fim que se deseja atingir. (TONET, 2005, p. 148).

Para além das críticas ao modelo de formação docente em Educação Física ofertado pelas atuais resoluções no contexto de crise estrutural do capital, temos o desejo de que esse estudo contribua para a ampliação do movimento marxista, que tem se comprometido com a autoconstrução de uma humanidade verdadeiramente emancipada. Para isso, tecemos algumas orientações, de cunho onto-marxista, para os discentes e docentes que estão em contato direto com a formação dos professores de Educação Física no Brasil. Por sinal, não faria sentido discutir exaustivamente o capital, a crise estrutural, o trabalho, o Estado, a formação dos professores de Educação Física se não os víssemos enquanto elementos pertencentes a uma totalidade social, constituída de um processo complexo, histórico, transitório e contraditório, cujo eixo é a autoconstrução humana.

Diante de todo o domínio do capital sobre a formação humana e sobre a formação dos professores de Educação Física, podemos nos perguntar: é possível organizar a formação dos professores de Educação Física, a partir da perspectiva do Estado, para que esta venha contribuir para a construção de uma sociedade humanamente emancipada? Já vimos, em alguns trechos desta dissertação, que não. Contudo, explicaremos a seguir, de forma mais detalhada, as razões desta impossibilidade. Em seguida, mostraremos o que pode ser feito mediante esse cenário. Frente a isso, para o desenvolvimento deste tópico nos apoiaremos, principalmente, nas produções teóricas de Karl Marx; Ivo Tonet (2005, 2014, 2016); Oliveira (2018, 2022), dentre tantos outros autores.

Esse referencial nos alerta que a não realização de uma análise que se aproxime da forma mais fiel possível da realidade resulta em intervenções que se distanciam exponencialmente da raiz dos problemas sociais. Buscando evitar que isso ocorresse neste estudo, partimos dos princípios onto-históricos deixados por Marx, Engels e Lukács. Na esteira dos saltos ontológicos, constatamos que foi a partir do trabalho que emergiram as condições necessárias para a gênese e reprodução do ser social. Vale lembrar que o trabalho não se caracteriza como complexo engessado, pois ao longo da história, este foi subsumido às diferentes formas de sociabilidade⁸⁰.

Destarte, organizou-se o trabalho de coleta, trabalho escravista, trabalho servil e trabalho assalariado que correspondem à sociedade primitiva, escravista, feudalista e capitalista, respectivamente. Devido aos problemas inerentes às sociedades de classe, vem sendo amadurecida desde Marx e Engels a reivindicação teórico-prática do reordenamento das forças produtivas para a construção de uma sociedade que supere o capitalismo, que seja humanamente emancipada (ou seja, comunista).

Nesta forma de sociabilidade comunista, teremos como base do modo de produção o trabalho associado⁸¹, que se coloca como uma possibilidade integralmente realizável. Nesse modelo de sociedade, como os trabalhadores terão o controle da produção, eles poderão sanar todas as suas necessidades, desenvolver suas potencialidades formativas durante todo o tempo livre (no ócio) e a *wirkliche befreiung* (verdadeira libertação).

[...] a liberdade não pode ser mais do que fato de que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, submetendo-o a seu controle coletivo, em vez de serem dominados por ele como por um poder cego; que o façam com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana. Mas este continua a ser sempre um reino da necessidade. Além dele é que tem início o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode florescer tendo como base aquele reino da necessidade. A redução da jornada de trabalho é a condição básica. (MARX, 2007, p. 953-954).

⁸⁰ Não estamos nos referindo à condição ontológica do trabalho (capacidade dos humanos transformarem a natureza, essa é uma condição imutável) e sim as diferentes formas que este complexo manifestou ao longo da história.

⁸¹ “Este – que nada tem a ver com o trabalho em cooperativas no interior do capitalismo – tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos. Como todos trabalharão, na medida das suas possibilidades e capacidades, estará eliminado o fundamento da desigualdade social – a exploração e a dominação do homem pelo homem – com todo o seu cortejo de categorias (capital, mais-valia, trabalho assalariado, mercadoria, divisão social do trabalho, alienação, etc.) e todo o conjunto de mediações essenciais para a sua reprodução (Estado, política, direito, etc.)”. (TONET, 2012, p.35).

Os homens serão efetivamente (plenamente) livres quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história. Como o capital é o sujeito fundamental da atual forma de sociabilidade – nesta sociedade quem é livre é o capital e não os homens – a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital. Este para além do capital se chama comunismo. Uma forma de sociabilidade que deve, necessariamente, ter como base o trabalho associado. Este – que nada tem a ver com o trabalho em cooperativas no interior do capitalismo – tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza.

É claro que a instauração do trabalho associado exigirá forças produtivas muitíssimo desenvolvidas, já que é impossível construir uma sociedade comunista (homens plenamente livres) sobre uma base material precária. Serão estas forças produtivas altamente desenvolvidas que permitirão diminuir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo livre. Tempo livre só é efetivamente livre quando não estiver sujeito à lógica do capital. Frise-se: o tempo livre é a exata medida da emancipação humana. (TONET, 2016, p. 35-36).

Nessa nova forma de sociabilidade, teremos como horizonte a produção para atender às necessidades do gênero humano e não das necessidades para a reprodução do capital. Isso significa que o ato do trabalho será controlado pelos próprios trabalhadores, para atender as necessidades coletivas da humanidade. Sem a necessidade da *mais-valia*, teremos a redução da carga horária de trabalho e o aumento do tempo livre para a classe trabalhadora poder usufruir e imergir, de forma integral, nas mais diversas produções humanas, como esportes, danças, teatros, livros, cinemas, jogos, etc.

Eis aí, o reino da liberdade!

O conjunto de condições de existência, que até aqui dominou os homens, será então submetido a seu controle. Tornando-se eles senhores de sua própria organização social, tornar-se-ão por isso mesmo, pela primeira vez, senhores reais e conscientes da natureza. (ENGELS, 2011, p. 94, grifos nossos).

Ademais, nessa nova forma de sociabilidade, não só o trabalho, mas a educação, a cultura corporal e a própria formação dos professores de Educação Física serão profundamente transformadas. Estes terão como função última, não a alienação dos trabalhadores, mas a emancipação humana. Isso será possível porque haverá uma perfeita articulação entre trabalho associado e educação emancipadora⁸².

Obviamente, o comunismo só se tornará possível frente ao desdobramento e ao sucesso das lutas empreitadas pela classe proletária, atualmente, no capitalismo. Essas lutas

⁸² No capitalismo, que tem como base o trabalho assalariado, não há a remota possibilidade de efetivação de um modelo educacional que tenha como premissa a emancipação humana.

precisam estar comprometidas com a efetivação de processos que direcionem os indivíduos à emancipação humana (dado que não podemos vislumbrar uma plena efetivação da emancipação humana no interior do capitalismo). Afinal, conforme já anunciado neste estudo, esse sistema impõe severos limites à formação.

Dentre esses limites, temos a privação de acesso da classe trabalhadora à produção material, intelectual e corporal da humanidade. A imposição desses limites ocorre porque, em uma sociedade de classes (como no caso da sociedade capitalista), os interesses formativos estão voltados para atender aos interesses da classe dominante e do capital, e não para o atendimento das necessidades do gênero humano. Sabendo dos severos problemas que essa condição impõe à humanidade, defendemos nessa dissertação de mestrado, justamente o contrário, isto é: que a classe trabalhadora se liberte da condição de exploração, de alienação e de determinismo econômico.

Todavia, ressaltamos que o simples acesso a essas produções, sobretudo no âmbito escolar, não garante o despertar revolucionário. É preciso que esse acesso a essas produções estejam articulados para tal finalidade. Por esse motivo, é preciso assegurar que os trabalhadores tenham acesso a todas essas produções ainda no capitalismo e que seja resgatado o caráter revolucionário desta classe.

Sobre isso, vale uma observação: já reconhecemos que a Educação Física em seu sentido amplo (a qual denominamos anteriormente de cultura corporal) é um complexo ineliminável da vida humana que estará presente em todas as formas de sociabilidade. Afinal, tanto a categoria fundante do ser social (trabalho), quanto os demais complexos sociais necessários à reprodução social, precisam do corpo e do controle consciente sobre este corpo para concretizar as suas teleologias.

Em seu sentido estrito, Educação Física (formal) se desdobra em dois níveis, enquanto componente curricular da educação básica e enquanto curso de graduação e pós-graduação no ensino superior. Devido a isso, assim como a educação formal, a Educação Física no sentido estrito se restringe às demandas históricas, que estão vinculadas a interesses privados, próprios de uma sociedade de classes. Assim, fica muito difícil imaginar, por exemplo, um currículo para as licenciaturas em Educação Física que tenha como propósito último a emancipação humana.

Isso ocorre porque o capitalismo tem como base o trabalho assalariado, que origina as duas principais classes (proletários e burgueses). Essas classes possuem projetos distintos. Obviamente, no capitalismo prevalecerão os projetos históricos da burguesia. Isso não significa, porém, que não haja possibilidades de ações contra-hegemônicas para a classe

trabalhadora, pois as próprias contradições desse sistema evidenciam a realização dessas possibilidades. Diferentemente do escravismo ou feudalismo, os trabalhadores têm acesso (mesmo que de forma precarizada) a produção cultural humana para garantir a reprodução do capitalismo, mediante uma educação cidadã.

O acesso a esses saberes, por meio da educação formal para a formação para a cidadania, tanto favorece os interesses burgueses, quanto aos interesses proletários. Por isso, não basta apenas a prevalência dos interesses e do controle burguês sobre organização da sociedade e da educação (político), é preciso que haja o controle ideológico. É, portanto, esse controle ideológico burguês que leva os trabalhadores ao não engajamento revolucionário, aceitando a exploração posta.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem, o conteúdo, o currículo, estarão inclinados aos interesses burgueses. Esse controle do capital sobre a educação tem inviabilizado a homologação de qualquer diretriz curricular de cunho revolucionário, para os cursos de licenciaturas em Educação Física. Por mais que tenhamos algumas experiências pontuais que caminhem nesse sentido (como aponta Taffarel), estas não conseguem se efetivar a longo prazo ou se tornarem universais.

Isto é, não conseguem superar o terrível controle do capital sobre a formação humana. Qualquer esforço que busque humanizar o capital será em vão. Para a superação dessa condição, é preciso a destruição de todas as categorias inerentes ao capital, como: mercadoria, mercado, *mais-valia*, trabalho assalariado, propriedade privada, exploração e dominação, alienação, conforme assevera Tonet (2014). Para isso, é preciso uma educação de caráter revolucionário, fazendo-se presente nos cursos de Educação Física.

A conservação do capital e do sistema capitalista representa o controle e a redução da formação humana e dos professores de Educação Física aos ditames desse sistema sociometabólico. Essa condição tem submetido todas as produções humanas às demandas reprodutivistas do capital. Um exemplo claro desse processo, pôde ser visto nos três tópicos anteriores deste capítulo, onde constatamos o devastador processo de privatização e mercantilização dos cursos de Educação Física e da cultura corporal no Brasil, que são mediados por conselhos que defendem e se beneficiam desse processo.

Não só isso, constatamos, também, que a própria estruturação e hegemonização da base teórica (competências e professor-reflexivo) que guiam as licenciaturas, hoje, influenciam a forma de agir e pensar dos futuros professores de Educação Física, ao inculcar nestes a ideologia burguesa. Por sinal, esse referencial se expandiu com tanto sucesso nos documentos educacionais oficiais brasileiros após a crise estrutural do capital, que já vem se

manifestando como uma verdadeira tendência pedagógica nas escolas de todo o Brasil. A tese da crise estrutural do capital de Mészáros, coloca por terra a asserção de autores da Educação Física que afirmam que a tendência popular da Educação Física se tornou hegemônica após 1980, ante o movimento renovador da área. Isso porque:

Mesmo quando não há ingerência direta do Estado, as concepções teóricas que predominam no interior da educação são concepções amplamente afinadas com os interesses da burguesia, independentemente da intenção dos seus defensores. Não me parece infundado afirmar que, hoje, no meio intelectual geral e educativo predominam o conservadorismo, o irracionalismo, o “pós-modernismo”, o pluralismo metodológico, o idealismo, o reformismo e o politicismo. Todos esses “ismos” são formas diversas da concepção burguesa de mundo. (TONET, 2016, p. 43).

Averiguamos que, no Estado burguês, não há como prevalecerem os interesses da classe trabalhadora, pois apesar de existir a evidente luta de classes, têm predominado os interesses da classe dominante. Não à toa, Tonet certifica que todas as tentativas revolucionárias a favor da classe proletária, apesar de demarcar importantes conquistas históricas, não conseguiram obter êxito em seu fim maior: superação do capital.

Da mesma forma, todas as tentativas para a superação do capitalismo através de uma via reformista da social-democracia fracassaram. Ademais, a cada derrota da classe proletária, o capital saiu cada vez mais fortalecido, minando todas as tentativas de caráter revolucionário entre os trabalhadores. Resultado: a centralidade do trabalho foi perdendo cada vez mais espaço para a centralidade da política.

De fato, se temos uma tendência pedagógica na Educação Física hoje, essa tendência não é a popular, e sim qualquer outra que tenha dado continuidade ao aprofundamento lógico do novo liberalismo na educação, ao agravamento da desumanização do capital e da redução de tudo, inclusive da formação dos professores de Educação Física à lógica mercantil desse cruel sistema sociometabólico, o capital.

Já vimos que, no campo da formação de professores, têm prevalecido os documentos oficiais que se correlacionam com a teoria do aprender a aprender (teoria do professor-reflexivo e, principalmente, da teoria das competências). De tal forma que, podemos inferir a partir de Maia e Menezes (2021), a existência de uma tendência pedagógica da Educação Física por competências na formação dos professores de Educação Física no Brasil hoje, que iniciou após os desdobramentos da crise estrutural do capital.

Ante todo o exposto, inferimos que a crise estrutural do capital não é resultado de um avanço antagonista de lutas revolucionárias, ou qualquer caminho para a construção

do comunismo (pelo contrário, leva à destruição inevitável da espécie humana). Dessarte, esta crise é um problema resultante das contradições próprias do capital. Sem uma oposição teórica e prática revolucionária robusta na classe trabalhadora e na Educação Física, o capital avançou de forma avassaladora nos cursos de licenciatura.

Claro, no campo da Educação Física, após o MREF tivemos o surgimento de várias proposições/abordagens pedagógicas, inclusive, que partem de um referencial marxista. Poderíamos simplesmente eleger uma dessas abordagens para se colocar como alternativa ou solução para o atual problema da formação dos professores de Educação Física na vigente cenário de crise estrutural do capital. No entanto, ao realizar a leitura das obras-base dessas proposições identificamos alguns limites e imprecisões que nos impediram de tal ação. Começamos pelos limites dessas proposições/abordagens.

Nenhuma das proposições que surgiram após o MREF apresenta uma perspectiva revolucionária. Paralelamente, Tonet e Nascimento (s/d)⁸³:

[...] a retomada da perspectiva revolucionária não está sendo nada fácil. Exige um gigantesco esforço – teórico e prático. E exige, de modo especial, que se procurem entender os caminhos que levaram a esquerda a concentrar, cada vez mais, todos os seus esforços no parlamento e no Estado, acreditando que, com isso, estaria caminhando no sentido da construção de um mundo autenticamente humano.

A citação acima alerta que as perspectivas revolucionárias no campo educacional e social vêm se esvaindo entre as propostas reformistas. No campo da formação dos professores de Educação Física estas nunca se manifestaram. Soma-se a esse limite outra problemática que diz respeito aos equívocos presentes em algumas proposições que surgiram após o MREF. Algumas destas propõem a implantação de pedagogias socialistas no atual sistema educacional de ensino, na sociedade capitalista.

Neste estudo, tratamos com estranheza esse posicionamento, apesar desse estranhamento se colocar como polêmico e aparentemente controverso aos intelectuais da Educação Física que estão comprometidos com um referencial marxista. Explicaremos, a partir de um ponto de vista ontológico, os porquês de nosso posicionamento. Adiantamos que isso não culmina em um posicionamento reprodutivista da Educação Física, nem imobilista frente os problemas sociais, apenas visamos realizar uma análise onto-histórica fiel à realidade para uma intervenção onto-histórica possível.

⁸³ Descaminhos da Esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Ivo Tonet e Adriano Nascimento. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Descaminhos_da_esquerda.pdf. Acesso em 01 de jan. 2023.

Conforme assevera Tonet (2016), temos uma ampla gama de intelectuais que se apoiam nas produções marxistas para investigar e intervir nas problemáticas que dizem respeito à educação. Dentre estes, podemos citar Anibal Ponce, Marco Manacorda, Paulo Freire, Dermeval Saviani. José Carlos Libâneo, e, paralelamente, no campo da Educação Física temos Soares et al. (1992) e Ghiraldelli Júnior (1987). Esses teóricos têm apresentado propostas específicas e distintas para compreender e para intervir na realidade social atual, por meio da educação e da Educação Física.

Ademais, além do referencial marxista, estes têm em comum o fato de considerar que os antigos países socialistas eram de fato socialistas (aquilo que foi denominado de socialismo real, que se efetivou na prática mesmo carregado de defeitos e problemas). Assim, por considerarem que o socialismo estava se materializando, estes passaram a propor pedagogias socialistas no âmbito escolar, dado que a cisão entre trabalho intelectual e manual já estava (supostamente) sendo superada.

Não negamos as contribuições dessas teorias para o desvelar da sociedade, do processo histórico e social, dos problemas da exploração de uma classe sobre a outra, da propriedade privada e da mercantilização da cultura corporal e da formação em Educação Física. Apesar disso, essas teorias apresentam imprecisões. Vejamos, esses teóricos acreditam que no interior daqueles países denominados de socialistas estava se desenvolvendo o embrião do que viria a ser o trabalho associado, por isso, bastaria criar e desenvolver as pedagogias socialistas. Diante disso, Tonet explica:

Se tomarmos o conceito de socialismo como sinônimo de comunismo, então uma pedagogia socialista (comunista) só poderá existir em uma sociedade comunista. [...] Só com a vigência efetiva do trabalho associado se poderá concretizar uma pedagogia socialista. (TONET, 2016, p. 41-42).

Na verdade, se partimos do entendimento de que as revoluções proletárias em direção ao comunismo devem passar por pelo menos duas amplas etapas, a) quebra do poder político do Estado burguês e b) entrada do trabalho associado como modo de produção social hegemônico, constataremos que aquelas experiências se limitaram a primeira etapa, não sendo, portanto, de fato, socialistas. Afinal, “[...] supressão político-jurídica da propriedade privada, planejamento centralizado da economia, autogestão das fábricas e outros locais de produção, trabalho cooperativo, nada disto configura trabalho associado”. (TONET, 2016, p.42). Dessa forma, com base em Mészáros (2011), classificamos aqui essas experiências como pós-capitalistas, mas não necessariamente, socialistas.

Um terceiro ponto seria:

a educação é organizada, em sua forma e em seus conteúdos, para atender, prioritária e majoritariamente, os interesses do capital. O papel principal nessa organização cabe ao Estado. Este, por sua vez, não importa quantas e quais formas assuma é, em sua essência, um instrumento a serviço do capital. O Estado tem uma dependência onto-lógica em relação ao capital como já asseverava Marx, com toda clareza, nas Glosas críticas. Leis, normas, organização, conteúdos gerais, currículos, procedimentos pedagógicos tudo isso está sob a égide, direta ou indireta, do Estado, mesmo quando, de alguma forma, como na chamada “Pedagogia da Terra” e outras propostas progressistas, se pretende fugir a esse controle. (TONET, 2016, p. 42).

Soma-se a esses problemas o agravamento de domínio burguês durante a atual crise estrutural do capital. Por isso, as possibilidades para a implantação de uma pedagogia socialista nas políticas curriculares da educação brasileira vêm se tornando cada vez mais diminutas.

Nesse sentido, as duas abordagens pedagógicas da Educação Física citadas acima parecem apresentar embaraços que nos impedem de colocá-las, neste estudo, como possibilidade real e, sobretudo, como possibilidade realmente revolucionária para a constituição de uma formação em Educação Física para a emancipação.

Para além destas problemáticas, verificamos que estas abordagens apresentam alguns outros limites que são próprios da perspectiva teórica dessas proposições. Não é nosso intuito realizar uma análise aprofundada destas abordagens, apenas queremos explicitar os limites mais gerais e particulares destas propostas para justificar os nossos posicionamentos. Isto é, para afirmar que não estamos escolhendo de forma arbitrária as “ferramentas teóricas” que poderão auxiliar os licenciandos e os professores de Educação Física no avanço da luta pela superação do modo de produção capitalista.

Queremos, também, desfazer a crença de que as abordagens críticas da Educação Física mencionadas acima, por partirem de um referencial marxista e da ideia de possibilidade da efetivação de uma pedagogia socialista na Educação Física, colocam-se como propostas revolucionárias. Como explica Tonet, não basta extrair das obras de Marx suas considerações a respeito da educação (como se fosse uma “bíblia” revolucionária que a tudo responde, independente do momento histórico do problema investigado). Apesar de Marx apresentar as premissas gerais da educação, fundamentais para o nosso estudo, é preciso fazer uma análise específica e hodierna do objeto.

A pedagogia crítico-superadora, idealizada por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter

Bracht tem suas representações no livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, publicado no ano de 1992. “*O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora.*”. (SOARES *et al.* 1992, p. 14) (grifos nossos). Essa pedagogia pauta-se no materialismo histórico-dialético e em nível nacional na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Como o próprio nome sugere, ela defende a implantação de uma pedagogia socialista no Estado, propondo uma sistematização de currículo, conteúdos, organização de aulas, critérios para avaliação da aprendizagem, etc. Quanto aos seus objetivos:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (SOARES *et al.*, 1992, 267-28).

Todavia, ao colocar uma oposição ferrenha a pedagogia tradicional burguesa (fortemente difundida durante o século XX) vez ou outra, os autores deslizam ao propor uma formação para a cidadania. A exemplo, quando defendem que o acesso crítico à cultura corporal deve ser uma “forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania”. (SOARES *et al.*, 1992, p. 59).

Por outro lado, a Educação Física progressista, pedagogia idealizada por Paulo Ghiraldelli Júnior, está expressa no livro *Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira*. Nessa abordagem mencionada, professor Guiraldelli defende que o grande papel da:

[...] Educação Física nesse processo é de acompanhar e promover o combate à ideologia liberal-burguesa e ao conservadorismo. Especificamente, em relação à Educação Física, urge encontrar a maneira eficaz de entrelaçar o trabalho corporal e o movimento com outros instrumentos íntimos aos processos mais gerais de combate aos diversos pontos ideológicos ligados às velhas concepções de mundo forjadas no capitalismo. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 50).

Essa proposta pedagógica também emerge de um referencial marxista (gramsciano, principalmente), no Brasil apoia-se na pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo. O autor parte desse referencial mais crítico com o intuito de resgatar e renovar os ideais contra-hegemônicos da tendência Popular da Educação Física, para criar uma perspectiva progressista de formação humana.

Nessa abordagem, os professores de Educação Física devem se colocar como

intelectuais que trabalham para além dos aspectos técnicos e táticos da cultura corporal, isto é que resgatam os aspectos históricos e antropológicos da cultura corporal. Segundo o autor, isso possibilita a formação crítica dos Licenciandos. Assim, diferentemente do Coletivo de Autores⁸⁴, essa abordagem não se propõe a ser um modelo sistematizado. Pelo contrário, coloca-se como “práticas progressistas que se desenvolvem no país de modo esporádico e atomizado”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 57).

Por isso, o autor finaliza o seu texto afirmando, mediante um idealismo exacerbado, que Educação Física deve “[...] transformar-se num real complexo educacional capaz de efetivamente desenvolver as tão proclamadas potencialidades humanas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p.59). Tanto Soares *et al.* (1992), quanto Ghiradelli Júnior se classificam de forma mais genérica no grande grupo de pesquisadores que defendem o currículo ampliado na formação em Educação Física, ao buscar superar o caráter tecnicista, fragmentado e alienante dos currículos, para impetração de uma pedagogia que reivindique a formação crítica dos professores.

Frente a isso e, considerando que a atual formação em Educação Física dada pelo Estado está a serviço do capital; considerando que as propostas alternativas para a formação docente em Educação Física caminham pela via reformista e cidadã; considerando a necessidade da classe trabalhadora se reconhecer (ideológico e politicamente) enquanto classe revolucionária; considerando a ausência de uma perspectiva revolucionária no âmbito da Educação Física; considerando os problemas para efetivação das pedagogias socialistas que se efetivem dentro dos currículos da Educação Física no capitalismo; considerando as “brechas” deixadas pela sociabilidade burguesa, reconhecemos as atividades educativas emancipadoras como possibilidade real para a área.

Antes de tratarmos das atividades educativas emancipadoras, sentimos a necessidade de efetuar uma breve observação. Devido à ênfase dada às categorias da emancipação e da revolução nos parágrafos anteriores, é possível que alguns leitores se questionem se as “atividades educativas emancipadoras” que serão apresentadas a seguir, diz respeito à pedagogia crítico-emancipatória, proposta por Elenor Kunz nos livros *Educação Física: ensino e mudanças* e *Transformação didático-pedagógico do esporte* ou a pedagogia da Educação Física revolucionária⁸⁵, proposta por João Paulo Subirá Medina no

⁸⁴ Termo comumente utilizado no campo da Educação para se referir à Soares *et al.* (1992).

⁸⁵ “A Educação Física revolucionária pode ser definida como a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma

livro Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’. Informamos que não! São proposições totalmente distintas, pois a primeira parte da *Teoria Crítica* da escola de Frankfurt, sobretudo de Jürgen Habermas e da Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e a segunda, das produções de Paulo Freire e de Maurice Merleau-Ponty, principalmente. Ademais, o entendimento de emancipação em Kunz se aproxima da vertente política e não humana, dado que não visa a necessária superação do capitalismo. Essa não é a proposta da abordagem. Por sua vez, o conceito de revolução em Medina caminha nesse mesmo sentido.

Para além disso, com base em Jimenez (2005), partimos do pressuposto que para a construção de uma formação verdadeiramente crítica, precisamos recusar qualquer base teórica que tenha como premissa o pragmatismo ou racionalismo subjetivista, como aquelas correntes educacionais que foram apresentadas no tópico 3.4. Estas, por desconsiderarem a centralidade ontológica do trabalho, a práxis social e a crítica radical ao capitalismo, não se comprometem com a real transformação da realidade.

Ademais, tanto os representantes do marxismo, quanto os da formação dos professores de Educação Física têm adotado uma postura defensiva ante o capital. Devido a isso, partindo de Mészáros (2010) e Paniago (2012), chamamos atenção também para a atualidade de uma ofensa socialista em seu sentido histórico, frente ao avanço e acúmulo dos problemas da capital em crise estrutural.

Assim, apesar dos limites e da pouca envergadura de uma atividade, consideramos que “Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” (MARX, 2012, p.20). Ou seja, estamos empenhados em caminhar na direção certa, mesmo que isso não resulte, nem culmine, em conquistas imediatas. Inicialmente, conceituamos o que entendemos por emancipação humana para não gerar imprecisões teóricas. Portanto, a emancipação humana, faz referência a:

[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social. (TONET, 2014, p. 11).

Com base no autor citado acima, compreendemos atividades como ações realizadas no plano concreto que estão ligadas a um determinado fim a ser alcançado. Nesse sentido, uma atividade educativa emancipadora está comprometida, de forma direta ou indireta, com a superação do capitalismo e com a construção de uma sociedade humanamente

emancipada (ou seja, verdadeiramente livre).

Essas atividades podem ser realizadas em diferentes espaços e oportunidades (salas de aulas, quadras, laboratórios, palestras, reuniões, em pesquisas acadêmicas, etc.). Aqui, nosso intuito foi desenvolver essas atividades por meio de uma dissertação de mestrado. Conforme veremos mais abaixo, buscamos neste estudo seguir os pressupostos dessas atividades. Tonet (2014, p. 22), nos esclarece:

Vale enfatizar que, em princípio, todo educador de qualquer área pode realizar esse tipo de atividade [...] todo professor é membro do gênero humano e, por isso mesmo, em princípio, a atividade que desenvolve deveria estar conectada com os destinos de toda a humanidade. Cada um deverá encontrar a forma específica, adequada à sua área de conhecimento.

Frente a isso, e ainda com base em Tonet (2004, 2014), apresentamos abaixo alguns requisitos para a formação e atuação dos professores de Educação Física que estão empenhados na construção de uma sociedade emancipada. Fazemos isso, a partir das atividades educativas emancipadoras de Ivo Tonet (2005, 2014). Assim, apresentaremos possibilidades de articulação das atividades educativas emancipadoras com a formação dos professores de Educação Física, na atual fase do capitalismo.

Entendemos por atividades educativas emancipadoras, na formação dos professores de Educação Física, como atividades que contribuem para a classe trabalhadora ter acesso àquilo que há de mais elaborado no patrimônio corporal, cognitivo, técnico, esportivo, etc. contribuindo para a construção de uma forma de sociabilidade superior ao capitalismo. Portanto, as atividades emancipadoras na Educação Física precisam permitir aos alunos o acesso aquilo que há demais elevado na cultura corporal, tendo como pano de fundo os anseios revolucionários da classe trabalhadora.

O primeiro requisito para os licenciandos e professores de Educação Física desenvolverem atividades educativas emancipadoras é, obviamente, compreender os fundamentos, a natureza e as reais possibilidades para a construção de uma sociedade comunista, sem cair em fantasias ou equívocos — sobretudo, porque esse projeto de sociabilidade sofreu uma série de deturpações. (TONET, 2005; 2014). Precisa-se também reconhecer que tanto do ponto de vista ontológico, quanto histórico, há a possibilidade real para a revolução proletária. Essa revolução não se dá por mudanças meramente políticas, mas pela substituição do trabalho assalariado por uma nova forma de trabalho, o trabalho associado. Ora, todas as sociedades apresentaram um modelo próprio de trabalho, com o comunismo não será diferente. Assim, no comunismo, teremos o trabalho associado.

Diante disso, o segundo requisito que os licenciandos e professores de Educação Física devem considerar é conhecer o processo histórico (TONET, 2005, 2014). Por meio da história será possível conhecer a realidade social, de suas origens até os dias atuais, tomando como ponto de partida o complexo do trabalho. Ou seja, reconhecendo a história como construção essencialmente humana, e não sobrenatural. Somente os fundamentos ontológicos do referencial marxista possibilitam a mais profunda análise do processo histórico, ao apreender este a partir de uma concepção materialista.

O terceiro requisito é que os estudantes e professores de Educação Física precisam compreender de forma mais detalhada: a gênese e as características da sociabilidade capitalista, a tendência de autorreprodução do capital, a existência das classes sociais, o processo de alienação, o trabalho assalariado, a crise como condição ineliminável do capital, os problemas que o capital (em crise estrutural) causa a espécie humana e à formação dos professores de Educação Física atualmente, ensejando estratégias para a superação desse sistema (TONET, 2005, 2014). Isso pode ser feito de diferentes formas, por meio de produções teóricas de cunho marxista, de produções artísticas, de manifestações corporais, de filmes, séries etc. que retratem os antigos e os atuais problemas do capitalismo.

Uma ação educativa eficaz - em direção ao fim proposto - tem que nutrir-se de um conhecimento efetivo do processo real. É necessária uma compreensão, o mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital; das características essenciais da crise por que passa esta forma de sociabilidade; das conseqüências que daí advêm para o processo de autoconstrução humana; da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana: na economia, na política, na ideologia, na cultura, na educação [na Educação Física]; e também da forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local. Isto supõe, por parte de quem faz a educação, uma freqüência constante e intensa ao saber produzido pelas ciências sociais. (TONET, 2005, 149).

O quarto requisito é compreender a natureza específica, a função ontológica e histórica, assim como os limites do complexo da educação e da Educação Física (TONET, 2005; 2014). Essa compreensão irá evitar uma supervalorização tanto da educação, quanto da Educação Física atribuindo a estas um caráter salvacionista ou retirando desta qualquer potencial revolucionário, acarretando em uma concepção crítico-reprodutivista da educação. Conforme já anunciamos, nem a educação, nem a Educação Física possuem potenciais ontológicos na transformação estrutural de qualquer forma de sociabilidade, esse potencial pertence ao trabalho — que dispõe do modelo de toda práxis social (teleologia primária). Por outro lado, a educação e a Educação Física se põem enquanto teleologias secundárias, buscando influenciar a consciência, prática e as teleologias de outros indivíduos.

O quinto requisito é que, ao compreender a classe trabalhadora como carro-chefe da transformação revolucionária, estes professores estejam engajados na construção de uma sociedade comunista, por meio de lutas específicas do campo da Educação Física (conforme a formação dos professores nessa área), como com lutas mais genéricas da classe que tudo produz (a classe proletária). (TONET, 2005). Se a crítica é radical, então é preciso que esta transcenda as editoras, os jornais e periódicos científicos, bancos de dissertações e teses, enfim, é preciso que esta se concretize no cotidiano das grandes massas⁸⁶.

Finalmente, chegamos ao sexto e último requisito: esse engajamento com as lutas não pode de modo algum representar um estudo superficial por meio de cartilhas, produções audiovisuais simplistas da internet — isto é, mediante saberes medíocres (TONET, 2005, 2014). Para os professores de Educação Física se engajarem nessa luta, precisam dominar de forma bastante rigorosa e aprofundada os saberes próprios da área, bem como dos referenciais onto-marxistas. Essa é uma condição basilar para garantir aos discentes o acesso ao que há de mais elevado na cultura corporal (conforme já anunciamos antes).

Nessa dissertação, ao tratarmos da formação dos professores de Educação Física, denunciemos como inviável a tentativa de desenvolvimento de uma pedagogia socialista na área. Isso se deve aos limites ontológicos do trabalho (assalariado) e do quase total controle da burguesia, do capital e do Estado sobre a formação humana fora e dentro das instituições formais de ensino. Ademais, não conseguimos constatar nenhum registro de pedagogia revolucionária da Educação Física brasileira desde o período colonial. Por outro lado, entendemos ser possível o desenvolvimento de teorias gerais e de atividades educativas de base marxista, que orientem a formação dos professores de Educação Física para a reivindicação da emancipação humana. Apresentamos aqui, em linhas gerais, as necessidades e as possibilidades para a efetivação de uma formação docente em Educação Física de caráter revolucionário. O aprofundamento das investigações em torno da categoria revolução poderá ser melhor investigado em outras oportunidades.

5 CONCLUSÃO

Conforme anunciamos na introdução desta dissertação, diferentes inquietações sobre a formação docente em Educação Física, que surgiram ao longo de experiências profissionais e acadêmicas, nos motivaram a buscar respostas que só poderiam ser integralmente alcançadas em cursos de pós-graduação em Educação que ofertassem linhas

⁸⁶ Não é possível realizar a transformação revolucionária que anunciamos sem a classe trabalhadora.

de estudo de base marxista, como é o caso do programa da UFC. Portanto, finalizamos este desafiador e magnífico percurso de pesquisa extremamente satisfeitos com a capacidade do referido programa de fomentar a seus alunos uma formação transformadora e a serviço da classe trabalhadora. Deste modo, se essa pesquisa emergiu dos anseios individuais do pesquisador que aqui escreve, hoje ela finaliza como resultado dos anseios coletivos de uma classe que sente a necessidade de lutar.

Nesse sentido, ao longo da presente dissertação nos propomos a investigar a atual formação dos professores de Educação Física no contexto de crise estrutural do capital. Para isso, traçamos como objetivo geral analisar as possíveis implicações da crise estrutural do capital nas atuais resoluções para a formação dos professores de Educação Física, ou seja, na Resolução n.º 06, de 2018 e na Resolução n.º 02, de 2019. Além disso, incluímos também a Resolução n.º 03, de 1987 e a Resolução n.º 07/2004, dado que estas também foram homologadas após o surgimento da crise estrutural do capital.

Fizemos o uso do método onto-marxista, cujo referencial emerge das produções bibliográficas marxiano-lukacsianas. Devido a isso, tratamos inicialmente dos aspectos ontológicos da formação humana, considerando o complexo do trabalho, da educação e da Educação Física. Verificamos que o trabalho se colocou como categoria fundante do ser social. Isto é, que a autoconstrução humana se efetiva mediante o trabalho. Todavia, o ser social não se limitou a este complexo. Assim, outros complexos, como a educação e a Educação Física (cultura corporal) surgiram com a condição de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. O distanciamento das barreiras naturais fez com que a complexificação da formação humana se efetivasse, todavia, nas sociedades de classes, como no caso do capitalismo, notamos que a formação humana vem se reduzindo ao trabalho assalariado, isto é, aos interesses históricos reprodutivistas do sistema do capital.

Tal fato ficou ainda mais evidente, quando iniciamos nossas análises sobre a formação dos professores de Educação Física, antes da crise estrutural do capital, conforme apontava o nosso primeiro objetivo específico. Averiguamos que o surgimento da disciplina Educação Física e, conseqüentemente, a formação de professores em Educação Física se colocou como uma demanda própria da sociedade capitalista. Antes deste modo de produção, manifestou-se somente a existência daquilo que denominamos de cultura corporal. A saber, as primeiras menções a respeito da formação docente em Educação Física ocorreram em 1804, na Europa. No Brasil, a primeira menção data 1854. Por surgir subordinada aos interesses do capital, predominou, até meados da década de 1980, uma formação docente em Educação Física de caráter pragmático, aligeirado, militarista,

competitivista, reprodutivista, tradicional, tecnicista e não-emancipatório.

Contrapondo-se a essa formação, durante a década de 1980, emergiu o MREF, cuja finalidade maior era redirecionar os rumos da formação docente em Educação Física e da Educação Física em cenário nacional. A partir deste movimento, procuramos pontuar as articulações estabelecidas entre o capital em crise estrutural e as novas demandas teóricas para as licenciaturas, conforme postulava o nosso segundo objetivo específico. No entanto, para adentrar nas articulações da crise estrutural do capital com as teorias e legislações para cursos de licenciatura, fez-se necessário realizar algumas ressalvas para não gerar incertezas ou imprecisões em nossa pesquisa. Assim, como nossa investigação tratou especificamente dos cursos de licenciatura em Educação Física, dedicamos alguns parágrafos para desmistificar a falsa ideia de que após a década de 1990, devido aos desdobramentos do MREF e, sobretudo, devido ao surgimento de abordagens críticas e de base marxista na área, fez-se hegemônica a tendência popular da Educação Física no Brasil.

Caso não desfizéssemos esse equívoco, entrariamos em um “beco sem saída”. A exemplo, como tratar das consequências de uma crise estrutural do capital ou da expansão do controle do capital sobre a formação docente em Educação Física a partir de 1990, se a literatura da área aponta uma suposta vitória da classe popular no redirecionamento dos currículos a partir da referida década? Destacamos que não negamos a sua existência na área, inclusive, a reconhecemos como resultado das lutas populares anteriores a 1980 e depois, das produções bibliográficas de cunho crítico elaboradas por docentes da Educação Física. O que explicamos é que não há como essa tendência se colocar como resultado do MREF, nem da ampliação das abordagens pedagógicas para a formação docente na área e, muito menos, como uma tendência hegemônica dentro do sistema capitalista.

Destacamos que o agravamento das contradições inerentes ao capital resultou em uma crise estrutural desse sistema, afetando profundamente suas bases econômicas, políticas e sociais. O que fez decair, progressivamente, as taxas de lucro da classe burguesa nas últimas décadas. Diante desse fenômeno, a classe burguesa foi pressionada a substituir o antigo modelo de produção *fordista/taylorista* pelo *toyotista*. Isso culminou em um redirecionamento da formação humana e profissional, ou seja, da necessidade de reorganização dos currículos escolares e dos currículos dos cursos de licenciatura em nível mundial. Esclarecido isso, entendemos que tivemos no Brasil, após 1990, fortes implicações da crise estrutural, por meio de políticas neoliberais. Atualmente, tem predominado nos currículos oficiais a teoria do professor-reflexivo e a teoria da educação por competências, as quais fazem parte da pedagogia do “aprender a aprender”.

Na última parte desta dissertação, discutimos como a formação dos professores de Educação Física vem se efetivando no Brasil após esse contexto de crise estrutural do sistema capital. Para isso, debruçamo-nos sobre as produções bibliográficas que tratavam da crise estrutural do capital, desvelando seus nexos com a nossa pesquisa documental. Isto é, com as declarações de Jomtien, Nova Delhi, Dakar, Incheon; dos relatórios de monitoramento global emitidos pela Unesco e das Resoluções n.º 03/1987; n.º 07/2004; n.º 6/2018 e n.º 2/2019. Esse esforço teórico visava concretizar nosso terceiro objetivo específico: discutir as atuais resoluções da formação docente em Educação Física, destacando a urgência das atividades educativas emancipadoras.

Conforme já explicamos, as produções mostraram que com a crise estrutural, o mundo do trabalho assalariado foi transformado, demandando uma nova organização da educação (formal) mundial. À vista disso, os organismos internacionais emitiram diferentes declarações e relatórios, os quais teciam orientações à educação básica (ao ensino médio, de forma mais específica) e à formação docente. Constatamos que as transformações no capital, no trabalho, na educação e na cultura corporal/Educação Física levaram ao surgimento de duas gerações de resoluções. A primeira, instituída pela Resolução n.º 03, de 1987 e pela Resolução n.º 7, de 2004, é responsável pela formação fragmentada e unilateral nas licenciaturas em Educação Física. A segunda, instituída pela Resolução n.º 6, de 2018 e pela Resolução n.º 2, de 2019, reafirmou a formação fragmentada e regulamentou a formação baseada em teorias como a do professor-reflexivo e teoria das competências.

Ademais, vale destacar que as declarações e relatórios emitidos pelos organismos internacionais que foram citados acima, não fizeram menções específicas à formação docente em Educação Física, mas ao Estado e às licenciaturas de modo geral. Sendo os cursos superiores de Educação Física pertencentes, também, ao campo da licenciatura⁸⁷, inferimos que todas essas orientações incidiram diretamente sobre estes. Não por acaso, tivemos após 1990 uma colossal abertura de cursos de Educação Física ofertados por instituições privadas (mercantilização). Ou seja, averiguamos que após estas décadas, todos os documentos foram apresentando convergências com as orientações demandadas pelo capital, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de alinhamento à teoria das competências. Em síntese, a crise estrutural do capital implicou uma formação docente em

⁸⁷ Empregamos o termo “também” porque, conforme já anunciamos, o curso de Educação Física divide-se em Bacharelado e em Licenciatura. Neste estudo, enfatizamos em nosso objeto de pesquisa, a licenciatura em Educação Física, por isso nosso interesse em torno das orientações dos organismos internacionais para esta modalidade de curso.

Educação Física fragmentada, privatista, EaD que tem como base a pedagogia das competências e do professor-reflexivo. Tais características, não excluem, mas somam-se, de alguma forma, ao caráter reprodutivista, pragmático, aligeirado, esportivista, tecnicista e não emancipatório dado anteriormente pelo capitalismo às licenciaturas em Educação Física, antes da crise estrutural do capital.

Entendemos que essas características têm aproximado a formação docente em Educação Física de uma tendência de educação por competências, em vez de uma tendência possivelmente hegemônica, denominada de popular. Claro, apesar das competências se colocarem como uma novidade, é importante enfatizar que esta é resultado da ampliação e do refinamento do controle do capital sobre o trabalho e, consequentemente, sobre a autoconstrução humana. Afinal, conforme averiguamos ao longo dos capítulos, este controle vem sendo exercido desde o surgimento dos primeiros cursos de licenciatura em Educação Física registrados na Europa e no Brasil.

Ainda no que concerne ao nosso terceiro objetivo específico, ressaltamos a urgência do desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras na formação docente em Educação Física. Compreendemos que somente a formação revolucionária poderá libertar os trabalhadores da pauperização formativa dada pelo capital. Compreendemos, também, que a efetivação dessa formação só poderá se concretizar no interior de uma sociedade comunista, dada a necessidade do trabalho associado para este processo. Devido a esta impossibilidade de sistematização de uma educação revolucionária via Estado no capitalismo, apontamos alguns requisitos para o desenvolvimento de uma formação docente em Educação Física de caráter revolucionário. Estes requisitos, obviamente, não fazem parte das teorias comprometidas com a reprodução do capital. Já averiguamos que os interesses educativos e formativos da classe dominante não dialogam com os da classe proletária e, definitivamente, não há como conciliar esses projetos! Por essa razão, enfatizamos que as atividades educativas emancipadoras interessam somente a uma classe: a trabalhadora.

No entanto, cabe aqui uma segunda ressalva: apesar de estas atividades interessarem somente aos proletários, isso não nos autoriza a dizer que há uma homogeneização nesta classe quanto à concepção formativa a seguir, ou que as atividades educativas emancipadoras caminham na mesma perspectiva da pedagogia crítico-superadora, por exemplo. Na vertente marxista, é possível perceber algumas linhas que consideram o acesso dos trabalhadores à educação formal ofertada pelo Estado burguês como uma conduta revolucionária. Essas linhas, normalmente, caminham no sentido do reformismo. Conforme lembra Tonet no texto *Contra o reformismo e o politicismo*, entende-

se que a emancipação política, isto é, o acesso a uma formação que privilegia a cidadania e democracia no interior do capital, garante um caminho lento, progressivo e natural até o comunismo. Todavia, sem a substituição do trabalho assalariado pelo associado isso não se torna possível. Por isso, todas as pedagogias que seguiram nessa concepção fracassaram.

Não só isso. Na medida em que as empreitadas reformistas foram, ao longo dos anos, subsumindo o teor revolucionário da classe trabalhadora, foi-se concretizando, paralelamente, um novo modelo de trabalho, educação e formação em Educação Física, cuja base é o desenvolvimento de competências necessárias à reprodução do sistema capital. Na Educação Física, poderíamos denominar este processo de tendência da Educação Física por competências. A propósito, não há dúvidas de que estamos imersos em uma das fases mais bárbaras do capital e que, definitivamente, não há como resolver os problemas deste sistema mediante simples mudanças curriculares e, muito menos, mediante particulares mudanças nos cursos de formação docente na área da Educação Física.

Assim, naturalmente, também não visamos apresentar uma alternativa reformista à formação docente em Educação Física. Pelo contrário, chamamos atenção para a necessidade de uma ofensiva socialista e da recuperação do radicalismo da classe trabalhadora. Essa luta é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente livre, humanamente emancipada, comunista! Para isso, encerramos o estudo apresentando as singelas contribuições das atividades educativas emancipadoras para uma formação docente em Educação Física realmente comprometida com esse processo.

Conforme anunciamos ao longo do estudo, esta formação revolucionária apresenta pelo menos 06 requisitos elementares para a reivindicação de uma formação humana que tenha como fim o comunismo, são eles: 01) compreender o comunismo como um modelo de sociedade verdadeiramente alcançável, além de sua natureza e seus fundamentos; 02) conhecer o processo histórico como uma construção verdadeiramente humana; 03) compreender a gênese e as características do capital e capitalismo; 04) compreender a natureza e função ontológica da educação e da Educação Física; 05) compreender a classe trabalhadora enquanto classe potencialmente revolucionária e 06) dominar rigorosamente tanto os saberes onto-marxistas, quanto os da Educação Física.

Ademais, esclarecemos que por diversas razões, como o estreito tempo de curso (02 anos), a necessidade de delimitação do nosso objeto, dentre outros fatores, a presente dissertação finaliza apresentando alguns limites. Esses limites podem ser melhor investigados em pesquisas futuras, que debatam sobre a necessidade de verificar de forma mais central como se deu a concepção de cidadania, emancipação humana e revolução em

diferentes abordagens/concepções da área, dentre elas a abordagem: crítico-superadora, crítico-emancipatória, humanista, revolucionária e progressista, por exemplo. Analisar outros documentos como os atuais currículos e projetos políticos-pedagógicos das instituições superiores de ensino. Isso permitirá aferir como as orientações dos organismos internacionais para os cursos de licenciatura, assim como as atuais resoluções investigadas, estão sendo aplicadas no interior das universidades e das instituições superiores de ensino que ofertam os cursos de licenciatura em Educação Física. Reconhecemos, também, a necessidade da realização de novas pesquisas que se dediquem, de forma mais extensa, à asserção que defende o entendimento de que a crise estrutural do capital fez emergir à hegemonia da tendência da Educação Física por competências na educação básica e nos cursos de licenciatura da área.

Alertamos que não foi nosso intuito desenvolver, nesta dissertação, uma abordagem que pretendesse ser implantada nos cursos de Educação Física, tampouco um modelo de currículo que tenha como base os princípios marxistas. Porém, em uma futura tese, buscaremos organizar e aprofundar os requisitos necessários ao desenvolvimento de uma abordagem onto-revolucionária na Educação Física, como contrarresposta à tendência da Educação Física por competências. Obviamente, essa abordagem não se dará por meio dos currículos homologados pelo Estado burguês, mas sim pela prática pedagógica dos professores dos cursos de licenciatura em Educação Física, assim como dos professores da Educação básica que buscam, no seu exercício profissional, contribuir com as bases para a constituição de uma nova forma de sociabilidade.

Por fim, se no início desta dissertação o nosso objeto parecia coberto por uma penumbra que dificultava a sua compreensão (conforme registrado em nossa primeira epígrafe), finalizamos esta pesquisa de mestrado agradecidos. Conseguimos realizar sucessivas aproximações para com a essência do objeto e, sobretudo, encontramos possibilidades para intervir na problemática da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In.: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-

42, jul./dez., 1996b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 1996c.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVIANO JUNIOR, Wilson; NEIRA, Marcos Garcia. Formação inicial de professores: estabelecendo relações entre políticas para o ensino superior e o fracasso escolar.

International Studies on Law Education, São Paulo, v. 33, p. 19-30, set./dez, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002931478>. Acesso em: 12 abr. 2023.

AMARAL, George; DEO, Anderson. A relação entre trabalho e educação a partir da ontologia marxiana: apontamentos aos seus fundamentos. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 18, n. 37, p. 327-350, set./dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46295>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ANDRADE, Mariana Alves de. **Trabalho e totalidade social: o momento predominante da reprodução social na ontologia de Lukács**. Dissertação (Mestrado em serviço social) — Faculdade de serviço social, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2011. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2367/1/Trabalho%20e%20totalidade%20social_%20o%20momento%20predominante%20da%20reprodu%C3%A7%C3%A3o%20social%20na%20Ontologia%20de%20Luk%C3%A1cs.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

ANDRADE, Mariana Alves de. Trabalho e totalidade social: Qual o momento predominante da reprodução social? In: COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma. (org.). **Anuário Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. p. 175-204. Disponível em: https://46e7eb6b-866a-4277-a8cb-e20bf85ff46b.usrfiles.com/ugd/46e7eb_5261e265c9774a60b78ad6d48c32b521.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

ANTUNES, Ricardo. (org.). **A Dialética do trabalho**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. **Currículo de Formação de professores de Educação Física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Universidade do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2817?locale=pt_BR. Acesso em: 12 abr. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. 1 ed. Washington: Banco mundial, 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT>

00Box0361538B0PUBLIC0.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BARROSO, Maria Cleide da Silva. **O ideário construtivista e a formação do pedagogo**: uma análise na perspectiva da crítica marxista. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3573>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. 1 ed. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3 ed. Íjuí: Unijuí, 2005. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/sociologia-do-esporte/pdf/pdf01.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do planejamento e coordenação geral. Ministério da educação e cultura. **Diagnostico de Educação Física/desportos no Brasil**. Rio de Janeiro, ministério da educação e cultura. Fundação nacional de material escolar. 1971. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/3002866.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.270, de 1945**. Altera disposições do Decreto- Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-norma-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **CNE/CP n.º 7, de 18 de Março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Conselho nacional de Educação, 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 23.252, de 1933**. Aprova o Regulamento da Escola de Educação Física do Exército. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23252-19-outubro-1933-558974-publicacaooriginal-80706-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.212, de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Câmara dos deputados, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 705, de 1969**. Altera a redação do art. 22 da Lei n.º. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-

lei/1965-1988/de10705.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria ministerial n.º 5, de 1946**, torna obrigatória duas aulas de Educação Física por semana *In*: NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro: Romanitas Livraria Editora Ltda. 4 ed. 1972.

BRASIL. Projeto de resolução que fixa os mínimos de conteúdo e duração e serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado/licenciatura plena). Brasília. Comissão central de currículos (mimeo).

BRASIL. **Projeto n.º 244** (Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública). Câmara dos deputados, 1882. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 14.784, de 1921**. Aprova o Regulamento de Instrução Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. **Regulamento n.º 7 ou “Método do exército Francês”**. 1921. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14784-27-abril-1921-511224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890, de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Acesso em: 12 de abr. 2023.

BRASIL. **Resolução 69, de 1969, anexa ao parecer n.º 894/69**, fixa os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Educação Física. *In*: São Paulo (estado). Secretaria de educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Educação Física: legislação básica. São Paulo. 1969.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 6, de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em:

12 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ideário (anti) pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 105-124.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI CA/teses/castellani_tese.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

CHAVES, Sabrine Maria Martins; FRERES, Helena de Araújo. A relação ontológica entre trabalho e educação: um estudo à luz da teoria marxiana-lukacsiana. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 9, n. 11, p. 71-86, maio. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49030/1/2019_art_smmchaveshafreres.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

CLARKSON, Débora Santos. **Métodos ginásticos: A Contrologia e sua aplicabilidade pelos discentes da UF**. 2016. monografia (graduação) — Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9921/Clarkson%2C%20D%C3%A9bora%20Santos.%20%282016%29.%20M%C3%A9todos%20gin%C3%A1sticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2023.

COIMBRA, Tatiane Carneiro. O reordenamento do trabalho do professor de Educação Física e a organização empresarial do âmbito do Fitness: CONFEF/CREF, ACAD e SINDCAD. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 35, p. 62-78, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p62>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 118, de 1958**. 1958.

CRUZ, Ámalia Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 23, n. 36, p. 26-44, jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274668522_O_embate_de_projetos_na_formacao_de_professores_de_educacao_fisicaalem_da_dualidade_licenciatura-bacharelado_DOI1050072175-80422011v23n36p26. Acesso em: 12 abr. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição de Andrade. **Educação Física na es- cola**: implicações da prática pedagógica, 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/274>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A Fragmentação da Formação de Professores De Educação Física**: Minimização da Formação Sob a Ordem ao Capital. Dissertação (mestrado em educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95551>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães; TEXEIRA, Devid Romão. Formação de professores de Educação Física: a atualidade do embate político. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 22, n. 35, p. 184-201, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p184>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 1 ed. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ENGELS, Friedrich. **El Anti-Dühring**. 1 ed. Buenos Aires: Claridad, 1972.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. Professor de Educação Física, licenciado generalista. *In*: Oliveira, Vitor Marinho de (org.). **Fundamentos Pedagógico da Educação Física**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERREIRA, Dávillo de Lima; SILVA, Iara Rute Morais de Oliveira da; CARMO,

Francisca Maurilene do. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação docente: um estudo crítico preliminar. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; SOARES FILHO, Sidney. **Políticas Educacionais e os Desafios Contemporâneos da Formação Docente e da Escola**. São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022. p. 171- 184.

FERREIRA, Heraldo Simões (org.). **Abordagens da Educação Física escolar: da teoria à prática**. 1 ed. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **LECTURAS: EFDeportes**, Revista Digital. Buenos Aires, v. 18, n. 182, p. 1-9, Jul. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FRERES, Helena de Araújo. **Educação e a Ideologia da Empregabilidade: Formando para o (Des) emprego**. Dissertação (Mestrado em educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3042>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, p. 45-60, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GALLAHUE, David Lee; Ozmun, John; GOODWAY, Jacqueline. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7 ed. Rio grande do Sul: Artmed, 2013.

GASPAR, Rafael Affonso. **Os campos de atuação do egresso do curso de Educação Física da UFSC após a fragmentação em licenciatura e bacharelado: diferenças e regularidades**. Dissertação (Mestrado em educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123103>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1 ed. Brasília: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 1 ed. Edições Loyola: São Paulo, 1987.

GOMES, Valdermarin Coelho. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital**. 2006. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Valdemarin.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GONÇALVES, Felipe Henrique. Resenhas a atualidade histórica da ofensiva socialista de

István Mészáros. **Projeto História**, São Paulo, v. 41, p. 631-639, dez. 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/105>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Relações antagônicas entre sentido e significado do trabalho no capital: uma análise na perspectiva ontológica.

Psicologia e sociedade, Belo Horizonte, v.25, n. 3, p. 685-694, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/4Vtg4gMNkSmvB9YHpTKfs8k/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 1980.

GUIMARÃES, Vicente José Barreto. **Crise do capital, Estado e política educacional na perspectiva de Mészáros**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4850?locale=pt_BR. Acesso em: 12 abr. 2023.

HADDAD, Ana Estela *et al.* (org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde**: 1991-2004 (Educação Física. 1 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HEROLD JUNIOR, Carlos. A centralidade analítica da categoria trabalho para a Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v, 14, n. 2, p. 85-95, ago. 2003.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3634/2508/>.

Acesso em: 12 abr. 2023.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Corpo, educação física e o trabalho no capitalismo industrial (1860-1920). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 25, p. 54-66, mar. 2007.

Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4963/art05_25.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Corpo, educação e hominização: possibilidades de análise a partir do materialismo histórico. **Educare et educere**, Cascavel, v. 4, n. 7, p. 203-221, jan./jun.

2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3254>.

Acesso em: 12 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Evolução do ensino superior**: 1980-1998. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 1 ed. Brasília: O Instituto, 1999.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo).

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Socialismo ou cidadania planetária? Os paradigmas educacionais dominantes e a crítica marxista. **Cadernos cemarx**, Campinas, v.1, n.2, p. 101- 106, jul. 2005. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10800>. Acesso em: 12 abr. 2023.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Laurinete Paiva; BARBOSA, Luis Adriano Soares. O lugar do marxismo na formação do educador. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 189-203, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3311/3000>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SILVA, Ana Paula Vasconcelos da; MOREIRA, Evando Carlos. Experiências com o ensino médio integrado do IFMT: a ginástica laboral como conteúdo da educação física. Instituto Federal de Mato Grosso — Campus Confresa. **Revista Prática Docente**, Mato Grosso, v. 5, n. 1, p. 81-99, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/629>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KUNZ, Elenor, GARCIA, Emerson; RESENDE, Helder; CASTRO, Iran; MOREIRA, Wagner. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições, argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.20, n. 1, p. 37-47, set., 1998. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/82>. Acesso em: 12 abr. 2023.
KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e mudanças**. 1 ed. Íjuí, Unijuí, 1991.

LEMO, Ana Thyara Leal. **O Pronatec e a política de formação da classe trabalhadora no contexto da proclamada sociedade do conhecimento: um exame onto-crítico**. Dissertação (Mestrado em educação brasileira) — Faculdade de educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/18921>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LÊNIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, Sergio. Trabalho e História. In: BERTOLDO, Edna; MAGALHÃES, Belmira. (org.). **Trabalho, educação e formação humana**, 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 83-100. Disponível em: http://www.ocomuneiro.com/nr05_05_SergioLessa-Trabalhoehistoria.html. Acesso em: 12 abr. 2023.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão

popular. 2011.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. 1 ed. São Paulo: Insti- tuto Lukács, 2012.

LIMA, Kátia. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior. **PUC viva**, São Paulo, v. 35, n.10, p.1-20, dez. 2009. Disponível em: https://www.apropucsp.org.br/_files/ugd/2a264a_2ef157b1aae14711ae50454d541d02f0.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIMA, Valquíria de. **Ginástica laboral e saúde do trabalhador: saúde, capacitação e orientação ao profissional de educação**. 1 ed. São Paulo: Cref4, 2019.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. 1 ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social – volume 13 e 14**. 1 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS, György. **Para a ontologia do ser social**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018b.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes Eugenio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria Das Dores; RABELO, Josefa Jackeline; JIMENEZ, Maria Susana. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/N4xvQNbzWbHvKwYmzpv8rPy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MAIA FILHO, Osterne; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Maurilene do; MORAES, Betânea Moraes. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para to- dos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 87-102.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackeline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 28-41, jan./abr. 2016. Disponível

em: <http://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva Maia; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Tendências da Educação Física: novas aproximações**. 1 ed. São Paulo: Alexa cultural, 2021.

MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de, ORSO, Paulino José. **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARINHO JUNIOR, Expedito Vital. **Formação como capacitação: um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83255>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de essência humana na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **O capital I: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **O capital II: crítica da economia política. O processo de circulação do capital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **O Capital III: crítica da economia política. O processo global da produção capitalista**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo. 2017.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. 1 ed. São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, São Paulo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três volumes**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 1 ed. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação cuida do corpo e ...“mente”**. 1 ed. São Paulo: papyrus, 1983.

MELLO, Rosangela Aparecida. A Educação Física na formação do homem histórico, crítico e político. In: SONOO, Christi Noriko; SOUZA, Celso; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Básoli de. (org.). **Educação Física e Esportes: Novos Desafios da Formação Profissional**. 1 ed. Maringá, 2002, p. 263-277.

MELLO, Rosangela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais**. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MELLO, Rosangela Aparecida. Reflexões sobre a Educação Física no contexto da crise e reestruturação do capital. In: II Jornada do HISTEDBR, 2002, Campinas – São Paulo. A Produção em História da Educação na Região Sul do Brasil. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2002. v. 1.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/115232>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado em Educação brasileira) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/92/2022/06/TESE-DE-DOUTORADO-MARIA-DAS-DORES-MENDES-SEGUNDO.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MENDES SGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes Paiva; BARROSO, Cleide. A formação de professores recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital In. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 169-188.

MÉSZÁROS, István. **A atualidade história da ofensiva socialista**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Revista Outubro – Revista do

Instituto de estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, p. 7-15, fev. 2000.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da educação superior 2021: notas estatísticas**, Brasília-DF, Inep/MEC, 2022.

MINISTÉRIO DA GUERRA. **Boletim do exército n.º 431**. Baixa as instruções para o centro militar de Educação Physica. Disponível em: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. (org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 175-186.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas Curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9414>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MUNICÍPIO DA CÔRTE. **Decreto n.º 630, de 17 de setembro de 1851**. Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html#:~:text=Autorisa%20o%20Governo%20para%20reformar,seguinte%20da%20Assembl%3%A9a%20Geral%20Legislativa>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MUNICÍPIO DA CÔRTE. **Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: por que é “muito importante ouvir os educadores da escola pública”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 116-131, jan/abr., 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51619>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico**. In. XX Conbrace. VII Conice, 2017.

NETTO, Jose Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 1 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: Mediações da regulamentação da profissão**. 2004. Tese (doutorado em educação) — Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, Niterói. 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao_fisica_artigos/edf_reordenamento_mercado_trabalho.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-17, Abr., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybs9bPmf3WvSmQ3Yyw3X3Pw/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. O movimento de um ethos profissional num currículo de formação em Educação Física. **Revista Educacional Práxis Educacional**, Bahia, v.17, n.46, p. 420-440, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8667>. Acesso em: 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, Rogério Paes de. A participação da Educação Física na formação humana: uma necessidade onto-histórica para além da particularidade do capital. 2018. Dissertação (mestrado em educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://www.uece.br/ppgwp/wp-content/uploads/sites/29/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_ROG%C3%89RIO-PAES-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, Rogério Paes de; GOMES, Valdemarin Coelho. A Educação Física como elemento necessário na formação do ser social. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 25, n. 264, p. 2-14, maio 2020. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/1654/1199?inline=1>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ORTIGARA, Vidalcir. Movimento humano, ontologia do ser social e Educação Física. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 23, n. 36, p. 63-74, Jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p63>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PANIAGO, Maria Cristina. Mészáros, a crise estrutural e seus impactos na luta revolucionária dos trabalhadores. **Revista Primavera Vermelha, São Paulo**, v.1, n.1,

2018.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**, Pará, v. 14 n. 28, Jan./Abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PEREIRA, Jonathas de Lima Brasileiro *et al.* A vivência da extensão de ginástica laboral por alunos do curso de educação física e sua interrupção pelo Covid-19: como progredir pós pandemia. **Revista Diálogos em Saúde**, Paraíba, v. 3, n.1, p. 131-141, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/299>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PERGHER, Eduardo Göttems; GYSI, Luciano Piazzetta; SILVEIRA, Pedro da Silva; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; SILVA, Guilherme Gil da; BRAUNER, Mario Roberto Generosi. **Movimento nacional contra a regulamentação do profissional de Educação Física: resistência contra a ofensiva neoliberal aos trabalhadores**. In: III Simpósio Lutas Sociais na América Latina "Trabalhadore (a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?" Londrina, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PINTO, Cesar Augusto Sadalla. **A formação do professor crítico-reflexivo na Educação Física: realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84249>. Acesso em: 12 abr. 2023.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação: as tensões pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

RABELO, Jackline Rabelo; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Organizadoras). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. 1 ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 13-30.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; BARROSSO, Maria Cleide

da Silva. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 78-94, jan. 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/jackcleide03.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RABELO, Jackline; SILVA, Simone Cesar da; SILVA, Solonildo Almeida da; SANTOS, Jacqueline Barbosa dos. O papel do professor no alcance da educação para todos: um estudo preliminar. In. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 45-58.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Análise da crise estrutural do capital à luz de István Mészáros. **Educação em debate**, v. 26, n. 47, p. 43-47, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15195>. Acesso em: 12 abr. 2023.

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

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do. **OS novos currículos dos cursos de Pedagogia: indicadores e tendências**. Cadernos de pesquisa, Maranhão, v. 25, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10441>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS JUNIOR, FRANCISCO JOATAN FREITAS. **A crise do capital e a formação do professor de história no Brasil**. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83318>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, Escolástica; AMORIM, Gorete. As imposições do capital nas atuais reformas educacionais: alinhamento entre a EC 95/2016, a reforma do Ensino Médio e os interesses econômicos. In: SANTOS, Escolástica; AMORIM, Gorete; SANTOS, Pedro. **Política educacional, Estado e capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021. p. 27-44.

SANTOS, Escolástica; AMORIM, Gorete; SANTOS, Pedro. **Política educacional, estado e capital**. 1 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

SANTOS, Maria Escolástica Moura; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; GONÇALVEZ, Ruth Maria de Paula Gonçalves. A reprodução do ser social e a mediação da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 259-268, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18472/16034>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, Milena. **Estado, política social e controle do capital**. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

SANTOS, Silvia Alves; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. (org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 161-178.

SÃO PAULO (estado). Universidade de São Paulo (1979). **Relação de endereços das escolas de Educação Física do Brasil**. São Paulo, Escola de educação Física da USP (mimeo).

SÃO PAULO. **Decreto n.º 4.855, de 1931**. Cria o departamento de Educação Física, subordinado à secretaria do interior. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/132075>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: São Paulo: autores associados, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Guilherme Gil; FRIZZO, Giovani. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFEF/CREFs. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 36, p. 149-168, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p149>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Bacharelados em Educação Física: uma incógnita na formação profissional. **LECTURAS: EFDeportes**, Buenos Aires, v.14, n.140, p.1-5, Jan., 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd140/bacharelados-em-educacao-fisica-na-formacao-profissional.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista espaço acadêmico**, Maringá, Paraná, n. 124, v.11, p. 76- 84, maio 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12078>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOARES *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1 ed. São Paulo: Cortez editora, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, n.2, p. 6-12, dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2 ed. Campinas, São Paulo: autores associados, 2001.

SOUSA JUNIOR, Justino. Politecnia e onilateralidade em Marx. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v.5, n.5, p.9-114, jan./jul. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUSA SOBRINHO, José Pereira de Sousa. **Formação em Educação Física: uma análise à luz da centralidade do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3128>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, Osmar Martins de Souza. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em o capital de marx**. Tese (Doutorado em educação) — Faculdade de educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33093>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A Formação de professores de Educação Física e a licenciatura ampliada**. In: Semana de Educação Física/UFMS, 17. 2012, Campo Grande (MS); Jornada de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFMS, Campo Grande, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Formação de professores de Educação Física e a licenciatura ampliada. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMS, 2012, Campo Grande (MS); JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMS, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18055>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza; LUZ, Sidnéia Flores. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela Base Nacional Comum na Formação de Professores ANFOPE. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8919>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MORSCHBACHER, Márcia; HACK, Cassia; FLORES LUZ, Sidnéia. Trabalho essencial para a defesa da vida em meio a pandemia: na formação inicial e continuada de professores, nas escolas e para além delas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, p. 1-23, fev. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69596>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTANA, Matheus lima de; LUZ, Sidneia Flores. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-19, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49898/29470>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TONET, Ivo. A Formação de Professores e a Possibilidade da Emancipação Humana. **Revista GESTO-Debate**, Campo Grande, v. 3 n. 1, p. 1-13, dez. 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17091>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação humana**. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 23, n.2, p 469–484, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809#:~:text=Procura%20de monstrar%20que%20a%20primeira,infinita%20para%20o%20g%C3%AAnero%20humano>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TONET, Ivo. Marxismo, Educação e pedagogia socialista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Bahia, v. 8 n. 1, p. 37-46, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16978>. Acesso em: 12 abr. 2023.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Francisco Rafael Parente. **Trabalho e educação: a graduação tecnológica no contexto da Crise estrutural do Capital**. 2014. Monografia (graduação) — Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá/CE.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1 ed. Nova Delhi: Unesco. 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **O marco de ação de Dakar: educação para todos**. 1 ed. Dakar: Unesco, 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração de Incheon. Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. 1 ed. Incheon: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 12 abr. 2023

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien-1990). 1 ed. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. 1 ed. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por. Acesso em: 12 abr. 2023

UNESCO. **Educação para todos: o mundo está no caminho certo? Relatório de**

monitoramento global. 1 ed. Espanha: Unesco, 2002. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219100>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Gênero e educação para todos:** o salto rumo à igualdade, relatório de acompanhamento global de Educação para Todos. 1 ed. França: Unesco, 2004/2004.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132480>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Educação para todos:** o imperativo da qualidade; relatório de monitoramento global. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139079>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Educação para todos:** alfabetização para a vida, relatório de monitoramento global de educação para todos. 1 ed. França: Unesco, 2006. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Bases sólidas:** educação e cuidados na primeira infância: relatório de monitoramento global de Educação para Todos. 1 ed. França: Unesco, 2007. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147785_por Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008:** educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? 1 ed. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159294>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Superando desigualdades:** por que a governança é importante; relatório de monitoramento global de educação para todos. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189384>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** 1 ed. Brasília:

UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188644>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **A Crise oculta:** conflitos armados e educação, relatório de monitoramento global de EPT. 1 ed. França: Unesco, 2011. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191186_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Juventude e habilidades:** colocando a educação em ação, relatório de monitoramento global de EPT. França: Unesco, 2012. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217509_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Ensinar e aprender:** alcançar a qualidade para todos, relatório de monitoramento global de EPT (2013/2014). 1 ed. França: Unesco, 2014. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Educação para Todos 2000-2015:** progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT. 1 ed. França: Unesco, 2015. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 1 ed. Brasil: Unesco, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Marco de Ação da educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos**. 1 ed. Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de monitoramento global da educação. Relatório conciso de gênero**. 1 ed. França: Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248616>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos (2017/2018)**. 1 ed. França: Unesco, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1 ed. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção**. 1 ed. França: Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Atores não estatais na educação: quem escolhe? quem perde? (2021/2022)**. 1 ed. França, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_por. Acesso em: 12 abr. 2023.

ZABALA, Antoni i Vidiella; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências** 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.