

CONTRA-ATAQUE HISTÓRICO-CRÍTICO ÀS DIRETRIZES DE 2018: PELA SUPERAÇÃO DA REAFIRMAÇÃO HEGEMÔNICA DOS GRUPOS DOMINANTES SOBRE A FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CONTRAGOLPE HISTÓRICO-CRÍTICO A LAS DIRECTRICES DE 2018: SUPERANDO LA REAFIRMACIÓN HEGEMÓNICA DE LOS GRUPOS DOMINANTES ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

HISTORICAL-CRITICAL COUNTERATTACK TO THE 2018 GUIDELINES: BY OVERCOMING OF DOMINANT GROUPS REAFFIRMATION ABOUT THE FORMATION AND INTERVENTION IN PHYSICAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.44665>

Julio César Maia¹

Michele Silva Sacardo²

Resumo: Suscitando o resgate do processo histórico de reafirmação da “política de consenso” sobre o campo acadêmico-profissional da Educação Física brasileira, a presente investigação objetiva justapor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física e o “ideário pedagógico neoliberal”. Avalia, para tanto, com base em pressupostos lógicos e gnosiológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a expressividade do processo de reafirmação do consenso “passivo” sobre a revisão curricular da área. Lança mão, como esforço de síntese, de pressupostos axiológicos e ontológicos desta pedagogia enquanto interrogações e proposições às políticas curriculares para formação e intervenção de professores em Educação Física.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação de professores. Intervenção profissional.

Resumen: Rescatando el proceso histórico de reafirmación de la “política de consenso” en el campo académico-profesional de la Educación Física brasileña, esta investigación tiene como objetivo yuxtaponer las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Física, en su versión más actualizada, y la “ideología pedagógica neoliberal”. Revela, a partir de los supuestos lógicos y gnoseológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica, la reafirmación del proceso de consenso “pasivo” sobre la revisión curricular de Educación Física. Su esfuerzo de síntesis hace uso de los supuestos axiológicos y ontológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica como preguntas y propuestas de políticas curriculares para la formación e intervención docente de Educación Física.

Palabras clave: Currículo. Educación Física. Pedagogía Histórico-Crítica. Formación docente. Intervención profesional.

Abstract: Rescuing the historical process of reaffirming the “consensus policy” on the Brazilian Physical Education academic-professional field, this investigation approaches the Physical Education National Curricular Guidelines updated version, and the “neoliberal pedagogical ideal”. It reveals, based on the Historical-Critical Pedagogy logical and gnoseological assumptions, the reaffirming of the “passive” consensus process on the Physical Education curriculum revision. Its synthesis effort makes use the Historical-Critical Pedagogy axiological and ontological

assumptions as questions and proposals for curricular policies to the Physical Education teacher formation and intervention.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Historical-Critical Pedagogy. Teacher formation. Professional intervention.

Considerações iniciais

Urge, da presente investigação, o ímpeto da demarcação, com base em quatro fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica – i) essencialidade da consciência filosófica; ii) imprescindibilidade do conhecimento sistematizado para a objetivação do gênero humano; iii) liberdade como princípio condutor do papel curricular e; iv) universalidade da cultura humana –, de uma contraofensiva ao sentido tomado pelo campo da formação e intervenção de professores em Educação Física sob a égide do projeto burguês de sociabilidade e suas implicações ao componente educacional brasileiro.

Com relação ao primeiro fundamento é válido notar como uma pedagogia que reconhece a ascensão da consciência filosófica (como alega Saviani [1996a, 2011a] acerca da Pedagogia Histórico-Crítica), ou seja, assegura a importância de cada indivíduo singular se deparar com a apropriação das características e elementos constitutivos do gênero humano, auxilia na recondução de uma concepção “generalista” da formação de professores em Educação Física. Assim, o debate apreendido na particularidade deste primeiro fundamento esclarece como a perda da “formação generalista” do professor em Educação Física implica na própria perda da genericidade humana (ou caráter genérico da espécie humana) sobre cada indivíduo singular.

Apreende-se também, deste fundamento, como a destituição da essencialidade do elemento pedagógico, no centro da concepção de formação e intervenção de professores em Educação Física, inviabiliza a apropriação de características constitutivas do gênero humano, isto é, aponta para a subversão do acesso à consciência filosófica por parte de cada indivíduo singular a partir, conjuntamente, do recuo da teoria e da exacerbação do conhecimento tácito, utilitário e imediato. Uma concepção de formação e intervenção de professores em Educação Física que considere pertinente a constituição da genericidade humana deve, pelo contrário, levar às últimas consequências a centralidade do elemento pedagógico, isto é, a importância da reflexão filosófica e do acesso à teoria para a condução de ações educativas que contribuam ao enriquecimento pleno do gênero humano.

Os dois fundamentos seguintes, a objetivação do gênero humano e a liberdade como princípio condutor do currículo, alvos de investigação de Duarte (2016, 2018), ilustram a seguinte afirmação: a exteriorização alienante do trabalho docente em Educação Física representa a perda da objetividade do conhecimento e, conseqüentemente, da via de condução plena da liberdade humana. Se a objetividade do conhecimento, somada ao automatismo, como pressupõe Saviani (2011a) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, são pressupostos para a produção e reprodução livre e universal da vida humana, a perda da

objetividade no campo da formação e intervenção de professores em Educação Física, somada à negligência da superação por incorporação do automatismo, aponta para o seu oposto, ou seja, para a deterioração de qualquer ímpeto de liberdade que desta área do conhecimento possa emergir.

Por sua vez, a reflexão sugerida pela defesa da universalidade da cultura humana para o enriquecimento do conjunto das relações sociais, confronta a noção de fragmentação, especialização e dicotomização da formação e dos campos de intervenção em Educação Física. A destituição de um projeto de formação unitário e “generalista” para a área, endossado pelo discurso pragmático e relativista do currículo, representa a retórica da “diversidade cultural”, isto é, a inviabilidade da afirmação de metanarrativas, de verdades unitárias, da universalidade do conhecimento etc.: a afirmação da cultura universal, assumida pela Pedagogia Histórico-Crítica e amparada pela investigação de Duarte (2006), representa, à particularidade do campo da formação e intervenção em Educação Física, a apropriação do conjunto das objetivações humanas, em sua forma saber escolar, para cada indivíduo singular que se depare com a especificidade desta área.

Da revisão introdutória destes quatro fundamentos, que lançam mão de três pontos de reflexão consonantes aos posicionamentos axiológico e teleológico da Pedagogia Histórico-Crítica, ajusta-se o presente esforço investigativo. Resgatando o processo histórico de reafirmação da “política de consenso” sobre o campo acadêmico-profissional da Educação Física brasileira, tal esforço evidencia a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), em sua mais atualizada versão (Parecer do Conselho Nacional de Educação [CNE]/Câmara de Educação Superior [CES] nº 584/2018 [BRASIL, 2018a] e sua respectiva Resolução CNE/CES nº 6/2018 [BRASIL, 2018b]), e o “ideário pedagógico neoliberal” (assim denominadas por Saviani [2010, 2013a] as teorias que compõem o relativismo pedagógico desde as reformas neoliberais de 1990), na condição de representação ideológica do projeto burguês de sociabilidade ao componente educacional brasileiro.

O esforço presente avalia, sob o crivo de fundamentos lógicos e gnosiológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a expressividade do processo de reafirmação do consenso “passivo”, tão logo do reajuste hegemônico dos “grupos “privatistas” (representantes burgueses no campo da sociedade civil brasileira alusiva à Educação Física), protagonizado nas duas primeiras décadas do século XXI, sobre o processo de revisão curricular desta área.

Vale, para tanto, indagar: o que expõem as DCNEF de 2018 a respeito da reafirmação da “política de consenso” sobre a qual são conduzidos os parâmetros legais para a formação e intervenção do professor de Educação Física? Em que medida processos de ruptura e/ou de continuidade em relação às DCNEF de 2004, no entorno do complexo cenário de instabilidade jurídica e abalo do “consenso possível”, têm influenciado na revisão curricular desta área? E ainda: como podem ser atualizadas as críticas implementadas no calor do pós-DCNEF de 2004, no processo de revisão curricular fortalecido pelo enfraquecimento do “consenso possível” durante o prelúdio da década de 2010, na tentativa de

destituição deste consenso na sequência do biênio 2014-15 e, não obstante, na resignificação deste consenso a partir da negligência do acúmulo teórico constituído pelas audiências públicas de 2015?

Cabe levantar, nas seções que se seguem, um apanhado sobre a: i) a “nova” ofensiva do “consenso possível” no alto do processo de revisão curricular dos cursos superiores de Educação Física e; ii) as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando os três pontos de reflexão preliminarmente mencionados, para a reorientação das políticas curriculares para formação e intervenção nesta área. Trata-se de um esforço que demarca a intersecção entre as DCNEF e o complexo hegemônico e ideológico do projeto burguês de sociabilidade, mas também, de forma concomitante, lança mão dos pressupostos axiológicos e ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, do conjunto de valores depositados por esta pedagogia sobre as ações humanas e de suas diversas concepções, enquanto interrogação e proposição às políticas curriculares para formação e intervenção de professores em Educação Física.

Como origina a crítica do “consenso possível” sobre as políticas curriculares para a formação e intervenção em Educação Física

Elencadas as objetivções desta investigação, torna-se importante estudar como a “política de consenso”, que historicamente acompanha a consolidação das DCNEF, tem favorecido a implementação de decisões “pelo alto”, na medida em que fortalece interesses dos “grupos privatistas” articulados a sociedade civil brasileira alusiva à Educação Física, que a todo custo defendem a reprodução do projeto burguês de sociabilidade: tais grupos, engrandecem-se no alto da década de 1990 (a partir da defesa da “regulamentação profissional”) e tendem, desde então, a imprimir seus interesses na constituição e nas revisões das DCNEF.

Seus interesses, rentes à perpetuação das relações de produção que garantem estabilidade ao projeto burguês de sociabilidade, articulam-se também aos sentidos assumidos pelo componente educacional no âmbito do modo de regulação neoliberal e do regime de acumulação flexível, isto é, às determinações assumidas pelas políticas educacionais com a chegada da década de 1990.

Ao avistarem contradições nas DCNEF de 2004, Taffarel e Santos Júnior (2010) já aproximavam este documento ao “ideário pedagógico neoliberal”. Dentre as aproximações levantadas pela dupla se faz ilustre a ênfase no desenvolvimento de competências: ilustrativa da pedagogia das competências, tal ênfase é reiteradamente retratada pelo Parecer CNE/CES nº 8/2004 (BRASIL, 2004a) e pela Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004b).

A noção de competências se alia ao “ideário pedagógico neoliberal”: concede centralidade ao individualismo (compartilhado pela filosofia liberal e pelo “discurso pós-moderno”), ao competitivismo (aproximando a concepção de formação a ideia da “qualidade total” e empregabilidade), ao aligeiramento (que garante seguridade ao pragmatismo, isto é, ao esfacelamento das dimensões “conceitual” e “social”

em função da dimensão “experimental”), à fragmentação e especialização (implicando na destituição do saber objetivo) etc.

A afinidade das DCNEF de 2004 ao “ideário pedagógico neoliberal” é afirmada também por outros estudiosos, como é o caso de Quelhas e Nozaki (2006), que observando a vitória dos “grupos privatistas” após a promulgação deste documento, delegam-lhe a condição de “proposta recheada de interesses produtivos” em que subsiste a perda do elemento pedagógico como essência da área, bem como a fragmentação do conhecimento objetivo.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) também criticam, a partir deste sentido, as Diretrizes de 2004: tratam do excesso de competências técnicas defendido por este documento. Aos autores o conceito de formação adotado pelas Diretrizes de 2004 se caracteriza “misto e vazio” e “de especialização, arcaico e tecnicista”. A primeira referência (“formação mista e vazia”) se revela na complementação, possibilitada pelo ingresso em duas graduações com formações distintas (caráter de formação mista), mas ausente de um conhecimento nuclear (caráter de formação vazia) assimilável a ambas. A segunda referência (“formação especialista, arcaica e tecnicista”) se apresenta na restrição de conhecimentos de um campo de atuação específico (caráter de formação especialista) com viés utilitarista (caráter de formação arcaico) e altas cargas de competência (caráter de formação tecnicista). De forma semelhante Sousa Sobrinho (2011) critica o documento em questão com base em quatro elementos: i) competências como eixo norteador; ii) concepção de ciência; iii) movimento humano como objeto de estudo e; iv) fragmentação da área.

Tantas outras aproximações entre as DCNEF de 2004 e o “ideário pedagógico neoliberal” podem ser ilustradas. Lemos et al. (2012), por exemplo, apoiam-se em análise crítica das iniciativas para a elaboração das DCNEF desde a década de 1990 e constatarem como a promulgação destas, via Resolução CNE/CES nº 7/2004, corresponde a um “projeto hegemônico de formação”, isto é, à “submissão dos processos de formação humana ao capital”. Para os autores existem ênfases expressas na composição deste documento que coadunam com a reprodução do projeto burguês de sociabilidade, seu componente ideológico e seu processo hegemônico. São estas as ênfases: i) fragmentação da formação; ii) fragmentação do conhecimento no interior dos cursos; iii) negligência da função social da Educação Física em detrimento à promoção de um estilo de vida ativo e saudável e; iv) ênfase dada ao movimento humano enquanto objetivo desta área.

Em dinâmica semelhante Veronez et al. (2013) analisam o processo de elaboração das DCNEF enquanto fomento às demandas da “mundialização do capital”, processo caro à década de 1990 que adotou enquanto objetivo central a intervenção sobre os cursos de formação e profissionalização da classe trabalhadora em prol da reafirmação ideológica dos interesses de grupos sociais dominantes (sobretudo mercantis e privatistas).

A produção de Almeida e Silva (2014) soma aos estudos que passam a entender, como resquício primeiro das reuniões que deram origem à Resolução CNE/CES nº 7/2004, a ideia de “falso consenso” entre o antagonismo de dois núcleos internos ao campo da Educação Física: para tanto se posicionam,

estes autores, contra os setores conservadores e destacam o desfavor, prestado pelo documento em questão, para com a perspectiva de uma Licenciatura Ampliada.

Taffarel (2012) também denuncia a perspectiva de formação disposta neste documento: faz ressalva à atuação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)/Conselho Regional de Educação Física (CREF), em conluio ao CNE, na implantação das Diretrizes e se impõe ao debate da formação unificada, levantando a necessidade da crítica às DCNEF de 2004 e formulando novas Diretrizes para a superação da divisão da formação acadêmica na área.

A produção de Rezer et al. (2014) protesta contra a perda de tempo para com esforços de reestruturação curricular no campo da Educação Física: os autores defendem que este tempo teria sido fundamental e precioso para o amadurecimento epistemológico da área. Concordam não haver justificativa plausível para a segmentação da área, portanto compreendem ter sido desnecessário o processo de reformulação curricular a partir da apresentação de momentos característicos deste processo. Mostram-se enfáticos ao dizer que inexistente justificativa de ordem epistemológica à fragmentação da formação a partir dos campos da Licenciatura e Bacharelado.

Souza, Fuchs e Ramos (2014) analisam as DCNEF a partir de três categorias: legalidade, conhecimento e mundo de trabalho. Enfatizam, a partir do processo de reajuste curricular em prol das demandas do capital – observado a partir da Resolução CNE/CES nº 07/2004 –, tanto o descompromisso epistemológico da área, quanto uma submissão profissional à lógica da empregabilidade. Compreendem, tendo transcorrido exatos dez anos desde a promulgação deste documento, a continuidade de desafios a serem ultrapassados para a consolidação de uma formação em Educação Física sob o ponto de vista da totalidade.

O que vale supor, não obstante, como meta investigativa do presente esforço, é a permanência desta relação no entorno da forma atualizada deste documento (as DCNEF de 2018): forma que aponta para a destituição da “brecha” costurada desde 2004 pelos grupos pró-“formação generalista” a partir do gradativo ataque ao “consenso possível” das políticas curriculares para formação e intervenção em Educação Física.

Trata-se do Parecer CNE/CES nº 584/2018 e sua respectiva Resolução CNE/CES nº 6/2018, representação extrema de uma determinação “pelo alto” no campo das políticas curriculares para formação de professores em Educação Física. Fato que pode ser compreendido no resgate de episódios reunidos no entorno: i) dos posicionamentos do CNE assumidos no início da década de 2010; ii) da decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ) no ano de 2014; iii) da Minuta do Projeto de Resolução das novas DCNEF em 2015 e iv) do pós-Minuta e, conseqüentemente, promulgação das DCNEF de 2018.

O protagonismo do Parecer CNE/CES nº 584/2018 na reafirmação do “consenso possível” das DCNEF

No que diz respeito ao Parecer CNE/CES nº 584/2018 vale partir do destaque, ainda na introdução de seu relatório, da “necessidade de mudanças” na consolidação de conceitos e incorporação de ações ao campo da formação em Educação Física: tais necessidades tomam como referência o aprimoramento de “experiências acadêmicas e administrativas exitosas”, isto é, intencionam aprimorar o “êxito” de documentos normativos antecedentes.

Dentre as “necessidades de mudanças”, imprescindíveis ao “aprimoramento” da área, cabe destaque: “[...] metodologias ativas de ensino-aprendizagem; [...] estruturas curriculares que integrem conhecimentos da formação geral e da formação específica [...]; e [...] planejamento curricular, que considere as prioridades e as necessidades dos indivíduos [...] e os contextos em que os cursos se inserem” (BRASIL, 2018a, p. 3).

Destas prévias orientações o documento sugere que as “transformações” relativas ao século XXI têm demandado uma “[...] formação acadêmica geral e específica, pautadas em competências, habilidades e atitudes, [...] com a garantia da incorporação de inovações científicas e tecnológicas [...] na busca da valorização da aprendizagem e da educação emancipatória, cidadã e ética” (BRASIL, 2018a, p. 3).

Para além da manutenção da noção de competências, nota-se a legitimação de metodologias ativas, a designação de uma “formação especialista” e a orientação às experiências cotidianas. A defesa destes elementos se ampara na “incorporação de inovações científicas e tecnológicas” dos “tempos hodiernos”. Noutro instante o documento esclarece o que entende por “desafios dos tempos hodiernos”: explicita que o “novo profissional” deve se habituar a “[...] um mundo do trabalho que, cada vez mais, demanda perfil profissional que responda aos desafios das sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2018a, p. 3).

O que se observa, com base no discurso de acomodação profissional às exigências hodiernas, é uma tentativa de reajuste da formação e intervenção em Educação Física com base em demandas flexíveis assumidas pelo regime de acumulação flexível: tal reajuste pressupõe a incorporação de características como a fragmentação do conhecimento, a flexibilização, o aligeiramento e a precarização do trabalho, isto é, do condicionamento de trabalhadores às condições preconizadas pela atual conformação do mundo do trabalho, onde a superexploração, a negligência de direitos trabalhistas, a baixa remuneração etc. têm assumido lugar-comum.

Tem-se destituída a possibilidade de afirmação, nos arranjos do Parecer supracitado, de uma concepção de “formação generalista” em Educação Física tal como ajuda a delinear os fundamentos, característicos da Pedagogia Histórico-Crítica, da essencialidade da consciência filosófica e do conhecimento sistematizado à benefício da objetivação do gênero humano.

Os conceitos exibidos pelo documento em análise negligenciam, amparados pela convicção do ajuste da formação em Educação Física às demandas flexíveis (“desafios” dos “tempos hodiernos”), o processo de consolidação da genericidade humana, isto é, a apropriação do acervo cultural entendido

como conjunto de objetivações historicamente produzidas pela humanidade e tão logo, como presumem Saviani e Duarte (2012), a objetivação da individualidade humana no esteio deste processo.

Noutros termos cabe dizer que as DCNEF de 2018, em ofensiva à máxima da Pedagogia Histórico-Crítica, demarcada na socialização da livre produção e reprodução da objetivação humana por parte de cada indivíduo, tornam-se empecilho para a ascensão do estado de consciência filosófica: aquele cuja transposição da concepção hegemônica e conformista de senso comum, em acordo às orientações de Saviani (1996a), vem à tona, isto é, que apreende na eminência deste fragmentado, incoerente, desarticulado e simplista estágio de desenvolvimento do conhecimento humano, um ponto de partida para a ascensão de outro estágio demarcado pela condição unitária, coerente, articulada e intencional.

Vê-se ofuscada, conseqüentemente, a condução de uma orientação pedagógica, no esteio das políticas que orientam a formação e a intervenção em Educação Física, que adote como ponto de chegada a transformação do próprio estado de consciência filosófica em senso comum, ou seja, a socialização do conjunto das objetivações humanas como prerrogativa ao desenvolvimento pleno (livre e universal) da humanidade.

Na contramão destes fundamentos, o Parecer CNE/CES nº 584/2018 fomenta a exteriorização alienante da genericidade humana, uma vez que ressalta a “desefetivação do trabalho” e o estranhamento do indivíduo a partir do emblema da fragmentação e da especialização da formação como resposta aos “desafios” impostos pelos “tempos hodiernos”.

Ainda na sequência do relatório deste documento, em seu “quadro teórico legal”, a opção pela afirmação de uma “formação generalista”, seguida pela atribuição de perfis profissionais distintos com relação ao “Graduado Bacharel” e ao “Graduado Licenciado”, tem demarcada uma contradição. A contradição aqui referida se inicia no seguinte excerto: “[...] essas DCNs em Educação Física [...] dever[ão] assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2018a, p. 4).

A inviabilidade da noção generalista de formação em Educação Física, apreendida no excerto anterior, entra em contradição na altura da mesma página do documento em ênfase, durante a definição de “perfis do formando egresso/profissional” distintos: “[...] estas DCNs [...] representam um marco na formação dos estudantes por preconizar a aquisição, durante sua graduação, de competências, habilidades e atitudes, de modo que se alcance os seguintes perfis do formando egresso/profissional” (BRASIL, 2018a, p. 4). E continua: i) O Graduado Bacharel “[...] terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção [...], exceto a docência na Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 4); e ii) o Graduado Licenciado: “[...] 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, [...] tendo como referência [...] a Resolução CNE/CP 02/2015” (BRASIL, 2018a, p. 4).

A concepção de “formação generalista”, portanto, cai em contradição na medida em que confronta, por meio da fragmentação e dicotomização dos campos de intervenção, a possibilidade de apreensão, por cada indivíduo singular, da genericidade humana: na medida em que, na contramão da apropriação da genericidade humana, fomenta a especialização do acervo cultural representativo da humanidade, deixa de ter validade a designação generalista exibida pelo documento em análise.

Nos objetivos expostos pelo Parecer CNE/CES nº 584/2018, como também no quadro de apreciação de seu relator, há menção à necessidade de “[...] construir o perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas [...]” (BRASIL, 2018b, p. 5), isto é, que levem em conta “[...] avanços científicos e tecnológicos do Século XXI” (BRASIL, 2018a, p. 5). Neste objetivo existe clara posição de desacato ao saber objetivo, social e histórico, em detrimento da “construção” de conhecimentos representativos da “sociedade contemporânea”: o conhecimento científico deixa de representar formas mais avançadas de cultura para se aproximar de “representações contemporâneas”, do acesso às novas tecnologias, habilidades e das competências reclamadas pelas relações capitalistas de produção.

Com relação aos objetivos se faz prudente reiterar o risco, considerado pela Pedagogia Histórico-Crítica, contido na negligência dos conhecimentos clássicos para constituição da formação humana. Em que pese o fato de um conhecimento arguido de valor não ter garantida sua condição de “clássico”, sendo para isso também necessário assumir um padrão de referência (ou modelo de orientação) para a própria humanidade, trata-se, o valor expresso pelo tipo de conhecimento considerado pelo Parecer em análise, de um valor não humano, mas orientado aos interesses produtivos e reprodutivos do projeto burguês de sociabilidade, que se opõem ao propósito da livre produção e reprodução da vida humana.

O desacato ao conhecimento objetivo em detrimento da representatividade utilitária das “experiências cotidianas” é o que atribui sentido a afirmações como: “[...] as diretrizes devem estimular a superação das concepções antigas e herméticas das grades curriculares – muitas vezes, tidas como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações – e garantir sólida formação, geral e específica” (BRASIL, 2018a, p. 5), isto é, “[...] preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 2018a, p. 5).

A importância da erradicação de “concepções antigas e herméticas” de currículo tem amparo na apropriação hegemônica, investigada e interrogada reiteradas vezes por Duarte (2008a, 2011a), do conjunto de teorias “pós-críticas” e híbridas do currículo nas duas últimas décadas e do “discurso pós-moderno” sobre o componente educacional, assim como no alicerce fixado pelo “ideário pedagógico neoliberal” para a perpetuação desta apropriação: a defesa do relativismo cultural, bandeira hasteada pelo “discurso pós-moderno”, concentra-se no conjunto de buscas por “novas” e “inteligentes” (em respectiva

contraposição aos sentidos “antigo” e “hermético”) concepções de currículo, tal como vislumbra o Parecer CNE/CES nº 584/2018.

A defesa da universalidade da cultura humana para o enriquecimento das relações sociais, fundamento cultivado pela Pedagogia Histórico-Crítica, encontra-se ameaçada pela intensificação destas buscas por “novas” e “inteligentes” concepções de currículo: a retórica da “diversidade cultural” refuta, em detrimento destas “atualizações” de concepções curriculares à guisa do “discurso pós-moderno” e suas características (negação das metanarrativas, rebaixamento da tradição filosófica e científica ocidental moderna, recriminação da identificação moderna da “cultura de massa” etc.), a afirmação da universalidade da cultura sobre o campo da formação e intervenção em Educação Física.

É importante, sobre o desfecho do relatório do Parecer CNE/CES nº 584/2018, destacar a infelicidade contida nas “considerações finais do relator”, ao considerar serem “As DCNs de Educação Física oferecidas nesta oportunidade [...], sem dúvida, o resultado de uma construção coletiva, com a participação do Conselho Federal de Educação Física, do segmento acadêmico e científico e das associações educacionais e profissionais [...]” (BRASIL, 2018a, p. 6).

Ao ser levado em conta o desacato, movido pelo conjunto dos organismos e instituições considerados pelo relator (dentre os quais vale ressaltar o sistema CONFEF/CREF), no que tange o constructo coletivo manifestado no biênio 2014-15 – a partir do processo de elaboração da Minuta de 2015 –, o Parecer referido nem de longe pode ser considerado uma “composição coletiva”: pelo contrário, se caracteriza apenas como uma determinação “pelo alto” representativa, em menor escala, da repaginação do “consenso possível” no entorno das políticas para formação e intervenção em Educação Física, como também, em maior escala, do processo de reafirmação hegemônica dos grupos sociais dominantes a partir de uma nova captura do consenso “passivo” dos grupos sociais subalternos.

Trata-se, no limite, de pleno cinismo o fato do relator agrupar, em mesma sentença, organismos e instituições da sociedade civil alusivos ao campo da formação e intervenção em Educação Física representativos dos grupos sociais dominantes – “grupos privatistas” que já na década de 1990 traçavam como metas, sob a prerrogativa da “regulamentação profissional”, como demonstra Nozaki (2004), a dicotomização dos graus de formação, a adesão do modo de regulação neoliberal e a progressiva negação da universalização do direito às políticas públicas – e a denominação “construção coletiva” no entorno das DCNEF de 2018.

A particularidade da Resolução CNE/CES nº 6/2018 no processo de atualização do “consenso possível” no interior das DCNEF

No segundo documento constitutivo das atuais DCNEF (a Resolução CNE/CES nº 6/2018), também acolhido como alvo investigativo do presente estudo, tem-se visível seu diferencial com relação a versão que lhe antecedia (DCNEF de 2004): tal diferença se relaciona ao Art. 5º, que na contramão da dupla formação cultivada pelas DCNEF de 2004 passa a prever uma etapa comum e outra específica aos

cursos de formação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física obrigando as IES a optarem: i) pelo oferecimento de duas modalidades distintas, a partir de uma mesma entrada e dupla possibilidade de saída ou; ii) pelo oferecimento de uma única modalidade entre ambas as possíveis.

Desta estrutura uma estratégia encontrada pelas IES que conferem importância ao caráter “generalista” da formação diz respeito à “formação integrada”, que viabiliza a dupla formação ao acadêmico a partir de um único curso com carga horária ampliada: ainda que se trate de uma estratégia válida, a longo prazo, para a homogeneização do caráter generalista no âmbito dos cursos brasileiros de formação em Educação Física, a política do “consenso possível” não chega a ser, por meio desta estratégia, ultrapassada.

Acima de tudo tal ultrapassagem pressupõe a desintegração dos campos de formação e intervenção representativos da área em condições atuais, tão logo tem relações com um verdadeiro caráter generalista de formação, que motive as diversas IES brasileiras a adotarem uma única modalidade de Educação Física.

Vale reiterar, em respaldado da análise do processo histórico de constituição das DCNEF, que em tempos hegemonicamente demarcados pela reafirmação de consensos enquanto segura estratégia dos grupos sociais dominantes pela manutenção das relações capitalistas de produção, as revisões curriculares têm favorecido o surgimento de brechas para a validação do “consenso possível” no interior da Educação Física. A consolidação de um caráter generalista que anuncie única modalidade de formação em Educação Física e se consubstancie de amparo legal, é empecilho para o favorecimento destas brechas que fortalecem e revigoram o “consenso possível”. Distintamente, a estratégia de homogeneização a longo prazo do caráter generalista possibilitada pelas DCNEF de 2018 não é empecilho ao favorecimento destas brechas representativas do “consenso possível”: a vulnerabilidade do caráter generalista tanto maior se apresenta enquanto persistir a dualidade e a dicotomização do campo da formação e intervenção em Educação Física. A estratégia de homogeneização a longo prazo, que se vale da necessidade de integralização generalizada da formação e intervenção em Educação Física, pode ser compreendida, de acordo com Ventura e Anes (2020, p. 25), “[...] naquilo que as próprias diretrizes apontam como possibilidades de conteúdos e temas que devam ser oferecidos em ambas as formações”.

Cabe refletir, em contrapartida, à frente da própria conclusão assumida por esta dupla de autores – qual seja: “[...] o de melhor dessas diretrizes fica por conta da possibilidade de voltarmos a fazer formação ampliada [...] como uma das possibilidades de saída, opção única se for desejo da IES, que ao final dará ao aluno a dupla certificação, de bacharel e licenciado” (p. 28) – sobre o quanto tal estratégia de homogeneização a longo prazo (ou integralização como pressuposto para reafirmação da formação ampliada, como denominam os autores) representa a própria reafirmação do “consenso possível” no entorno das políticas curriculares para formação e intervenção profissional em Educação Física, isto é, tende a minimizar os verdadeiros ânimos pela afirmação de uma “formação generalista” onde inexista toda e qualquer possibilidade de reprodução da dualidade e da dicotomização da área.

Assim como todo ímpeto em defesa de uma concepção de formação humana deve ter cautela sobre as estratégias de reafirmação de consenso assumidas pelos intelectuais representativos dos grupos sociais dominantes no âmbito da sociedade civil com vistas à amenização da própria representatividade deste ímpeto, uma verdadeira “formação generalista” em Educação Física deve ter cautela frente estratégias de reafirmação do “consenso possível” no interior das DCNEF: tais estratégias buscam, constantemente, cooptar a “oposição” a partir da concessão de “doses homeopáticas” daquilo lhe é interesse (no particular caso das DCNEF um vislumbre do caráter generalista de formação).

É no Art. 4º, e em seu consequente misto de reafirmação e contradição (presente nos Arts. 10º e 19º), que a Resolução em questão, reafirmando o quadro teórico legal contido no relatório do Parecer CNE/CES nº 584/2018, admite uma concepção de formação e intervenção coadunada aos pressupostos do “ideário pedagógico neoliberal”: percebe-se, neste Art., a substituição de uma concepção de formação centrada na perspectiva “generalista, humanista e crítica”, prevista pelas DCNEF de 2004, por outra que contemple “autonomia para o contínuo aperfeiçoamento”.

Entretanto, nos Arts. 10º e 19º, há ressalva de que as modalidades Licenciatura e Bacharelado, em seus respectivos campos de intervenção, tomem parte de uma formação “[...] humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2018b, n.p.). Como desfecho cabe indagar: que significados a formação docente em Educação Física, revestida de todas as características dispostas nestes últimos Arts., pode expressar? Qual o sentido dado ao papel curricular para a formação e intervenção de professores em Educação Física na medida em que se alia as concepções expostas nestes Arts.? Claramente segura articulação ao “ideário pedagógico neoliberal” tem sido reafirmada.

Articulação provinda do terceiro surto de reestruturação produtiva da década de 1990: terreno fértil para a difusão de uma nova matriz de educação composta por valores compactuados à reafirmação da hegemonia dos grupos sociais dominantes. Terreno, não obstante, em que passa a se organizar e disputar legitimidade, com maior ênfase, os intelectuais representativos destes grupos sociais dominantes no interior da sociedade civil brasileira.

Não por acaso, advogando em favor da “regulamentação profissional” em Educação Física, estes intelectuais ganham notabilidade na esfera econômico-corporativa, representativa da sociedade civil, alusiva à Educação Física brasileira. Passam, desde então, por meio da implementação de medidas de consenso (de convencimento e confecção de projetos ideológicos), a disputar a hegemonia deste campo, isto é, amparar documentos normativos, buscar representatividade no campo da sociedade política brasileira e aliviar controle sobre o destino da formação e intervenção de professores nesta área.

Os adjetivos contemplados pelos Arts. 10º e 19º merecem ser individualmente pormenorizados e confrontados pela ótica da Pedagogia Histórico-Crítica: Saviani (2011a) delimita, sobre o adjetivo “humanista”, em sua concepção moderna e pertinente ao cenário das ideias pedagógicas brasileiras, representatividade escolanovista: o humanismo moderno é retomado, nos dias atuais, a partir da

implementação de metodologias ativas e não diretivas, por meio das quais a aprendizagem pressupõe o desenvolvimento de maturidade e o professor se torna “facilitador”.

A concepção humanista moderna, destarte, representa no campo da história das ideias pedagógicas brasileiras as bases filosóficas do pensamento escolanovista, como também de suas derivações sobre as tendências construtivistas, corriqueiramente atualizadas e absorvidas pelo “ecletismo” (ou “relativismo pedagógico”), tornado lugar-comum em tempos de hegemonia do “ideário pedagógico neoliberal” e, como bem denomina Duarte (2005, 2008b, 2011a), do lema “aprender a aprender”. A ideia central encapsulada ao ideal humanista é definida pelo desenvolvimento da “atividade construtiva” do aluno com vistas à formação da “autonomia plena” na busca pelo conhecimento.

Tal ideia, explicitamente avessa à importância do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento livre e universal de cada indivíduo singular, subverte o processo de objetivação do gênero humano, isto é, de apropriação das objetivações que se caracterizam como produto da atividade vital humana, bem como da objetivação da individualidade de cada indivíduo neste processo. As DCNEF de 2018 rascunham a própria negação do conhecimento objetivo, isto é, da justaposição do conhecimento às noções de utilidade, experiências cotidianas e subjetividade: não obstante há flerte destas características, referidas ao escolanovismo, construtivismo e humanismo moderno, com o próprio “relativismo subjetivista” do “discurso pós-moderno”, que também é salvaguardado pelo “ideário pedagógico neoliberal”.

Basta apreender como a noção de conhecimento remetida ao pragmatismo confunde veracidade e falseabilidade com, respectivamente, utilidade e inutilidade: tão logo o apego à universalidade da cultura humana, ilustre fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, de igual forma ao processo de objetivação do gênero humano, deixa de ser considerado à mira do adjetivo “humanista” preconizado pela formação e intervenção de professores em Educação Física por meio das Diretrizes em análise.

A formação humanista moderna corrobora com a noção de “professor reflexivo” esboçada pelos Arts. 10º e 19º: a celebração do “fim da teoria”, esclarece Duarte (2003), caracteriza a pedagogia do professor reflexivo. É suficiente, para os teóricos que defendem tal pedagogia, que uma perspectiva de formação se resguarde unicamente do conhecimento tácito e prático e, por conseguinte, não careça do conhecimento teórico, escolar e científico: fato que representa quebra de unidade da relação dialética entre teoria e prática e não comporta ameaça às políticas curriculares neoliberais atinentes às DCNEF de 2018.

O redimensionamento do “saber escolar” em “saber cotidiano”, herdado do costume construtivista da negação do conhecimento objetivo, é aproximado, no campo da formação de professores, do redimensionamento do “saber científico e filosófico sobre a educação” em “saber prático”. A exacerbação dos “saberes cotidiano e prático” enquanto resolução de “problemas” suscitados pela “difusão excessiva” do conhecimento objetivo, revela Duarte (2010, 2003), ilustra a teoria do professor reflexivo: desta premissa se compreende como o “ideário pedagógico neoliberal” se veste da noção de “formação reflexiva” e também como tal noção é contemplada pelas DCNEF de 2018.

Sobre o caráter reflexivo assumido pelas Diretrizes em análise cabe ponderar: o alcance da consciência filosófica, para a Pedagogia Histórico-Crítica, supõe a suspensão do sentido hegemônico e conformista atrelado ao senso comum e, conseqüentemente, o acato de um novo sentido para este grau de desenvolvimento da consciência humana: este novo sentido define o senso comum como ponto de partida para a ascensão da própria consciência filosófica, assim como considera a importância da socialização desta possibilidade de ascensão para cada indivíduo singular. A noção de “professor reflexivo”, de forma contrária, do sentido hegemônico e conformista de senso comum passa a entender este limitado grau de desenvolvimento da consciência humana como ponto de partida e de chegada: noutros termos assume a concepção de experiência cotidiana, de utilidade e de relativismo como seguros e exclusivos atributos para o desenvolvimento da consciência humana.

O caráter “técnico”, identificado entre os realces das DCNEF de 2018, retoma a quebra da unidade entre teoria e prática suscitada pelo adjetivo “reflexivo”: traz à tona o problema da divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual. A desintegração desta unidade é contemplada pelo “ideário pedagógico neoliberal”: tal desintegração, não obstante, também caracteriza o regime de acumulação flexível, haja visto a sintonia que estabelece com o trinômio produtividade, eficiência e “qualidade total”.

Se para a Pedagogia Histórico-Crítica a unidade entre teoria e prática tem relação com a consciência de pertencimento a uma força hegemônica (fato que perpassa a necessidade de atuação sobre a conduta moral e a intencionalidade da ação de cada indivíduo), qualquer tentativa de refutação desta tomada de consciência representa a quebra desta unidade. Ao passo em que o componente educacional brasileiro é influenciado pelo neotecnicismo, isto é, pela ressignificação do movimento tecnicista a partir da ascensão do “ideário pedagógico neoliberal”, também se adequa ao padrão do “máximo resultado” em “mínimo gasto”.

Duarte (2003) acrescenta como nesse ínterim a formação docente é cooptada pela adaptação técnica e pelo acompanhamento das necessidades produtivas, culminando com o afastamento gradativo da capacidade de ensinar dos professores e da importância da transmissão do conhecimento objetivo: tão logo se rende às atribuições pragmáticas e relativistas do lema “aprender a aprender”, ao desinteresse pela manifestação de uma formação teórica sólida e filosófica e à desintegração da unidade entre teoria e prática.

A concepção de formação e intervenção em Educação Física suposta pelas DCNEF de 2018 adota a máxima da pedagogia corporativa, isto é, a revitalização dos “antigos ideais tecnicistas”, para a defesa da acomodação do professor de Educação Física aos “novos ímpetus produtivistas”. Os “antigos ideais tecnicistas”, aproximados à noção de que a formação docente consiste num processo de capacitação profissional, previa o ajuste do componente educacional aos propósitos keynesianos do pleno emprego: os “novos ideais tecnicistas”, designativos da pedagogia corporativa e do neotecnicismo, aproximam o componente educacional da ordem neoliberal (do princípio da “qualidade total”, da naturalização da

superexploração do trabalho, da ênfase nas capacidades individuais, da satisfação de interesses privados etc.).

O adjetivo “técnico”, apresentado pela Resolução CNE/CES nº 6/2018, amparado pelo teor de ilustres passagens do Parecer que lhe corresponde – como é o caso da ênfase no preparo do “[...] futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 2018a, p. 5), ou ainda do perfil acadêmico desta área se revestir do grau de desenvolvimento de “[...] competências, habilidades, atitudes e conhecimentos [...]” (BRASIL, 2018a, p. 5) –, revela nítido interesse produtivista por parte das DCNEF.

A formação e a intervenção em Educação Física, do ponto de vista do adjetivo “técnico” contemplado pelas DCNEF de 2018, referem-se exclusivamente à capacitação profissional: enquanto tal, as IES tomam, como sinaliza a pedagogia corporativa de acordo com Saviani (2013a), o formato de “empresas”, os agentes envolvidos no processo de ensino o papel de “prestadores de serviço” e os graduados se limitam ao desígnio de “produtos”, qualificados a depender do quanto o processo de formação (ou capacitação profissional, neste caso) contempla sua adaptabilidade às “rápidas transformações da modernidade”, como também o seu desenvolvimento das “competências, habilidades, atitudes e conhecimentos”.

Por fim, os adjetivos “crítico” e “ético”, aliados aos três outros comentados, destituem-se de sentido. Que senso crítico e ético anseiam as DCNEF de 2018 ante o próprio limite imposto por elas na admissão do imediatismo, pragmatismo e relativismo – condecorados pelos adjetivos “humanista”, “reflexivo” e “técnico” – como princípios? No extremo cabe relacionar o sentido “crítico” explicitado pela Resolução CNE/CES nº 6/2018 ao metamorfismo contemplado pelo “relativismo subjetivista” do “discurso pós-moderno”: senso “crítico” que, endossando pautas como inclusão social, democratização, diversidade cultural etc., confronta a supremacia de “valores burgueses”, todavia também, de forma contraditória, legitima-os pela valorização da subjetividade, do pluralismo de ideias e do deslocamento de lutas e reivindicações sociais (com base em reivindicações de gênero, raça, etnia, orientação sexual, inclusão, credo religioso etc.).

A valorização deste conjunto de elementos impossibilita o senso “crítico” aos “valores burgueses” arbitrar contra a reprodução do próprio projeto burguês de sociabilidade. Neste íterim, contra o qual arbitra a universalidade da cultura humana defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, o caótico, desarticulado e fragmentado grau de desenvolvimento da consciência humana, denominado senso comum, restringe-se ao sentido conformista e hegemônico que lhe é imposto pelo projeto ideológico burguês: não obstante este sentido encontra amparo no limite negativo da concepção de ideologia, segundo o qual processos hegemônicos são interpretados exclusivamente com base no “determinismo economicista” e a influência da organização cultural por meio da condução de processos ideológicos no esteio da sociedade civil é desintegrada da consolidação destes processos.

O estado caótico, desarticulado e fragmentado do senso comum, portanto, é tomado como ponto de partida e chegada pelo senso “crítico” de formação e intervenção encabeçado pelas DCNEF de 2018: fato que compromete a defesa da universalidade da cultura, isto é, da superação da apropriação de valores e objetivações humanas por parte dos grupos sociais dominantes (e não do confronto de “valores burgueses” e conseguinte afirmação do sincretismo como ponto de chegada do desenvolvimento da consciência humana).

O processo de apropriação do conjunto das objetivações humanas, assumido produto da atividade vital de todos os indivíduos que constituem o gênero humano, deve, sob o amparo do estudo de Duarte (2006, 2008a), transpor a barreira imposta pelo “relativismo subjetivista”: o verdadeiro senso crítico presume a superação do projeto burguês de sociabilidade, do sentido positivo do componente ideológico (noutros termos: supõe ideologia como atributo compartilhado pelos grupos sociais subalternos) e do senso comum como ponto de partida ao alcance da consciência filosófica. É por meio deste verdadeiro “senso crítico”, não contemplado pelas DCNEF de 2018, que deve se orientar a formação e intervenção em Educação Física.

O adjetivo “ético” referenciado pelas Diretrizes em análise, tão propício à destituição de sentido quanto o adjetivo “crítico”, demarca o conjunto de valores cultuados pelo projeto burguês de sociabilidade. Se as relações capitalistas de produção pressupõem a “capacitação profissional”, como notabiliza a atribuição “técnica” de formação pelas DCNEF de 2018, e não obstante pleno acato ao pragmatismo e ao relativismo, como sugerem os atributos “reflexivo” e “humanista” expostos neste mesmo documento, a conduta ética familiarizada aos desafios impostos pelas “[...] rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 2018a, p. 5) tende unicamente a favorecer a reprodução destas relações de produção: trata-se de uma ética plenamente burguesa, tão avessa a socialização do conjunto das objetivações humanas, em forma de saber escolar, a cada indivíduo singular, quanto o próprio “senso crítico” reconhecido pelas DCNEF de 2018.

Esforço de síntese: contraofensiva à reafirmação do “consenso possível” das DCNEF

Cabe reconhecer que a recondução do campo da formação e intervenção em Educação Física pressupõe a quebra do “consenso possível” no entorno das DCNEF: a combinação dos fundamentos lógicos e gnosiológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e, por conseguinte, da materialidade de seus pressupostos axiológicos e teleológicos, ao campo das DCNEF, intuito sobre o qual se encontra aliado este esforço, presume a destituição de todo elemento que possa tornar vívido o “consenso possível”. Além de exercerem, estes fundamentos representativos da Pedagogia Histórico-Crítica, a função de instrumento de crítica ao “consenso possível” em volta das DCNEF, tendo em vista se tratar de uma pedagogia orientada à emancipação dos grupos sociais subalternos, também esboçam uma concepção de formação outra, desvinculada de interesses cultivados pelos grupos sociais dominantes no interior do projeto burguês de sociabilidade.

Na medida em que a defesa de uma “formação generalista” por parte das DCNEF perpassa a afirmação da genericidade humana, fundamento designativo da Pedagogia Histórico-Crítica, conclui-se que somente despido de todos os traços herdados do “consenso possível” o campo da formação e intervenção nesta área poderá se justapor à essencialidade da consciência filosófica, do conhecimento sistematizado em forma de saber escolar, de uma concepção de liberdade articulada à “emancipação humana” e da defesa da universalidade da cultura.

A crítica do “consenso possível” requer a afirmação do “consenso ativo” no interior do campo das DCNEF, isto é, da demarcação do papel dos intelectuais representativos dos grupos sociais subalternos no campo da sociedade civil alusiva à Educação Física e tão logo da reorientação, por parte destes intelectuais, das pautas cultivadas pelos organismos e instituições também constitutivos da sociedade civil desta área no entorno da condução deste campo de formação e intervenção. Cabe citar, como exemplo destas pautas hegemônicas que carecem de reorientação, a própria naturalização da “formação generalista” com base no texto das DCNEF de 2018: a “formação generalista” em Educação Física, assim como as demais pautas constitutivas do campo da formação e intervenção nesta área, não deve ser conduzida “pelo alto”, isto é, pelos “grupos privatistas” representativos dos grupos sociais dominantes.

Tal “formação generalista” deve ser estimulada pelos ímpetus dos grupos sociais subalternos, ou seja, levada à cabo pelos intelectuais representativos destes grupos no entorno da sociedade civil da EF: somente assim concepções de formação e intervenção podem ser guiadas pelos fundamentos lógicos e gnosiológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, como também coincidirem com os pressupostos ontológicos e axiológicos desta teoria pedagógica. Somente assim uma concepção de formação e intervenção em Educação Física que contrarie o projeto ideológico amparado pelo “ideário pedagógico neoliberal” e pelo lema “aprender a aprender” pode ser transparecida.

Faz-se urgente, perante a mais recente tentativa de reafirmação da hegemonia e ideologia burguesa no campo da formação e intervenção em Educação Física (DCNEF de 2018), manter acesa a chama da crítica do “consenso possível”: com base neste ímpeto é que este campo pode contribuir para a superação da consolidação de processos hegemônicos e projetos ideológicos burgueses. Baseado neste esforço é que pode ser notabilizada a intersecção entre fundamentos e pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e o campo da formação e intervenção em Educação Física.

Referências:

ALMEIDA, Ediberto Ferreira de; SILVA, William José Lordelo. Contribuição à crítica da formação de professores de educação física: em defesa da licenciatura ampliada. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 104-117, dez. 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, mai./ago. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, p. 1-21, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021. BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, p. 1-5, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, p. 1-14, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-584-2018-10-03.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, n.p., 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 14 fev. 2021.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest von Glasersfeld). *In*: DUARTE, Newton. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia Martins; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-51.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. 160 p.

DUARTE, Newton. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. p. 1-10, 2008a. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008b. 107 p.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a. 355 p.

LEMOS, Lovane Maria; VERONEZ, Luiz Fernando; MORSCHBACHER, Márcia; BOTH, Vilmar José. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 27-49, jul./set. 2012.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediação da regulamentação da profissão. 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, UFF/FE, 2004.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 26, p. 69-87, jun. 2006.

REZER, Ricardo; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn; SÁ, Clodoaldo Antonio de; REZER, Carla dos Reis; MATIELLO, Marizete Lemes da Silva; ROCHA, Deizi Domingues; STANGA, Adriani Cristiani; KLEINUBING, Neusa Dendena; DUTRA, Altamir Trevisan. As diretrizes curriculares nacionais: desdobramentos para a formação inicial em educação física – ou, por que avançamos tão pouco?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. s472-s485, abr./jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996a. 247 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. 472 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011a. 137 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. *In*: BRITO, Sílvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 11-38.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SOUSA SOBRINHO, José Pereira. Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 36, p. 129-148, jun. 2011.

SOUZA, Maristela da Silva; FUCHS, Marcius Minervini; RAMOS, Fabrício Krusche. Diretrizes curriculares nacionais e o processo de formação de professores em educação física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 17-29, dez. 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. *In*: TERRA,

Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs.). **Formação em Educação Física & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

TAFFAREL, Celi Zülke. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan/jun. 2012.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Orgs.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Formação profissional e mundo do trabalho. v. 4. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 13-29.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo; LEMOS, Lovane Maria; MORSCHBACHER, Márcia; BOTH, Vilmar José. Diretrizes curriculares da educação física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, out./dez. 2013.

1 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Doutorado (em andamento) em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Pesquisa Germinar-Sociedade, Cultura e Formação Humana (UFJ/CNPq): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7833207206411107. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1566093335953705>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7162-2136>; E-mail: jcesarm@outlook.com.

2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente nos cursos de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Líder do Grupo de Pesquisa Germinar - Sociedade, Cultura e Formação Humana (UFJ/CNPq): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7833207206411107. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3823041497150247>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4193-3766>; E-mail: smichele@ufg.br.

Recebido: 12 de maio de 2021
Aprovado: 19 de maio de 2022