

Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho

Coletânea de Textos – v. 2

**Angela Celeste Barreto de Azevedo
Michelle Ferreira de Oliveira**
Organizadoras

**Grupo de Trabalho Temático / CBCE
Formação Profissional e Mundo do Trabalho – 2025**

Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho

Coletânea de Textos – v. 2



EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Assessor

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental – Biblioteconomia

Andressa de Oliveira Sussai

Revisão Técnica

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Ortográfica e Gramatical

Aparecida de Fátima Ferreira

Daniel Reis

Diego Garcia da Rosa

Isaac Rabelo Dobbin

Ligia Gomes do Valle

Marcos Flávio B. da Silva

Sanielma Lessa da Silva

Projeto Gráfico, Editoração e Capa

Natã Silva de Carvalho

Comissão Científica

Dra. Ana Luisa M. de Rodrigues (UFRS)

Dra. Caroline Correia Maciel (EMMIS-MS)

Dra. Christiane Garcia Macedo (UFMG)

Dra. Gislene Alves do Amaral (UFU)

Dr. Guy Ginciene (UFRS)

Dr. Jônatas da Costa Brasil de Borba (IFMG)

Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes (UFU)

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza André (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaella Christina Costa Gomes (UEG – IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG – IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Biblioteca - Unidade Universitária de Goiânia -
Eseffego/UEG**

C586f Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho /
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte ; organizadoras Angela Celeste
Barreto de Azevedo, Michelle Ferreira de Oliveira. – Volume 2.--
Anápolis, GO: Editora UEG, 2025.

Livro virtual (PDF), 3 MB.

ISBN: 978-65-83606-19-8

1. Educação Física – Formação profissional. 2. Mercado de
trabalho. 3. Educação Física – Aspectos sociais. I. Azevedo, Angela Celeste
Barreto de. II. Oliveira, Michelle Ferreira de. III. Título.

CDU 796:371.13

Catalogação na fonte por Carmina de Aguiar Pereira CRB-1/2974

Esta obra é em formato de e-book e foi produzida com recursos dos autores. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autoras.

Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho

Coletânea de Textos – v. 2

Angela Celeste Barreto de Azevedo
Michelle Ferreira de Oliveira
Organizadoras

Grupo de Trabalho Temático / CBCE
Formação Profissional e Mundo do Trabalho – 2025



ANÁPOLIS – GO | 2025

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	p. 9
A LUTA DE CLASSES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS TENDÊNCIAS À PRIVATIZAÇÃO E RESISTÊNCIA ATIVA NAS RELAÇÕES SER HUMANO-NATUREZA	p. 11
<i>Celi Nelza Zulke Taffarel</i>	
<i>Genivaldo Damasceno Santos Júnior</i>	
<i>Sanielma Lessa da Silva</i>	
<i>Sidnéia Flores Luz</i>	
IDAS E VINDAS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – LUTAS X BUROCRACIAS	p. 24
<i>Paulo Roberto Veloso Ventura</i>	
<i>Reigler Siqueira Pedroza</i>	
<i>Michelle Ferreira de Oliveira</i>	
O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ACADEMIAS	p. 38
<i>Leon Ramyssés Vieira Dias</i>	
<i>Ângela Celeste Barreto de Azevedo</i>	
<i>André Malina</i>	
TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONTEMPORANEIDADE	p. 50
<i>Hugo Leonardo Fonseca da Silva</i>	
SISTEMA CONFEF/CREFs E AMÁLGAMA JURÍDICO E POLÍTICO COM O ESTADO BRASILEIRO: DE ONDE PARTIRAM E ATÉ ONDE CHEGARAM	p. 65
<i>Hajime Takeuchi Nozaki</i>	
A REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA RESOLUÇÃO DO CNE 06/2018	p. 84
<i>Márcia Morschbacher</i>	
<i>Daniele Rorato Sagrillo</i>	
CURRÍCULO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO GTT FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO DO CBCE: CONBRACE/CONICE 2017-2023	p. 94
<i>Cassio Martins</i>	
<i>Ângela Azevedo</i>	
DESCOLONIZANDO OS SABERES SOBRE SAÚDE NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS PARA REFLEXÃO A PARTIR DO CONTEXTO DO SUL GLOBAL	p. 108
<i>Alexandre Palma</i>	
<i>Mariane Ferreira dos Santos Araújo</i>	
OS CURRÍCULOS PRESCRITOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BACHARELADO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM AS TEORIAS CURRICULARES	p. 119
<i>Leon Ramyssés Vieira Dias</i>	
<i>André Malina</i>	
REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE	p. 132
<i>Pedro Athayde</i>	

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETO PRIVATISTA DE FORMAÇÃO
VERSUS RESISTÊNCIAS E VALORIZAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTEp. 152

Adriana Penna
Maria da Conceição dos Santos Costa
Cássia Hack

A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA PRÁXIS: CONEXÕES DO TRABALHO DOCENTE
NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICAp. 170

Vera Regina Oliveira Diehl
Lisandra Oliveira e Silva
Simone Pereira Santos
Vicente Molina Neto

SOBRE OS ORGANIZADORES..... p. 180

SOBRE OS AUTORES/AS..... p. 181

APRESENTAÇÃO

O GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, produziu com bastante esforço e apoio o presente livro que versa sobre a relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho no contexto atual da Educação Física.

O mundo do trabalho antecede a formação profissional, mas não há como existir a formação profissional sem o mundo do trabalho que se aproxima e tangência a todos/as os/as acadêmicos/as influenciados/as por essa formação. Se Antônio Gramsci afirma que todos são intelectuais e que não há atividade, por mais técnica que seja, sem ser humana, por isso imprescindível capacidade intelectual, também o mesmo autor nos anuncia a passagem à consciência filosófica por meio da melhor formação. No capitalismo, faz-se necessária uma formação adequada aos trabalhadores e não simplesmente para se adaptarem ao sistema, mas, ao contrário, compreendê-lo e superá-lo, ainda que atuem e sofram a exploração do homem pelo homem, a ser derrubada.

Nessa perspectiva, o livro, ora aqui apresentado, busca trazer reflexões e pesquisas relevantes para o desenvolvimento da ideia de formação humana pretendida que, esperamos, aconteça, mesmo que o mundo atual não aparente. O acontecimento depende de muitas coisas... e de nós. Sem isso, não há transformação, não há práxis.

A partir do que foi colocado, é pertinente a questão da luta de classe como centralidade da discussão já trazida no primeiro capítulo intitulado “A Luta de Classes na Formação De Professores: as tendências à privatização e resistência ativa nas relações ser humano-natureza”, de autoria de Celi Nelza Zulke Taffarel, Genivaldo Damasceno Santos Júnior, Sanielma Lessa da Silva e Sidnéia Flores Luz. Eles discutem, em acordo com o marxismo, sobre a função social e os projetos históricos em disputa quando se trata da formação de professores em Educação Física.

Paulo Roberto Veloso Ventura, Reigler Siqueira Pedroza e Michelle Ferreira de Oliveira debatem no texto “Idas e Vindas da Formação em Educação Física Lutas X Burocracias” sobre possibilidades abertas a partir das Diretrizes Curriculares em Educação Física e a urgência da formação mais integrada.

No texto “O Trabalho do Professor de Educação Física em Academias”, Leon Ramyssés Vieira Dias, Ângela Celeste Barreto de Azevedo e André Malina apresentam pesquisa indicando como trabalhadores de academias de ginástica desenvolvem e percebem o próprio ambiente, natureza e perfil de trabalho nesses locais de atuação.

Hugo Leonardo Fonseca da Silva desenvolve em “Trabalho e Formação Profissional: a Educação Física na contemporaneidade” alinhando formação profissional e trabalho com entendimento da precariedade e relação entre ambos no mundo capitalista da atualidade.

Hajime Takeuchi Nozaki apresenta uma crítica, por meio do processo histórico-político de construção do sistema CONFEF/CREF, em “Sistema Confef/Crefs e Amálgama Jurídico e Político com O Estado Brasileiro: de onde partiram e até onde chegaram.”

Em “A Reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso de Educação Física a Partir da Resolução do CNE 06/2018”, Márcia Morschbacher e Daniele Rorato Sagrillo mostram uma pesquisa documental sobre o movimento de modificação de projetos pedagógicos de curso no Brasil em atendimento às diretrizes curriculares.

Cassio Martins e Ângela Azevedo no texto “Currículo e Formação em Educação Física no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE: CONBRACE/ CONICE 2017-2023” analisam de forma quantitativa a produção científica desse GTT no âmbito desse evento e de forma qualitativa um escopo de nove trabalhos selecionados após um percurso metodológico.

Em vertente crítica, Alexandre Palma e Mariane Ferreira dos Santos Araújo analisam, em “Descolonizando os Saberes sobre Saúde na Formação em Educação Física: notas para reflexão a partir do contexto do sul global”, questões sobre a categoria saúde em diferentes autores e contextos relacionando-a à elementos dessa categoria, como a atividade física.

Leon Ramyssés Vieira Dias e André Malina mostram em “Os Currículos Prescritos de Educação Física no Bacharelado: aproximações e distanciamentos com as teorias curriculares”, um percurso de pesquisa em currículos de bacharelado e evidenciam o que (de teórico) está contido na apresentação documental desses currículos.

Pedro Athayde apresenta em “Reflexões Necessárias sobre as Relações entre o Mundo do Trabalho Contemporâneo e as Políticas Públicas de Esporte” um trajeto da legislação e das políticas públicas para o esporte no âmbito federal diante das transformações do mundo do trabalho no capitalismo.

No texto “Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física: projeto privatista de formação versus resistências e valorização da autonomia docente”, Adriana Penna, Maria da Conceição dos Santos Costa e Cássia Hack estabelecem relações entre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas demandas do mundo do capital mostrando, posteriormente, como é tratada a Educação Física nesse documento que se afirma como norteador e qual a formação ali pretendida.

Por fim, em “A Experiência Docente na Perspectiva da Filosofia da Práxis: conexões do trabalho docente na constituição do professorado de Educação Física”, Vera Regina Oliveira Diehl, Lisandra Oliveira e Silva, Simone Pereira Santos e Vicente Molina Neto mostram em pesquisa com professores de Educação Física atuantes em escolas, os desafios e percepções no trabalho dialético como docente.

Diante da dinâmica de organização e de temas que envolveu os textos apresentados nesse livro, cabe agora convidar à leitura de cada um para apreciação e/ou estudo. Esperamos, todos/as, que seja proveitosa.

Com afeto,

Ângela Celeste Barreto de Azevedo

Coordenadora do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho
CBCE – 2023/2025

A LUTA DE CLASSES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS TENDÊNCIAS À PRIVATIZAÇÃO E RESISTÊNCIA ATIVA NAS RELAÇÕES SER HUMANO-NATUREZA

Celi Nelza Zulke Taffarel

Genivaldo Damasceno Santos Júnior

Sanielma Lessa da Silva

Sidnéia Flores Luz

Introdução

O objeto da presente investigação é a formação de professores considerando a função social da escola, em um período histórico de expansão da acumulação do capital, pela via da exploração do trabalho humano, expropriação de direitos, exploração da natureza e, militarização da sociedade, da política, da educação e da escola. A problemática deste trabalho diz respeito à questão da realidade, contingências, mediações, contradições e, possibilidades na formação de professores, segundo o que defende a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação – (ANFOPE, 2021a, 2021b, 2023), considerando a necessidade das escolas, em especial do campo em áreas de Reforma Agrária.

O objetivo é analisar dados documentais e referências bibliográficas e apresentar uma síntese crítica sobre formação docente, para além dos marcos do capital, como resistência ativa. Os dados levantados em fontes oficiais dos Ministérios de Educação, Ministério de Desenvolvimento Agrária, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira e, a revisão da literatura que percorreu o conteúdo das Teoria Pedagógicas nos permitem concluir que está em curso, de maneira acentuada, a formação de professores pela via da privatização e Educação à Distância – EaD, bem como, pela mediação da legislação e das teorias pedagógicas, um processo de aprisionamento das escolas, segundo Freitas (2018), de rebaixamento teórico pela negação do conhecimento na formação de professores. Soma-se a este aprisionamento a criação do Conselho Federal de Educadores e Pedagogos e os Conselhos Regionais de Educadores e Pedagogos – CFEP/CREPs –, registrada desde 2016 e, a atuação, como é o caso do Conselho Federal/ Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF) que regulamentam o exercício da docência nas escolas públicas, atacando a autonomia docente.

A problemática educacional, a formação de professores e a resistência ativa

Iniciamos reconhecendo a necessidade histórica do diálogo com aproximadamente 2,3 milhões de docentes que atuam na Educação Básica, em especial os que trabalham com 47,4 milhões de estudantes e desses quase 9 milhões são estudantes da Educação Infantil em 114.851 escolas, das 178,3 mil escolas da Educação Básica existentes (Brasil, 2022).

Sendo assim, evidencia-se a necessidade em dialogar com os que atuam na Educação Infantil brasileira, que somam 657 mil docentes dos quais 96,3% são do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino. Assim, faz-se necessário dialogar com todas/os as/os docentes de várias faixas etárias, observando-se que a maior concentração de docentes está nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (Brasil, 2022). Dialogar, ainda, com aqueles/as que trabalham na educação, na cidade e no campo, nas águas e nas florestas (Fórum Nacional De Educação do Campo – FONEC, 2022), que estão com seus salários aviltados, carreiras e condições de trabalho precarizados, formação inicial e continuada rebaixada¹. Dialogar com os/as que estão atuando em organizações escolares onde opera a famigerada “Escola Sem Partido” (Frigotto, 2017). Dialogar com os que atuam nas escolas cívico-militares, articuladas ao projeto de poder das forças armadas (Silva, 2023a; Silva, 2023b). Dialogar com os que atuam em escolas “evangelizada”, onde prevalece a teocracia em detrimento da ciência (Solano, 2020), onde atuam setores fundamentalistas ligados as religiões que estão destruindo o Estado laico e, conseqüentemente, a escola laica (Cunha, 2020; Ministério Público, 2014). Dialogar com os que atuam em escolas onde avançam as tendências privatistas de gestão com a parceria público-privado, a gestão antidemocrática, dos empresários (Martins, 2016; Tarlau; Moller, 2020).

Destacamos que o Estado laico bem como a escola laica, pública e gratuita, dever do Estado laico, foi uma das principais consignas da Comuna de Paris, a primeira experiência histórica da humanidade, de um governo de trabalhadores, operários e camponeses (Marx, 2011a; 2011b).

Diante disso, o que buscamos é dialogar com os/as que não renunciaram à ciência, à educação pública, a uma nação soberana, com direitos e conquistas garantidas e com preservação do meio ambiente e seu povo feliz. Dialogar com os que estão na luta para resgatar a esperança, reconstruir e transformar o Brasil (Brasil, 2022), bem como, com os que enfrentarão as disputas pelo rumo do Plano Nacional de Educação (PNE), construído na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024) e enfrentarão “as direitas” articuladas com capitalistas, imperialistas, que disputarão os rumos da educação nos próximos 10 anos (2024-2034). Esta luta passa pela educação, em especial a Educação do Campo e a resistência ativa. Passa pelos rumos na formação de professores.

A proposta de resistência ativa que defendemos parte da crítica à realidade concreta, o que exige método, estudo, estudo e mais estudo. Exige, ainda, tarefas, táticas e estratégias a serem concretizadas bem como, mobilizar, organizar e agir revolucionariamente para mudar a realidade concreta, o que não se dá fora da práxis revolucionária (Marx; Engels, 2007).

¹ Ver mais a respeito na posição da Frente Nacional pela REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020. *In*: Formação em Movimento v. 5, n. 11, 2023. ISSN 2675-181X <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/formov>

Sobre resistência ativa estamos considerando três referenciais: o primeiro consiste no termo resistência ativa, que foi utilizado por Saviani (1997), quando trata do contexto da implementação da nova LDB e a estratégia da resistência ativa, evidenciando a disputa dos rumos da educação, quando a direção do processo educacional estava sob forte domínio de forças conservadoras e se fez necessário promover estratégias apresentando proposta alternativa que superasse as problemáticas que motivam a luta.

O segundo referencial está na obra de Freitas (2018a; 2018b) ao criticar o aprisionamento da democracia e da escola. Freitas apresenta uma proposta para a “resistência propositiva” em que um conjunto de pontos ajudam na organização das resistências à nova direita, com suas velhas ideias. Resistência propositiva às políticas da reforma empresarial na Educação (Freitas, 2018b).

O terceiro referencial está na tese de doutorado de Beltrão (2019), que trata sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica. Na pesquisa exposta em forma de tese de doutorado encontramos alternativas de resistência ativa.

Na perspectiva da resistência ativa, vamos localizar espaços, territórios, campos onde a luta de classes vem se expressando na disputa dos rumos da educação e na formação de professores.

O campo brasileiro: A lógica da exploração, expropriação, violência

Dados sobre o campo brasileiro e a Educação do Campo demonstram que avança e se mantém o latifúndio, a destruição da natureza, a degradação do meio ambiente, a extinção de culturas, a expulsão e/ou extermínio dos povos tradicionais, do campo, das águas e das florestas, instaurando uma onda de violência que assola o campo brasileiro.

O Relatório Anual da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2023) demonstra as consequências do não reconhecimento dos direitos dos povos do campo, das florestas e das águas. No ano de 2022, 878 famílias sofreram com a destruição de suas casas, 1.524 famílias tiveram seus roçados destruídos e 2.909 de seus pertences foram usurpados. 554 famílias foram expulsas, além das 1.091 que foram impedidas de acesso a áreas coletivas, como roças, áreas de extrativismo do babaçu e outras. No caso das violências contra a ocupação e a posse de terra, os crimes de pistolagem, grilagem e invasão, mostram um crescimento no número de ocorrências: 143 casos de pistolagem, 85 casos de grilagem e 185 casos de invasão (CPT, 2023).

Essa lógica de destruição e de violência no campo não se detém na porta das escolas e por mediações penetra esses espaços fechando-os ou condicionando-os com um aparato legislativo que aprisiona e determina o trabalho pedagógico alinhado aos processos educacionais acríticos, de caráter alienador, ausente de uma base teórica científica, filosófica e artística crítica, seguindo a mesma lógica de reprodução de desigualdades do sistema capitalista.

Segundo Saviani (2009) a problemática apresenta a problematidade do problema. É uma questão vital e diz respeito à luta de classes, aos interesses antagônicos entre “os proprietários da mera força de trabalho, os proprietários do

capital e, os proprietários fundiários, que tem no salário, no lucro e, na renda da terra, suas respectivas fontes de rendimento” (Marx, 2017, p. 947). Trata-se das estratégias e táticas empregadas pelas classes dominantes para manter taxas de lucro de um sistema em franca degeneração que está destruindo “forças produtivas”², o que pode ser verificado pelos fatos relacionados às destruições pelas guerras, à destruição do meio ambiente e dos direitos e conquistas da classe trabalhadora.

Em antagonismo com as forças destrutivas, levantam-se setores de resistência ativa que na luta de classes assumem as tarefas, táticas e estratégias em defesa dos interesses da classe trabalhadora na cidade e no campo. A defesa da Escola Pública e sua função de elevar as possibilidades de desenvolvimento humano é uma das tarefas imprescindíveis.

Neste contexto nos cabe indagar sobre o necessário e o vital, bem como, sobre a função social da escola no desenvolvimento humano.

Sobre a função social da Escola e formação de professores: Disputa de Projetos Históricos e de Educação

Afinal qual é a função social da escola? Segundo Caldart (2020, p. 5) “já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as finalidades sociais, o que quer dizer, com o destino histórico reservado ao trabalho humano”. Nesta perspectiva, a educação assume uma profícua conexão com a produção da vida nas dimensões teóricas e práticas que exige o campo brasileiro.

No entanto, a conjuntura demonstra que a Educação está em disputa. Destacamos seis âmbitos em que é possível reconhecer esta disputa: (1) a disputa dos fundos públicos, do orçamento da união, do financiamento da educação; (2) a disputa de leis, diretrizes, do aparato legal (BNCC, Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum – Formação de professores); (3) a Gestão da escola e as parcerias público-privado e a militarização das escolas; (4) o ataque aos professores na formação, carreira, salários, condições de trabalho, seguridade social – assistência, previdência, saúde; (5) na intervenção de Conselhos profissionais nas escolas; (6) na disputa teórica-metodologia nos processos de formação humana, nos processos de ensino-aprendizagem.

Nos quadros 1, 2 e 3, a seguir, demonstraremos a situação atual a respeito dos cursos de formação de professores em geral nas licenciaturas, e em especial sobre a formação de pedagogos e a formação de professores de Educação Física.

Os dados demonstram que os cursos de formação de professores, nas licenciaturas em geral e em especial na Pedagogia e na Educação Física, em sua maioria, estão sendo oferecidos pela iniciativa privada, à distância. Identificamos também o crescimento dos cursos de bacharelado na Educação Física e a tendência crescente da possível divisão da profissão entre bacharéis e licenciandos na pedagogia. Assim como já existe na Educação Física o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREF) com ingerência na atuação da docência, provavelmente, serão criados Conselhos Profissionais de Pedagogos, o que

2 “Forças Produtivas”, segundo Bottomore (2001) no Dicionário do Pensamento Marxista, abrange os meios de produção e a força de trabalho. Bottomore localizou e sistematizou palavras-chave na obra de Marx e nos apresenta no dicionário o sistema categorial de Marx.

vai acentuando a tendência de prevalecerem os interesses liberais, neoliberais, ultra neoliberais e conservadores, da burguesia, da classe dominante, dos latifundiários, na formação de professores no Brasil.

Quadro 1- Cursos de Formação de Professores no Brasil

PÚBLICO			PRIVADO		
REGIÃO	PRESEN.	EAD	PRESEN.	EAD	TOTAL
NORTE	799	56	195	2422	3472
NORDESTE	1465	219	621	4086	6391
CENTRO-OESTE	405	81	329	2059	2874
SUDESTE	783	140	2054	3057	6034
SUL	525	86	612	1925	3148
TOTAL	3977	582	3811	13549	21919

Fonte: Dados coletados no sistema e-mec (Abril/2023).

Constatamos que dos 21.919 cursos de formação de professores no Brasil, considerando a modalidade Presencial Público são 3.977 cursos e 582 Cursos Públicos à Distância. Considerando a Modalidade Presencial Privado são 3.811 cursos e à Distância Privados são 13.549 cursos. Confirmamos a tendência de formação de professores hegemonicamente em instituições privadas e à Distância.

Quadro 2 – Cursos de Pedagogia no Brasil

CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL – 2023									
REGIÃO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL
	BACH.		LICEN.		BACH.		LICEN.		
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
NORTE	0	01	07	384	0	01	137	83	613
NORDESTE	0	09	24	670	01	02	202	261	1169
CENTRO-OESTE	0	02	16	337	0	0	59	138	552
SUL	0	01	103	322	0	01	64	181	672
SUDESTE	0	03	33	535	0	01	97	667	1336
TOTAL		16	183	2248	01	05	559	1330	4342

Fonte: Sistema e-mec (março/2023).

Quanto à formação de pedagogos constatamos 1.330 cursos presenciais privados e 2.248 Cursos Privados à Distância. Constatamos também 559 Cursos presenciais públicos e 183 cursos públicos à Distância. Confirmamos a tendência a formação de pedagogos pela iniciativa privada e predominantemente à distância.

Quadro 3- Cursos de Formação de Professores de Educação Física

REGIÃO	A DISTÂNCIA				PRESENCIAL				TOTAL
	BACHAREL.		LICENC.		BACHAREL.		LICEN.		
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
NORTE	0	134	1	145	20	41	50	30	421
NORDESTE	0	228	5	254	17115	162	55	99	820
CENTRO-OESTE	0	117	7	131	9	72	18	57	411
SUL	1	109	5	126	16	123	19	113	512
SUDESTE	0	179	7	202	33	374	33	316	1.144
TOTAL	1	767	25	858	95	772	175	615	3.308

Fonte: Dados coletados no sistema e-mec (Março/2023).

Quanto à formação na Educação Física constatamos: 615 Cursos de Licenciatura presencial nas Instituições Privadas e, 858 cursos à Distância. Total de 1.473 cursos nas Instituições Privadas. Constatamos 175 Cursos de Licenciatura Presencial em instituições Públicas e 25 cursos de Licenciatura em Educação Física à Distância em instituição Públicas. Total de 200 cursos nas Instituições Públicas. Confirmamos a tendência ao crescimento das licenciaturas em Instituições Privadas e à distância. A formação nos cursos de Bacharelado em Educação Física constatamos 772 cursos na modalidade presencial nas instituições Privadas e 767 cursos de Bacharelado nas instituições privadas à Distância perfazendo um total de 1.539 cursos no setor Privado. Sobre o Bacharelado em instituições públicas constatamos na modalidade *presencial* 95 cursos e um à *distância*.

Os dados demonstram tendências altamente preocupantes, porque evidenciam o avanço do divisionismo bacharelado e licenciatura, em detrimento das licenciaturas, da EaD e do setor empresarial. Com os avanços de tendências privatistas, avança também o aparelho legal que aprisiona a escola, bem como, a negação de conhecimentos clássicos sobre a “relação ser humano-natureza” onde destacamos questões agrícolas, agrárias e agroecologia que não entram nem na formação de professores em geral, nem na formação de pedagogos e muito menos na formação em Educação Física. Consequentemente não entram na Educação Básica.

O objetivo é privatizar e rebaixar a capacidade teórica da classe trabalhadora para constatar, sistematizar, compreender, ampliar e aprofundar o conhecimento clássico, científico, filosófico, artístico e da cultura corporal e a isto nos opomos com a “arma da crítica” (Sader; Jinkings, 2012) que é indispensável ao combate revolucionário. Dialeticamente, também o é a “crítica das armas”, em um período de negacionismo beligerante (Duarte, 2022).

Ao indagarmos sobre a atuação profissional dos professores nas escolas públicas constatamos problemas gravíssimos dos quais destacamos três na presente análise: (1) Escola Aprisionada; (2) Atuação de Conselhos Profissionais; (3) Desconexão entre as necessidades de formação inicial de professores e, as necessidades da Escola Básica considerando a formação para a emancipação humana.

Sobre a Escola Aprisionada nos valem das contribuições de Freitas (2018) que

em sua obra demonstra a atuação empresarial, pela via da legislação, das reformas, dos planos de ação. A Figura 1 demonstra um conjunto de iniciativas simultâneas que aprisionam a escola aos interesses dos lucros da burguesia empresarial que ao fim e ao cabo, pela via das parcerias público-privado se apropriam de fundos públicos e direcional os rumos da formação da classe trabalhadora.

Imagem 1 – Determinações que aprisionam a escola



Fonte: Freitas (2018). Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: Anotações para uma resistência propositiva. In: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/arti-cle/view/8654333>.

O Conteúdo da figura acima, e laborada por Freitas (2018a), nos permite reconhecer as determinações que aprisionam a escola ao sistema ultra neoliberal das “direitas”.

Leher (2023) organizou um livro intitulado “Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação”, onde explicações sobre o capitalismo dependente, a autocracia burguesa e suas expressões neofascistas são apresentadas. Através de aparelhos privados de hegemonia³ travam-se batalhas contra os interesses educacionais da classe trabalhadora e isto é evidente, como descreve Leher (2019), no autoritarismo contra a universidade e os desafios para popularizar a defesa da Educação Pública.

Os interesses da classe trabalhadora ficam evidentes, a inda, na disputa dos fundos públicos, do orçamento, das leis e diretrizes, sobre rumos da formação inicial e continuada de professores, nas condições de trabalho, carreira, salário, gestão da escola, no material didático.

Quanto aos Conselhos Profissionais constatamos que avançam sobre as escolas e os professores os tentáculos do que podemos designar como “Polícia Administrativa” que são os Conselhos, enquanto braço do Estado Burguês, para submeter a classe

3 Aparelhos de Hegemonia segundo Liguori e Voza (2017) no Dicionário Gramsciano, seriam de duas ordens. Uma ligada ao Estado (Executivo, Legislativo, Judiciário) que por consenso ou por coerção, faz prevalecer como soberanas as ideias da classe dominante, classe proprietária. Outra designada de “aparelhos privados de hegemonia”, não ligados ao poder estatal, como sindicato e outras organizações dos trabalhadores. Liguori e Voza localizaram e sistematizaram palavras-chave na obra de Gramsci, entre 1926-1937, e nos apresentam no dicionário o sistema categorial de Gramsci.

trabalhadora à Ética Liberal. Na Educação Física, com a aprovação da Lei 14.386/2022, lamentavelmente está ocorrendo, não sem protestos, a atuação do Sistema CONFED/CREFs nas Escolas. Constatamos uma luta incessante do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), em defesa da regulamentação do trabalho e direitos da classe trabalhadora contra a ingerência do CREFE/CONFED nas escolas.

Quanto as relações entre a realidade e as necessidades da Escola Pública e a Formação de Professores nos perguntamos sobre a função social da escola para a classe trabalhadora na atual conjuntura, onde a correlação de forças indica a ocupação do Ministério da Educação de forças políticas ligadas a extrema direita conservadora, as religiões fundamentalistas e ao setor empresarial. Os empresários da Educação continuam ocupando espaços estratégicos, tanto nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, como nos Fóruns, nas Secretarias de Educação e nas Escolas, constatado quando analisamos o que prevalece em termos de medidas a serem adotadas no campo Educacional sendo que constam aí as reformas educacionais. Os embates sobre as reformas são extremamente violentos e difíceis e desta correlação de forças define-se os rumos da Educação.

Sobre a função social humanizadora da escola para a classe trabalhadora

Nascemos com a possibilidade de nos humanizar através da apropriação do patrimônio cultural produzido socialmente na história, que diz respeito as relações dos seres humanos com a natureza pelo trabalho que garante nossa existência (Engels, s.d.).

O trabalho, segundo Saviani (2013, p. 11), “instaura-se quando somos capazes de antecipar mentalmente a finalidade de uma ação e é isto que nos distingue dos demais seres vivos”. Não só nos adaptamos à natureza, mas adaptamos a natureza às nossas necessidades, tal como nos diz Saviani (2013, p. 13): “(...) a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

Ainda segundo Saviani (2013, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A tese, comprovada e defendida pelos pesquisadores do leste europeu no início do século XX, em meio a Revolução de 1917, dos quais destacamos Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), para quem o desenvolvimento humano revela-se como entrelaçamento de dois polos, o biológico e o cultural, demonstra que o desenvolvimento da criança depende de relações inter-psíquicas e intrapsíquicas, ou seja, o desenvolvimento humano se dá em dois planos: relações inter-psíquicas, ser humano com ser humano e intrapsíquica que diz respeito ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Destacamos também as obras de Leontiev (1977; 2004; 2014), que nos apresentam dados científicos sobre a determinação da cultura no desenvolvimento humano e sobre a atividade humana e suas relações com o desenvolvimento da consciência, da capacidade teórica.

A pesquisadora Ligia Marcia Martins (2013), em seu livro “O Desenvolvimento do

Psiquismo e a Educação Escolar”, com base, principalmente, nas obras de Vigotski, Luria, Leontiev e Saviani, nos apresenta sólidos argumentos sobre o desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano, tratando da natureza à cultura, e o psiquismo como legado social, como sistema funcional que é lastro dos comportamentos complexos culturalmente formados. A autora destaca em seu livro o papel da educação escolar e a centralidade do ensino no desenvolvimento dos processos funcionais.

A função social da escola, em especial a escola pública, dever do Estado e direito de todas as pessoas, segundo Saviani (2013, p. 15), é o *locus* prioritário da socialização do saber sistematizado, o que significa que não é qualquer saber e nem é de qualquer forma. Trata-se de um saber elaborado, do conhecimento científico, artístico e filosófico.

A escola existe para propiciar, ainda segundo Saviani (2013, p. 14), “a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)”. A escola, portanto, tem a função social de desenvolver atividades nucleares desenvolvida pela escola. É função social da escola destinar espaço e tempo pedagógico ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

Martins (2016) apresenta o processo de aquisição das particularidades humanas que são os comportamentos humanos culturalmente complexos e evidencia que este requer a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social.

O que vai permitir o desenvolvimento humano é a vida social e a apropriação dos signos e a atribuição de significação, a capacidade de criar e usar signos. A elucidação da ontogênese do ser social tem relação com o desenvolvimento histórico do ser humano, ou seja, com a filogênese. As transformações objetivas movidas por necessidades possibilitaram transformações realizadas pelos homens na natureza assim como transformações subjetivas em consonância com transformações objetivas. O processo de internalização das relações sociais exteriores se dá pela regulação da conduta alheia exercida por meio de signos. É na atividade, movida por intencionalidade, por motivos, e que busca responder a uma necessidade, que o psiquismo se desenvolve.

Duarte (2022), em seu texto “O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo”, publicado na “Revista Germinal: Marxismo e educação em debate”, argumenta sobre a necessidade da superação na escola do negacionismo e do relativismo. O autor também destaca o método materialista histórico-dialético para o enfrentamento das concepções curriculares hegemônicas e critica a contraposição entre aprendizagem ativa e passiva.

Ao defender a concepção filosófica materialista histórico-dialético e seu método científico, Duarte (2022) nos arma para enfrentarmos os três tipos de visões que prevalecem sobre currículo escolar: a visão pragmática que é voltada para adaptar o indivíduo às tendências da prática social comandada pelo mercado capitalista; a segunda que consiste na ideia de que o currículo deve ser constituído por temas do cotidiano e devem expressar suas vivências culturais, identidades, subjetividades e narrativas e a terceira, que aponta sobre como os currículos escolares devem resgatar valores morais e religiosos tradicionais. O autor nos traz, portanto, um aporte teórico para contestar as teorias pedagógicas que sustentam as pedagogias das “direitas” e a negação na formação de professores e nas escolas do conhecimento clássico.

Na escola do campo o trato com o conhecimento sobre questões agrícolas e

agrárias é vital. A produção de alimentos saudáveis, a preservação do meio ambiente, a reforma agrária, a desconcentração de terras, são conhecimentos imprescindíveis na luta dos povos do campo, das águas e das florestas. O que constatamos em relação à Reforma Agrária Popular e Agroecologia, é a negação deste conhecimento na formação de professores. Isto significa o não cumprimento com as tarefas revolucionárias em relação à Reforma Agrária (Stedile, 2024).

O entendimento da gênese, do processo histórico, do máximo desenvolvimento e determinações das questões agrícolas, agrárias e da agroecologia possibilitará aos/as professores/as realizar adequações pedagógicas necessárias aos desafios colocados à função social da escola pública. Não se ensina o que não se conhece (Martins; Lavoura, 2018). Partindo dessa premissa, o que as/os pedagogos/a necessitam conhecer sobre o universo da reforma agrária popular e agroecologia? O que é o conhecimento clássico sobre Reforma Agrária Popular e Agroecologia que deve ser acessado como o arcabouço conceitual sem o qual não é possível pensar, conceituar, teorizar sobre a problemática da relação “ser humano-natureza”?

A partir dessa compreensão, defendemos que as atividades concretas da reforma agrária popular e agroecologia, como elas se apresentam na atualidade, sejam adentrar no seu âmago a fim de identificar as determinações da ordem social vigente, e por meio da análise histórica compreender as transformações e as continuidades ao longo de sua existência, devem constituir o processo de formação de professores/as das licenciaturas desde os/as pedagogos aos/as professores/as de Educação Física, e isto deverá ser ensinado desde a educação infantil (Zaporózhets, 1987).

A guisa de conclusão – “Caminhando e semeando”⁴

As possibilidades de avanços na formação de professores em geral, de pedagogos e professores de Educação Física residem nos sentidos e motivos atribuídos às atividades da Reforma Agrária Popular e a Agroecologia, que são construídos historicamente a partir do grau do desenvolvimento da forma de produção da existência.

Com base na especificidade da reforma agrária e agroecologia, indicamos para a formação de professores em geral, dos pedagogos e professores de educação física, em particular, alguns elementos a saber: (a) O ensino sistematizado das atividades relacionadas as “relações ser humano-natureza”, ou seja, as questões agrícolas e agrárias, reforma agrária popular e a agroecologia; (b) O ensino da ciência, filosofia e artes na formação de professores, pedagogos e professores de Educação Física, na escola, sejam articuladas com atividades da Reforma Agrária e Agroecologia e com movimentos populares de Luta social da cidade e do campo; (c) As atividades de estudo precisam ser intencionais, para assumirmos a tarefa coletiva, comunitária de alterar o modo de produção e reprodução da vida e da educação e (d) Observar nos sujeitos em formação os efeitos dos reflexos psíquicos da realização das atividades relacionadas à Reforma Agrária Popular e Agroecologia.

Nossa hipótese é que quanto maior o nível de apropriação, maior o grau da catarse, de alegria, de criatividade de engajamento, o que permite alterações no sentimento dos sujeitos ao realizar determinadas ações, assim como também promove

4 “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher” Cora Coralina.

sentimentos de êxtase naqueles que a praticam, ao elevar a capacidade teórica pela apropriação do método de conhecimento materialista histórico-dialético, a respeito das questões da relação ser humano-natureza.

Consolidar motivações e razões humanas que, em última instância, são determinadas pela economia política, para tratar nos currículos as relações ser humano – natureza, as questões agrícolas e agrárias na perspectiva da reforma agrária e da agroecologia. Estas são tarefas revolucionárias dentro da função social da escola de nos humanizar.

Concluimos que as possibilidades crítico-superadoras, discutidas neste trabalho, residem na luta mais geral da classe trabalhadora para alterar o modo de produção e reprodução da vida na cidade e no campo e, em especial, na luta específica da Educação, particularmente na formação de Professores/as para as Escolas do Campo onde o conhecimento clássico da economia política coloca como eixo central o trato com o conhecimento sobre a “relação ser humano-natureza” e, o conhecimento sobre a Reforma Agrária Popular e, a Agroecologia, na perspectiva da formação emancipatório, omnilateral.

Referências

ANFOPE. **Revista Formação em Movimento** – vol. 3, i.1, nº 5, jan-jun, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ANFOPE. **Revista Formação Em Movimento** – vol.3, i,3, nº7. Especial, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ANFOPE. **Revista Formação Em Movimento** – vol 17, nº 37, Jan/abr. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física**. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Gabinete de transição governamental. **Relatório Final**. Brasília, dezembro de 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CALDART, R. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Cadernos Conflito no Campo**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/download/26-documentos/14073->

politica-e-regras-de-uso-dos-dados-do-centro-de-documentacao-dom-tomas-balduino-da-comissao-pastoral-da-terra. Acesso em: 14 abr. 2024.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: Argumentos contra o negacionismo e o relativismo. *In: **Germinal: Marxismo e educação em debate***. Salvador, v. 14, n. 3, p 55-72, dez 2022. Disponível In.: <https://faced.ufba.br/biblioteca/germinal-marxismo-e-educacao-em-debate>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In: Karl Marx, Friederich Engels. **Obras Escolhidas***. v. 2. São Paulo: Editora Alfa-Ômega. S/D.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. Plataforma para a Educação do Campo para o Governo Lula, 2022. Disponível em: **Plataforma-da-Educacao-do-Campo-FONEC-9nov22-1.pdf** (ufrgs.br). Acesso em: 01 abr. 2024.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da Educação**: Nova Direita, Velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: Anotações para uma resistência propositiva. *In: **Revista HISTEDBR***. v. 18, n. 4, out/dez.2018 (78). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: 20 jul. 2024b.

FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: O desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo e Expressão Popular, 2019.

LEHER, R. (Org.). **Educação no Governo Bolsonaro**: Inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEONTIEV, A. O homem e a cultural. *In: ADAM, Y, et al. **Desporto e desenvolvimento Humano***. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LEONTIEV, A. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. *In: **O desenvolvimento do psiquismo***. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 21-152. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEONTIEV, A. Atividade e Consciência. **Revista Dialectus**, Ano 2. n. 4, jan-jun 2014, p. 184-210. Disponível In.: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22230>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LIGOURI, L.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo. Boitempo, 2017.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação**: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G.D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico***: Do nascimento à velhice. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T.N. Materialismo Histórico-dialético: Contributos para a investigação em Educação. *In: Educacão em Revista*, Curitiba, Brasil. v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, K. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, K. **O Capital. Livro III**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PRIMAVESI, Ana. **Cartilha da Terra**. São Paulo. Expressão Popular, 2020.

SADER, E.; JINKINGS, I. **As armas da Crítica – Karl Marx, Antonio Gramsci, Vladímir Ilitch Lênin, Leon Trotski, Rosa Luxemburgo**. São Paulo: Boitempo, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso Comum à consciência filosófica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. 11. ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Julia Almeida Vasconcelos da. **A Militarização da Política no Brasil Contemporâneo**. São Paulo. Alameda, 2023 a.

SILVA, Joselita Romualdo da. Pedagogia do quartel. **Formação de corpos dóceis nas escolas cívico-militares do estado do Paraná**. Curitiba, Appris, 2023 b.

STEDILE; J.P. **História da questão Agrária no Brasil**. Disponível em: História da questão agrária no Brasil, com João Pedro Stédile (youtube.com). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zm8i56xHh3E> . Acesso em: 09 jan. 2024.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *In: Currículo sem Fronteira*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. *In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia.rogresso, 1987. p. 228-249.

IDAS E VINDAS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUTAS X BUROCRACIAS

Paulo Roberto Veloso Ventura

Reigler Siqueira Pedroza

Michelle Ferreira de Oliveira

*A história nunca se fecha por si mesma e nunca
se fecha para sempre. São os homens, em grupos
e confrontando-se como classes em conflito, que
“fecham” ou “abrem” os circuitos da história.*

Florestan Fernandes

Introdução

Com base na realidade objetiva do campo da formação em Educação Física no Brasil, a análise do processo histórico permite observar que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), estabelecidas pelo Parecer CNE/CES 584/2018 e pela Resolução CNE/CES 06/2018, evidenciam um percurso complexo e tradicional em sua interação com as políticas públicas de formação, protagonizadas anteriormente. Essas diretrizes refletem um movimento contínuo que busca preservar a funcionalidade desta área do conhecimento, garantindo sua adequação às necessidades desta sociedade burguesamente contemporânea.

Neste contexto, reitera-se a afirmação frequentemente repetida de que as atuais DCNEF, assim como as suas predecessoras, não se qualificam apenas por serem as mais recentes. Sua atualização não implica, necessariamente, em aprimorar a melhoria substancial das relações sociais, mas sim, adaptar, eliminar ou modificar as determinações das sistematizações anteriores, ampliando o hiato entre as classes sociais. Mesmo podendo qualificar os problemas inerentes à formação de professores no Brasil, as DCNEF tendem, historicamente, a priorizar os interesses comerciais do setor privado.

Neste trabalho, nosso objetivo não é simplesmente destacar as fragilidades e equívocos presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNEF), mas, sobretudo, evidenciar as potencialidades que elas oferecem, ainda que tais possibilidades estejam implícitas, veladas ou apresentadas de maneira ambígua. Cabe ressaltar que essas lacunas representam desafios significativos que demandam esforços persistentes e contínuos para serem superados e, assim, possibilitar

transformações efetivas. Esse é o aspecto central que buscamos expor, analisar e discutir ao longo deste trabalho.

Para validar a premissa acima e explorar a realidade objetiva das DCNEF aprovadas em 2018, a metodologia adotada partirá desta política pública para investigar os movimentos históricos que constituíram o objeto deste estudo, retornando posteriormente ao ponto de partida. A análise desses movimentos, sob uma perspectiva crítico-dialética, permitirá identificar e compreender as categorias mais determinantes, que serão apresentadas de acordo com sua relevância. Esse processo de apropriação visa penetrar na essência do objeto em questão, dominar um conjunto de conhecimentos necessários para explorar as lacunas das DCNEF e revelar novas possibilidades para a formação humana nos cursos de graduação da área. Isso porque, conforme Netto (2011, p. 53), [...] “é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador”. Segundo o autor, o método implica e determina, pois, a posição do sujeito que pesquisa, ou seja, a posição que ele toma para, [...] “na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

Este texto se debruça também em analisar os meandros dos conflitos históricos no campo da formação em Educação Física (EF) e suas intersecções com os contextos de intervenção profissional do atual momento histórico. Em particular, o foco recai sobre os recentes embates técnico-burocráticos enfrentados junto ao Ministério da Educação (MEC) para a implementação das novas DCNEF, pelos cursos que optaram por uma formação ampliada, humana e de natureza crítico-dialética, que as diretrizes chamam de “dupla formação”.

Os desdobramentos da formação profissional recaem, via de regra, no campo de intervenção profissional, ou seja, nos espaços laborais da docência, porque a intervenção na EF é balizada pelo ato pedagógico, o que justifica uma formação humana. O diálogo com Alves e Santos Jr (2015, p. 202) nos aponta que é pressuposto ao debate sobre a formação humana [...] “reconhecer que o homem é o demiurgo de sua própria história. Isto implica o reconhecimento que não nasce homem, se torna”. Para tanto, necessitamos produzir as condições necessárias para a nossa sobrevivência, para nos tornarmos os homens e as mulheres que somos, o que exige transformar a natureza. Isso é trabalho e se faz fundante ao ser humano, à vida humana, portanto, é trabalho humano.

Neste contexto, o trabalho docente também se torna embrião da humanidade, a partir de que é por ele que se viabiliza a produção e a apropriação do conhecimento. É a produção humana que se torna peça chave para nossa sobrevivência.

As Idas e Vindas ao Território do Negacionismo – uma luta contra a letargia burocrática

Taffarel, Santana e Luz (2021) destacam que as quatro primeiras legislações nacionais relativas à formação superior em Educação Física no Brasil, estabeleciam a licenciatura como o único grau acadêmico. Antes de chegarmos a elas, vamos iniciar pela legislação mais atual, o Parecer CNE/CES 584 e Resolução CNE/CES 06, ambos de 2018, que instituíram as atuais DCNEF, política que passou a exigir entrada única, 2 anos de um núcleo comum e, na sequência, a especificidade em um ou outro grau de formação (bacharelado ou licenciatura) ou, como novidade, a opção pela dupla formação.

A Resolução 06/2018 possibilita a conclusão do curso em diferentes formatos: em “I”, oferecendo saída apenas pelo bacharelado, ou pela licenciatura, ou pela dupla formação; a oferta também pode ser em “Y”, permitindo em cursos separados a formação pelo bacharelado ou pela licenciatura, mas oferecendo ambas as saídas; podem ser oferecidas ainda 3 saídas, pelo bacharelado, pela licenciatura e pela dupla formação. Importante ressaltar que, cabe à instituição a escolha do formato a ser ofertado, se irá ofertar em “Y” ou em “I” e, no caso da oferta em I, se irá ofertar apenas bacharelado, apenas licenciatura ou apenas dupla formação. Em contraste com outras ofertas, a dupla formação integra os conteúdos para bacharéis e licenciados, proporcionando uma formação mais ampla para todos os discentes, abrangendo tanto os conhecimentos comuns quanto os específicos de cada grau de formação.

As atuais DCNEF trazem a dupla formação pela necessária tentativa de superar a nefasta decisão do STJ de 2014, resultado de um empenho “fora da curva” do sistema Confef/Crefs, cujas interpretações belicosas desvirtuaram as DCNEF anteriores, Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004. Pode-se dizer que o conselho profissional subsidiou com as representações sociais próprias, os argumentos para que ocorresse esta lamentável judicialização da Lei.

A formação profissional em Educação Física havia passado por uma turbulência na segunda parte dos anos de 1990, sendo nomeada pelo MEC uma Comissão de Especialistas para revisar as diretrizes aprovadas em 1987, a qual tinha no acervo a criação do bacharelado. Para além das dificuldades internas de entendimento entre os membros da Comissão, outros acontecimentos contribuíram para que os trabalhos de revisão deixassem de ser prioridade para o MEC. Dentre eles, tivemos a aprovação da LDB (1996), a profissionalização da EF (1998), as diretrizes curriculares para as licenciaturas (2002).

Após diversas tentativas de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF) no final do século XX, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, estabelecendo a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) comuns à formação de professores. Essa legislação definiu a licenciatura como condição essencial para o exercício da docência na educação básica, o que levou a interpretações ambíguas em futuro próximo, reforçando a dicotomia na formação em EF e impactando a atuação dos seus profissionais. A profissionalização da EF ocorreu em 1998 com a promulgação da Lei 9696/1998, que estabeleceu o Conselho Federal de Educação Física (Confef) e os Conselhos Regionais de Educação Física (Crefs), conforme indicam Soares, Abreu e Monte (2020).

Após a acomodação desses fatos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um Parecer (0138/2002) elaborado pela base do Confef, vinculada às IES privadas e às públicas estaduais paulistas, cuja proposta retrocedia ao processo de formação de décadas anteriores. Este parecer foi rejeitado pelo grupo crítico da área, cujo movimento político ecoou muita pressão ao CNE, que nomeou então uma Comissão de Especialistas para elaborar outra proposta, resultando no que ficou conhecido como o “acordo possível”. Este pseudo consenso avançou em relação à proposta colocada pelo Parecer supracitado, mas não trouxe inovações significativas em relação às DCNEF de 1987. A Resolução CNE/CES 07/2004 permitiu interpretações unilaterais, negando a relação entre o contraditório (unidade entre os contrários), abrindo caminho para o conselho profissional restringir a intervenção dos licenciados ao campo escolar, o que provocou a batalha judicial de quase uma década.

Podemos dizer que as DCNEF de 2004 surgem por conta de sua antecessora, aprovada em 1987, em especial pela criação do bacharelado, que ficou restrito a poucos cursos, com destaque para as 3 universidades públicas paulistas. Provocou uma discordância sem precedentes no interior da área, tendo como principais antagonistas os pesquisadores ligados ao campo da formação e intervenção profissional e o movimento estudantil da EF.

A respeito das DCNEF de 1987, Parecer CFE 215/1987 e Resolução CFE 03/1987, podemos dizer que propuseram avanços, em momento de reabertura política pós ditadura militar. Ampliou a carga horária e o tempo para a integralização; quebrou a estrutura de currículo mínimo; extinguiu a licenciatura curta; propiciou a inserção do estágio supervisionado e do trabalho de conclusão de curso. Mas, as forças ocultas pressionaram a inserção do bacharelado, marcando uma das viradas de mesa históricas nas políticas públicas da EF, pois pouco tempo antes, em reunião do MEC com diretores e coordenadores de curso, foi tomada a decisão coletiva de que se esperaria mais um tempo para esta alteração, afim de amadurecer melhor o contexto. Mas, o bacharelado não se concretizou a partir das DCNEF/1987, a adesão foi incipiente.

A dimensão política foi a alavanca para as DCNEF de 1987, até porque sua antecessora foi aprovada no período de auge da ditadura militar, em 1969. O Parecer CFE-894/1969 e a Resolução CFE 69/1969 deram fim às formações em nível médio, passando o curso de medicina para a pós-graduação lato senso, extinguindo as demais. Manteve-se então a licenciatura em 3 anos, com 1.800 horas, chamada plena e criando ainda a licenciatura curta, com 1 ano de duração e 600 horas de carga horária, sob a justificativa de quantificar a formação na área, que primava pelo domínio de instrutores sem uma formação acadêmica.

Antes, tivemos a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) 298/1962 e os Decretos-Lei 8270/1945 e 1212/1939, este que regulamentou a criação das primeiras escolas civis de formação profissional em EF. Podemos notar pela mediação abordada neste retorno ao processo histórico, que cada legislação se dá a partir de determinantes que lhe antecedem, os quais ganham relevância, neste caso, muito mais pelo que deixaram de satisfazer a comunidade de pensadores da área. Em regra geral, o grupo conservador leva vantagem sobre o grupo progressista, mais crítico, a partir da lógica que domina o modo de produção dominante, para o qual, quanto menos transformações, maior a garantia de se reproduzir enquanto hegemônico.

Retornando ao momento atual, as atuais diretrizes da EF constituem, por uma fração, o resultado da luta sequenciada por uma formação ampliada, humana e de qualidade, para se superar os desdobramentos da dicotomia posta a partir das diretrizes de 1987, nos campos da intervenção profissional. A materialização do objeto intencional do sistema profissional de asfixiar a licenciatura e os trabalhadores licenciados em EF, se consolidou com a decisão do STJ de 2014.

Diante da ausência de alternativas menos desafiadoras, especialmente no que diz respeito à temporalidade, os grupos progressistas optaram por dialogar com o CNE, destacando a necessidade de novas diretrizes curriculares para a Educação Física.

O objetivo era assegurar que os profissionais dessa área, bacharéis ou licenciados, tivessem uma formação não vinculada a interesses mercadológicos que favoreça um grau de formação em detrimento do outro. Estava evidente que, ao mesmo tempo

em que se garante um espaço exclusivo de intervenção para um e para outro graduado (bacharel e licenciado), ambos os egressos têm negada sua intervenção em outro dos espaços (escolar e não escolar).

Essa lógica de pensar a formação de graduados em EF considera que o objeto de estudo é único e pertinente a esta área de conhecimento, independente do grau de formação. A EF é uma área indivisível, devido a este objeto único, que é o Ser Humano. Assim, dividir a formação em diferentes graus é um processo negacionista, porque priva conhecimentos essenciais da EF, para ambos os egressos graduados. Se divide o objeto, divide o Ser Humano; a formação dicotomizada implica uma negação que, fundamental e paradoxalmente, determina que tanto bacharéis quanto licenciados recebam uma formação incompleta, porque veem apenas parte do conhecimento da Educação Física, a partir do inconsistente postulado de que exista conhecimentos específicos e exclusivos de uma e outra formação (bacharéis e licenciados).

Epistemologicamente, se temos duas formações, se a intervenção em campos escolares e não escolares se dá por conhecimentos específicos, diferentes em cada espaço de intervenção, então temos duas profissões, duas áreas de conhecimento e, então deveríamos ter objetos de estudo diferentes. Neste cenário, o que demarcaria o espaço de intervenção em suas possíveis diferenças deveria ser dado pelo campo epistemológico, mas não é assim, porque os bacharelistas não conseguiram, ainda, criar seu objeto próprio. A realidade objetiva nos mostra que a episteme da EF é única, tal divisão não passa de uma abstração desvairada.

Ventura e Anes (2021, p. 23) nos falam deste grupo hegemônico da EF, para os quais a condição é unilateral e voltada para os seus interesses, porque “mostram o grau de dificuldade para pensarem a prática social que envolve uma área de conhecimento, seu objeto, sua natureza, seus princípios, sua fundamentação, sua essência, seus limites, enfim, sua episteme”.

A dupla formação é o que consideramos a principal lacuna das atuais DCNEF, ela propicia e exige a interdisciplinaridade na formação de professores/profissionais de Educação Física. No entanto, concomitante a isso, as diretrizes têm uma estrutura textual complexa, responsável por emplacar uma série de ambiguidades na interpretação dos sentidos e significados de seus principais artigos, em especial daqueles que caracterizam a possibilidade de desfragmentar a formação na área.

Não foram poucas as vezes que um grupo de professores e pesquisadores de Goiás propôs alterações na redação da Resolução 06/2018 durante suas idas a Brasília, inclusive antes da publicação oficial da resolução. A proposta de formação dupla é sustentada por três artigos específicos: 01, 05 e 30. O Artigo 01 estabelece que a formação em Educação Física não será mais definida pelos graus de bacharelado ou licenciatura, na sua inscrição ao processo seletivo; neste momento ele opta pelo curso de graduação na área.

Dessa forma, os aprovados ingressam no curso de Educação Física e realizam um núcleo comum de disciplinas, decidindo sua trajetória formativa apenas após a conclusão desse núcleo previsto para os 2 primeiros anos e, a partir da oferta de saída/s que a IES oferecer. Os Artigos 05 e 30 conferem aos cursos a autonomia para oferecer uma, duas ou três das modalidades de conclusão permitidas, portanto, até 3 tipos de saída. O Artigo 5 determina que ao final do segundo ano, ao concluir o núcleo comum de disciplinas, o aluno fará a escolha da etapa específica. No entanto, o mesmo

Artigo permite que a IES determine o critério para esta definição. Entre os problemas desta Resolução, que não são poucos, entendemos como agravante as ambiguidades espalhadas pelo texto, que mais confundem, ao invés de esclarecer. Também temos crítica ao próprio termo usado para a proposta posta no Artigo 30, a “dupla formação”, por não ser o mais apropriado para definir a proposição do CNE.

Os artigos 5º e 30º são mal interpretados por muitos, em parte, por conta do escopo teórico desta resolução ser ambíguo e causar mesmo confusão também porque a intencionalidade “negacionista” faz parte do jogo hegemônico, seja na EF, seja em outros contextos. Isso tudo exigiu muitas idas à Brasília, o que gerou reuniões e consultas escritas, em primeiro momento junto ao Conselho Nacional de Educação e, a partir de 2019, junto à Secretaria de Regulação do Ensino Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC), em especial até a gestão encerrada em 2022. Diferente do que ocorreu no CNE, o diálogo com a SERES/MEC sempre foi muito difícil e complexo, ritmado pelo negacionismo e expresso por diferentes formas.

Muitos dos retornos, ou não retornos, nos causaram indignação constante, reuniões agendadas e depois canceladas, bem como respostas absurdas, como a alegação de que a dupla formação não existia, isso atestado por documentos oficiais, em resposta a consultas por parte das Universidades Públicas. Em suma, o negacionismo predominou não apenas no centro do poder federal anterior, mas também entre aqueles que o apoiavam.

Passadas as eleições de 2022 e com a mudança de governo em 2023, novas expectativas se materializaram. O Presidente do CNE, que já havia tentado provocar uma reunião com a SERES em 2022, sem correspondência por parte da Secretária daquele período, logo concretizou um encontro presencial na SERES com os novos membros do setor de regulação do MEC em 2023, incluída a Secretária designada para o cargo. A receptividade por parte da cúpula da SERES, o reconhecimento da omissão do que cabia à esta Secretaria de Regulação do MEC e, mais, o comprometimento em fazer a tarefa que lhes cabia, foi a tônica da reunião.

Durante o ano, foram realizadas três reuniões online, sendo que as duas últimas contaram com a participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema Nacional de Informações da Educação Básica (SENSO ESCOLAR), juntamente com representantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Essas iniciativas levaram os órgãos do MEC a definir o processo de registro para cursos de graduação com a opção de dupla formação. Em fevereiro de 2024, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) convocou uma reunião em Brasília, que contou com a participação presencial da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) e com a participação online da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). Durante o encontro, foram apresentados os encaminhamentos propostos pelos órgãos do MEC, os quais divergiam significativamente das expectativas do grupo.

A necessidade maior recaía na criação de um novo código para a Educação Física, além dos dois já existentes (um do bacharelado e outro da licenciatura). Esperávamos a introdução de um terceiro código para regularizar a “dupla formação”, o que na prática daria materialidade a uma terceira modalidade formativa, que integraria os conteúdos separados desde as DCNEF de 1987, quando da criação do bacharelado. Importante

destacar que as formações pelo bacharelado e pela licenciatura permaneceriam inalteradas, questão que não contestamos, pois, nossa expectativa aposta alto que, um curso integrado formará bacharéis e licenciados mais qualificados.

As proposições expostas pelo Diretor de Regulação da SERES em fevereiro de 2024 trouxeram questionamentos e desafios adicionais para a implementação da dupla formação, no contexto acadêmico e profissional. Ainda assim, nossas primeiras análises foram positivas, entendemos como um 1º passo, mas importante, pois afinal, teríamos algum movimento neste processo até então, estático e velado.

Mas, o agravamento surgiu a partir de que nenhuma documentação a respeito nos foi apresentada e sequer encaminhada à Secretaria Executiva do MEC, presente na reunião, por ser o setor responsável em elaborar a Resolução que traria as orientações, a qual seria assinada pelo Ministro da Educação e publicada no Diário Oficial da União, orientando como as IES deveriam proceder para registrar no Sistema e-MEC os cursos com opção pela “dupla formação”.

A situação ficou ainda mais nebulosa nos dias subsequentes, devido à troca de pessoal em cargos de confiança nos órgãos do MEC: o Diretor de Regulação da SERES foi afastado, assim como a Secretária, ambos integrantes dos cargos chamados “de confiança”. Essa ocorrência inesperada gerou incertezas e complicações adicionais para a resolução do registro dos cursos de graduação em Educação Física com a opção de dupla formação. A situação levantou questionamentos sobre a continuidade do processo e a capacidade do MEC de manter a consistência nas decisões e na regulação durante um período de turbulência na transição administrativa, considerado ainda que mudanças semelhantes ocorreram em vários outros setores do Ministério.

O silêncio voltou a reinar, até que nova Secretária foi nomeada e, um bom tempo após, ela tomou posse a nova Diretora de Regulação. Neste espaço de tempo, a substituta ocupante da Diretoria de Regulação deixou de fazer atendimentos externos. Isso nos levou rapidamente a algumas mudanças na condução e mediação para a sequência do processo, passando a frente de trabalho que estava com as universidades públicas de Goiânia, para a Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-DN). Essas Universidades se comprometeram em manter apoio ao movimento em busca de solucionar um problema com mais de meia década de atraso; são dessas Universidades, a maior quantidade de cursos em andamento ou que já estejam com o PPC da dupla formação aprovado pelos respectivos colegiados acadêmicos.

Sem perda de tempo, o CBCE-DN acelerou a reativação do GT que havia analisado as atuais DCNEF. O GT elaborou um documento que foi prontamente enviado ao CNE e à SERES. Além disso, o GT encaminhou um questionário para diversos cursos de EF, visando mapear quais Instituições de Ensino Superior (IES) implementaram ou pretendem implementar a formação integrada. Diversas estratégias foram delineadas, uma das quais envolveu a abordagem da nova gestão da SERES. Para isso, contamos novamente com a intervenção do Presidente do CNE, Conselheiro Luiz Curi, que se comprometeu a marcar outra reunião presencial com a nova equipe da SERES.

Concomitante, buscamos o apoio de entidades do campo da Educação, para além do CBCE. Procuramos a ANFOPE e o FORGRAD, dentre outros, sob o argumento central que o MEC reconheça através da SERES e dos demais órgãos de sua estrutura, a urgência de regulamentar no sistema e-MEC as condições para o registro dos cursos de graduação em EF, com saída pela “dupla formação”, conforme define a Resolução CNE/CES 06/2018 (Artigos 05 e 30). Reforçamos o tempo todo que, afinal, este é o papel que

cabe à SERES, mas cuja solução vinha sendo preterida há mais de 5 anos.

Neste período abrimos cursos pela dupla formação, com turmas que em 2024/1 integralizaram 70% do currículo e, dentre esses, cursos que pertencem ao sistema estadual de ensino, que já foram avaliados e reconhecidos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Como explicar a inoperância de um órgão federal com a envergadura da Secretaria de Regulação do Ensino Superior do MEC, diante de outros segmentos educacionais que fazem parte do contexto objeto desta discussão?

A pretendida reunião com a gestão da SERES/MEC ocorreu na 2ª quinzena de maio, contando com a presença de representantes do CNE, da SERES e do CBCE. Assim, estávamos tratando do mesmo problema com um terceiro corpo gestor da SERES, dois deles num período de 14 meses do atual Governo Federal. Fomos muito bem recebidos, diálogo aberto, reconhecimento do problema e da necessidade urgente de resolvê-lo, assim como o acatamento de que se trata de um problema cuja responsabilidade cabe mesmo à SERES/MEC.

Os encaminhamentos desta reunião foram claros, tomados a partir dos desdobramentos apresentados pelo antigo Diretor de Regulação no mês de fevereiro passado, com alguns avanços significativos, dentre os quais o entendimento de duas ações, uma mais imediata, que pudesse dar segurança aos cursos já implantados a partir das atuais DCNEF, e aos que pretendem a implantação, ou seja, que reitere a existência e a legalidade da dupla formação. Melhor, porque o entendimento dos novos gestores é de que não haveria necessidade de uma Resolução para tanto, documento este que é tratado na Secretaria Executiva do Ministério. Ao invés deste caminho, o documento poderia ser uma Nota Técnica que, para além de poder ser elaborada e assinada pela própria SERES, daria a mesma segurança jurídica à questão em pauta.

Este documento confirmaria algumas das decisões anunciadas em fevereiro pela gestão anterior, dentre elas a que a entrada dos alunos e alunas se daria pela opção da Área Básica de Ingresso-ABI e a necessidade, por enquanto, de haver uma terminalidade de um dos graus de formação antes do outro. A Nota Técnica, demorou, mas foi editada e disponibilizada, está em vigor, vamos tratar sobre ela nas nossas considerações, ao final deste texto.

Uma outra questão tratada em fevereiro e ratificada nesta segunda reunião definiu que os/as discentes prestarão a/s prova/s do ENADE que ocorrer/em durante processo de integralização de cada qual, a partir de que ele/a já tenha integralizado pelo menos 80% dos créditos. Com isso, nossos alunos poderão fazer apenas uma das provas, ambas ou nenhuma delas, tendo em vista que o ciclo é de 3 anos e as provas da licenciatura e do bacharelado ocorrem em sequência. Este entendimento se desdobra a partir do pressuposto de que a avaliação é do curso e não do aluno, ou seja, haverá sempre alunos fazendo tanto uma como outra prova, o que garante uma avaliação institucional, ou seja, coletiva. Também, como ocorre atualmente, muitos alunos poderão passar pelo curso sem ter participado de provas do ENADE.

No caso dos cursos da Universidade Estadual de Goiás (UEG), previstos para ser integralizados em 10 semestres, a opção pela 1ª terminalidade vai se dar pela licenciatura, no 9º período; o/a discente terá nova matrícula no 10º período, agora no bacharelado, encerrando no tempo previsto os conteúdos básicos, integrados e específicos.

No entanto, esta Nota Técnica veio reafirmar o que já diz as DCNEF, que estamos tratando de formação única, a qual dará direito aos certificados de bacharel e licenciado

àqueles/as que integralizarem o curso. Reitera-se que, na UEG, conforme consta no PPC do Curso e nos Editais dos Vestibulares realizados, a saída é única, ou seja, não há a possibilidade de que o aluno integralize apenas um ou outro grau de formação e receba o certificado correspondente. É compulsória a integralização de toda a matriz, o que lhe dará direito de ambos os certificados.

Apesar dos esforços contínuos para superar as barreiras, frequentemente essas dificuldades são reerguidas com uma rapidez e persistência que podem enfraquecer nossas convicções e nos levar à desistência. Isso pode resultar na perda dos princípios que consideramos essenciais para construir uma política de formação profissional e, particularmente, para a formação de professores, com a qualidade necessária para promover o avanço da educação nacional.

Essa situação se repete, agora sob um governo no qual depositamos a esperança de que agiria de forma diferente das aberrações vividas anteriormente. No entanto, pouco mudou até o presente momento, temos documentado as dificuldades enfrentadas junto ao Ministério da Educação. Observa-se que a raiz do problema permanece a mesma. Temporalmente, contabilizamos cinco anos, seis meses e mais de uma quinzena de dias de lutas contínuas junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil. Durante esse período, não obtivemos respostas concretas, apenas respostas vazias, dissipadas pelo vento, que evidenciam o inexplicável, pois ficamos todo o tempo solicitando o diálogo, cobrando sobre o movimento do processo. A mais simples justificativa poderia amainar a insegurança que o silêncio nos causou.

Essas dificuldades são, de fato, inerentes a um processo de regulação, isso é compreensível. No entanto, a incapacidade de dialogar sobre esses desafios, especialmente em um Ministério de tamanha relevância, demonstra as dificuldades deste país com este canal fundamental para a principal estratégia de dar equidade para as relações sociais, nossos trabalhadores merecem isso e os professores de EF das IES públicas deste país, são, afinal, trabalhadores. Assim, a Educação, que deveria ser o caminho para a transformação, permanece relegada a meros discursos oportunistas, ou seja, as falas eloquentes do período de campanha eleitoral se perdem por uma prática que vela o diálogo, prolongando situações que poderiam ser mais ágeis e menos desgastantes para as partes. Este registro é para marcar os fatos, pois ainda que já tenhamos recebido a Nota Técnica, foram mais 3 meses de desgaste promovido pela ausência de comunicação com a comunidade da EF, em especial aqueles que defendem historicamente o espaço da licenciatura. E teve consequências, que precisarão ser discutidas com a SERES, sobre o que fazer.

Por que a insistência com a dupla formação? Porque ela nos aproxima muito do que defendemos, uma formação única, ampliada e humana na área da EF, custeada por um forte repertório teórico. Reiteramos que as atuais DCNEF não extinguem as formações pelo bacharelado e/ou pela licenciatura, mas insere uma formação em que os discentes possam se apropriar dos conhecimentos de um e outro grau de formação, o que lhes dá o direito de receber tanto o diploma de bacharel quanto o de licenciado. A formação como a pensamos, precisa protagonizar o desenvolvimento científico, ético, humano, cultural e social para garantir aos futuros trabalhadores, distintas formas de resistência (Anes, 2018). Apreender as diferentes estratégias de resistência, oportuniza ao trabalhador intervir com mais competência nas relações sociais de trabalho, também nas relações que envolvem o trabalho docente.

O papel social do trabalho docente é a contribuição para que trabalhadores jovens e adultos possam fazer a leitura da realidade em que vivem, ler criticamente a vida e o mundo aos quais estão inseridos (Frigotto, 2016).

Este pressuposto deve ser considerado como um dos parâmetros fundamentais na formação de professores, para que os pilares da formação profissional e humana sejam plenamente compreendidos pelos participantes desse processo. Embora essa compreensão seja importante, inevitavelmente enfrentará resistências tanto externas, quanto internas (Ventura; Anes, 2021).

Nós, assim como muitos outros docentes e pesquisadores em todo o país, estamos profundamente preocupados com a formação de professores, que tem sido prejudicada pelas políticas públicas ao longo do tempo histórico. Essas políticas, ao desvalorizarem a formação docente, desestimulam a motivação dos jovens brasileiros a ingressarem em cursos de licenciatura.

Cada vez mais, as pesquisas mostram a falta de professores, e uma das causas é o altíssimo índice de abandono dos poucos jovens que fazem opção pelos cursos que formam professores, com prejuízo para as diversas áreas que fazem parte da proposta pedagógica da escola básica no Brasil. A crescente adoção do ensino à distância, embora promovida como uma solução acessível, tem revelado suas fragilidades, contribuindo significativamente para uma formação com qualidade fragilizada. Ademais, o índice de evasão nos cursos de licenciatura à distância é ainda maior do que nos presenciais, e os resultados das avaliações são profundamente preocupantes.

No caso específico da Educação Física, a oferta de cursos à distância configura um contrassenso, a partir de que a essência da EF está nas práticas corporais. Nesta área, pelo menos, a EAD se solidifica pelo interesse econômico do setor privado em maximizar lucros, em detrimento da qualidade da formação docente. Bem ao lado, as politicagens públicas que expressam o paupérrimo compromisso dos governos, em todas as esferas, com um projeto de educação que vise atender a classe trabalhadora deste país.

Em diversas áreas, o que observamos atualmente são espaços de intervenção considerados inovadores, criados em resposta às necessidades emergentes que decorrem das instabilidades geradas por intervenções equivocadas. São atitudes tardias que refletem um esforço de “reparar” danos causados pela negligência temporal. Nesse contexto, o foco da intervenção desloca-se do professor para o bacharel; enquanto isso, os cursos de licenciatura são cada vez mais descontinuados, pois o bacharelado se consolida como uma tendência necessária para remediar os erros resultantes do comportamento humano, especialmente na lida com a natureza. E isso, não cabe negar, é falta de conhecimento da parte dos errantes, é falta de formação de qualidade, de formação humana, de formação crítica, enfim, de uma formação profissional que contemple todas as dimensões do conhecimento, a técnica, a científica, a cultural e a política.

Antes, a falta de licenciados pousava na Química, na Física, na Matemática e, mais recente, a Geografia e outras áreas seguem o mesmo rumo, a EF vem nesta esteira, não foge à regra, pois o trabalho nos espaços não escolares, em especial nas academias, sob a bênção dos fetiches da estética corporal, tornou-se mais atraente, embora a realidade objetiva só é apropriada ao longo dos anos da jornada do profissional. Os modismos sustentados pelos fetiches alienantes e alienadores, encobrem a realidade

com uma névoa, uma representação social que favorece os interesses das demandas do capital. Não é fácil enfrentar o modismo, por isso, na formação em EF, a procura pelo bacharelado tem crescido a olhos vistos, enquanto minguem os jovens com interesse em ser professores do espaço escolar.

É amplamente reconhecido que despertar o interesse pela docência é uma tarefa árdua, os baixos salários e as precárias condições para o trabalho docente têm gerado uma crescente indignação entre os profissionais da educação, resultando em diversas manifestações de saúde mental. Entre as causas desse adoecimento, destaca-se a incapacidade de muitos professores e professoras superar as dificuldades impostas pelo modo de produção vigente.

Essa situação tem assombrado o ambiente escolar, cujo agravamento tem como causa a tensão gerada pela gestão pública, embalada pelo contexto midiático, que impõem exigências à escola pública, sem que se ofereça a ela, o suporte suficiente. Esse cenário impacta, de maneira desproporcional, os docentes que se encontram lá no chão da escola, sob pressão exagerada nas exigências, a partir de expectativas insustentáveis, mas criadas e repassadas como possíveis, junto à população.

A dupla formação, que surge nas DCNEF/2018, pode ser uma estratégia para nossa área de conhecimento, mas também para as demais áreas que permeiam o espaço escolar, pois o graduado em EF, por esta formação integrada, vai receber os certificados de ambos os graus de formação, podendo atuar em qualquer dos espaços de intervenção profissional não só pela questão da legalidade, mas, principalmente porque terá se apropriado dos conhecimentos mais amplos da área.

A proposta desta formação visa romper com o paradigma de má-fé estabelecido pelo sistema profissional da EF, que contou, posteriormente, com a incompreensível anuência da justiça em 2014. Os argumentos utilizados subverteram os direitos constitucionais dos licenciados em Educação Física. Agora, a dupla formação nos impõe o desafio de formar bacharéis e licenciados mais qualificados, pois a formação integrada lhes permitirá uma maior apropriação dos conhecimentos inerentes ao objeto de estudo da Educação Física. Esse aprofundamento é algo que não se concretiza nos modelos de formação que seguem os caminhos do formato em “I” (saída apenas pelo bacharelado ou pela licenciatura) ou em “Y” (que possibilita as duas opções de saída), pois em ambos os formatos, sempre haverá exclusão de conteúdos.

Considerações por Agora

Qual a relevância da luta por esta formação integrada? Para além do já exposto, ou seja, a apropriação de conhecimentos mais amplos, do recebimento de diploma de ambos os graus de formação, intervir em qualquer dos espaços laborais da área, podemos corrigir o curso da direção que tomou a formação em EF, visto que a dicotomia na formação trouxe na esteira a reserva de mercado para o trabalho de bacharéis e licenciados. Hoje, os cursos de bacharelado aumentam em quantidade superior aos de licenciatura, é o curso da moda, o que leva as universidades privadas a fecharem as licenciaturas presenciais, oferecendo-as à distância, mantendo o bacharelado presencial. Mas, o que propomos tem a ver com o “modo” e não com a “moda”, está vinculado ao “conteúdo” e não à “forma”, se vale pela essência dos objetos investigados e não por aparências mantidas via fetiches criados e recriados pela indústria cultural.

Com isso, se pretende romper com a resistência de nossos jovens pelo curso de licenciatura em EF, já que ele terá ambos os graus de formação. Os dados que os cursos integrados da UEG (em andamento o 8º período em 2024/2), apontam que muitos/as discentes, lá nos primeiros dias de aula afirmavam que, se a saída fosse em Y, teriam feito opção pelo bacharelado. Mas, dentre esta maioria, após participarem de pesquisas e grupos de estudos sobre a escola e a EF escolar, ao integrar programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, ao cursar as disciplinas do estágio escolar, no movimento para integralizar as horas exigidas para a curricularização da extensão e a prática enquanto componente curricular, ganharam outro entendimento sobre a realidade objetiva da escola de ensino básico, seus problemas e suas possibilidades. Neste cenário, quando chegam ao 6º Período, perguntados sobre a resposta dada no início do curso, quase a totalidade dessas/es alunas/os deixam claro seu novo olhar para o campo escolar e se mostram satisfeitos com a formação integrada e a possibilidade de poderem exercer a profissão, sem restrições de atuação.

Dados que nos foram repassados recentemente sobre o Curso de graduação em EF da UFG, cujo currículo oferta as 3 saídas (bacharelado, licenciatura e dupla formação), surpreenderam as expectativas, tendo em vista que a primeira turma optou, na sua totalidade, pela dupla formação, ou seja, todos os alunos optaram por ambos os graus de formação, integrados. Para, além disso, já há uma percepção que nas turmas do currículo sustentado pela Resolução 06/2018 ocorreu uma queda na evasão, ainda que não haja dados que confirmem ser esta a causa. Mas, não deixa de ser um indicativo possível.

Reiteramos que não é só a EF que sofre este processo da falta de interesse pelas suas licenciaturas, nem se trata de um problema que teve início nela. Outras áreas de conhecimento, que se fazem representar no conjunto de disciplinas que compõem a proposta pedagógica da Escola Básica no Brasil já passam por isso há anos: filosofia, sociologia, química, física, matemática, geografia, história, dentre outras, formam um leque de preocupações às IES que se dedicam à formação de professores e, em muitas dessas áreas, aos gestores escolares, pois a falta de professores formados nessas áreas é uma realidade. A EF é uma das mais recentes a fazer parte deste rol, mas muito antes de isso ficar gritante como agora, já se alertava sobre o que estava projetado por circunstâncias que denunciavam o problema.

Diante da realidade objetiva, estamos entendendo pelos primeiros dados que temos subtraído da avaliação dos alunos a respeito desta proposta de graduação em EF, que estamos diante de uma possibilidade concreta de estancar e, em seguida, reverter os interesses pela formação e intervenção de jovens neste campo do conhecimento.

No entanto, foi fundamental superar os obstáculos que encontramos no interior do Ministério da Educação (MEC), especialmente junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). Tivemos que retomar este texto para anunciar que este Órgão do MEC publicou uma Nota Técnica (NT) que passa a dar segurança jurídica àqueles que já implantaram a dupla formação e, aos que pretendem fazê-lo.

Esta Nota Técnica ficou acertada em reunião realizada na SERES/MEC com a presença da Secretária do Órgão, sua Chefe de Gabinete e a Diretora de Regulação; o Presidente do Conselho Nacional de Educação-CNE e Professores/Pesquisadores do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE, entidade científica que tem feito o diálogo com os órgãos do MEC sobre a implantação e implementação da dupla formação.

Nesta reunião, ficou acertado que a NT seria divulgada em prazo estimado de 30 dias, mas a assinatura da mesma deu-se no dia 14/08 e o encaminhamento aos representantes do CBCE no dia 19/08. Podemos entender que as dificuldades encontradas não foram poucas, até pelo teor do texto da NT, o que pode justificar o atraso, mesmo assim, o diálogo precisaria ter ocorrido, diante das decisões que os cursos em andamento teriam que tomar. Em especial, referente a dois pontos: a prova do ENADE e a terminalidade antecipada de um dos graus de formação em relação ao outro.

Nossas reclamações, após os trinta dias, se deram porque o tempo para cumprir com as duas exigências citadas impactaram em ajustes nos PPCs dos cursos já em andamento, os quais, após ter passado trinta e cinco dias da reunião, tiveram que tomar a decisão pedagógica sem o respaldo jurídico projetado anteriormente pela NT. Entendemos que ter velado o processo só aumentou a intranquilidade das IES, pois o prazo inicial se arrastou para 90 dias, dificultando as relações institucionais internas.

No entanto, retomar o texto torna-se necessário para nosso reconhecimento público à competência da atual gestão da SERES nas suas mediações com os demais órgãos do MEC, pois as questões levantadas na reunião de maio foram ratificadas pela NT. É também necessário reiterar a importância desta NT, pois ela instala a segurança jurídica necessária para este momento, que não encerra nossa busca pela qualidade na formação em EF.

Esta decisão da SERES/MEC torna-se uma conquista e vai contribuir para a melhoria da formação em EF, com desdobramentos na intervenção tanto no contexto escolar quanto nos espaços não escolares. Acreditamos firmemente nesse modelo de formação, assim como a partir deste fato, as universidades públicas devam estar implantando em seus cursos de graduação em EF, a dupla formação. As IES privadas devem demorar um pouco mais, pois ainda seguirão dominadas pela lógica de formar para os espaços não escolares de intervenção da EF. Outro fato que vai emperrar o setor privado de aderir mais rapidamente a esta proposta é a pouca adesão à pesquisa, atividade que, se acionada, mostrará as possíveis vantagens da dupla formação para o setor, mesmo a partir de interesses mercadológicos.

A resistência institucional que impede a adoção mais ampla da formação integrada representa não apenas um entrave ao desenvolvimento de uma EF mais robusta, mas também reflete um problema mais profundo na valorização da formação docente no Brasil. Superar essas barreiras é essencial para garantir que os profissionais estejam devidamente preparados para atuar em uma variedade de contextos, enriquecendo a prática pedagógica e ampliando as possibilidades de intervenção de nossos egressos. A adoção deste modelo de formação, especialmente em larga escala, pode redefinir o papel da EF na formação mais ampla de seus discentes e responder às demandas contemporâneas da educação e da saúde, em especial.

Em outras palavras, a luta prossegue, porque ainda há muito por se conquistar.

Referências

ALVES, Melina Silva e SANTOS JR., Cláudio de Lira. Formação humana: a centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas. **Revista Histedbr**. n. 65, p. 201-217, out. 2015. Campinas, 2015.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação**. (Tese de Doutorado). Goiânia: PPGE/UFG, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da mordada aos educadores. **Revista e-Mosaicos**, v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016. Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2016.

FURTADO, Roberto Pereira; VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques; PEDROZA, Reigler Siqueira; FERRAZ JÚNIOR, Isaías Moreira.. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNs para a Educação Física. *In: Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 14, out./dez. 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição Paiva; MONTE, Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em Educação Física. **Revista Brasileira de ciências do Esporte**, v. 42, 2020. Acesso em: 29 abr. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTANA, Matheus Lima de; LUZ, Sidneia Flores. Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. *In: Revista Fluminense de Educação Física*, Edição Comemorativa, v. 02, ano 02, junho 2021.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. A formação em Educação Física no Brasil na interface com o “novo marco legal”. *In: GOMES, Alysson Carlos Ribeiro; MARTINS, Denise Aquino Alves; SOARES, Khellen Cristina Pires Correia; MACIEL, Marilza Aparecida Oliveira Teixeira (Orgs.). Experiências na arte da docência tocantinense: a Educação Física na roda*. Palmas: Nagô, 2021.

O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ACADEMIAS

Leon Ramyssés Vieira Dias

Ângela Celeste Barreto de Azevedo

André Malina

Quais seriam as singularidades que determinariam relações sociais de trabalho no século XXI? O debate teórico, desde o século XIX, aponta, com Marx (2014), caracterizações no processo de exploração do trabalhador. Há exemplos de trabalhos inexistentes no século XIX e recentes no século XX-XXI, com alocação de trabalhadores visando expansão do capitalismo, em espaços determinados para uma atividade. De forma mais específica, os professores de Educação Física (EF) passaram a atuar em diferentes espaços, criando trabalhos formais, informais ou do tipo autônomo/liberal. Daí, foi gerado uma espécie de artificialidade, que é o professor de EF que atua na escola (licenciado) e o professor de EF que atua fora da escola. Este, é o bacharel, que não leva o nome de professor, mas sim de profissional, como um profissional liberal.

Quanto às pesquisas que procuram compreender questões laborais, não são poucos os estudos sobre os professores de EF que atuam fora do campo escolar⁵. Desses, destacam-se, dentre outros, aqueles que atuam no ambiente *fitness*. Neste ambiente, em especial a partir dos anos de 1980, quando houve um *boom* de academias de ginástica e musculação no Brasil, foi produzido uma ampliação do chamado “mercado” de trabalho (Malina, 2005). Não é coincidência que os anos de 1980 tenham sido também de ampliação de vários “mercados” em paralelo à precarização do trabalho em forma geral. Sobremaneira: “Nesse “novo capitalismo”, tanto a corporeidade como a dimensão subjetiva se lançam como objetos de investimento contínuo de cuidados, no que se conta, sobretudo, com os diversos recursos de aperfeiçoamento disponíveis no mercado” (Sousa; Macedo; Mélo, 2020, p. 2).

Na atualidade, o movimento de precarização do mundo do trabalho permanece ativo, assim como outras características do neoliberalismo. Com isso, também os professores de EF, inclusive os que atuam em academias de ginástica e musculação (academias), continuam com dificuldades laborais que interferem diretamente em sua vida. De acordo com Vieira *et al.* (2021, p. 301),

a rotina de trabalho desses profissionais possui como características uma ampla carga horária de trabalho e elevado esforço físico em condições nem sempre adequadas, associados a baixas remunerações e incertezas geradas, muitas vezes, pela informalidade do trabalho

5 Chamamos na pesquisa de professores de Educação Física os que atuam nessa área, independentemente de ter cursado no ensino superior o bacharelado ou a licenciatura. Todavia, os localizamos pelo espaço de atuação.

Parece fático, como demonstrado em pesquisa, que:

Há uma relação direta entre as condições objetivas de trabalho e a satisfação e insatisfação com o desempenho profissional. A realidade vivida por esses profissionais reflete na insatisfação com a remuneração, com as condições de trabalho, com a relevância social do trabalho e com a possibilidade de articulação entre o trabalho e o espaço total de vida. A satisfação com as relações interpessoais e a integração no trabalho, além da expectativa com as oportunidades de progressão na carreira, são aspectos que parecem contribuir para a permanência deles nesse espaço de atuação (Broch *et al.*, 2021, p. 7).

Isto posto, será expressada à frente uma pesquisa em desenvolvimento com professores de EF que atuam no campo do trabalho das academias. Trazemos aqui um recorte desta pesquisa com dados, resultados e discussão de uma análise preliminar, de modo a problematizar e contribuir no debate sobre essa temática. Na sequência, apresentamos nossos procedimentos metodológicos com os resultados e discussão dessa análise preliminar.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo está inserido no campo da pesquisa social (Minayo, 2011) e combina elementos da pesquisa quantitativa e qualitativa na coleta, na organização e no tratamento dos dados. Participaram da pesquisa nessa análise professores de EF, homens e mulheres, com a formação em bacharelado na área, que atuam como funcionários e/ou como *personal trainer* em academias do estado do Rio de Janeiro.

A coleta de dados ocorreu no corrente ano de 2024, por meio de um questionário de perguntas objetivas compartilhado pelo *Google Forms*. O questionário foi composto por três partes. Inicialmente, na parte 1, foi realizada uma anamnese, na qual foi realizada a categorização dos participantes da pesquisa, na qual os dados pessoais foram de resposta opcional, mas foi obrigatório responder o gênero, a idade e a cidade de atuação profissional.

A parte 2 foi composta por três blocos de questões: A, B e C. O bloco A, com 15 questões, buscou coletar dados sobre formação, renda e trabalho, e deveria ser respondido por todos os participantes. Já o bloco B, composto por 8 questões, e o bloco C, composto por 14 questões, foram destinados, respectivamente, aos professores de EF que atuam como funcionários e/ou como *personal trainer* em academias. As questões foram elaboradas de modo a investigar aspectos da atividade laboral correspondente, tais como salário, se (e como) acontece a atualização profissional e a imagem do professor de EF atuante nesse espaço pela percepção dos próprios professores. Assim, aquele professor de EF que atua somente como *personal trainer* não precisaria responder o bloco “B” de questões, mas se atuasse como funcionário e *personal trainer* em academias deveria responder os três blocos dessa parte 2.

A parte 3 da pesquisa consistiu em reagir a uma escala de atitudes com 41 afirmações, nos quais os participantes deveriam atribuir um número a cada questão, sendo: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Indiferente; (4) Concordo Parcialmente e (5) Concordo totalmente.

A escolha dos participantes da pesquisa decorreu do formato de rede, isto é, o questionário foi enviado a um participante que, ao respondê-lo, enviava a outro participante e assim sucessivamente. O questionário no *Google Forms* foi encerrado para respostas ao atingir 10 participantes para uma análise preliminar, que ora apresentamos. O quantitativo possibilita realizar uma análise minuciosa tanto do todo quanto das partes, permitindo compreender os fenômenos referidos a cada participante, em particular.

Os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para a seleção dos questionários respondidos foram:

Inclusão – ser respondido por professores de EF que possuem a formação em bacharelado e que atuam como funcionários e/ou como *personal trainer* em academias do estado do Rio de Janeiro.

Exclusão – questionários respondidos por professores de EF formados apenas em licenciatura.

Os resultados com a análise dos dados e discussão da pesquisa foram apresentados em quatro tópicos. O primeiro trata da descrição da amostra, apontando elementos comuns e incomuns aos participantes da pesquisa (parte 1 e parte 2, bloco A). O segundo tópico trata, especificamente, do trabalho do professor de EF na academia (parte 2, bloco B). O terceiro tópico trata do trabalho do professor de EF como *personal trainer* (parte 2, bloco C). Por fim, no quarto tópico discorreremos sobre a concepção de trabalho dos professores participantes da pesquisa a partir da análise das respostas de escala de atitudes (síntese a partir da parte 3).

Resultados, análise dos dados e discussão

Primeiro Tópico: caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 10 professores⁶ de EF que possuem a formação em bacharelado ou bacharelado e licenciatura, e que atuam como funcionários e/ou como *personal trainer* em academias no estado do Rio de Janeiro. Responderam ao questionário 6 homens e 4 mulheres, com idade mínima de 20 anos e, predominantemente, correspondente à faixa etária de 31 a 35 anos.

Entre os professores participantes da pesquisa, a dupla formação em EF predomina: 80% dos professores possuem a formação em licenciatura e bacharelado e apenas 20% possuem somente o grau de bacharel. No que se refere à esfera do ente formador há um equilíbrio, pois metade estudou em Instituição de Ensino Superior (IES) pública e a outra metade em particular, sendo a maioria (80%) formados em até 10 anos. Quanto à titulação máxima dos participantes no momento da pesquisa foi: 30% com graduação, 60% com pós-graduação *lato sensu* e 10% com mestrado.

A situação trabalhista dos professores participantes da pesquisa se apresenta de

6 Os participantes da pesquisa foram identificados com números de 1 a 10, respeita a ordem de reposta ao questionário.

maneira diversa. Dos 10 professores, 30% trabalham como funcionários em academias sob o regime celetista de trabalho, sendo que somente 1 deles, no momento da pesquisa, não atuava também como *personal trainer*, e os demais (70%) atuam somente como *personal trainer*. Cabe ressaltar que essa atividade laboral pode ser realizado na academia ou fora dela como em praças, parques, praias, condomínios, clubes, dentre outras possibilidades, sendo mais uma alternativa de “renda” ao professor ou de ampliação dela. Para o professor que trabalha em academias, sobretudo, a atuação como *personal trainer* parece inevitável e, por vezes, mais condicionada a escolha do aluno em tê-lo como *personal trainer* do que propriamente uma escolha em trabalhar ou não nessa função.

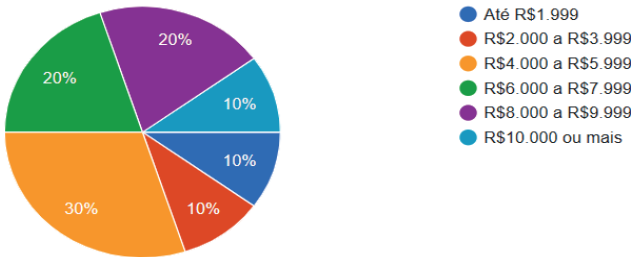
Dos 70% dos professores que não tem vínculo trabalhista formal com academias, todos trabalham como *personal trainer*: apenas 10% trabalham somente como *personal trainer* – de maneira informal, isto é, sem regulamentação governamental (MEI/CNPJ) – 50% atuam em escolas sob o regime de trabalho estatutário e 10% em escolas da rede privada de ensino.

Quanto à renda, o total de cada um dos 10 professores, somando as rendas de todas as suas atividades remuneradas, costuma variar, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Renda mensal dos participantes somando todos os vínculos empregatícios

8. Quanto é sua renda mensal somando todos os vínculos empregatícios?

10 respostas



Fonte: Os autores.

Ainda no que se refere ao trabalho, verificou-se a predominância da carga horária de até 8h diárias, de 5 a 6 vezes por semana. Chama atenção, entretanto, que 40% dos respondentes trabalham entre 9 e 12h por dia. Esses professores optam por destinar de 16 a 30 dias do ano para férias, embora quando somados, há um contingente expressivo da amostra, de 40%, que não faz jus às férias ou faz jus a férias de até 15 dias.

Quando questionados sobre como gostariam de ser reconhecidos em seus respectivos espaços de trabalho, 60% sinalizaram que preferem o termo “professor de EF”. Outros 30% sentem maior satisfação ao serem chamados de “profissional de EF” e 1 de “*personal trainer*”. A terminologia “coach” não apareceu como resposta entre os participantes da pesquisa.

É significativa a percepção de reconhecimento dos respondentes quanto à terminologia preferida de professor. Seria um reconhecimento de que ser chamado de professor os identifica “melhor”? Sabe-se, por observação assistemática, que os professores de EF atuantes em academias, seja como funcionários (em salas de musculação ou aulas coletivas) ou como *personal trainer* são assim legitimados: como

professor. Termos como instrutor, fisiologista, treinador ou técnico não são designadores de professores que atuam nesses espaços.

Em outro aspecto, ser chamado de professor poderia designar um certo *status*, mesmo com todos os problemas que existem na carreira. Professor seria aquele que “ensina algo a alguém”. Associa-se ao processo de ensino-aprendizagem que é típico da área de EF. Tal associação descola-se da ideia de singularidade do bacharelado em relação à licenciatura: afinal, por que ser bacharel se se atua como professor e vai ser reconhecido como tal? Ainda que de forma preliminar, seria mais interessante ter formação no que se seria identificado, como é o caso do bacharel atuando como professor? Com efeito, a resposta a esta ambiguidade parece estar na divisão dos cursos que impede ao bacharel tanto o enriquecimento da sua formação e atuação quanto à identificação do ser professor atuando em espaços não escolares. Ao contrário, pergunta o bacharel a si mesmo: quem sou eu, professor ou bacharel?

Segundo tópico: O trabalho do professor na academia

Responderam a essa etapa da pesquisa uma mulher e dois homens, a Professora 8 e os Professores 3 e 10, respectivamente (respeitando a numeração dos respondentes, conforme descrito na nota de rodapé 2). Algo comum a esses professores, além do trabalho em academias de ginástica, é a empresa em que trabalham. Todos são funcionários de uma grande rede de academias, com mais de 1.244 unidades distribuídas em 330 cidades, em 14 países da América Latina. Segundo o sítio da empresa, até o final de março de 2023, o grupo atingiu 4,2 milhões de clientes e 634 academias somente no Brasil, o maior número entre os demais países, com a missão de “democratizar o acesso ao fitness de alto padrão, à qualidade de vida e ao bem-estar”.

Outro ponto comum entre os professores pesquisados é o salário. Os três recebem um salário bruto de até R\$ 1.999,00 (Gráfico 2). No entanto, as divergências aparecem no valor da hora-aula recebida e nos benefícios trabalhistas. Tanto o Professor 3 quanto a Professora 8 têm até 30 anos, são apenas formados há, no máximo, 5 anos, não estavam desenvolvendo a atividade de *personal trainer* no momento da pesquisa e recebem uma hora-aula de R\$ 11,00 a R\$ 15,00 como professor na academia. Já o Professor 10, com mais de 50 anos de idade, graduado há 15 a 20 anos, relatou receber mais de R\$ 31,00 hora-aula.

Gráfico 2 – Salário bruto dos professores pesquisados que trabalham em academia

17. Qual é o salário bruto que você recebe como professor em academia?

3 respostas



Fonte: Os autores.

Sobre os aspectos relacionados ao trabalho e a formação, os 3 professores têm a percepção que para a sua contratação a estética corporal não foi um fator relevante. Apesar disso, quando questionados sobre qual é a idade predominante dos professores contratados da academia em que eles trabalham, a resposta mostra que são profissionais de 26 a 35 anos.

Um indicativo de satisfação na profissão pode estar relacionado ao fato de não querer deixá-la. Os Professores 3 e 10 alguma vez cogitaram trocar de profissão em busca de melhor remuneração, enquanto a Professora 8 nunca cogitou.

A seguir, apresentaremos particularidades dos entrevistados na atuação laboral como *personal trainer*, a partir da análise dos questionários dos Professores 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e do Professor 10, que também atua como *personal trainer*.

Terceiro tópico: O trabalho do professor como *personal trainer*

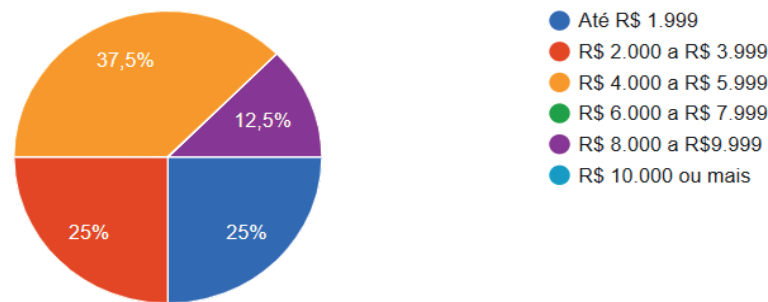
Participaram dessa etapa 8 professores, 3 mulheres e 5 homens. De maneira geral, três (3) deles trabalham nessa função de 4 a 6 anos, mas também têm aqueles que exercem atividade laboral há mais de 16 anos (2).

Quando comparada a atuação do professor que trabalha no salão de musculação ou em aulas coletivas na academia, a principal diferença ocorre na remuneração. Enquanto os 3 professores que atuam nesse ambiente recebem um salário de até R\$ 1.999,00, os professores que atuam como *personal trainer*, em sua maioria, recebem mais que esse valor, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Salário bruto dos professores pesquisados que atuam como *personal trainer*

25. Qual é o salário bruto que você recebe como *personal trainer*?

8 respostas



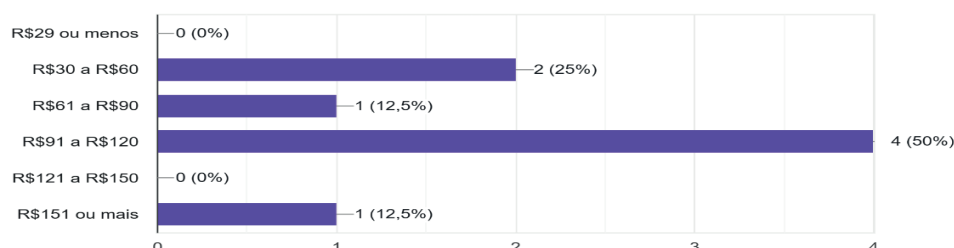
Fonte: Os autores.

De fato, o número de alunos, a carga horária diária de trabalho e a quantidade de dias da semana influenciam na relação desse quantitativo. Presume-se que o professor com mais alunos, mais horas de aula e mais dias na semana irá receber melhor. No entanto, o valor da hora-aula cobrado por eles é um fator que pode corroborar com essa equação ou desequilibrá-la. Ainda assim, conforme a resposta dos professores, é possível observar que na atuação como *personal trainer* a hora-aula é significativamente maior que a recebida quando trabalhando como contratado da academia, vide o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Valor da hora/aula na atuação como personal trainer cobrada pelos professores pesquisados

27. Qual é o valor da hora/aula que você estipula para seus alunos? (se necessário, marcar mais de uma opção)

8 respostas



Fonte: Os autores.

Buscando compreender os pormenores do trabalho como *personal trainer* foi perguntado aos professores pesquisados quais locais eram utilizados para ministrar suas aulas para além das academias. A utilização das dependências de clubes foi assinalada 6 vezes, seguida da residência do aluno, assinalada 4 vezes. Aulas por meio de plataformas digitais foi assinalada uma única vez. Quanto ao custo para usar a estrutura física dos locais, metade desses professores atuantes como *personal trainer* em academias, clubes e/ou residências/condomínios não realizam repasse para o dono ou administrador do espaço, enquanto a outra metade repassa um valor igual ou superior a R\$ 70,00 por aluno. Na relação estabelecida entre contratado e contratante, 6 professores estabelecem uma relação de professor-aluno, enquanto outros 2 consideram seus contratantes como clientes. Novamente é colada a relação ensino-aprendizagem com a ideia de ser professor como algo relevante. Ou seja: a introdução do ser-professor está amalgamada pelo fato de ser identificado como professor. Fica a indagação sobre o porquê de não ser formado como professor se se é professor de fato.

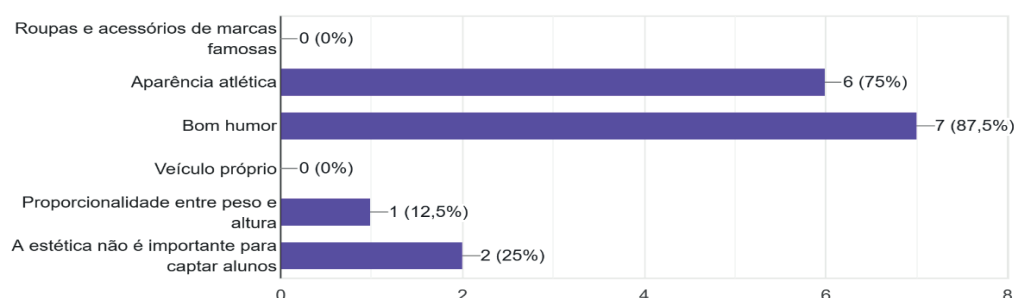
Ao serem questionados se, porventura, o valor da hora-aula nas academias fosse superior ao que normalmente é pago, se eles reduziriam o número de alunos de *personal* e aumentariam a carga horária na academia. Todos responderam que manteriam o número de alunos de "*personal trainer*". Nesse caso, a conclusão preliminar é que os respondentes optam por melhorias na remuneração em detrimento de aumentar horas de "não-trabalho". Isso significaria uma espécie de "escolha de Sofia" pois, pelo perfil de baixa remuneração, não há expectativa de "ficar milionário". Ao contrário, opta-se em função de mínimos acréscimos de conforto para si ou para a família.

Relacionado a especificidades do trabalho, os professores que atuam como *personal trainer* veem o bom humor como um dos requisitos mais importantes para captar alunos, conforme aponta o Gráfico 5. Por outro lado, a aparência atlética demonstra a associação entre algo supérfluo e a captação de alunos, embora possa ser indagado se há uma dimensão axiológica por parte do próprio professor se o ter aparência atlética constitui de um valor expressivo de ser professor de EF, algo histórica e socialmente massificado.

Gráfico 5 – Percepção dos professores pesquisados sobre os principais requisitos para se trabalhar como *personal trainer*

35. Para sua atuação como *personal trainer*, quais requisitos você utiliza para captar mais alunos? (se necessário, marcar mais de uma opção)

8 respostas



Fonte: Os autores.

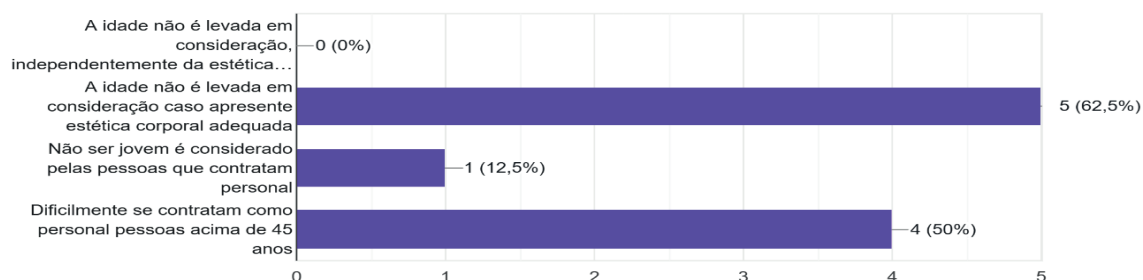
Outro aspecto referente à atuação como *personal trainer* é compreender a percepção dos professores sobre fatores etários. As respostas apontam em sua maioria que a idade não é levada em consideração na contratação do professor como *personal trainer*, caso a estética corporal seja adequada ao padrão jovial e/ou associado à saúde e qualidade de vida. No entanto, também se nota que há a percepção que dificilmente se contratam como *personal trainer* pessoas com mais de 45 anos. É relevante compreender o caráter contraditório das respostas. Apesar de a maioria dos respondentes entenderem que a idade não importa (desde que haja uma aparência corporal adequada) para captação e manutenção de alunos, a idade (acima de 45 anos) faz com que, de fato, na percepção dos respondentes, os professores não sejam contratados.

Mais um fator a ser destacado é, novamente, a primazia da associação entre estética corporal e exercício do ofício de ser professor. Além do próprio professor poder considerar como importante a aparência física (Gráfico 6), também o professor tem a percepção de que é algo levado em conta para captar e manter alunos. Isso significaria uma relação direta entre sujeito e sociedade, pois as relações sociais nesse quesito estariam estabilizadas, contrariando elementos progressistas ligados aos costumes. Em tese, no limite, termos e significados preconceituosos estudados mais recentemente teriam mais suscetibilidade e aderência.

Gráfico 6 – Percepção dos professores pesquisados sobre a relevância da idade para atuação como *personal trainer*

36. Para sua atuação como *personal trainer*, a juventude é essencial para se ter muitos alunos? (se necessário, marcar mais de uma opção)

8 respostas



Fonte: Os autores.

No geral, verificou-se que a remuneração dos professores de Educação Física que atuam como *personal trainer* é consideravelmente maior que a dos professores de Educação Física que trabalham somente nas academias. O valor da hora-aula cobrado pelo *personal trainer* e o não repasse de valor aos espaços em que ministram suas aulas, a depender da quantidade de alunos, fazem o trabalho como *personal trainer* ser vantajoso financeiramente. Dos 8 professores que trabalham como *personal trainer*, apenas um deles desenvolve esta função como autônomo.

Sinteticamente, a partir dos três tópicos delineados, observa-se que, para os 10 professores participantes da pesquisa, dentre as principais possibilidades de se manter atualizado na profissão, os vínculos acadêmicos são os menos procurados. Isso pode estar relacionado às jornadas de trabalho prevalentes, que vão de 5h até 12h, de 5 a 6 vezes por semana, predominantemente.

Ainda a partir dos três tópicos, apesar das possíveis dificuldades encontradas, como as longas jornadas de trabalho, dos 10 professores, 5 nunca cogitaram mudar de área. Dos outros 5 professores, 2 deles já pensaram na possibilidade de deixar a EF em busca de melhores condições de trabalho; 2 em busca de melhor remuneração e 1 associando esses dois fatores [condições de trabalho/remuneração].

Quarto tópico: O trabalho do professor de Educação Física e a sua concepção de trabalho com base na escala de atitudes

A escala de atitudes constituiu a segunda parte da pesquisa nos quais os participantes reagiram a 41 questões, atribuindo um número a cada uma delas. Participaram dessa etapa 9 professores, que teve como objetivo compreender a concepção de trabalho e do trabalhador diante os fenômenos presentes no mundo do trabalho.

No que se refere aos direitos do trabalho há uma convergência em que eles devem ser assegurados independente das oscilações do “mercado” e das condições do empregador, bem como deve-se assegurar o emprego público, independentemente da situação do Estado, pois apresentam a garantia do trabalhador no atual estágio do capitalismo. Essa concepção parece ratificar o motivo de 9 dos 10 professores pesquisados terem algum vínculo empregatício, seja na escola pública, na escola privada ou em academia.

A atividade laboral como *personal trainer* estabelece aproximações com o trabalho autônomo e com o trabalho informal. Os professores reconhecem que há uma precariedade do trabalho e do trabalhador nessas condições, pois os direitos não estão assegurados como o dos trabalhadores assalariados que gozam férias, décimo terceiro salário etc. Nesse caso, os pesquisados convergem na ideia que esse tipo de trabalhador necessita do aparato do Estado, pois se encontram nessa situação em que seus direitos são renegados pelo modelo de sociedade vigente.

As condições não formais de trabalho, isto é, o subemprego e a contratação eventual [como acontecem no trabalho como *personal trainer*] revelam a realidade socioeconômica do país que funciona precariamente. A precarização do trabalho é a face cruel do padrão de acumulação flexível e da financeirização de um capitalismo que consegue sofisticar a dependência e modernizar a colonização de países como o Brasil que, longe de um estado de bem-estar social, nunca se preocupou com as condições básicas de vida da população ou com uma remuneração digna os trabalhadores. Sendo assim, o trabalhador fica à mercê de uma economia de sobrevivência, improvisada, que torna a vida pessoal e familiar comprometida (Semeraro, 2006).

Pelas respostas apresentadas, os professores compreendem que ser *personal trainer* é ser uma espécie de empreendedor, o que permitiria gerir sua própria atividade de trabalho, como horário, frequência semanal, remuneração etc., possibilitando desenvolver-se financeiramente. Portanto, nessa concepção, relaciona-se o trabalho como *personal trainer* à lógica empresarial: o professor não seria o empregado, mas o patrão de si mesmo, no qual ele gere seu próprio “negócio”, isto é, sua força de trabalho, e oferta sua mercadoria [suas aulas] da maneira que lhe convém, estando livre para negociá-la com quem se interessar.

A precarização do trabalho [presente no trabalho como *personal trainer*] compromete a formação do tecido social, da identidade coletiva e de um projeto confiável de sociedade (Semeraro, 2006). Isso é percebido quando buscamos investigar o projeto societário que se pretende viver e se há uma consciência de classes nos professores.

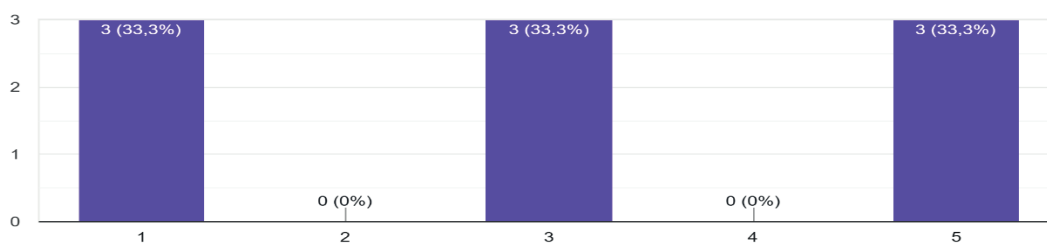
Tratando-se da renda, os sujeitos pesquisados divergem sobre a equalização dos salários, entendendo que essa não seria uma maneira de reduzir desigualdades. Essa ideia é diferente da perspectiva apresentada ao concordarem na maioria das respostas que, se as empresas privadas não tivessem donos ou se os donos fossem seus próprios trabalhadores, seria possível um salário justo a todos que lá trabalham, pois haveria divisão igualitária do lucro.

Do mesmo modo, convergem em não se importar com o enriquecimento do patrão ou que tenha muito mais dinheiro do que eles, desde que estejam com seus salários em dia ou recebam o necessário para ter uma vida “boa”. Contraditoriamente, o Gráfico 7 mostra, em escala de atitudes⁷, que não há um consenso em que por meio do trabalho, em caso de crescimento da empresa, que todos sejam beneficiados com isso.

7 Na escala de atitudes os participantes reagiram as afirmações atribuindo um número de 1 a 5, no qual representam: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Indiferente; (4) Concordo Parcialmente e (5) Concordo totalmente. Os Gráficos 7 e 8 foram organizados a partir da resposta dos participantes da pesquisa.

Gráfico 7 – Reação dos professores pesquisados sobre a afirmação “trabalhando consigo ajudar a crescer e todos ganham com isso”

15- Trabalhando consigo ajudar a empresa a crescer e todos ganham com isso.
9 respostas

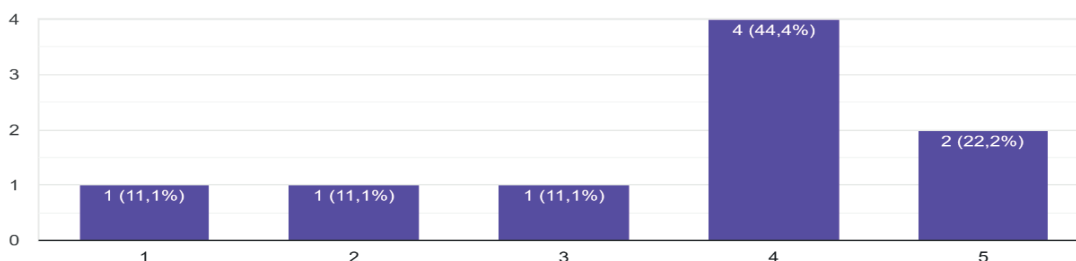


Fonte: Os autores.

Quanto à qualidade de vida, houve uma unanimidade: todos concordam que está relacionada a aspectos como ter acesso à (ao): educação e saúde pública, de qualidade, horário livre para descanso e lazer, moradia e mobilidade urbana de qualidade e boa remuneração. Entretanto, quando se trata de uma possível “qualidade de vida no trabalho”, tendem a concordar que o principal motivador dessa possibilidade está atrelado a trabalhar com o que se gosta e ter boas condições para desempenhar suas funções laborais. Tais aspectos podem ser a razão pela qual a maioria sente prazer em trabalhar (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Reação dos professores pesquisados sobre a afirmação “sinto prazer em trabalhar”

33- Sinto prazer em trabalhar.
9 respostas



Fonte: Os autores.

Como parece ser observável, mesmo sem maiores aprofundamentos, é que o nível de exploração dos trabalhadores não foi alterado desde Marx (2014) de forma tão significativa. Ao contrário, hoje há maior intensidade de exploração. Por outro lado, os confortos e abundância trazidas pelo capitalismo de forma mais recente, trouxeram uma situação ambígua, mas falsa, como pode ser percebido: certo “conforto” e “alegria” aparente em certas modalidades de trabalho (como pode ser o caso dos professores de Educação Física que atuam em academias e/ou como *personal trainer*) contrastam com níveis de intensidade relativa de exploração não vividos na época de Marx. São modos de existência.

Apontamento preliminares

O trabalho do professor de Educação Física em diferentes espaços carrega ambiguidades. Na pesquisa, o caso do *personal trainer* é um exemplo que pode ilustrar essas ambiguidades. Por um lado, este traz à tona as mazelas do trabalho autônomo e informal, comum a trabalhadores de diferentes áreas. Por outro lado, especificamente na EF, ele surge como possibilidade [e ampliação] de renda quando comparado a outros empregos, como o de professor de academia. Essa balança difícil de ser equilibrada, em nossa pesquisa, mostrou pesar mais para a remuneração em detrimento de melhores condições de trabalho ou de maior tempo de “não-trabalho”. Apesar disso, a precarização do trabalho não é eximida dessa condição/“escolha” pelos professores.

Ao longo do texto, procurou-se delinear aspectos gerais dos professores de EF respondentes em cotejo com particularidades relativas aos diferentes espaços de atuação. Notaram-se necessidades gerais e específicas. Além disso, a própria formação dicotomizada em licenciatura e bacharelado atrapalha o processo de (re) conhecimento do ser professor.

Urge, portanto, uma organização dos professores de EF (trabalhadores) para dar conta de processos de resistência frente ao desenvolvimento contraditório do capitalismo, assim como da exploração do homem pelo homem.

Referências

BROCH, Caroline. Satisfação e insatisfação de profissionais em Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2021; 43: e006421, p. 1-8.

MALINA, André. **Possibilidades e Limites ou o Máximo de Consciência Possível: A Educação Física nos anos 1980**. Tese de doutorado apresentada ao Programa Pós-Graduação de Educação Física da Universidade Gama Filho, 2005.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**, livro I, v. 1: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da praxis**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SOUSA, Siony Rocha de; MACEDO, Christiane Garcia; MÉLO, Roberta de Sousa. Competências ostensivas: o cotidiano de professores de Educação Física atuantes em academias de musculação. **Movimento**, v. 26, p. e26057, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/100297> Acesso em: 12 ago. 2020.

VIEIRA et al. Qualidade de Vida de Professores atuantes em Academias de Ginástica: revisão de literatura sistemática. **Revista Dom Acadêmico**, 2021, 4(01), p. 299-310.

TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONTEMPORANEIDADE

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

O tempo histórico contemporâneo é pleno de desafios e fardos, em especial para o conjunto das classes trabalhadoras. Vivemos tempos em que, como assevera Iamamoto (2015, p. 17):

[...] é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. Portanto, é preciso alimentar sonhos e concretizá-los no dia a dia no horizonte de tempos mais humanos, mais justos, mais solidários.

Como assevera Iamamoto (2015). Em tempos de divisas, de aprofundamento do conflito social, da luta de classes, de recrudescimento das formas degradantes de exploração dos trabalhadores e de dominação social, a Educação Física é também desafiada. São tempos de crise

[...] em que cresce o desemprego, o subemprego, a luta pelos meios para sobreviver no campo e na cidade. Tempos extremamente difíceis para aqueles e aquelas que vivem do seu próprio trabalho (Iamamoto, 1995, p. 18)⁸.

A rigor, pensar os compromissos ético-políticos do trabalho e dos trabalhadores da Educação Física, bem como os dilemas que atravessam a questão da formação profissional nesse campo exige entendê-la sob as determinações da estrutura societária do capitalismo em crise sobre o mundo do trabalho. Portanto, ao abordar a questão do trabalho e da formação profissional busco apresentar um conjunto de reflexões desde uma perspectiva que abrange as determinações mais gerais da totalidade social.

O texto apresenta uma estrutura ordenada em momentos: o primeiro, diz respeito às relações de determinações recíprocas entre trabalho e Educação Física; o segundo corresponde às relações de trabalho que hoje determinam o modo de ser do trabalho em Educação Física e por fim, teço considerações sobre a formação profissional nas condições atuais do mundo do trabalho, ou seja, a formação precária para um mundo do trabalho precarizado e as possibilidades postas diante do quadro.

O processo de trabalho em Educação Física: considerações preliminares

Uma primeira mirada a respeito da relação entre trabalho e Educação Física já nos indica que aquela ainda é carente de apreensão sistemática, contínua e coletiva

8 Nesse artigo optei para fazer uma análise sobre o trabalho e a formação profissional em Educação Física em interlocução com reflexões oriundas do Serviço Social e não na interface com as análises do campo da educação. Essa opção diz respeito a dois parâmetros: a fertilidade crítica da análise do objeto que o Serviço Social acumula nas últimas décadas; as aproximações entre dois campos de formação profissional que possuem particularidades não necessariamente derivadas, ou seja, a formação profissional em Educação Física possui particularidades que exige análises comparativas com outros campos que não apenas aquele relacionado com a formação de professores para a educação básica.

(Silva, 2020). Tal afirmação pode ser inferida a partir da comparação com outras áreas do conhecimento que destacam o trabalho como realidade objetiva/subjetiva a ser investigada e como subárea de pesquisa que reúne produção científica, sistematização de relatórios, suporte a políticas públicas e mobilização de pesquisadores em grupos de trabalho. É o caso, por exemplo, do campo denominado *trabalho e educação* na área da educação, da *sociologia do trabalho* na sociologia e nas ciências sociais, da *economia do trabalho* na economia ou da *psicologia do trabalho* na psicologia.

A limitada referência à categoria trabalho no campo da Educação Física, vem implicando em análises parciais a respeito da relação entre formação e exercício da profissão. Ao partir dessas observações, tomamos a compreensão da Educação Física a partir da categoria do trabalho, apreendendo o exercício da profissão no interior da divisão social e técnica do trabalho e os rebatimentos das condições e relações de trabalho sobre a formação profissional, no quadro histórico do capitalismo contemporâneo.

Nesse sentido, Educação Física é trabalho. E como processo de trabalho, ela é constituída pela atividade mesma do trabalho em que homens e mulheres efetivam posições teleológicas, atividades conscientemente orientadas por finalidades, e transformam a natureza exterior e a própria natureza. Além da atividade do trabalho, o processo de trabalho em Educação Física exige os meios de produção desse trabalho, que corresponde tanto às condições de realização desse trabalho (o local de trabalho) como aos instrumentos teórico-metodológicos que envolvem a atividade, as ferramentas e instrumentos que se colocam como mediadores entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho (cultura corporal, métodos e instrumentos didáticos...). Por fim, é necessário apreender também o objeto do trabalho. Nesse caso, o objeto do trabalho é a própria corporalidade humana (Silva, 2020), haja vista que a natureza mesma do trabalho da Educação Física consiste, como diz Saviani (2011), no ato de produzir de maneira direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Se é a corporalidade humana a expressão humanizada de sua base biofísica, do seu nexo psicofísico, essa se configura como o objeto de trabalho da Educação Física. Partindo desse suposto, evidencia-se a necessidade de compreender as relações entre condições e relações de trabalho e formação daqueles que dedicam sua corporalidade viva, sua personalidade inteira, a educar a corporalidade de outros e outras: os trabalhadores e trabalhadoras da Educação Física.

Relações de trabalho e Educação Física na contemporaneidade

Afinal de contas, do que se trata um projeto de formação profissional? Quais são as determinações sócio-históricas e educativo-profissionais implicadas em um projeto de formação articulado ética e politicamente às demandas candentes da população brasileira, sobretudo a ampla maioria alijada da riqueza socialmente produzida. Uma resposta preliminar, porém, substancial, é de que tal projeto de formação deve contemplar a preparação científica e cultural de quadros profissionais no campo da Educação Física e dos Esportes, capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado de acordo com um projeto ético-político assentado nas demandas fundamentais que emergem da realidade social brasileira. (Quelhas; Nozaki, 2008; Iamamoto, 2013).

Envolve, nesse sentido, um projeto profissional, isto é, propostas de formação que tenham como fundamento efetivo a realidade e as condições do exercício do trabalho na Educação Física e nos Esportes. Portanto, deve tomar como ponto de partida as condições efetivas que caracterizam o exercício profissional dos trabalhadores da Educação Física,

[...] diante da divisão social e técnica do trabalho, para que seja capaz de responder às demandas atuais feitas à profissão a partir do mercado de trabalho e de reconhecer e conquistar novas e potenciais alternativas de atuação, expressão de exigências históricas que se apresentam à profissão pelo desenvolvimento da sociedade em um contexto conjuntural específico. (Iamamoto, 2013, p. 191).

É necessário suprassumir os “purismos” ou “substancialismos” estéreis, correspondente à fase romântica da crítica (Saviani, 2011) à formação tecno-mercantil que advogam uma formação humana e desinteressada, deslocada da sua unidade necessária com o trabalho. Todo processo de formação profissional está diretamente associado, necessariamente, à formação para o trabalho, seja ele o trabalho alienado, seja o trabalho como um princípio educativo e revolucionário. Isso põe a questão maior, desde o ponto de vista do trabalho, de que, para além da formação para o trabalho e da formação no trabalho, diferentes expressões de movimentos sociopolíticos da classe trabalhadora vêm mobilizando projetos de formação instituídos pela concepção do trabalho como princípio educativo, ou seja, uma educação unitária e desinteressada do trabalho.

Os desdobramentos da concepção de formação profissional supracitada indicam a construção coletiva de “[...] um projeto profissional com uma direção social definida, capaz de articular-se teórica e praticamente aos projetos sociais das classes subalternas em suas relações com as forças atualmente dominantes.” (Iamamoto, 2013, p. 191).

Observa-se, com isto, a necessária análise pormenorizada sobre como se materializam as condições e relações de trabalho no mercado de trabalho da Educação Física e quais são as demandas pautadas pelo mundo do trabalho.

Em boletim sobre a situação do emprego no país publicado em 2019 pelo Departamento Intersindical de Estatística e Assuntos Socioeconômicos – DIEESE (com o sugestivo título “Com ensino superior, mas sem trabalho na área”) é apresentado um panorama mais geral da inserção ocupacional dos jovens recém-formados no Brasil em nível superior no Brasil (Dieese, 2019).

A taxa de desocupação no país passou de 6,9%, em 2014, para 12,0% em 2018 e, entre aqueles com ensino superior completo, aumentou de 3,7% para 6,1%. Os jovens recém-formados no ensino superior, encontram mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho desde 2008, principalmente em postos de trabalho condizentes com o nível de escolaridade que atingiram. Com a crise⁹, aumentou a proporção de recém-formados no ensino superior que não conseguiu nenhum trabalho. Em 2014, 8% deles estavam desocupados após a conclusão dos cursos e outros 13% estavam inativos (sequer procurando trabalho). Em 2018, os percentuais aumentaram para 14% e 15%, respectivamente (Dieese, 2019).

9 Para compreender o episódio da crise de 2008 como parte do avanço da crise estrutural e sistêmica do capital, cujo desdobramento necessário tem sido a ampliação do caráter destrutivo do capital, ver Mészáros (2009).

Em 2014, 51% dos jovens com idade entre 25 e 29, com ensino superior, ocupavam postos de trabalho que demandavam essa qualificação. Em 2018 essa proporção caiu para 35%. Para a população entre 30 e 44 anos o quadro é mais agravante, passando de 51% para 18% entre 2014 e 2018. Essa situação, no horizonte da previdência social usurpada por sucessivas contrarreformas, tende a gerar um quadro desastroso para amplas parcelas de trabalhadores assalariados, haja vista a tendência entre aumento de idade requerido para a aposentadoria e a dificuldade de inserção em empregos ou em empregos formais e/ou relacionados à formação em nível superior. Situação que pode ser particularmente mais danosa entre os trabalhadores da Educação Física, em razão da associação entre aparência e resistência corporal e emprego¹⁰.

Também os rendimentos médios dos recém-formados diminuíram entre 2014 e 2018. Os recém-formados disputam vagas de trabalho com trabalhadores formados há mais tempo e com mais experiência e, por isso, acabam aceitando salários menores do que os oferecidos em tempos de crescimento econômico (R\$3.326 para R\$2.637). Essa variação é menor em postos de trabalho menos qualificados, que exigem menos anos de escolarização (R\$1.983,00 para R\$1.956,00).

Ainda de acordo com o Dieese (2019) não se pode descartar a situação de classe, isto é, a origem socioeconômica dos recém-formados para explicar a forma como se inserem no mercado de trabalho.

Em 2018, estava sem trabalho quase metade (45%) dos recém-formados cujos domicílios tinham rendimentos per capita de até meio salário mínimo. Essa proporção era o dobro da verificada nos domicílios com rendimento per capita de mais de dois salários mínimos (22%). Entre os formados dos domicílios mais pobres, apenas 19% tinham conseguido um posto de trabalho em que era necessária a formação superior. Já nos domicílios mais ricos, 36% dos recém-formados estavam em ocupações que demandavam ensino superior. (Dieese, 2019, p. 3. grifos do autor).

Esse aspecto faz muito sentido no âmbito da Educação Física. Na medida em que os jovens recém-formados possuem uma *network* vinculada às classes médias e à frações da burguesia, conseguem inserção, clientela e rendimentos superiores ao que é comum no âmbito da área. Além disto, há a possibilidade de franquear recursos para abertura de negócios próprios, facilitando a inserção ocupacional nas áreas de formação. Realidade muito distinta entre a grande maioria de egressos da área, que vêm se subordinando às condições cada vez mais precárias de exercício do trabalho. É fato que a ideologia do empreendedorismo (Dias, 2011) atinge essa fração de trabalhadores, alimentando seus sonhos, desejos e necessidades, sob a promessa da liberalização da profissão mediada pelas atividades de treinamento personalizado (*personal training*) ou pelas emergentes formas atípicas do trabalho como, por exemplo: assessorias esportivas; trabalho plataformizado; *influencers fitness* e outros. Entretanto, também me parece crescente a formação de uma superpopulação relativa e flutuante de trabalhadores de Educação Física desempregados e atuando em outras atividades de emprego (em associação ou não com empregos na área) e da emergência do que

10 A associação entre aparência corporal, capacidades/aptidões físicas e inserção no mercado de trabalho vem de longa data e atinge diferentes trabalhadores (sobretudo trabalhadoras!) em diferentes setores econômicos. Entretanto, essa relação é singularmente efetiva nos mercados de trabalho da Educação Física (notadamente aqueles relacionados ao mercado do *fitness*), implicando em maior precarização na medida em que trabalhadores/as avançam em suas idades. Essa é uma problemática que, embora perceptível e objeto de relatos entre trabalhadores da área, ainda carece de investigações mais detalhadas.

venho denominando de “mascate” do *fitness*¹¹.

Para entendermos o resultado disto, observamos o seguinte:

A forma como se dá o ingresso de um profissional no mercado de trabalho pode ser determinante na definição das oportunidades de trabalho e de carreira que surgirão na vida dele. No cenário atual, a falta de oportunidades no mercado de trabalho, em decorrência da economia que cresce pouco, pode ter impacto duradouro nas carreiras de toda uma geração que está se formando no ensino superior durante o período de crise. E esse impacto é ainda maior entre os jovens que vêm de lares mais pobres, reduzindo inclusive os efeitos positivos das políticas de educação das últimas duas décadas, que ampliaram o acesso aos estudos para essa parcela da população e poderiam contribuir com o combate às desigualdades. (Dieese, 2019, p. 4).

De um ponto de vista mais geral, os dados socioeconômicos Brasileiros têm demonstrado uma piora nas condições de trabalho no país – ainda que acumule flutuações positivas nos últimos três anos (Dieese, 2024) –, afetando três variáveis importantes do funcionamento do mercado de trabalho: índices de inserção ocupacional; de desocupação e de rendimento. O Índice de Condições de Trabalho¹² elaborado periodicamente pelo Dieese aponta que desde 2014 a flutuação do mercado do trabalho segue uma regra. A inserção ocupacional dos trabalhadores vem ocorrendo de forma mais lenta e difícil, em condições mais precárias de trabalho, com menores contribuições à previdência social e rendimentos significativamente mais baixos.

Em termos absolutos, o IBGE indicava que, no primeiro trimestre de 2024, havia cerca de 8,6 milhões de trabalhadores em idade ativa desempregados, registrando ainda aproximadamente 3,5 milhões de pessoas em situação de desalento (desistiu de procurar inserção no mercado de trabalho). Soma-se a este quadro, 38,9 milhões de trabalhadores e trabalhadoras em condições precarizadas de emprego (informal), entre as quais se encontram as diversas formas de “viração” e empregos não regulados, para não dizer o mercado de trabalho ilegal¹³. Nesse quadro, além, obviamente, dos casos virtuosos (profissionais liberais, PME, MEI), cresce as formas de pejetização e de uberização do trabalho que, mais do que um trabalho livre, autônomo e de qualidade como pressupõe as profissões liberais, expressam formas predatórias de assalariamento disfarçados (com um adendo, sob uma forte mediação ideológica do empreendedorismo)

É preciso observar que o panorama da precariedade do trabalho pode ser

11 O “mascate do *fitness*” faz referência direta aos vendedores ambulantes, atividade de trabalho que se consolidou no mercado de trabalho brasileiro como umas das principais formas de “viração”, isto é, de “bicos”, sub-empregos e informalidade. Na Educação Física isso se manifesta quando vemos trabalhadores da área em parques, praças e praias, com/sem equipamentos, ofertando atividades e exercícios físicos para quem frequenta esses locais.

12 O Índice da Condição do Trabalho – ICT é um índice sintético, para acompanhamento e análise das condições do cada vez mais heterogêneo mercado de trabalho brasileiro, com o olhar em questões econômicas e sociais. O Índice foi elaborado a partir de recortes de dados da PnadC, do IBGE.

13 Dados acessados em: Quadro Sintético – jan-fev-mar_2024.xlsx (ibge.gov.br)

ampliado, quando se insere os novos modelos de formalização da precariedade instalados pela contrarreforma trabalhista: contratos de trabalho intermitentes, autônomo exclusivo, terceirização da atividade-fim, trabalho em tempo parcial, como observa a procuradora do trabalho Vanessa Fonseca (2019).

No âmbito da Educação Física é necessário então destacar os principais tipos de ocupação, mapear em quais ramos da atividade econômica se concentram em oportunidades de emprego (com diferenças regionais no que se refere aos níveis salariais). Em nossa área há uma carência importante de estudos que deem materialidade à crítica que fazemos sobre os processos de precarização do trabalho e da formação por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais e da ação do sistema CONFEF/CREF. Tais estudos precisam incorporar as teses da crítica da economia política em sua lógica e dinâmica histórica, estudos sobre a dinâmica concreta do funcionamento do mercado de trabalho da área, em que há distinções importantes nos seus vários segmentos. É essa estrutura que revela, por exemplo, as dificuldades desses trabalhadores em estabelecer canais de negociação coletiva para obter ou difundir benefícios conquistados por outras categorias. Especialmente porque trata-se de uma área que possui um mercado de trabalho bastante desigual e altamente competitivo, muito mais favorável aos empregadores do que aos empregados.

Desde a década de 1980 a Educação Física vem passando por um conjunto de transformações que acompanham as mudanças mais estruturais da formação socioeconômica brasileira, fundadas na instituição da chamada Nova República, após duas décadas da violência institucionalizada na forma do Estado ditatorial de feição civil-empresarial-militar. As mudanças sociais mais amplas estavam amparadas na dilatação dos direitos sociais, políticos e civis (sem mexer, no entanto, na estrutura hierárquica determinada pela organização econômica do capitalismo dependente brasileiro) com a promessa de integração das classes populares na vida política brasileira. Esse processo foi sustentado pela incorporação de direitos baseados na projeção de um Estado de bem-estar social – ou Estado de mal-estar social, conforme análise de Oliveira (2003) – que não se efetivou em razão do aborto de tal projeto pela emergência da nova razão (irracional) neoliberal do Estado como resposta à crise orgânica do capital¹⁴.

Não obstante, a socialização da política e a composição de um bloco de poder fundado na perspectiva de um Estado integrado (sociedade política + sociedade civil), fez ampliar as demandas sociais e subjetivas de amplos setores das classes subalternas – até então excluídas de um conjunto de direitos básicos permitidos pelo liberalismo democrático burguês nos países centrais do capital – sobre o conteúdo da cultura corporal em seus mais diversos significados (saúde, cultura, educação, lazer, rendimento esportivo, formas comunitárias de esporte e de outras expressões culturais, estéticos, éticos, técnicos e tecnológicos). Tal expansão, equivocadamente relacionadas apenas aos processos de comoditização da cultura corporal e da própria corporalidade humana (Nozaki, 2004; Sadi, 2005), esteve também, ou sobretudo, relacionada às dinâmicas das lutas pela apropriação dos meios e resultados da riqueza humana socialmente produzida na ambiência social brasileira.

14 Crise orgânica do capital corresponde à categoria analítica gramsciana que expõe o conjunto de determinações predominantes em momentos de ruptura na forma de ser do modo de produção capitalista, baseada na unidade entre crise de realização e de superprodução (crise econômica) mais crise de hegemonia (crise político-social) (Gramsci, 2001). Não se trata apenas de uma crise cíclica, própria da estrutura de funcionamento do capital, mas de situação histórica que condensa contradições que alteram a estrutura e dinâmica da reprodução capitalista.

A ampliação dos direitos sociais (portanto, as lutas sociais envolvendo esse processo), sobretudo educação, saúde, lazer e esporte, somado aos processos de invasão de novas esferas mercantis (ou de mercantilização generalizada da vida, tendência imanente a forma de ser da sociedade do capital) se constituíram como bases concretas das mudanças operadas no âmbito da Educação Física, com desdobramentos efetivos sobre seu projeto de formação profissional.

Nesse sentido, parto da observação de que não se trata apenas do crescimento de novos nichos de mercado ou da expansão virtuosa (e destrutiva) da mercantilização da cultura e do corpo que promoveu a criação e/ou ampliação dos espaços de trabalho no âmbito da Educação Física e Esportes. Isso significou, no momento mesmo do processo denominado de movimento renovador da área que apresentou possibilidades teórico-práticas da profissão (novas e muito avançadas) demandadas da própria realidade, um crescimento de demandas do exercício profissional da Educação Física em inúmeras políticas públicas.

Isso se expressou na inserção de trabalhadores da Educação Física e de suas intervenções no interior dos movimentos sociais, no âmbito das políticas do Estado e, também, nas diferentes esferas mercantis que invadiram a cultura corporal, ou seja, um alargamento do mercado de trabalho para os egressos do curso de Educação Física. Esse processo também se materializou no âmbito da produção do conhecimento da área, consolidando áreas tradicionais de investigação e abrindo novas perspectivas. A consequência desse processo foi uma maior oferta de cursos e um aumento do número de profissionais formados em Educação Física a cada ano, sobretudo no ensino superior privado e, atualmente, na modalidade de Ensino à Distância.

Em larga medida o mercado de trabalho para os egressos de Educação Física é dividido em dois grandes segmentos: 1) os empregos ofertados no setor público, seja na educação escolar (majoritário), no SUS, nas políticas públicas de esporte e lazer, na cultura e, também, nas políticas ambientais e 2) as ocupações que se distribuem na esfera privada, como academias, empresas, centros e clubes esportivos, de lazer e recreação, serviços de atendimento personalizados etc.

Pesquisa de Proni (2010), a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE e da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) do Ministério do Trabalho e do Emprego, demonstra um panorama interessante e preocupante dos trabalhadores da área.

Há uma década havia pouco mais de 110 mil trabalhadores da Educação Física em atividade no Brasil. Estes professores recebiam em média de 2-3 salários mínimos com uma jornada de trabalho de 32,5 semanais. Os dados indicavam ainda que existia aproximadamente 126 mil técnicos esportivos (inclui técnico, preparador físico, auxiliar técnico, instrutor esportivo, de artes marciais, de musculação, entre outras denominações estabelecidas pela Classificação Brasileira de Ocupação), recebendo de 2-4 salários mínimos em jornadas semanais de 30 horas. Em razão dos baixos salários nas ocupações da área, é comum que trabalhadores de Educação Física sejam obrigados a acumular mais de um emprego, exercendo ocupações classificadas distintamente.

Não obstante a isto, naquele período supracitado identificava-se que 55% dos trabalhadores de Educação Física possuíam vínculo empregatício formalizado (aqui contando o conjunto dos dados, isto é, os professores da educação básica e superior). Entre os técnicos esportivos apenas 31% se encontravam em empregos regularizados. 41% daqueles não tinham carteira assinada, quase um quarto trabalhava por conta

própria e 3% eram empregadores.

É preciso destacar, como afirma Proni (2010), que as informações laborais sobre o conjunto de trabalhadores da Educação Física não são de fácil acesso. Com exceção daqueles que trabalham no âmbito da educação escolar, é muito difícil encontrar informações sobre os trabalhadores que estão ocupados em estabelecimentos do setor privado e mesmo público, em função do difícil enquadramento desses profissionais na CBO (classificação brasileira de ocupações).

A RAIS utiliza a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que define os profissionais da Educação Física como aqueles que: i) desenvolvem, com crianças, jovens e adultos, atividades físicas; ii) ensinam técnicas desportivas; iii) realizam treinamentos especializados com atletas e diferentes esportes; iv) instruem-lhes acerca dos princípios e regras inerentes a cada um deles; v) avaliam e supervisionam o preparo físico dos atletas; vi) acompanham e supervisionam as práticas desportivas; e vii) elaboram informes técnicos e científicos na área de atividades físicas e do desporto. As ocupações que estão contempladas nesta categoria são as seguintes: preparador físico (personal training, preparador fisiocorporal); preparador de atleta; técnico de desporto individual e coletivo (exceto futebol); treinador profissional de técnico de laboratório e fiscalização desportiva; avaliador físico (orientador fisiocorporal); e ludomotricista (cinesiólogo, ludomotricista). Não estão contemplados nesta família ocupacional os professores de Educação Física escolar (ensino fundamental e médio), nem os professores de Educação Física em instituições de ensino superior. (Proni, 2010, p. 791).

Os dados da RAIS indicam que dos mais de 243 mil trabalhadores de Educação Física identificados pelo IBGE há 10 anos, apenas 21 mil possuíam vínculo de emprego formal (2006). Quase metade deles (46%) em São Paulo e mais de dois terços na região sudeste. As maiores médias salariais estavam no Rio Grande do Sul (4,7 salários-mínimos) e São Paulo (3,7 salários-mínimos). Abaixo de 3 salários-mínimos estavam os estados do Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina.

Os dados ainda confirmam a hierarquia determinada pela divisão sexual do trabalho, na medida em que a participação dos trabalhadores de Educação Física com emprego formalizado é maior entre homens do que entre as mulheres. No conjunto do país, afirma Proni (2010), quase dois terços para homens e pouco mais de um terço para mulheres (com disparidades regionais importantes: caso da Bahia – 77,5% para homens, 22,5% para mulheres). Essas desigualdades também se manifestam nos rendimentos salariais. O estudo destaca ainda que nesses âmbitos, há uma maior proporção de empregados entre 18-29 anos de idade, concentrando-se entre 30-39, com uma queda vertiginosa do emprego a partir de 40 anos de idade.

Proni (2010) ressalta ainda, que os trabalhadores de Educação Física empregados em academias tinham uma participação muito menor no emprego formal (em torno de 18%) e que os salários contratuais registrados na RAIS eram bem menores se comparados com aqueles trabalhadores empregados em clubes sociais ou esportivos e na administração pública. As causas das desigualdades exigem investigações, mas há dois indícios importantes: flexibilização das jornadas de trabalho; uso abusivo de

estagiários.

Nesse quadro, a formação profissional tende a expressar o movimento mesmo da dinâmica do mercado, conduzindo a uma certificação de competências que se vincula diretamente às demandas mercantis tais como elas são lidas e interpretadas na área (não necessariamente como elas são). A incompreensão da profissão como trabalho, isto é, como atividade de trabalho especializado, partícipe da divisão social do trabalho, tende a agravar as projeções para a formação profissional na área, cujos resultados, se materializam em DCN's marcadas pela formação rebaixada intelectual e moralmente e restritiva quanto às possibilidades de trajetória para o mercado de trabalho (Silva; Furtado, 2023).

Sendo a Educação Física uma especialização do trabalho na sociedade, não pode, como vimos, fugir das determinações do processo de trabalho e do processo de valorização do valor, isto é, do processo de produção do capital (Marx, 2013). Nesse sentido, ela mesma é atravessada por processos macrossociais e econômicos que determinam todas as especializações do trabalho.

Por isso, discutir a relação entre formação profissional e mundo do trabalho na Educação Física exige romper com a visão endógena, focalista, prisioneira dos muros internos da área. É preciso apreender os processos, estruturas, relações e dinâmicas que envolvem os movimentos das classes sociais e do Estado em suas relações com a sociedade. Não se trata, com isto, de perder ou diluir as particularidades profissionais, mas de iluminá-las com maior nitidez.

Ainda que hoje a Educação Física seja regulamentada como uma profissão liberal, ela não goza dessa prerrogativa na sociedade brasileira. Concretamente, trata-se de uma profissão constituída por trabalhadores especializados que vendem assalariadamente sua capacidade de trabalho para algumas entidades empregadoras, predominantemente de caráter patronal, empresarial ou estatal, que demandam essa força de trabalho qualificada e a contratam. Isso faz com que a Educação Física, no processo de compra e venda de força de trabalho, ingresse no universo da mercantilização, isto é, do valor.

No trabalho está a miséria e a riqueza das possibilidades. Ao mesmo tempo que a sociedade (re)produz os trabalhadores da Educação Física como parcela do trabalho especializado da estrutura societária do capital (produzindo serviços que satisfazem necessidades sociais, possuindo um valor de uso), por outro lado também participam do processo de produção e distribuição da riqueza sócio-humana. Se na empresa privada esse trabalhador objetiva seu trabalho na valorização do valor, seja reproduzindo força de trabalho ou produzindo mercadorias, na esfera pública pode participar da redistribuição da riqueza social, por meio da socialização da cultura, do conhecimento, da saúde e do poder.

Entender a Educação Física como trabalho especializado no interior do trabalho coletivo da sociedade inscrita na divisão social e técnica do trabalho propõe interrogar a questão da formação profissional desde um ponto de vista inverso àquele que comumente é feito na área. Uma das noções mais equivocadas, do meu ponto de vista, é que a análise entre formação e trabalho parte da prerrogativa que o primeiro vai determinar as chances de emprego, carreira e renda, abstraindo essas possibilidades das condições objetivas do mundo do trabalho.

Para um projeto ético-político democrático e emancipador de formação profissional em Educação Física

Um aspecto importante sobre a relação entre formação e trabalho foi analisada por Braverman (1987), na medida em que as tendências mais gerais do mercado de trabalho norte-americano no período pós II Guerra Mundial (trinta anos gloriosos) infirmaram a tese de que a formação e a qualificação do trabalho se realizariam predominantemente na esfera institucional escolar, com desdobramentos positivos para a produtividade e competitividade econômicas e para as rendas salariais individuais (tese da Teoria do Capital Humano). Este autor identifica o fato de que as relações sociais na produção, os processos de trabalho organizados e administrados pelo capital educam e qualificam as disposições intelectuais e corporais (nexo psicofísico) adequado à ordem produtiva.

Isso significa que a educação escolar cumpre uma função mediadora na reprodução da força de trabalho e não determinante. Há uma correlação de reciprocidade determinativa nesse processo. E isso é muito evidente na formação profissional em Educação Física, na medida em que os estágios curriculares não obrigatórios (legais ou ilegais), ou mesmo o emprego em ocupações da área, vêm se constituindo como um currículo paralelo que tende a se sobrepor sobre a formação projetada nos currículos e na trajetória acadêmica.

Se o espaço ocupacional é um parâmetro de uma formação alicerçada na realidade, esse não pode ser confundido com o que é feito no mercado de trabalho. É preciso reconhecer o âmbito no qual se situa a Educação Física, que nem sempre, ou quase nunca, é explorado em todas as suas dimensões e possibilidades pela prática profissional. Por isso é inócuo e desqualificante reduzir o espaço de trabalho dos trabalhadores da Educação Física a uma prática profissional rotineira, exclusivamente técnica, empirista, tarefa mesmo, como é possível constatar nos locais de trabalho onde esses profissionais exercem sua profissão. Ali, geralmente, não se expressa mais do que um saber fundado no senso comum e a falta de reconhecimento da identidade profissional.

A formação também precisa extrapolar a demanda estabelecida socialmente. Por meio do distanciamento crítico-analítico do panorama ocupacional da área é possível, e necessário, apontar possibilidades teórico-práticas da profissão demandadas na própria realidade. É preciso disposição para recriar a profissão, indicando e antecipando perspectiva de produção do conhecimento e da intervenção.

Por isso a preparação profissional não pode ser confundida com preparação imediata para o emprego, por dois motivos: o emprego do pacto fordista¹⁵ desapareceu; segundo porque tende a restringir a formação ao treinamento de habilidades e comportamentos adequados precariamente à uma situação de um precário mundo do trabalho.

Projetos de curso devem, no meu entendimento, articular dialeticamente demandas reais no campo da cultura corporal e aquelas consideradas potenciais (como é o caso, recentemente, do SUS, mas não só. A inserção em organismos sociais, em movimentos sociais, em políticas de ambientais, de lazer...), que podem contribuir para alterar o panorama profissional atual.

¹⁵ Pacto ou compromisso fordista diz respeito às políticas de produção do consentimento efetivadas no quadro do capitalismo monopolista do século XX, alicerçado na conciliação entre capital e trabalho mediados pelo Estado, por intermédio das políticas de registro keynesianas e pelo capital, por meio de políticas de produção fordistas. Mais detalhes pode ser apreendidos em Braga (2013).

Diferentemente da visão subjetivista centrada no indivíduo e seus ciclos profissionais, é preciso compreender o desenvolvimento profissional como um fenômeno histórico. É um movimento constante, permanente, que resulta das determinações recíprocas entre a realidade social imposta à profissão pelas relações sociais de produção e pelos processos políticos e da capacidade de a Educação Física reconhecer e redefinir sua identidade profissional e legitimá-la ante as demandas das classes sociais presentes em confronto, nas condições do exercício do seu trabalho profissional.

Para tanto, é necessário identificar os elementos necessários à formação profissional fundamentado em um sólido compromisso coletivo ético-político para além do mercado de trabalho e, quiçá, para além do capital. Tratam-se dos seguintes elementos: a) sólido suporte teórico-metodológico necessário à reconstrução da prática e ao estabelecimento de estratégias de ação; b) preparação no campo da investigação como eixo privilegiado no aprimoramento da qualificação científica do trabalhador de Educação Física e da produção teórica sobre questões pertinentes ao seu campo de atuação e à realidade social mais ampla (diálogo horizontal com a comunidade científica); c) pesquisa como instrumento fundamental da articulação teoria-prática, do conhecimento da realidade nacional, em níveis micro, meso e macro; d) experiência prática consistente e diversificada (diferente da tendência especializada que marca hoje os cursos da área); e) contemplar campos de atuação no âmbito das políticas do Estado (educação, saúde, lazer e esporte), como da possibilidade de se articular com organizações populares em torno da cultura corporal (organizações políticas, culturais e comunitárias) e f) a intervenção profissional tem uma incontornável dimensão pedagógica que exige atenção nos recursos técnico-operativos para construir estratégias de atuação voltadas para a maioria da população.

Para tanto, é necessário não esquecer dos entraves da qualidade do ensino básico e da situação da Universidade orientada por políticas educacionais num quadro de crise do capital e de refuncionalização do Estado. Há uma cada vez menor margem para a autonomia universitária, mas ainda existe.

É nessa relativa margem de autonomia que é possível apostar, especialmente na organização de docentes e discentes na luta pela ampliação da autonomia e da formação. Essa margem ainda permite aos responsáveis pela formação profissional a reivindicação de uma participação direta e decisiva no estabelecimento e na consolidação de um projeto de ensino de nova natureza, baseado em parâmetros assentados na realidade brasileira, fundamentados em sólidas bases teóricas, superando a estreita qualificação técnica. A luta pela democratização da Universidade e do ensino está diretamente implicada no desafio de concretizar uma proposta profissional consistente e realista.

Essa concretização também supõe a ambiguidade relacionada à indefinição da profissão que tem marcado a realidade concreta e prática da área e suas formulações teóricas e ideopolíticas. Isso se expressa diretamente nos currículos caracterizados como uma soma de disciplinas heterogêneas, sem temáticas básicas ou eixos articuladores. Um desdobramento necessário dessa ambiguidade é a recusa dos trabalhadores da área em reconhecerem sua identidade socioprofissional como docência.

Considerações finais

O entroncamento histórico da Educação Física com a intervenção profissional-pedagógica – seja pública ou particular, no âmbito de políticas públicas centralizadas pelo Estado ou ainda no campo privado-mercantil, com diferentes significados (educação, saúde, lazer, rendimento esportivo, arte, tecnologia etc.) precisa ser considerado no processo de (re)definição da identidade profissional dos trabalhadores da Educação Física. Esses trabalhadores tendem a não reconhecer como próprio do seu exercício profissional uma prática de caráter educativa, permanecendo o ideário orientado para a “[...] busca de um campo assim entendido como “mais digno”, com maior *status* no interior da estrutura ocupacional brasileira” (Iamamoto, 2013, p. 195).

No cotidiano do trabalho quais interesses coletivos se expressam? Como devemos nos posicionar diante deles? Essas contradições se revelam na prática profissional. Se é assim, qual seria, então, o caráter de um projeto coletivo com compromisso ético-político transformador da realidade? Ou, quais são os projetos coletivos que se confrontam na área? Ademais, quais são esses coletivos?

A história da regulamentação da profissão da Educação Física no Brasil, como é reconhecido na literatura (Nozaki, 2004), aconteceu sobre os seguintes elementos centrais: organização do setor empresarial envolvido com a indústria do esporte, do entretenimento vinculado à cultura corporal, da saúde e do fitness; um neoconservadorismo marcante de setores profissionais e intelectuais que foram deslocados da cena acadêmica durante o processo de redemocratização do país; a liberalização de mercados de bens e serviços e a abertura de novos nichos de mercadorização que acompanham processos significativos de desregulamentação do trabalho assalariado e derrogação das leis de proteção dos trabalhadores (contradição, em termos). O sistema CONFEF/CREF é um coletivo que vem demarcando as políticas de formação desde a sua criação em 1996, com um forte assento e *lobby* no congresso, amparado com um larguíssimo financiamento arrancado dos salários (quando existem) dos trabalhadores da área. Vem participando ativamente da definição das políticas de formação profissional ajudando a construir um “novo tipo de trabalhador” adequado às ondas de composição e recomposição do mercado de trabalho.

Junto a esse setor (junto, pois compartilha da concepção geral da área) há uma reorganização da formação “por cima”. A determinação das políticas acadêmicas da Universidade brasileira por meio da inserção de mecanismos de quase mercado (e de mercados absolutos) e de gerencialismo no Ensino Superior, por meio da emulação da competição e do produtivismo, deslocou a formação no ensino superior da graduação para a pós-graduação, se configurando como momento predominante da formação profissional. As políticas e o modo de organização acadêmica gerenciada da pós-graduação e da pesquisa, baseada no balcão das bolsas de financiamento público e privados, passaram a determinar a forma e o conteúdo da graduação. O predomínio da pós-graduação em Educação Física do campo denominado – estranhamente e estranhadamente – biodinâmica passa a ser o eixo em torno do qual irradia a qualificação profissional e o conhecimento produzido e socializado dentro e fora do país.

Este processo, muito significativo, vai conduzindo a constituição de um perfil de formação profissional assentado no fetichismo da técnica (ou um neotecnicismo) que distancia, em larga medida, a questão da formação das demandas mais candentes da população brasileira no que diz respeito ao acesso à cultura corporal e às variadas e importantes necessidades humanas que essa criação humana satisfaz (educação, cultura, saúde, performance, estética, tecnologia, lazer....). Além disto, é preciso ressaltar

os processos de reestruturação das Universidades de acordo com os pressupostos da sua operacionalização – cujo projeto tem sua gênese ainda nos anos sombrios da ditadura civil-empresarial-militar (Chauí, 2001). Porém, o caráter operacional, mercantil e neoprofissional do Ensino Superior toma forma e conteúdo nos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos projetos contraditórios de expansão via REUNI/PROUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ Programa Universidade Para Todos) e no processo permanente de contrarreforma que reorganiza a identidade institucional da Universidade, repactua o marco científico e tecnológico adequando-o ao mercado, incentiva programas de empreendedorismo e inovação científico-tecnológico, incorpora, cada vez mais, financiamento privado por meio de Organizações Sociais e Fundações. O coletivo amparado nessa perspectiva de universidade é aquele que pode ser considerado hoje o intelectual coletivo que cimenta a relação entre o modo de ser da economia e da sociabilidade neoliberal ou ultraliberal e a concepção do mundo a ela adequada, formando um consentimento ativo na área de que a formação deve seguir os rumos do mercado (não necessariamente o de trabalho, mas aquele capaz de fazer circular valor no promissor mercado da cultura comoditizada).

Se do ponto de vista da hegemonia dos interesses mercantis, corporativos e conservadores, os coletivos da Educação Física estão mais evidenciados, desde uma perspectiva contra hegemônica a questão é mais embaraçosa. É preciso questionar até que ponto existem coletivos amplos da comunidade profissional-científica da Educação Física articulados em torno da produção de um projeto coletivo de formação baseado em um compromisso ético-político democrático e emancipador. Entidades científicas, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, compartilha, no seu atacado, um projeto ético-político de formação profissional na área? Tenho desconfianças, mas não respostas seguras. Minhas desconfianças é que não. É um importante coletivo, um intelectual coletivo como sugere Damasceno (2011), mas que não possui uma concepção de mundo autônoma em relação àquelas outras. Desse modo, entendo como tarefa histórica em processo¹⁶, desde a perspectiva do trabalho, avançar na organização, mobilização e composição desses coletivos com capilaridade entre os trabalhadores da Educação Física (e não apenas estudantes e acadêmicos) capaz de construir um projeto ético-político de formação profissional democrático e emancipador.

16 Trata-se de uma tarefa histórica em processo em razão de que existem coletivos que historicamente se movimentam na direção de produzir um projeto de formação e de trabalho na Educação Física fundamentado numa perspectiva transformadora e revolucionária. É o caso do Movimento Estudantil da Educação Física, do Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física, de inúmeros grupos e núcleos de estudo nas Universidades. Não obstante a isto, é necessário ressaltar que tais movimentos ainda estão circunscritos a realidade acadêmico-universitária, tendo pouco enraizamento entre os trabalhadores da Educação Física.

Referências

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DAMASCENO, Luciano Galvão. **30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Educação Física e a construção de uma hegemonia**. 2011. 329f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Índice da condição de trabalho mantém ritmo de melhora**. Junho, nº 13, 2024. Disponível em: DIEESE – análise ict – Nº 13 – Índice da Condição de Trabalho mantém ritmo de melhora – junho/2024. Acesso em: 13 jun. 2024.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Com ensino superior, mas sem trabalho na área. Boletim Emprego em Pauta**. 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2019/boletimEmpregoEmPauta13.html>. Acesso em: 22 maio 2024.

DIAS, Graziany Penna. Empreendedorismo e Educação Física: reflexões à sua apreensão/implementação na formação humana. **Motrivivência**, [S. l.], n. 35, p. 147–165, 2011. DOI: 10.5007/2175-8042.2010v22n35p147. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p147>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FONSECA, Vanessa Patriota da. Prefácio: *in*: KREIN, José Dari; VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto; FILGUEIRAS, Vítor Araújo. (Org.) **Reforma Trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas: Editora Curt Nimeundajú, 2019. p. 5–8.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. Cortez: São Paulo, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos**. 13. ed. Cortez: São Paulo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PRONI, Marcelo W. Universidade, profissão Educação Física e mercado de trabalho. **Motriz: Revista de Educação Física** (online), Rio Claro, v. 16, p. 788–798, 2010. DOI:

10.5016/1980-6574.2010v16n3p788. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/YfxscBvpHmYMVfcmqV9pkBQ/?format=pdf&=pt> Acesso em: 9 maio 2023.

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**, [S. l.], n. 26, p. 69–87, 2008. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/680>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SADI, Renato Sampaio. **Educação Física, trabalho e profissão**. Campinas, Komedi, 2005

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

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Trabalho, corporalidade e formação humana**. Jundiaí: Paco Editorial; 2020.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; FURTADO, Roberto Pereira. Reação Conservadora Neoliberal e Políticas Curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e 2150, 2022.

SISTEMA CONFEF/CREFs E AMÁLGAMA JURÍDICO E POLÍTICO COM O ESTADO BRASILEIRO: DE ONDE PARTIRAM E ATÉ ONDE CHEGARAM

Hajime Takeuchi Nozaki

*I dream a dream in time gone by
When hope was high and life worth living
I dreamed that love would never die
I prayed that God would be forgiving*

*Then I was young and unafraid
And dreams were made and used and wasted
There was no ransom to be paid
No song unsung, no wine untasted*

"I dream a dream" (Claude-Michel Schönberg)

A regulamentação da profissão de Educação Física, Lei 9.696, foi promulgada no ano de 1998, porém, sem o consenso da categoria, diferentemente de como os seus defensores procuraram fazer crer aos parlamentares das casas legislativas brasileiras. Já desde a década de 1980, em meio ao processo de redemocratização do Brasil, o debate em torno do tema arregimentou professores contrários a ela no interior da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF), concentrados em torno de um campo denominado *Oposição à FBAPEF*. Esse mesmo grupo, no ano de 1990, conseguiu aprovar, no V Congresso da FBAPEF, a posição contrária à regulamentação da profissão e a unificação da entidade à recém-criada Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)¹⁷ (Nozaki, 2004).

Já em um contexto de esvaziamento da FBAPEF, que passara de mais de 20 APEFs, nos anos 1980, a apenas 6 APEFs no início dos anos 1990, o Projeto de Lei 330 do deputado federal Eduardo Mascarenhas foi apresentado em 18 de abril de 1995, por meio de uma articulação de um grupo apegado minoritário, porém só foi conhecido pela comunidade da Educação Física no ano posterior, em 1996, quando recebeu crítica de vários(as) professores(as) e sobretudo um posicionamento contrário do maior

17 Naquela década, na intenção de criar a regulamentação da profissão, tramitou o Projeto de Lei 4559, de 1984, do deputado Darci Pozza, projeto esse vetado, em 1989, pelo presidente José Sarney.

movimento da Educação Física, o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF). Não fosse a intervenção do movimento estudantil em um evento em Porto Alegre, no qual participava o então deputado federal Paulo Paim (PT/RS), relator do PL, não se conheceria a controvérsia desse tema na área. O relator do PL, percebendo a não consensualidade do tema, promoveu uma audiência pública na Câmara dos Deputados, já no ano de 1998, ano em que foi aprovada a Lei 9.696 da regulamentação da profissão de Educação Física. No exíguo debate ocorrido entre os anos de 1996 e 1998 em torno do PL 330/95¹⁸, tantos outros(as) professores(as) e sobretudo o MEEF se posicionaram contra o projeto de lei que viria a se tornar a Lei 9.696/98. Uma vez aprovada a regulamentação da profissão, em setembro de 1998, surgiu o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), em julho do ano seguinte (Nozaki, 2004).

A partir desse contexto, o objetivo do texto é analisar a trajetória jurídica e política desde a criação do sistema CONFEF/CREFs até sua atual reconfiguração com a aprovação da Lei 14.386/2022, considerando seus nexos com o Estado brasileiro. Para tal, serão discutidas as circunstâncias históricas da criação e fortalecimento do sistema CONFEF/CREFs e a sobrevida garantida a partir da aprovação da Lei Federal 14.386/2022. Analisa-se, ainda, a ingerência no campo escolar promovida a partir da aprovação da referida lei e formas resistivas dos(as) trabalhadores(as), tais como o PL 2062/2023, o qual busca proibir a exigência do registro profissional no campo escolar.

Criação do sistema CONFEF/CREFs e sua inconstitucionalidade: de onde partiram

É possível afirmar que a aprovação da Lei 9.696/1998 foi conseguida pelos seus defensores menos por conta de sua vitória obtida no debate que foi feito no interior da Educação Física, do que do contexto político e histórico pelo qual passava o país na segunda metade dos anos 1990, o qual possibilitou levar adiante o projeto da regulamentação da profissão. Tratava-se de um período em que o país passou pela implementação *stricto sensu* do neoliberalismo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado no ano de 1995¹⁹. A agenda neoliberal desse governo buscou reduzir o tamanho do Estado brasileiro, pautado no argumento da eficiência, da qualidade e da gestão. Luiz Carlos Bresser Pereira, à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), operou uma reforma administrativa de Estado que buscou, entre outras coisas, enxugá-lo a partir da criação de agências privadas com caráter de prestadoras de serviços públicos – caráter esse que denominou de público não-estatal. A intenção era reduzir o papel do Estado a partir da ação dessas agências, deixando este último de exercer diretamente funções ligadas à educação, saúde e assistência social (Pereira, 1996).

Um particular dispositivo da reforma administrativa, consubstanciado no artigo 58 da Lei Federal 9.649/1998, que tratava da organização da Presidência da República e dos seus Ministérios, modificou o caráter de estrutura e funcionamento dos conselhos profissionais até então existentes no Brasil:

18 Considera-se exíguo o debate ocorrido antes da aprovação da Lei 9.696/98 uma vez que o PL 330/95 só foi conhecido e, portanto, contestado, no ano de 1996 (Nozaki, 2004). Uma importante entidade que abrigou debates foi o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), além das universidades públicas de todo país.

19 Na educação física brasileira, discutíamos várias repercussões que os tempos neoliberais havia trazido (ou reeditado). Além da regulamentação da profissão, travava-se do debate em torno da política de Esporte Educacional e dos Centros de Excelência Esportivos propostos pelo Instituto Nacional do Desporto (Indesp), bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no campo escolar, propostos pelo Ministério da Educação e dos Desportos (Ferreira, 1996; Palafox; Terra, 1997).

Art. 58. Os serviços de fiscalização de profissões regulamentadas serão exercidos em caráter privado, por delegação do poder público, mediante autorização legislativa.

§ 1º A organização, a estrutura e o funcionamento dos conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas serão disciplinados mediante decisão do plenário do conselho federal da respectiva profissão, garantindo-se que na composição deste estejam representados todos seus conselhos regionais

§ 2º Os conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas, dotados de personalidade jurídica de direito privado, não manterão com os órgãos da Administração Pública qualquer vínculo funcional ou hierárquico.

[...]

§ 4º Os conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas são autorizados a fixar, cobrar e executar as contribuições anuais devidas por pessoas físicas ou jurídicas, bem como preços de serviços e multas, que constituirão receitas próprias, considerando-se título executivo extrajudicial a certidão relativa aos créditos decorrentes

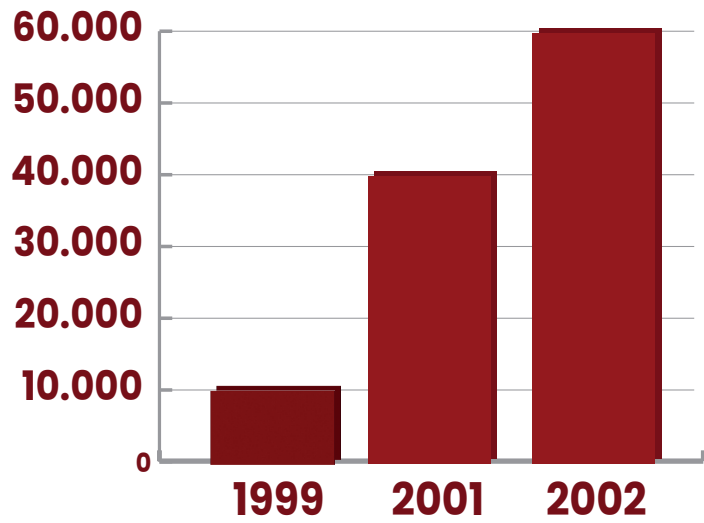
§ 5º O controle das atividades financeiras e administrativas dos conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas será realizado pelos seus órgãos internos, devendo os conselhos regionais prestar contas, anualmente, ao conselho federal da respectiva profissão, e estes aos conselhos regionais [...] (Brasil, 1998, art. 58, § 1º, 2º, 4º e 5º, grifos nossos).

A partir do artigo 58 da Lei 9.649, de 27 de maio de 1998, ficavam, portanto, os conselhos profissionais caracterizados como entidades de caráter privado, prestadoras de serviço. E, seguindo tal lógica da redução do papel do Estado na garantia de serviços públicos, em 1º de setembro do mesmo ano, a Lei 9.696 regulamentou a profissão de Educação Física. O Conselho Profissional de Educação Física (CONFEF) foi o primeiro e único conselho profissional criado nos moldes de uma entidade prestadora de serviço, visto que, em 7 de novembro de 2002, o artigo 58 da Lei 9.649 foi considerado inconstitucional devido ao julgamento, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADI-1717-6 impetrada por três partidos políticos (PCdoB, PT e PDT). Já a Lei 9.696/98 caracterizou-se pelo seu caráter extremamente minimalista, com apenas 6 artigos²⁰, o que permitiu que a organização, a estruturação e o funcionamento do sistema CONFEF/CREFs ficassem a cargo de suas próprias decisões internas, as quais foram concretizadas por meio de Estatuto, Código de Ética, Resoluções e Portarias (Nozaki, 2004).

Tais dispositivos permitiram ao sistema CONFEF/CREFs delimitar o chamado campo de intervenção do profissional de Educação Física, ingerindo-se sobre várias práticas corporais. Com uma prática agressiva, que lhe rendeu ações jurídicas tais como a Ação Civil Pública impetrada pelo Ministério Público do Distrito Federal e Regiões, em 2001 (Brasília, 2001), o sistema CONFEF/CREFs conseguiu rapidamente registrar, em apenas 4 anos de existência, 60.000 inscritos, números equivalentes a registros de conselhos profissionais tais como o de Medicina Veterinária, Serviço Social e Farmácia, entidades com mais de 40 anos de existência, como demonstra o gráfico 1:

20 Outras profissões regulamentadas no modelo anterior, de autarquia federal, possuíam muito mais artigos que delimitavam os contornos dos seus conselhos profissionais. Por exemplo, a medicina veterinária, com 43 artigos, a engenharia e arquitetura com 93 artigos e o direito, com 153 artigos (Nozaki, 2004).

Gráfico 1: Crescimento de número de registros do sistema CONFED/CREFs entre os anos de 1999 e 2002



Fonte: elaboração com base nos dados contido em Nozaki (2024).

As ingerências do sistema CONFED/CREFs envolveram: a) disputa com a fração burguesa das academias de ginástica no que se refere à fiscalização de professores(as); b) truculência na fiscalização de academias e uso do aparato repressivo do Estado; c) coerção de professores de Educação Física e de outras práticas corporais via proprietários de academias; d) parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de Saúde e de Lazer para exigência de registro em projetos e concursos; e) visitas às escolas para fiscalização de professores(as); f) inserção da obrigatoriedade de registro profissional em editais públicos no campo educacional; g) tentativa de cooptação das lideranças de várias práticas corporais; h) protagonismo na formulação das Diretrizes Curriculares da Educação Física (Resolução CNE/CES 07/2004) e i) instituição da obrigatoriedade aos não graduados em Educação Física em cursar o Programa de Instrução ministrados pelos próprios CREFs para a obtenção do registro profissional²¹ (Nozaki, 2004).

21 A Lei 9.696/98 assegurou o registro profissional para “os que, até a data do início da vigência desta Lei, [tivessem] comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física” (Brasil, 1998, artigo 2º, inciso III). O Programa de Instrução (Resoluções do CONFED 013/99 e 045/02) foi criado para qualificar os não graduados que já atuavam antes da regulamentação da profissão, e foi ministrado por vezes por empresas privadas ligadas a conselheiros dos CREFs, como argumenta a Ação Civil Pública do Ministério Público do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2002). “Além disso, tendo em vista que a referida lei não define as atividades de Educação Física, os réus têm exigido a inscrição no referido Conselho, de instrutores e professores de dança, ioga e artes marciais, impedindo-os de exercer suas atividades” (p. 3). Na visão do Ministério Público: “A lei não pode remeter diretamente ao órgão que cria, o ônus de regulamentá-la e no caso, a Lei nº 9.696/98, nem mesmo autorizou ao Conselho Federal a edição de atos para regulamentar a lei, muito menos para estruturar os Conselhos Regionais” (sic., p. 6). Esta constatação jurídica advém do caráter minimalista da Lei 9.696/98 que, por sua vez, se ergueu a partir do artigo 58 da Lei 9.649/98, considerado inconstitucional.

Da ameaça ao desmoronamento à (re)regulamentação da profissão: até onde chegaram – parte I

But the tigers come at night

With their voices soft as thunder

As the tear your hopes apart

And they turn your dreams to shame

"I dream a dream" (Claude-Michel Schönberg)

Considerando-se que de 1998 a 2002 – anos em que vigoraram o artigo 58 da Lei 9.649 – não ocorreu outra regulamentação da profissão a não ser o de Educação Física, o CONFEF foi o único conselho profissional criado como prestador de serviços por delegação do Estado que assumiu a condição de autarquia federal. Em 2005, o então procurador da república Claudio Fonteles, argumentando que os conselhos profissionais eram autarquias, observou, em Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI 3428 (Brasil, 2005), a inconstitucionalidade dos artigos 4º e 5º da Lei 9.696/98. Tratava-se da contestação que, posteriormente, seria conhecida como vício de iniciativa ou de origem da Lei 9.696; sendo o CONFEF uma autarquia federal, a lei que o criou deveria ser encaminhada pelo poder executivo e não pelo legislativo, como à época de sua aprovação. Não obstante a impetração da ADI 3428/2005, o sistema CONFEF/CREFs continuou funcionando por meio de resoluções internas que regulavam sua organização, sua estrutura e a intervenção fiscalizatória ostensiva. Por uma década e meia, nos debates em que os representantes do sistema CONFEF/CREFs foram questionados a respeito da ADI 3428, tergiversaram ou pareciam simplesmente desconhecer o tema.

Somente no ano de 2020, entre os dias 3 e 14 de abril, o STF colocou em discussão no plenário, em sessões virtuais à época da pandemia, o julgamento da ADI 3428. Após votos favoráveis à procedência da ADI proferidos pelos ministros Luiz Fux (Relator), Edson Fachin, Alexandre de Moraes e Ricardo Lewandowski, o ministro Gilmar Mendes pediu vistas do processo, suspendendo o julgamento²². Faltavam apenas mais dois votos para que a ADI 3428 fosse julgada procedente e, caso isso ocorresse, contar-se-iam 24 meses para que a decisão tomasse efeitos legais, ou seja, 2 anos para que o sistema CONFEF/CREFs pudesse corrigir a inconstitucionalidade da lei que o criou (Nozaki, 2021).

Porém, o sistema CONFEF/CREFs não esperou sequer o término do julgamento para iniciar sua contraofensiva restauradora. Iniciou aproximação e articulações com o presidente Jair Bolsonaro para o encaminhamento de um PL que sanasse o vício de iniciativa da Lei 9.696/98. Em 21 de maio de 2020, enviou o ofício CONFEF 481/2020 (CONFEF, 2020) ao presidente da república, manifestando agradecimento pela iniciativa de inserção das academias de esporte e de todas as outras modalidades no rol das atividades essenciais, decreto 10.344/2020, episódio esse que, em meio à pandemia, favoreceu o empresariado do *fitness*, conforme analisam Quelhas e colaboradores

22 Tramitação disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2279182>.

(2021). A data da emissão do ofício do CONFEF coincide com um encontro entre Jair Bolsonaro e o deputado federal Evandro Roman (PATRIOTA/PR), em que o presidente, ao se declarar formado em Educação Física, em 1982, pela Escola Nacional de Educação Física do Exército, comprometeu-se a apresentar um Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo²³. Essa primeira aproximação foi acompanhada, na sequência, por uma emblemática cerimônia de homenagem, em 2 de setembro de 2020, no Palácio do Planalto, ao presidente da república, com a participação de ministros e secretários de Estado e representantes do sistema CONFEF/CREFs, com a entrega, ao chefe do poder executivo, da estatueta do Discóbolo de Mirón de Ouro, a maior honraria do conselho profissional²⁴.

Em 6 de julho de 2021, o presidente encaminhou ao Congresso Nacional o PL 2486/2021 (Brasil, 2021), o qual buscava sanar o vício de iniciativa da Lei 9.696/98 declarado na ADI 3428/2005, antes mesmo do término do seu julgamento (Nozaki, 2021). Assim que o PL 2486 entrou para tramitação, o deputado Evandro Roman, articulador do PL junto à presidência da república, tornou-se relator do Projeto na Câmara dos Deputados e requereu, para a apreciação do PL, regime de urgência do artigo 155 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (urgência urgentíssima), requerimento que foi assinado por várias lideranças partidárias e de bloco de partido (PSL, PV, PATRIOTA, PT, PODE, DEM, PP, MDB e bloco PROS, PSC, PTB).

Os principais antagonistas ao PL 2486 que iniciaram resistência à sua aprovação foram o MNCR e o CBCE. O MNCR lançou o *Manifesto Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física e Criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física*, coletando assinaturas de sindicatos, centrais sindicais, partidos políticos, parlamentares, movimentos sociais, entidades científicas e grupos de pesquisa, entre eles do próprio CBCE²⁵. No Manifesto, solicitava que: 1. A ADI 3428/2005 fosse considerada procedente e a ela apensada o argumento de que a Lei 9.696/98 era inconstitucional devido ao seu caráter minimalista no qual sua organização, sua estrutura e o seu funcionamento são disciplinados pelos fóruns internos do sistema CONFEF/CREFs; 2. O PL 2486/2021 fosse arquivado, por não corrigir a inconstitucionalidade da ADI 3428/2005 e por não sanar, dessa forma, as ingerências do sistema CONFEF/CREFs nas diversas áreas de atuação dos trabalhadores (MNCR, 2021).

O Manifesto do MNCR fundamentava-se no argumento de que a ADI 3428/2005 não atacava o cerne da questão no que se refere à inconstitucionalidade da Lei 9.696/98. Considerando-se o caráter autárquico dos conselhos profissionais no país, a inconstitucionalidade se caracterizaria não apenas pelo vício de iniciativa, mas também pela arquitetura na qual foi construída, ou seja, baseada em um modelo de entidade privada prestadora de serviço ao Estado, o qual não existe mais no Brasil. Portanto, não se tratava, a inconstitucionalidade, apenas da forma como se originou e tramitou o PL 330/95 que criou a regulamentação da profissão de Educação Física, mas, sobretudo, da estrutura da lei, minimalista, que deixava para as decisões internas do sistema CONFEF/CREFs a sua própria organização, estruturação e escopo de intervenção. Nesse sentido, o MNCR foi o único interlocutor crítico ao PL 2486/2021 que se posicionou contrário a ele em sua íntegra.

23 A reunião pode ser acessada em: https://www.youtube.com/watch?v=B_Ejl3ZNqQg&t=2s.

24 https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/noticias_esporte/presidente-jair-bolsonaro-recebe-o-discobolo-de-miron-no-palacio-do-planalto.

25 O Manifesto coletou 67 assinaturas e pode ser acessado em: <https://mncref.blogspot.com/2021/09/manifesto-contr-regulamentacao-da.html>.

O CBCE, por sua vez, criou uma Comissão de Trabalho sobre regulamentação da profissão, composta por membros de sua Diretoria Nacional, pesquisadores e membros de vários Grupos de Trabalhos Temáticos da entidade. No interior do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, que ocorreu no formato *on-line* devido aos efeitos da pandemia, promoveu, em dezembro de 2021, um minicurso com o tema *“Regulamentação: implicações ao campo do trabalho docente em Educação Física”* para discutir, entre outros, o processo de tramitação do PL 2486/2021 e sua relação com a ADI 3428/2005²⁶. Organizou também uma visita ao Congresso Nacional, conversando com parlamentares, inclusive com o deputado Evandro Roman, relator do projeto, solicitando uma audiência pública para debater o projeto. Em carta dirigida aos parlamentares, defendeu a modificação do PL, excluindo das competências do CONFEF *“o âmbito da educação formal, em todos os seus níveis de ensino”* (CBCE, 2021, p. 2).

Neste ponto, estavam formadas duas posições táticas críticas ao PL que, por outro lado, revelam igualmente duas visões diferentes com relação ao combate ao sistema CONFEF/CREFs: a primeira, do MNCR, que buscava arquivar o PL 2486 e apostar na vitória da ADI 3428 com o acréscimo do argumento estrutural ao aspecto da forma de tramitação da Lei 9696, partia necessariamente da deslegitimação do sistema CONFEF/CREFs e da defesa de sua necessária extinção; a segunda, do CBCE, que buscava resguardar o campo escolar do novo projeto de regulamentação da profissão, dividia-se entre a legitimação do sistema CONFEF/CREFs – salvaguardada sua ilegalidade de intervenção na escola – e o pragmatismo no combate ao conselho profissional, dada a conjuntura do seu enfrentamento no campo parlamentar brasileiro.

Da ameaça ao desmoronamento à (re)regulamentação da profissão: até onde chegaram – parte 2

Na Câmara dos Deputados, o PL 2486 não teve um debate aprofundado, mas apenas uma mesa redonda organizada pelo seu relator na Comissão de Esporte, com a participação de deputados e do sistema CONFEF/CREFs²⁷. Uma vez requerido em regime de urgência por líderes que representavam a maioria absoluta dos deputados, o PL 2486 pôde seguir para debate e aprovação diretamente no Plenário da Câmara, sem passar por suas comissões internas da casa legislativa. No dia 15 de fevereiro de 2022 foi discutido e votado na Ordem do Dia. A votação seguiu a partir de três atos: 1. Requerimento de retirada de pauta do PL, feita pelo partido NOVO; 2. Aprovação do PL sem prejuízo para os destaques; 3. Aprovação de destaques²⁸.

Na primeira votação, o deputado Tiago Mitraud (NOVO/MG) defendeu, desde um ponto de vista liberal, a liberdade profissional, assinalando a estranheza de que o PL tivesse sido proposto pelo poder executivo, visto que o presidente da república, em outra ocasião, havia encaminhado uma Proposta de Emenda Constitucional para limitar as ações dos conselhos profissionais. A favor da retirada de pauta, discursou ainda a deputada Sâmia Bomfim (PSOL/SP), argumentando sobre a injustiça do PL com relação aos professores(as) de Educação Física na escola. Após votação do requerimento que

26 Minicurso disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r-QHL14utRk&t=8107s> (Parte 1) e <https://www.youtube.com/watch?v=NY6MTOWjIwI&t=41s> (Parte 2).

27 <https://www.confef.org.br/confefv2/conteudo/2099>.

28 No mesmo dia da votação do PL 2486 na Câmara dos Deputados, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) emitiu uma nota aos parlamentares solicitando a rejeição do PL, ou, em se mantendo a sua tramitação para posterior questionamento judicial, que se excetuassem os professores de educação física das redes escolares (CNTE, 2022).

manteve na pauta o PL, na segunda discussão, ocorreu a aprovação do texto do PL, ressalvados alguns destaques. O resultado apontou 425 votos a favor do texto, 26 votos contrários e 1 abstenção²⁹.

A derradeira etapa da deliberação da Câmara dos Deputados concentrou-se na principal polêmica do dia. A deputada Erika Kokay (PT/DF) apresentou a Emenda ao PL que restringia a ação do sistema CONFEF/CREFS nas escolas. Os argumentos principais já haviam sido apresentados por ela e por outros parlamentares e diziam respeito à ilegalidade da fiscalização e cobrança de registros no sistema educacional brasileiro, considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e toda estrutura de organização, jurisprudência e fiscalização construída a partir do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Vale destaque para as falas do deputado Orlando Silva (PCdoB/SP) e da deputada Alice Portugal (PCdoB/BA), que ressaltaram ainda a construção científica feita pelo CBCE, demonstrando um grau de articulação entre este e os parlamentares. A Emenda que buscava retirar textualmente a ingerência do sistema CONFEF/CREFS no sistema escolar foi reprovada por 277 votos, obtendo 134 votos favoráveis que foram orientados pelas lideranças dos seguintes partidos: PT, PCdoB, PSOL, PSB, REDE e NOVO. Aprovado, pois, o PL 2486, na Câmara dos Deputados, seguiu ao Senado Federal, onde a discussão sobre a escola teve maior destaque³⁰.

Uma semana após a aprovação na Câmara dos Deputados, no dia 23 de fevereiro de 2022, o PL 2486 adentrou no Senado Federal, sendo destinado à Comissão de Educação e Cultura (CE) e, posteriormente, à Comissão de Assuntos Sociais (CAS). Na Comissão de Educação e Cultura, a relatoria foi designada ao senador Romário (PL/RJ) que apresentou emenda com sugestões pontuais de modificações ao PL³¹ e um voto favorável à sua aprovação (Brasil, 2022a). Aprovado o parecer do relator na Comissão de Educação e Cultura, o PL 2486 seguiu, em 24 de março, para a Comissão de Assuntos Sociais, onde se travou a maior discussão crítica na tramitação PL, considerando-se as duas casas legislativas.

As forças resistivas ao PL 2486 se manifestavam e começavam a se articular. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) lançou uma nota logo após a aprovação do PL na Câmara dos Deputados, denunciando e repudiando a atuação de professores(as) com participação da Polícia Militar, bem como o caráter autoritário e punitivista do sistema CONFEF/CREFS assegurado pelo Projeto de Lei (ANDES, 2022). O CBCE elaborou outra carta endereçada aos senadores e senadoras da república, com o conteúdo similar à anteriormente enviada aos deputados e deputadas federais, solicitando a exclusão da ingerência do CONFEF no campo escolar (CBCE, 2022). Em 19 de abril, o CBCE, o ANDES-SN, a Confederação Nacional dos

29 A sessão deliberativa completa do dia 15/02/2022 está Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jqlZWiaZxeA&t=23277s>. A discussão sobre o PL 2486/2021 encontra-se entre 4h 35' 42" e 6h 27' 43" na gravação da sessão.

30 As alterações aprovadas na sessão da Câmara dos Deputados não trouxeram modificações relevantes ao mérito do PL 2486/2021, a exceção de alguns pontos como observa a senadora Rose de Freitas (Brasil, 2022c). Foram eles: 1. A mudança da sede e do foro do CONFEF do Rio de Janeiro para Brasília; 2. A inclusão de egressos de cursos superiores de Tecnologia conexos à educação física, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação à inscrição nos quadros dos CREFS; 3. A limitação, quanto às pessoas jurídicas, da fiscalização do exercício profissional à regularidade do registro e à atuação dos profissionais de educação física que nelas prestem serviços.

31 Entre as alterações recomendadas, propôs a supressão do dispositivo criado pela Câmara dos Deputados no que se refere à inclusão dos egressos de cursos superiores de Tecnologia conexos à educação física.

Trabalhadores em Educação (CNTE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores dos Estabelecimentos em Ensino (CONTEE) e o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SinproDF) assinaram conjuntamente uma nota pública de apoio ao que chamaram de “Emenda Paim” (CBCE, *et al.*, 2022).

A assim chamada “Emenda Paim” tratou-se, inicialmente, da Emenda nº 2 apresentada pelo senador Paulo Paim (PT/RS) ao PL 2486. A emenda dispunha sobre a inscrição dos conselhos profissionais da Educação Física e estabelecia diretrizes para o exercício da atividade laboral dos seus profissionais, propondo a alteração em vários pontos do PL, com o trecho “*excluído o âmbito da educação formal*” (Brasil, 2022c), reivindicação inicial do CBCE, encampada pelas demais entidades que assinaram conjuntamente a nota pública. A Emenda nº 2 foi recebida pela Comissão de Assuntos Especiais no dia 31 de março, mesma data em que a relatora da matéria na comissão, Senadora Rose de Freitas (MDB/ES), havia emitido um parecer favorável ao PL. Uma vez que a emenda foi apresentada, exigiu a reformulação do relatório da relatora, a qual foi feita no dia 4 de abril, com voto favorável ao PL 2486 e contrário à Emenda nº 2. Segundo o relatório, a emenda nº 2 não foi acatada pela relatora por compreender que fugia ao escopo do projeto original, merecendo um projeto autônomo a partir de um amplo debate (Brasil, 2022c). Por outro lado, no dia seguinte, em reunião extraordinária da Comissão, foi aprovado um requerimento de Paulo Paim para a realização de audiência pública sobre o tema do PL, a qual deu oportunidade, pela primeira vez no trâmite do projeto, para que os interlocutores críticos a ele pudessem se manifestar³².

A audiência pública ocorreu no dia 12 de abril, sob a presidência do Senador Paulo Paim, e contou com a participação das entidades que assinariam, posteriormente, a nota conjunta em apoio à “Emenda Paim”, bem como com vários representantes do sistema CONFED/CREFs. A intenção de Paim era que, com a audiência pública, os vários interessados na discussão do PL – sistema CONFED/CREFs e campo crítico ao PL – chegassem a um denominador comum que pudesse ser apresentado para a aprovação no Senado³³. Os representantes das entidades que apoiavam a “Emenda Paim” convergiram suas defesas em torno da exclusão da fiscalização do sistema CONFED/CREFs no campo escolar. A essa altura, não havia mais a defesa de arquivamento do PL 2486, mas a tática do resguardo dos(as) professores(as) do campo escolar. Já os interlocutores do sistema CONFED/CREFs se esmeraram em enaltecer a regulamentação da profissão e o conselho profissional. Alguns ensaiaram defesas da importância do profissional de Educação Física e da fiscalização deles nas escolas. Era possível perceber que não haveria um consenso no que se referia à questão. Após a audiência, o Senador Paim organizou reuniões entre os representantes do sistema CONFED/CREFs e as entidades de base que participaram da audiência pública, no entanto, não se chegou a um acordo³⁴.

32 O trâmite do PL 2486/2021 no Senado Federal pode ser encontrado em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151915>.

33 Participaram do debate na audiência pública os convidados Débora Garcia (CONFED), Joselene Mota (ANDES-SN), Antonio Catunda de Oliveira (CONFED), Gabriel Cruz (CNTE), Ernani Contursi (CREF-1), Rosilene Lima (SinproDF), Gislene Amaral (CBCE) e Cláudio Bosch (CONFED). Participaram, ainda, do plenário, Senadora Nilda Gondim (MDB/PB), Rodrigo de Paula (CONTEE), deputado federal Felício Laterça (PP/RJ) e Rogério Gonçalves (CREF-13). Ainda, de forma remota, Senadora Rose de Freitas (MDB/ES) e Senadora Zenaide Maia (PROS-RN). A gravação da audiência pública encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=ixfZOy7xZuo&t=8202s>.

34 Conferir algumas falas de participantes de uma das reuniões – em 20 de abril – e o depoimento de Paim com relação ao balanço dela em: <https://www.youtube.com/watch?v=ScQkZjIH-S0>.

A não consensualidade levou o Senador Paim a dar entrada, em 16 de maio, à Emenda nº 3, a qual incluía, no Artigo 2º da Lei 9.696/1998, um Parágrafo Único com o seguinte texto: *“É facultativa a inscrição dos profissionais de que trata o caput que atuem exclusivamente na educação formal, em todos os níveis de ensino”* (Brasil, 2022b). Várias manifestações de apoio ao PL 2486, em sua íntegra, e à “Emenda Paim” foram juntados ao trâmite do Projeto de Lei no Senado³⁵. O MNCR manifestou seu apoio crítico à Emenda nº 3, considerando que essa contemplava, em sua visão, a correção da extrapolação dos contornos da própria Lei 9.696/98, a qual não exigia o registro profissional para professores(as) das escolas. No entanto, o apoio se tornava crítico devido: a) à contrariedade do MNCR não apenas à ingerência nas escolas, mas em todas as áreas, ou seja, contrariedade à própria existência do sistema CONFEF/CREFs; b) à necessidade de finalização do julgamento da ADI 3428 no STF sobre a constitucionalidade da Lei 9.696; c) à naturalização da existência do sistema CONFEF/CREFs junto às defesas em torno da Emenda nº 3 e d) à inexistência de encaminhamento do arquivamento do PL 2486, defesa inicial do Movimento (MNCR, 2022).

Na Comissão de Assuntos Sociais do Senado, onde se travou o maior debate em torno do PL 2486, o parecer da relatora Rose de Freitas foi favorável à Emenda nº 3 e contrário à Emenda nº 2 (Brasil, 2022c). Tal relatório fortalecia o campo crítico ao PL, unido em torno da retirada do campo escolar da fiscalização do sistema CONFEF/CREFs. No entanto, no dia 24 de maio, após solicitada a votação em separado da Emenda nº 3, a Comissão a rejeitou, com 9 votos contrários e 8 a favor, aprovando, por outro lado, o parecer da relatora ao PL³⁶. Essa votação caracterizou-se como o grande embate em todo processo de disputa de posições no trâmite do PL 2486. Na sequência, para o debate no Plenário do Senado Federal, Paulo Paim protocolou sua mesma emenda, tornada Emenda nº 4 no processo de tramitação do PL e, no dia 2 de junho, foi aprovado o PL 2486 e rejeitada a Emenda nº 4. Seguiu-se, pois, para a sanção presidencial, que ocorreu no dia 27 de junho de 2022, sob a forma da Lei 14.386/2022 (Brasil, 2022d).

35 Estão registrados no trâmite do PL 2486 no Senado manifestações de apoio ao PL, em sua íntegra, do CONFEF, do CREF-1, CREF-2, do CREF-7, do CREF-9, do Comitê Olímpico do Brasil, da Confederação Brasileira do Desporto Escolar, da Associação Brasileira de Academias, da Associação Brasileira dos Secretários Municipais de Esporte e Lazer do Estado de São Paulo, da Associação Maringense de Arco e Flecha, da Federação Nacional das Entidades do Terceiro Setor, da Associação de Basquetebol de Foz do Iguaçu, do Conselho Estadual de Saúde do Paraná, do Panathlon Internacional Distrito Brasil, do Sindicato das Entidades de Administração do Desporto no Estado de São Paulo, da Superintendência Geral do Esporte do Governo do Paraná, da Federação Estadual dos Profissionais de Educação Física e Sindicato dos Profissionais de Educação Física de São Paulo e Região, do Sindicato das Academias e Atividades Afins do Noroeste do Estado Paraná, do Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Rio de Janeiro, do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, do Fórum dos Conselhos Atividades Fim da Saúde de São Paulo e da Confederação Brasileira de Ginástica. Em apoio à “Emenda Paim” são registradas notas do CBCE, da CNTE, da CONTEE, do SinproDF, do ANDES-SN e do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Conferir em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151915>.

36 <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151915>.

A aprovação da Lei 14.386/2022: para onde querem ir

A Lei 14.386/2022 não apenas corrigiu o vício de iniciativa argumentado pela ADI 3428³⁷, como também fortaleceu o sistema CONFEF/CREFs. Do ponto de vista superestrutural, reconheceu-o como parte autárquica do Estado brasileiro. Do ponto de vista subjetivo, consolidou uma falsa noção de que o sistema CONFEF/CREFs poderia, a partir de então, ingerir-se ainda mais sobre o campo escolar.

Esclareça-se, para não restar dúvidas, que a Lei 14.386/2024 não aumentou a área de fiscalização do sistema CONFEF/CREFs, sobretudo no que se refere ao campo escolar. O único artigo que se refere à caracterização do assim chamado profissional de Educação Física foi mantido da própria Lei 9.696/98:

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

Portanto, não há qualquer mudança legal de ampliação de ingerência do conselho profissional no magistério, seja da educação básica ou superior. Todavia, tal intervenção consta no Estatuto do CONFEF publicado no Diário Oficial da União, em fevereiro de 2022, ou seja, antes mesmo da aprovação da Lei 14.386:

Art. 10 – São atividades privativas dos Profissionais de Educação Física:

I – planejar, organizar, implementar, coordenar, orientar, executar e avaliar programas, projetos e serviços nas áreas de atividade física/exercício físico, esporte, recreação e lazer, dança, atividades rítmicas corporais, lutas e artes marciais **na Educação Básica e na Educação Superior**;

II – lecionar, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, o componente curricular **Educação Física na Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior**;

III – planejar, organizar, implementar, coordenar, orientar, executar e avaliar programas, projetos e serviços nas áreas de atividade física/exercício físico, esporte, recreação e lazer, dança, atividades rítmicas corporais, lutas e artes marciais **em espaços formais** e não formais de Educação, institucionalizados ou não;

[...]

V – **exercer o magistério** em curso superior de Educação Física (CONFEF, 2022).

37 A ADI 3428/2005 foi julgada procedente pelo STF, em fevereiro de 2023, tão logo a Lei 14.386/2022 foi promulgada. A decisão que julgou pertinente o vício de iniciativa da Lei 9.696/98 é justificada, por outro lado, pelo fato de que “a matéria já foi supervenientemente regulada pela Lei nº 14.386/2022” (Brasil, 2023c, p. 19), ou seja, a decisão não possuiu efeito jurídico e demonstra o caráter unitário do Estado burguês, com os três poderes – executivo, judiciário e legislativo – em defesa da manutenção de um de seus organismos, no caso, o conselho profissional de educação física.

Repete-se, pois, o mesmo vício outrora cometido com base na Lei 9.696/1998, qual seja, o de criar, por meio de resoluções internas ao sistema CONFEF/CREFs, normas que extrapolam o conteúdo da lei que o consolida, nesse caso, a Lei 14.386/2022. Como já salientamos, tal vício provém do caráter de entidade prestadora de serviços ao Estado no qual o sistema CONFEF/CREFs foi criado e que a ADI 3428/2005 não apontou em suas argumentações e tampouco foi corrigido na nova lei. Tais determinações do Estatuto do CONFEF não apenas extrapolam a Lei 14.386, mas entram em conflito com a Constituição Federal e com a LDB, as quais regem o exercício do magistério nas instituições de ensino brasileiras.

Em 2023, o sistema CONFEF/CREFs empenhou-se na ingerência nas escolas e no ataque aos(às) professores(as) do magistério regular, na perspectiva da criminalização e punição administrativa. Várias fiscalizações ocorreram em pontos diferentes do país. Destaca-se, a título de exemplificação, a ação do CREF12/PE com relação a austeridade e ilegalidade de sua ação fiscalizatória. Um caso emblemático ocorreu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE) quando, em maio de 2023, adentrou com dois fiscais e três policiais civis armados e retirou o professor Marcelo Barreto Cavalcanti de sua aula na quadra da escola, por este não possuir registro profissional. Ainda que o professor argumentasse que era concursado da UFPE e que não lhe era exigido o registro, foi obrigado a interromper sua aula com o intuito de ser conduzido à Delegacia de Defesa do Consumidor da Polícia Civil. Só não ocorreu a condução à delegacia devido à ação da direção do colégio em conjunto com o advogado da Associação de Docentes da UFPE (ADUFEPE) os quais argumentaram aos fiscais do CREF12/PE e aos policiais civis sobre a ilegalidade da presença da polícia civil que não possuía atribuição de polícia judiciária em um campus de universidade federal. Tal atribuição seria da polícia federal, a qual foi acionada devido ao abuso de autoridade e atentado à liberdade de trabalho, considerando o constrangimento e a intimidação causados ao professor, como atesta o Termo de Declarações registrado posteriormente na Polícia Federal de Recife (Pernambuco, 2023)³⁸. Não obstante a ação desastrosa de fiscalização no CAp-UFPE, o CREF12/PE anunciou fiscalização para a volta às aulas do segundo semestre de 2024, com o objetivo de realizar mais de 150 vistorias entre escolas públicas e privadas em todas as regiões do estado de Pernambuco³⁹.

38 Uma nota de repúdio da Diretoria do ANDES-SN ao que aconteceu com o professor Marcelo Cavalcanti pode ser encontrada em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/NOTA-da-DIRETORIA-do-ANDES-SN-de-REPUDIO-CONTRA-o-aUTORITARISMO-do-CREF-12-CONTRA-o-pROFESSOR-mARCELO-bARRETO-cAVALCANTE0>. É possível encontrar também um depoimento do professor Marcelo narrando o episódio em: <https://www.youtube.com/watch?v=K3mRWMmC8Kk>. Já o CBCE, no XXIII Conbrace, em Fortaleza (CE), em setembro de 2023, aprovou uma moção de solidariedade aos(às) professores(as) que estavam sendo atacados, violentamente, pela ingerência do sistema CONFEF/CREFs no sistema escolar brasileiro (CBCE, 2023).

39 Conferir notícia em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2024/07/conselho-regional-de-educacao-fisica-fara-operacao-em-escolas.html>. Na compreensão do CREF12/PE, não apenas nos ensinos infantil, fundamental e médio, mas também no ensino superior existe a obrigatoriedade do registro profissional para “trabalhar com Educação Física (teoria e/ou prática)”, conforme ressalta ofício enviado às Instituições de Ensino Superior (IES) de Pernambuco, o qual solicita que estas cobrem o registro de todos(as) professores(as) ao conselho regional (CREF12/PE, 2024).

Além das várias fiscalizações em escolas, o CREF12/PE ajuizou ação ordinária visando à determinação jurídica de que o estado de Pernambuco registrasse todos os profissionais de Educação Física, servidores efetivos, contratados ou terceirizados que atuassem como professores de Educação Física da rede estadual de educação (Pernambuco, 2022). Tal procedimento jurídico foi utilizado por outros CREFs e tem sido objeto de disputa judicial por mais de uma década. Em Porto Alegre, uma decisão de 2013 de ação ordinária em favor de antecipação de tutela que afastava a necessidade de inscrição no conselho profissional por parte dos(as) professores(as) de Educação Física da rede municipal de ensino (Porto Alegre, 2013) foi posteriormente contestada pelo CREF2/RS e revertida, em 2017, por sentença proferida pelo Superior Tribunal de Justiça (Brasil, 2017). Uma vez proferida a sentença, coube à prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), cobrar dos professores o registro no conselho profissional. Caso similar ocorreu no Distrito Federal, onde o Tribunal Regional Federal determinou que o governo distrital exigisse o registro profissional à sua rede pública (Distrito Federal, 2017). Tal determinação chegou ao conhecimento dos(as) professores(as) por meio de notificação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a qual solicitava a regularização do registro profissional de todos(as) professores(as) de Educação Física de sua rede que, segundo a comunicação, se tornaria passível de fiscalização por parte do CREF7/DF (Distrito Federal, 2024a).

Em meio a fiscalizações e ações judiciais, o sistema CONFED/CREFs tem conseguido inserir em editais de concursos públicos a exigência do registro profissional para professores(as) de Educação Física⁴⁰. Uma vez inserida a tal exigência em editais, a administração pública assume o ônus da cobrança do registro junto aos(as) professores(as). Até esse ponto chegou a consolidação do sistema CONFED/CREFs enquanto estrutura avançada do capital (Nozaki, 2004) e parte integrante do aparelho de Estado brasileiro. Apesar de não ter conseguido nenhum avanço sobre possibilidade jurídica de ingerência na escola com a Lei 14.386/2022, o caminho percorrido é o da criminalização do professorado brasileiro.

Considerações finais: para onde devemos seguir

O que nos ensina o avanço recente conseguido pelo sistema CONFED/CREFs, desde a possibilidade de sua extinção ao revigoramento da lei que o criou? Como devemos interpretar esse itinerário e o que devemos fazer para nos defender? Do ponto de vista do campo escolar, é possível perceber uma linha de defesa que resolveria a questão da ingerência do conselho profissional. Trata-se do Projeto de Lei 2062/2023, da Deputada Professora Luciene Cavalcante (PSOL/SP). Esse PL propõe alterar a LDB de forma que seja vedada a exigência de registro e pagamento de anuidade em conselho de classe para o exercício da docência pelos profissionais da educação. Propõe também

40 No caso do concurso do estado de Minas Gerais, segundo o Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023, o registro no órgão de classe é necessário para nomeação, posse e exercício, quando for exigido por lei. Apesar de não especificar para quais vagas são exigidos os registros, na prática se refere apenas à posse do(a) professor(a) de educação física, ainda que haja outras vagas destinadas a áreas com a existência de conselhos profissionais, tais como Biologia e Química (Minas Gerais, 2023). Já no município de Contagem (MG), o edital de concurso público para provimento dos cargos efetivos de professores(as) de educação básica e de educação infantil exige como requisito para investidura, além da habilitação legal, o registro em Conselho Regional profissional para exercício da profissão regulamentada e, como documento específico, a original e a cópia do Registro no Conselho Regional de Educação Física – CREF6, para o(a) candidato(a) ao cargo de professor(a) de Educação Básica 2, PEB2 Educação Física (Contagem, 2023). Tais exemplos mostram que os editais ferem claramente o princípio da isonomia.

acrescentar artigo na Lei 9.696/1998 para tornar dispensável o registro nos Conselhos Regionais de Educação Física para o exercício da docência (Brasil, 2023a)⁴¹. Em 4 de julho de 2024, ocorreu uma Audiência Pública na Câmara dos Deputados, na qual vários interlocutores se posicionaram a favor do PL 2062, entre eles representantes do CBCE, do MNCR, da CNTE, do ANDES/SN, do Sinpro/SP, do Ministério da Educação, do Ministério Público e de parlamentares da esfera federal, estadual, municipal e distrital⁴².

O PL 2062/2023 tem potencial para ser o grande carro chefe para agregar-se à luta dos(as) professores(as) de Educação Física e a suas entidades representativas em todo país. Logo após a realização da audiência pública, a Câmara Municipal do Rio Grande (RS) aprovou, em 5 de julho, uma moção de apoio ao PL (Rio Grande, 2024). Na sequência, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/Bahia), manifestou-se, em 8 de julho, em apoio às:

[...] manifestações de entidades científicas e sindicais do Brasil (Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte – CBCE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE; Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO-DF e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN) quanto à obrigatoriedade de registro em Conselho Profissional, para docentes da Educação Básica e da Educação Superior, pelo seu caráter de ingerência no exercício das funções docentes e pelo desamparo legal à vista das decisões contrárias do Conselho Nacional de Educação (CEE/Bahia, 2024, p. 1).

A via legislativa de combate às ingerências no campo escolar estende-se, por outro lado, aos estados e municípios. Em Biguaçu (SC), foi aprovada a Lei complementar 250, de forma pioneira, em 28 de março de 2023, a qual desobriga o(a) professor(a) de Educação Física de comprovar registro no conselho profissional para o ingresso em cargo no magistério (Biguaçu, 2023). No estado de São Paulo, foi aprovado o PL 378/2013, do deputado Carlos Gianazzi (PSOL), que considera livre o exercício da profissão de professor de Educação Física no ensino básico das redes estadual e municipais de ensino público e privado, proibindo a exigência de filiação prévia à entidade profissional (São Paulo, 2013). Tramitam ainda o PL 1177/2024 do deputado Gabriel Magno (PT) no Distrito Federal (Distrito Federal, 2024b), o PL 415/2024 do vereador Celso Giannazi (PSOL) no município de São Paulo (São Paulo, 2024), o PL 3477/2024 da vereadora Luciana Boiteux (PSOL/Rio de Janeiro) no município do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2024) e o PL 25486/2024, do deputado Hilton Coelho (PSOL) para o estado da Bahia (Bahia, 2024), todos buscando coibir a ingerência do sistema CONFEF/CREFs nas escolas.

As ações parecem confluir para o impedimento da cobrança de registros aos professores de Educação Física no magistério regular. Contudo, o horizonte estratégico da luta não deve ficar restrito apenas ao campo escolar. O sistema CONFEF/CREFs, assim como os demais conselhos profissionais, argumenta que protege a sociedade

41 A relatora do PL 2062, deputada Alice Portugal (PCdoB/BA), apresentou na Comissão de Educação um relatório favorável ao PL e um Substitutivo retirando a modificação proposta na LDB e mantendo apenas a modificação à Lei 9.696/1998 (Brasil, 2023b).

42 É possível afirmar que a audiência pública se tratou de um espaço conquistado pelos críticos à ingerência do sistema CONFEF/CREFs na escola. Com a participação de professores(as) de educação física que lotaram a sala do Anexo II da Câmara dos Deputados e a transmissão em tempo real, fortaleceu-se a posição do PL 2062/2023 e o divulgou para todo o país. É possível acessar a audiência pública em: <https://www.youtube.com/watch?v=1wzSfcV5VDA&t=5709s>.

dos maus profissionais. Não obstante, o que faz é punir e agir violentamente contra trabalhadores(as) das diversas áreas, incluindo os(as) da Educação Física. Legislações que limitem a ação desse conselho profissional são importantes e prementes. Por outro lado, enquanto existir, continuará buscando formas de atacar a classe trabalhadora, na proporção em que o Estado burguês o faz e na medida em que se torna cada vez mais integrado a ele.

Ademais, a depender do que prevê o próprio Estatuto do CONFEF (2022), são atividades “*privativas dos profissionais de Educação Física*” as áreas de artes marciais, capoeira, dança, lutas, reabilitação, relaxamento corporal, ioga (sic.), todas definidas simplesmente como atividades físicas. Ressalta-se, aqui, problemas do ponto de vista epistemológico, ao reduzir o complexo de práticas corporais – com toda sua extensão histórica, cultural e social – ao aspecto meramente fisiológico. Ainda, desconsidera a discussão histórica da possibilidade de vários trabalhadores produzirem um trabalho pedagógico, cultural e de promoção da saúde de forma interdisciplinar. E, por último, o Estatuto extrapola os contornos das Leis 9.696/98 e 14.386/2022 que disciplinam a criação, organização e funcionamento do sistema CONFEF/CREFs. Esse último aspecto demonstra a ilegalidade e a inconstitucionalidade na qual ainda se move o conselho profissional de Educação Física.

Portanto, o horizonte estratégico de luta é, nesse campo, a defesa do fim do sistema CONFEF/CREFs, do fim da regulamentação da profissão. As autarquias federais que possuem um poder de polícia administrativa em um Estado burguês são, necessariamente, aparelhos repressivos mirados à classe trabalhadora. Assim sendo, a defesa do fim do sistema CONFEF/CREFs deve estar atrelada, obrigatoriamente, ao fim dos conselhos profissionais, mas não apenas isso, à defesa do fim do Estado burguês e do modo de produção capitalista. Não nos esqueçamos, portanto, do projeto revolucionário. Esse já começou não é de hoje. É possível ouvir o seu canto, suas batidas, já anunciando um novo mundo!

Do you hear the people sing?

Singing the song of angry men?

It is the music of the people

Who will not be slaves again!

When the beating of your heart

Echoes the beating of the drums

There is a life about to start

When tomorrow comes!

“Do you hear the people sing?” (Claude-Michel Schönberg)

Referências

ANDES. **Nota da diretoria do ANDES-SN em repúdio ao PL n. 2486/2021**, aprovado na Câmara dos Deputados. Brasília, 2022.

BAHIA. **Projeto de Lei nº 25486, de 26 de agosto de 2024**. Torna dispensável o registro no Conselho Regional de Educação Física para o exercício da docência na Bahia. Salvador. 26 ago. 2024.

BIGUAÇU. Prefeitura Municipal. **Lei complementar nº 250/2023 de 28 de março de 2023**. Revoga o parágrafo único do art. 8º e altera a redação ao inciso II do § 4º do art. 10 da lei complementar nº 51/2012 e dá outras providências. Biguaçu. 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. ADI 3428, de 7 de março de 2005**. Diário de Justiça, Brasília, 6 out. 2005.

BRASIL. **Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 1.541.232 – RS (2015/0155225-4)**. Brasília, 17 ago. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2486, de 7 de julho de 2021**. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, Brasília, 7 jul. 2021.

BRASIL. **Senado Federal. Da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sobre o Projeto de Lei (PL) nº 2.486, de 2021**, da Presidência da República, que altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Relator Romário. 23 mar. 2022a.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 3 ao PL 2.486, de 2021**. 16 mai. 2022b.

BRASIL. Senado Federal. **Parecer (SF) Nº 19, de 2022**. Da Comissão de Assuntos Sociais sobre o Projeto de Lei nº 2.486, de 2021, da Presidência da República, que altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Relatora Rose de Freitas. 24 mai. 2022c.

BRASIL. **Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022. Altera a Lei nº 9.696**, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2022d.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2062 de 2023. Acrescenta na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, o art. 61 – A, para vedar a exigência de registro e pagamento de anuidade em conselho de classe para o efetivo exercício da docência pelos profissionais da educação. Acrescenta o §1º ao art. 1º da Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998, para tornar dispensável o registro nos Conselhos Regionais de Educação Física para o exercício de docência em Educação Física. Brasília. 20 abr. 2023a.

BRASIL. **Substitutivo ao Projeto de Lei nº 2062 de 2023**. Acrescenta parágrafo único ao art. 1º da Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, para dispensar o registro nos Conselhos Regionais de Educação Física dos profissionais no exercício de docência em Educação Física. Brasília. 25 out. 2023b.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Acórdão Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.428 Distrito Federal**. In: BRASIL. Diário de Justiça Eletrônico, Distrito Federal, 01 mar. 2023c. p. 1-20. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15357465236&ext=.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASÍLIA. Ministério Público Federal. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Ação Civil Pública. **Processo 2001.34.00.031582-3**. Procuradores: Luiz Francisco Fernandes de Souza, Alexandre Camanho de Assis, Antonio Ezequiel de Araújo Neto e Leonardo Roscoe Bessa. Brasília, 16 nov. 2001.

CBCE. **Carta aos parlamentares**. Uberlândia, 2021.

CBCE. **Carta aos senadores**. Uberlândia, 2022.

CBCE. **Nota pública conjunta sobre o Projeto de Lei nº 2486/2021 que trata da regulamentação da profissão de Educação Física**. Uberlândia, 2022.

CBCE. **Moção de solidariedade aos docentes à ingerência do sistema CONFEF/CREFs junto a professores e professoras de Educação Física**. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 23. Fortaleza. 17 a 22 set. 2023.

CEE/BAHIA. **Deliberação CEE nº 01, de 08 de julho de 2024**. Salvador. 8 jul. 2024.

CNTE. **Diretoria da CNTE. PL 2486/2021** – Conselho Federal e Regionais de Educação Física. Vote não! Brasília. 15 fev. 2022.

CONFEF. **Ofício 481. Inclusão de academias de esporte de todas as modalidades no rol das atividades essenciais definidas no Decreto Nº 10.344, de 11 de maio de 2020 e, Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI da Lei 9696/98**. Rio de Janeiro, 21 mai. 2020.

CONFEF. **Estatuto do Conselho Federal de Educação Física**. Diário Oficial da União nº 29. Seção 1. p. 128-139. 10 fev. 2022.

CONTAGEM. **Prefeitura Municipal de Contagem. Edital PMC nº 001/2023**. Concurso Público para Provimento dos Cargos Efetivos de Professor de Educação Básica1 – PEB1; Professor de Educação Básica2 – PEB2; Professor de Educação Infantil – PEI; Pedagogo – PED; Pedagogo2 – PED2; Assistente Escolar; Auxiliar de Biblioteca Escolar; Secretário Escolar e Bibliotecônomo, do Quadro Permanente de Pessoal da Administração Direta do Município de Contagem/MG. Contagem. 2023.

CREF12/PE. **Ofício Circular/PRES/CREF12/PE/0021/2024**. Às Instituições de Ensino Superior de Pernambuco. Assunto: Obrigatoriedade de registro junto ao CREF. Recife. 20 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Sentença tipo “A”. Processo nº 50758-46.2013.4.01.3400**. Classe: 7100 – Ação Civil Pública. Brasília. 22 jun. 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Notificação n.º 379/2024 – SEE/SUGEP/DIPAE/GCONB/NUIP**. Assunto: Regularização Profissional. CREF. Processo nº 50758-46.2013.4.01.3400. Brasília. 9 abr. 2024a.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 1177 de 1º de agosto de 2024.** Declara o livre exercício da profissão de Professor(a) de Educação Física nas escolas da Rede de Ensino de Educação Básica do Distrito Federal, pública e privada, em conformidade com o previsto nos art. 5º, incisos IX e XIII e 170, parágrafo único, da Constituição Federal e dá outras providências. Brasília. 1 ago. 2024b.

FERREIRA, Marcelo Guina. Educação Física: regulamentação da profissão e esporte educacional ou... neoliberalismo e pós-modernidade: foi isto que nos sobrou? *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Catarina: v. 18, n. 1, p. 47-54, set. 1996.

MINAS GERAIS. **Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023.** Concurso público para provimento de cargos das carreiras de professor de educação básica, especialista em educação básica, analista educacional, analista de educação básica, técnico da educação e assistente técnico de educação básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2023.

MNCR. **Manifesto contra a regulamentação da profissão de Educação Física e criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.** 2021.

MNCR. **Nota de apoio crítico à emenda do Senador Paulo Paim ao PL 2.486/2021 que faculta a inscrição de professores(as) da educação formal ao Conselho Profissional de Educação Física.** 2022.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** 2004. Orientador: FRIGOTTO, Gaudêncio. 399f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. A organização coletiva como forma de resistência e resposta ao avanço conservador: o MNCR. **Revista Fluminense de Educação Física**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 1-17, set., 2021.

PALAFOX, Gabriel H. Muñoz. TERRA, Dinah Vasconcellos. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte* (org.). Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. A reforma da administração pública. *In: PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil.* São Paulo, Editora 34, 1996.

PERNAMBUCO. Ministério Público Federal. Procuradoria da República em Pernambuco. 9º Ofício. **PR-PE-MANIFESTAÇÃO-6385/2022.** Maria Marília Oliveira Calada. Procuradora da República. Recife, 23 mai. 2022.

PERNAMBUCO. Polícia Federal. Delegacia de Repressão a Corrupção e Crimes Financeiros. **Termo de Declarações nº 2022268/2023. 2023.0040172-SR/PF/PE.** Recife, 18 mai. 2023, p. 1-2.

PORTO ALEGRE. **Decisão (Liminar/Antecipação da Tutela. Ação Ordinária (Procedimento Comum Ordinário) nº 5004065-87.2013.404.7100/RS.** Porto Alegre, 17 abr. 2013.

QUELHAS, Alvaro de Azeredo *et al.* O setor empresarial do fitness em meio à pandemia da COVID-19. **Educação em Foco**, v. 26, p. 1-17, 2021.

RIO GRANDE. Câmara Municipal do Rio Grande. **Moção de apoio à aprovação do Projeto de Lei do Senado – PLS nº 2062, de 2023** [...]. Rio Grande. 5 jul. 2024.

RIO DE JANEIRO. Ministério Público Federal. **Ação Civil Pública. Processo 2002.5101004894-2**. Procuradora: Mônica Campos de Ré. 11 mar. 2002. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 18-20, 22 abr. 2002.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 3477 de 7 de agosto de 2024**. Assegura a observância do disposto na Lei nº 9.394/1996, para o ingresso e exercício dos cargos de professor de ensino fundamental e de professor I, licenciados em Educação Física, na rede municipal de ensino, e dá outras providências. Rio de Janeiro. 7 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 378, de 2013**. Declara o livre exercício da profissão de professor de Educação Física de ensino básico nas redes estadual e municipais, em conformidade com o previsto nos artigos 5º, incisos IX e XIII e 170, parágrafo único, da Constituição Federal, e dá outras providências. São Paulo. 13 jun. 2013.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 415 de 19 de junho de 2024**. Declara o livre exercício da profissão de professor de Educação Física na Rede de Ensino de Educação Básica, pública e privada, na cidade de São Paulo em conformidade com o previsto nos art. 5º, incisos IX e XIII e 170, parágrafo único, da Constituição Federal, e dá outras providências. São Paulo. 19 jun. 2024.

A REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA RESOLUÇÃO DO CNE 06/2018

Márcia Morschbacher

Daniele Rorato Sagrillo

Introdução

Esta pesquisa visa abordar alguns aspectos dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) que são resultantes da reformulação curricular provocada pela Resolução CNE/CES 06/2018 que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e que, em função disso, colocaram às Instituições de Ensino Superior (IES) a tarefa de reestruturar seus cursos de Educação Física, à medida que revogaram a Resolução CNE/CES 07/2004.

Dada a conjuntura, denota-se que sua publicação e aprovação ocorreu em um exíguo espaço de tempo em relação ao seu respectivo parecer, em um contexto de ausência de debate público sobre seu conteúdo. Acrescenta-se a isso que, em 03 de outubro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CES 584, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física” (Brasil, 2018a, p. 2). Já, em 18 de dezembro do mesmo ano, o Conselho publicou a Resolução CNE/CES 06/2018, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências” (Brasil, 2018b, p. 1).

É importante ressaltar que, a Resolução CNE/CES 06/2018 apresenta como uma de suas principais especificidades as orientações para a configuração de currículos a partir de uma etapa comum e de duas etapas específicas (Licenciatura e Bacharelado).

Esse novo marco legal intensifica o debate, no interior das IES, sobre a formação inicial em Educação Física quanto à divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, considerando os conhecimentos a compor os currículos, o embate entre concepções de Educação, e Educação Física e ciência como fundamentos dessa formação, entre outros aspectos, já que “[...] as DCN dão operacionalidade às orientações conceituais, portanto, ideológicas e políticas de formação” (Silva; Furtado, 2022, p. 2). Diante de tais aspectos, considera-se que as DCN expressam a disputa de projetos de formação humana e de formação de professores/as de Educação Física (Taffarel, 2012)⁴³.

Considerando essas questões, realizou-se uma pesquisa documental (Gil, 1999) cujas fontes foram os Projetos Pedagógicos de cursos (PPC) de Educação Física de Universidades Federais localizadas nas capitais brasileiras e no Distrito Federal,

43 Não é escopo de análise do presente trabalho a relação entre a Resolução CNE/CES 06/2018 e o conjunto de políticas educacionais que materializam as recentes contrarreformas na educação brasileira. No entanto, destacamos que Santos Júnior, Freire e Lavoura (2020), bem como Silva e Furtado (2022) apresentam os elementos de ordem conjuntural que permitem identificar tal nexos.

dado que os cursos têm funcionamento no campus sede dessas instituições. Logo, foram realizadas buscas nas páginas dos cursos de Educação Física (licenciatura e/ou bacharelado) de 28 universidades federais, pois, de tal forma, identifica-se que o Estado de Pernambuco possui 02 instituições federais de Ensino Superior situadas em Recife e ambas possuem cursos de Educação Física com sede na capital. No entanto, das 28 instituições, 01 não possui curso de Educação Física e 03 não possuem cursos da área situados na capital de cada estado da federação, totalizando 24 instituições.

Além disso, empregou-se os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos PPC: a realização da reestruturação curricular a partir da Resolução CNE/CES 06/2018 e a disponibilidade *on-line* do documento na íntegra na página da instituição. Diante do levantamento realizado, identificou-se seis instituições cujos cursos de Educação Física atendiam aos critérios estabelecidos⁴⁴.

Na exposição do conteúdo deste texto, inicialmente o processo de elaboração da Resolução CNE/CES 06/2018 é analisado e, na sequência, destaca-se o conteúdo do documento legal, articulado com o conteúdo dos PPC selecionados para o desenvolvimento da pesquisa documental, considerando as categorias: organização curricular, escolha pela etapa específica de formação e campos de atuação.

A Resolução CNE/CES 06/2018: notas sobre o processo de elaboração

Em meados dos anos 2000, o debate político e epistemológico sobre a formação de professores/as de Educação Física acirrava-se devido às disputas em torno da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação da área - processo que culmina com a Resolução CNE/CES 07/2004 (Furtado, 2020).

Tal normativa recebeu inúmeras críticas do Movimento Estudantil da Educação Física, do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), bem como de pesquisadores/as da área comprometidos com a formação unificada (Furtado, 2020). Algumas dessas críticas foram elucidadas como: a) a ênfase no desenvolvimento de competências; b) o objeto de estudo e de intervenção da área (o movimento humano); c) a concepção de ciência subjacente (a ciência empírico-analítica) e d) a dicotomia entre licenciatura e bacharelado (Taffarel; Santos Júnior, 2010).

Apesar das IES terem reestruturado seus cursos a partir das orientações contidas nas DCN, o debate e a resistência a essas foram constantes. Taffarel (2012) situa cinco frentes de resistência: 1- A ação do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) contra as ingerências do sistema CONFEF/CREF⁴⁵ na formação e atuação profissional; 2- A luta do Movimento Nacional dos/as Estudantes de Educação Física (MEEF) pela formação unificada; 3- As publicações em periódicos acadêmicos, que tratam das relações entre a Educação Física e o mundo do trabalho e fornecem evidências científicas da luta de classes na formação e atuação profissional; 4- Os intelectuais orgânicos cujos estudos demonstram as mediações utilizadas pelo capital para o rebaixamento da formação de professores/as de Educação Física e 5- As propostas de unificação da formação que foram implementadas em IES brasileiras.

44 O levantamento foi realizado no mês de junho de 2024.

45 Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física. Sobre a resistência ao sistema CONFEF/CREF, ver Taffarel et al. (2021).

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a resistência à Resolução CNE/CES 07/2004 manteve-se ao longo de mais de dez anos e, assim, a disputa pela direção da formação dos/as professores/as de Educação Física acirrou-se quando o CNE anunciou a elaboração de novas DCN para a formação profissional na área.

O início desse processo correspondeu à apresentação, pelo CNE, em audiência pública realizada em dezembro de 2015, por meio de uma minuta de resolução que propunha a extinção dos cursos de bacharelado em Educação Física (Furtado, 2020). Tal minuta foi imediatamente refutada pelos segmentos que defendem, desde longa data, a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado.

De acordo com Furtado (2020), esses segmentos são representados pelo sistema CONFEF/CREF, pelo setor privado da Educação Superior e por grupos de universidades públicas que compreendem que a divisão da formação poderia qualificar a formação no âmbito da licenciatura. Quanto ao sistema CONFEF/CREF, o autor destaca que:

A força política atual dos defensores da restrição da atuação profissional e de uma formação determinada pelos campos de trabalho está composta principalmente por um Sistema CONFEF/CREF mais poderoso do que em 2004, com a Pós-Graduação Stricto Sensu predominantemente articulada com cursos de Bacharelado e por pesquisadores da atuação profissional da Educação Física na educação básica que estão vislumbrados com o desejo de uma formação circunscrita à realidade escola (Furtado, 2020, p. 126-127).⁴⁶

Com o golpe do *impeachment* sobre a presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a assunção de Michel Temer ao governo federal, a composição do CNE foi modificada arbitrariamente⁴⁷. Logo, houve um silenciamento do debate em torno das novas DCN da Educação Física. Em 2018, sem debate público com a sociedade ou interlocução com as representações dos cursos de Educação Física das IES, o CBCE e a representação estudantil (Executiva Nacional dos/as Estudantes da Educação Física - EXNEEF), o CNE publicou a Resolução CNE/CES 06/2018, que institui novas DCN para os cursos de graduação em Educação (Santos Júnior; Freire; Lavoura, 2020).

Conforme Silva e Furtado (2022), apesar de diferentes setores progressistas da Educação Física (tais como CBCE, grupos de estudos e de pesquisas, EXNEEF, MNCR, ANFOPE⁴⁸) terem se movimentado para reverter o caráter instrumental, fragmentado e conservador das DCN, a disputa pela direção das políticas curriculares para a formação na área foi hegemonizada pelos setores alinhados ao corporativismo, ao conservadorismo e à mercantilização das práticas corporais - os quais foram fortalecidos pela restauração conservadora neoliberal aberta com o golpe de 2016.

Maciel, Nozaki e Botrel (2021) destacam que o sistema CONFEF/CREF teve protagonismo na articulação e aglutinação dos diversos interesses dos referidos setores.

46 Não é propósito deste texto detalhar tais posicionamentos, mas destacar que, a partir de diferentes argumentos, estes segmentos convergem para a defesa da formação dividida entre licenciatura e bacharelado.

47 Foram revogadas de forma arbitrária 12 nomeações no CNE e substituídas por representantes do setor privado (Santos Júnior; Freire; Lavoura, 2020). O golpe de 2016 favoreceu a alteração da correlação de forças no interior do CNE, ampliando os quadros de conselheiros alinhados com o conservadorismo e com a educação privada (Silva; Furtado, 2022).

48 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Conforme os autores: “O reordenamento de pessoal do CNE/CES pós *impeachment* favoreceu as posições conservadoras e permitiu, por afinidade, uma grande aproximação de intelectuais orgânicos do sistema CONFED/CREFs” (Maciel; Nozaki; Botrel, 2021, p. 664).

As novas DCN contêm, em consonância com Ventura e Anes (2020), uma mudança radical em relação à proposta de minuta apresentada pelo CNE, em dezembro de 2015, que propunha a extinção dos cursos de bacharelado e a formação única a partir da licenciatura: trata-se da proposta de que os currículos estejam organizados levando em conta uma etapa comum e duas etapas específicas – licenciatura e bacharelado. Os autores analisam, ainda, que:

Entendemos que a partir da apresentação da Minuta de 2015 em Audiência Pública no próprio CNE, as pressões exercidas pelo conselho profissional da área (Conselho Federal de Educação Física-CONFED) e IES influentes, corroboradas pelo período do golpe político que destituiu uma presidenta eleita pelo voto popular, provocaram uma paralisia nos setores mais críticos, enquanto os demais ganharam espaço na linha de frente. Acresça-se a este cenário o fato de que, neste período, o CNE se calou, ou se calou para os setores mais críticos. Mesmo assim, um grupo de pesquisadores de Goiás insistiu sempre no diálogo e nos questionamentos do que estava por vir, ainda que não houvesse respostas mais esclarecedoras (Ventura; Anes, 2020, p. 14).

Ainda, nesse mesmo contexto, apresenta-se a análise do conteúdo da Resolução CNE/CES 06/2018, bem como dos PPC dos cursos de Educação Física de seis universidades federais situadas nas capitais brasileiras e no Distrito Federal.

A organização curricular em questão

As novas DCN definem que o currículo deva ser organizado em uma etapa comum (4 semestres) e etapas específicas (4 semestres) voltadas à Licenciatura e/ou Bacharelado – com entrada única. Tais etapas, conforme a Resolução, devem ter seus projetos de formação voltados à atuação na Educação Básica (Licenciatura) e à atuação nos espaços não escolares (Bacharelado).

Em análise aos PPC selecionados, evidencia-se que, das 06 instituições, 05 organizaram os seus cursos de Educação Física a partir de um núcleo comum e duas etapas específicas – a licenciatura e o bacharelado. Destaca-se que uma dessas instituições permite, ainda, a formação integrada em ambas – a ser cursada em 10 semestres. E 01 instituição não apresenta núcleo comum. Dessa forma, 05 instituições ofertam uma Área Básica de Ingresso (ABI)⁴⁹.

49 A Área Básica de Ingresso (ABI) diz respeito à situação em que o curso apresenta uma única entrada (ingresso) e ao/à acadêmico/a, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas, é permitida a escolha entre uma ou mais formações acadêmicas (Brasil, 2015).

Evidencia-se, dada a conjuntura, que predomina a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, ainda que as instituições perspectivem a possibilidade de ingresso posterior a primeira formação (na outra etapa ou curso) mediante processos institucionais específicos (reingresso). Como referido, apenas uma instituição possibilita que os acadêmicos optem, além das etapas específicas, por uma formação integrada (licenciatura e bacharelado), materializando o que Furtado (2020) indica sobre a necessidade de que as propostas curriculares viabilizem a conclusão das duas formações.

Tal processo, de acordo com o autor, pode ocorrer a partir de duas possibilidades: i) a oferta de cada uma das etapas (Licenciatura e Bacharelado), constituindo-se condições favoráveis para que o/a acadêmico/a curse ambas e ii) a construção de um currículo único, que integre as duas etapas e que seria determinado para todos/as os/as acadêmicos/as. Nesse caso, os projetos curriculares necessitam integrar as áreas específicas para assegurar a dupla formação, com garantia dos conteúdos relativos a ambos os graus acadêmicos (Furtado, 2020).

Furtado (2020) destaca, ainda, que a Resolução CNE/CES 06/2018 assume e incorpora a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, no entanto, ao mesmo tempo, abre a possibilidade para a dupla formação (conforme exposto no artigo 30) e afirma a necessidade de articulação entre as duas formações específicas (Licenciatura e Bacharelado).

Aparentemente elaborada com a pretenciosa intenção de pacificar o debate a esse respeito, o resultado final foi um conjunto de proposições polêmicas e de difícil interpretação, principalmente, em razão do escasso debate e do não protagonismo do próprio campo no processo de discussão e elaboração da proposta (Furtado, 2020, p. 133).

Brito Neto, Brito e Monte (2020) destacam que, mesmo que as DCN efetivem as aspirações dos setores conservadores/corporativistas, com a anuência dos setores reformistas que sustentam a manutenção dos cursos de bacharelado na área, a luta por uma concepção generalista e/ou ampliada de formação deve prosseguir,

[...] o que inclui levar às últimas consequências as possibilidades de integração das áreas específicas e de dupla formação durante o processo de reorganização das propostas curriculares dos cursos de Educação Física. (Brito Neto; Brito; Monte, 2020, p. 165).

A “escolha” dos/as acadêmicos/as pela etapa específica

Outro aspecto a ressaltar sobre a Resolução CNE/CES 06/2018 diz respeito à forma de transição dos/as acadêmicos/as da etapa comum para as etapas específicas. A Resolução, no primeiro parágrafo do artigo 5º, estabelece que:

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica – bacharelado ou licenciatura – com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos (Brasil, 2018b, p. 2).

Tal questão resulta em imprecisões sobre a forma como as IES devem proceder para assegurar o direito de escolha. Com base nisso, Brito Neto, Brito e Monte (2020, p. 160) analisam que:

Se, por um lado, a ideia referente à realização de consulta oficial para que os graduandos escolham a formação que pretendem seguir pode levar ao esvaziamento da Licenciatura ou do Bacharelado, por outro lado, a definição de critérios pré-estabelecidos para que essa escolha ocorra pode implicar no engendramento de hierarquias entre os cursos e na concorrência predatória entre os estudantes durante a etapa comum, solapando o que se entende potencialmente por ‘escolha’.

Na análise dos PPC em foco, destaca-se o fato de que as instituições preservam o número de vagas de cada curso, incluindo como critério para prioridade da “escolha” os índices de aproveitamento nas disciplinas, com exceção de três instituições. Uma por não adotar o ABI, outra por não apresentar em seu PPC os critérios e a terceira tem como alternativa a dupla formação, ou seja, diferente configuração de formação, além do previsto pela Resolução, vinculando à “escolha” a um memorial do processo formativo desenvolvido até o quarto semestre.

O emprego do desempenho acadêmico como critério para o ingresso em uma das etapas específicas pode fazer com que a “escolha” do/a estudante pelo curso de preferência não seja contemplada. Outro aspecto a ser considerado é a possibilidade de evasão do/a acadêmico/a do curso do qual não se identifica. Em virtude disso, pesquisas e estudos não faltam para questionar/problematizar a adoção do mérito individual nas políticas educacionais (Freitas, 2012). No entanto, se a previsão de manutenção das vagas não for estabelecida, tem-se o risco de algum dos cursos (bacharelado ou licenciatura) encerrar suas atividades com o passar do tempo, em razão do baixo número de matrículas. Portanto, parece que ao seguir a Resolução, os cursos terão um duplo problema de difícil solução.

Neste íterim, a meritocracia ganha importância no contexto de reformulações curriculares, em razão do ranqueamento estabelecido para possibilitar a escolha da formação, responsabilizando unicamente o/a estudante para tal. A meritocracia apresenta a falsa ideia de que o que “faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (Freitas, 2012, p. 383). Para o autor, a desigualdade social é a base da construção da desigualdade de resultados. Desta forma, compreende-se que a igualdade de acesso ou de oportunidades, não necessariamente representa a igualdade de desempenho ou resultados.

Os campos de atuação dos/as professores/as de Educação Física

A Resolução CNE/CES 06/2018 estabelece campos de atuação para licenciados/as e para bacharéis em Educação Física: ao/à licenciado/a, [...] o magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física” (Brasil, 2018b, p. 4) e, ao/à bacharel/a, a atuação em:

[...] treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas (Brasil, 2018b, p. 5).

Brito Neto, Brito e Monte (2020) destacam que a aprovação do Parecer CNE/CES n. 584/2018 materializou a primeira manifestação do CNE em favor da compulsória delimitação dos fundamentos da formação do licenciado/a em Educação Física estarem voltados, exclusivamente, à docência do componente curricular Educação Física e, dos fundamentos da formação do bacharel/a, aos campos de intervenção profissional não escolares.

Santos Júnior, Freire e Lavoura (2020) ressaltam, por sua vez, que o campo de atuação não é objeto de diretrizes curriculares. Estas devem, uma vez traçado o perfil do egresso, se concentrar no perfil formativo e não no campo de atuação.

Em análise aos PPC que compõem o *corpus* analítico deste trabalho, evidencia-se que os cursos de Educação Física de 05 instituições acompanham e legitimam a delimitação do campo de atuação profissional definida pela Resolução CNE/CES 06/2018 para licenciados/as e bacharéis/as. Além da restrição do campo de atuação profissional, destaca-se o possível reforço à fragmentação de conhecimentos desencadeada pela divisão da formação entre licenciatura e bacharelado (Taffarel; Santos Júnior, 2010). Tal situação pode ser atenuada com a etapa comum a ambos os cursos e a possibilidade de dupla titulação presentes na Resolução CNE/CES 06/2018, conforme observa Furtado (2020).

A ressalva é a sexta instituição que estabelece, a partir do princípio da autonomia universitária e da sua política institucional de formação, que se almeja que o/a egresso/a seja capaz de intervir nos campos da Educação Básica, da Saúde, do Esporte e do Lazer.

Conclusões

A partir do exposto, conclui-se que os PPC expõem as fragilidades das próprias DCN, quanto à organização curricular, à escolha pela etapa de formação, à delimitação dos campos de atuação profissional, dentre outros aspectos que não foram possíveis de abordar neste texto, como os estágios obrigatórios.

A ausência de debate na elaboração das DCN com as IES, bem como suas imprecisões, pode estar diretamente relacionada com o baixo número de PPCs já aprovados – no recorte delimitado na presente pesquisa, mas que representam cursos de referência nacional. Com base nisso, pode-se indicar a complexidade/contrariedade/problematização na construção de novos PPC.

Evidenciou-se nos PPC analisados que a maioria das instituições construiu seus projetos de curso reproduzindo a Resolução CNE/CES 06/2018. Sendo assim, apenas uma das instituições elegeu a dupla formação como alternativa à proposta do referido documento.

Considera-se que as DCN também não resolvem o problema da ingerência do CONFEF/CREF sobre a atuação profissional e referendam a compreensão do conselho profissional quanto aos campos de atuação de licenciados e bacharéis em Educação Física, o que, provavelmente, reforça os setores que historicamente defendem a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado no interior das IES. Por outro lado, a dupla formação representa uma via para tentar assegurar a não-dicotomização do conhecimento da área e garante o direito aos/às graduados/as ao trabalho nos diferentes campos de atuação.

Desta forma, corrobora-se com Furtado (2020) que não será a Resolução que determinará em si os caminhos e perfis curriculares, mas as concepções de Educação Física, posicionamentos e interesses predominantes em cada IES, que constituem diferentes correlações de forças na disputa dos rumos da formação de professores/as em Educação Física.

As instituições que reformularam seus currículos a partir da Resolução CNE/CES 06/2018 ainda terão o desafio de gerir os impactos das fragilidades das DCN sobre a formação dos/as professores/as e a operacionalização dos cursos, cujas consequências ocorrerão em médio e longo prazo, como: a efetiva integração entre as duas etapas de formação, para combater a fragmentação e/ou negação dos conhecimentos, de modo que a ilusória ideia de que os bacharéis precisam de uma formação científica e os/as licenciados/as de uma formação pedagógica seja enfrentada/superada (Taffarel; Santos Júnior, 2010) e que a formação favoreça a dupla titulação; as repercussões da escolha dos/as acadêmicos/as pelas etapas específicas de formação, quanto à possível evasão e ao preenchimento/ocupação das vagas nos cursos (etapas específicas); a hierarquização entre as áreas de conhecimento da Educação Física, em razão da institucionalização da meritocracia nas IES.

Com base no exposto e na produção científica existente, bem como nos desafios iminentes das IES, considera-se imprescindível a abertura de novo debate público, visando a construção de novas DCN, que atendam às reais demandas formativas da área (base teórica sólida e interdisciplinar, e unidade teoria/prática), que tenham como horizonte a formação ampliada na área de Educação Física. Para tanto é fundamental que essa construção não esteja subordinada aos interesses do conselho profissional (sistema CONFEF/CREF).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 584**, de 03 de outubro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 06**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior – 2014**: Glossário. Brasília, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2014/glossario_curso_2014.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRITO NETO, Anibal Correa; BRITO, Eliane do Socorro de Sousa Aguiar; MONTE, Emerson Duarte. Três décadas de embates pela formação profissional em Educação Física no Brasil: síntese e apontamentos. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – Volume 4**: Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: EDUFRN, 2020. p. 151-169. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FURTADO, Roberto Pereira. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES 06/2018. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – Volume 4**: Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: EDUFRN, 2020. p. 115-135. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MACIEL, Thiago Barreto; NOZAKI, Takeuchi Nozaki; BOTREL, Thunay Venzi. As novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física (Res. nº 06/18): a interlocução privilegiada do sistema CONFED/CREFs; a continuidade do projeto de formação humana dominante; e as possibilidades superadoras. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, n. 6, p. 661-671, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/952/1102>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire; LAVOURA, Tiago Nicola. Formação de professores de Educação Física: velhos problemas, novas lutas. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – Volume 4: Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 51-64. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; FURTADO, Roberto Pereira. Reação conservadora neoliberal e políticas curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2150-silva-furtado.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>. Acesso em: 01 jul. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke *et al.* Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: porque somos contra a regulamentação da profissão. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422021000100221&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; 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 Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

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 (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – Volume 4: Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 13-29. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO GTT FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO DO CBCE: CONBRACE/ CONICE 2017–2023

Cassio Martins

Ângela Azevedo

Introdução

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), promulgada em 1996, todos os cursos de graduação, como o de Educação Física (EF), passaram a ter a exigência de trazer uma proposta de currículo da formação prescrita em denominados Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Tais PPC são elaborados com base em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) próprias de cada curso de graduação, estabelecidas na forma de Resolução.⁵⁰

Nesse contexto, em 2004, foram estabelecidas, na Resolução 07/2004, as DCNs (Brasil, 2004) para o curso de graduação em EF, de modo que todos os cursos de EF do Brasil tiveram que, obrigatoriamente, realizar a reformulação da sua proposta de formação, tendo que elaborar PPC para a formação de licenciatura e bacharelado próprios e distintos.

Em 2018, foram homologadas novas DCNs para os cursos de graduação em EF na Resolução CFE/CES 6/2018 (Brasil, 2018), as quais demandaram das escolas de EF brasileiras reformas nos seus currículos. Dentre as mudanças estabelecidas, destaca-se a possibilidade de oferta de três formações em EF, a saber: a formação integrada e/ou a licenciatura e/ou o bacharelado no Art. 30º (Brasil, 2018). Caso a opção de oferta da Instituição de Ensino Superior (IES) seja mais de uma formação no curso de graduação em EF ofertado, este deverá ter uma entrada única, com o aluno optando por uma das formações após cursar um núcleo comum de disciplinas, conforme Art. 5º (Brasil, 2018). No cenário atual, tem IES ofertando o curso de EF com as três formações e IES ofertando somente a formação integrada em EF; como é o caso, respectivamente, das Universidades Federal e Estadual de Goiás. Entretanto, uma possibilidade de desdobramento preocupante que se configura com essas DCNs é a opção de oferta somente da formação de bacharelado em EF por IES, especialmente as privadas. Tal proposição pode contribuir para um déficit de professores licenciados em EF nas escolas da rede de ensino educacional. A formação em EF no Brasil e sua divisão, desde 1987, em licenciatura e bacharelado, é uma questão em debate no ambiente acadêmico que

50 Os cursos de graduação que oferecem a formação em bacharelado e licenciatura, como o de EF, devem elaborar PPC distintos para as duas formações e se basear também em DCNs próprias para a formação em licenciatura. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica foram estabelecidas recentemente, na resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024.

suscita estudos e aprofundamentos⁵¹. Diante da dinâmica de demandas sociais – mas também da própria legislação que determina (em parte) como deve ser a formação em EF – emergem questões com significância para estudo. É o caso, por exemplo, da questão do currículo. Cabe considerar três tipos de currículo: **o prescrito**, que é o currículo idealizado e escrito em um documento, o PPC; **o real**, sendo a implementação da prática do currículo prescrito e que se amplia no cotidiano; e **o oculto**, produzido no contexto escolar, correspondente a estímulos recebidos e provocados pelos alunos e sem que tenha sido previsto pelo professor (Lopes; Rocha, 2020).

O objetivo do presente estudo é realizar um levantamento da produção de conhecimento sobre currículo e formação em EF apresentado no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), publicada nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), no período de 2017 a 2023. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla que está sendo realizada sobre o estado da arte relacionado ao referido tema.

É possível encontrar textos que se propõem a realizar um estado da arte em diferentes vertentes e recortes disciplinares e temáticos, assim como trabalhos que discorrem sobre a existência, o histórico e a necessidade do estado da arte. Maia e Hobol (2014), por exemplo, realizaram um estudo deste tipo sobre as pesquisas de formação e do trabalho docente apresentadas no Grupo de Trabalho da Psicologia da Educação da ANPED, nos últimos doze anos.

Nessa perspectiva, e diante da lacuna de estudos que tratam sobre a produção científica referente ao currículo e formação em EF, estamos realizando uma pesquisa do tipo estado da arte sobre esta temática e, de forma semelhante ao estudo de Maia e Hobol (2014), realizamos o levantamento dessa produção apresentada no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CONBRACE/CONICE, nos últimos 8 anos, com base no seguinte percurso metodológico.

Percurso Metodológico

A presente investigação se caracteriza como um tipo de pesquisa bibliográfica e constitui de uma pesquisa bibliográfica mais ampla denominada estado da arte. De acordo com Romanowski e Ens (2006), a pesquisa do tipo estado da arte tem como finalidade realizar uma revisão bibliográfica da produção científica de certa temática, em uma área específica do conhecimento, no caso, o currículo e a formação na área de EF. O estado da arte é um termo muito utilizado para denominar estudos que retratam a produção de conhecimento de determinado campo, de modo a apresentar mapeamentos, inventários, descrições e discussões referentes a essa produção. São estudos considerados relevantes por serem referências no campo acadêmico-científico, dada as demarcações temáticas que oferecem, entre outras, catalogando um dado campo de conhecimento (Barreto; Pinto, 2001).

Com base nessa referência metodológica é que foi realizada a pesquisa de revisão bibliográfica, ora apresentada. Esse tipo de revisão analisa a produção dos trabalhos publicados dentro de certo período cronológico para contribuir academicamente ao campo científico, de modo a avaliar a evolução e os movimentos da pesquisa na área

⁵¹ Para mais ampliação da questão da formação em EF dividida em licenciatura e bacharelado, ver Azevedo (2013).

do conhecimento investigada, demonstrando a necessidade de prosseguir ou modificar o rumo das pesquisas, bem como das temáticas e metodologias (Megid Neto; Pacheco, 2001; Ferreira, 2002; Soares, 2006).

Assim, foram investigadas a produção científica apresentada no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE, publicada nos anais do CONBRACE/CONICE, no período de 2017 a 2023, compreendendo um total de quatro eventos. O período foi selecionado por corresponder a um ano anterior e anos subsequentes à homologação das atuais DCNs para o curso de graduação em EF, fato que aponta para novas reformas curriculares neste curso e pressupostos de estudos e pesquisas decorrentes da questão da formação.

Como ponto de partida para acessar os anais dos quatro eventos e realizar o levantamento dos estudos publicados, inicialmente, acessamos o site do CONBRACE/CONICE ocorrido no ano de 2023, no qual é descrito que o evento se apresenta como científico e de periodicidade bienal. Posteriormente, ao acessar os anais dos quatro eventos, estabelecemos como critério de inclusão selecionar somente os artigos completos contemplados na modalidade de apresentação oral – por se tratar de estudos mais ampliados nos argumentos teórico-científicos apresentados – e que estabeleçam o currículo e a formação em EF como temática de suas discussões. Desse modo, foram excluídas as publicações no formato de pôster para análise nesta pesquisa e os estudos que não traziam o currículo e a formação em EF como assunto em debate.

Os artigos publicados nos anais dos quatro eventos investigados foram analisados por ano, origem e identificação de autores da publicação, separados por convergência à temática sobre currículo e a formação em EF, identificando aproximações ao referencial das teorias de currículo, baseado em Silva (2023). Assim, verificamos se as referências teóricas das pesquisas publicadas trazem aproximações com as teorias de currículo existentes, caracterizadas como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, conforme abaixo descritas.

A teoria tradicional de currículo se coloca como pretensamente neutra, científica e desinteressada, de modo a considerar questões já respondidas como, por exemplo, sobre **qual e por que** determinado conhecimento/conteúdo deve ser selecionado como mais válido e legítimo. Esta teoria tem seu foco voltado para questões técnicas de **como** organizar o conhecimento e não estão preocupadas com o porquê e quais interesses estão envolvidos entre saber, identidade e poder dessa seleção de conhecimento. Tais preocupações estão presentes nas teorias críticas e pós-críticas de currículo, que surgem como críticas à teoria tradicional e nas quais diversos autores (Giroux, 1997; 2006; Popkewitz, 2010; Apple, 2006; Goodson, 2008; Moreira, 2009) baseiam suas reflexões e propostas. Desse modo, enquanto os modelos de currículo tradicionais estavam centrados no desenvolvimento da técnica de como fazer currículo, as teorias críticas se voltavam para o desenvolvimento de conceitos que explicassem o que o currículo faz. O conceito de currículo nesta perspectiva abrange diferentes significados, não é neutro, representa ideologias, interesses de classe, poder e retrata questões de gênero, étnico-raciais e culturais de toda ordem (Silva, 2023). Na sequência, trazemos essa pesquisa realizada, com a discussão e resultados levantados.

Discussão e Resultados

O CONBRACE/CONICE constitui-se no maior evento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e é considerado um dos mais importantes e rigorosos congressos dentre as sociedades científicas da área de EF. No ano de 2023, foi realizada a vigésima terceira edição do CONBRACE e a décima do CONICE.

O CBCE é uma entidade científica com 46 anos de existência, filiada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que congrega sócio-pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento com interesse no desenvolvimento da EF, das Ciências do Esporte e Estudos do Lazer. Consolida-se tanto no cenário nacional quanto latino-americano em decorrência do rigor científico dos seus eventos e da credibilidade construída ao longo da sua história. O CBCE é constituído por uma Diretoria Nacional, eleita em assembleia-geral realizada no CONBRACE e tantos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), dirigidos por um Comitê Científico formado por pesquisadores que sejam no mínimo mestres, dentre os quais um, necessariamente doutor, é o coordenador, sendo todos eleitos em assembleia do próprio GTT, também no CONBRACE.

O GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, criado em 1996 e reunido pela primeira vez em 1997, é contemporâneo à regulamentação da profissão de EF (Nozaki, 2020). Atualmente, o GTT abarca estudos acerca de distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento em EF, bem como estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho.

Ao acessarmos os anais do CONBRACE/CONICE nos anos de 2017 a 2023 nos deparamos com um total de **3.607** trabalhos publicados divididos nos seus referidos GTTs e, especificamente, no GTT-6 Formação Profissional e Mundo do Trabalho, foram **484** estudos publicados divididos em apresentações orais e pôsteres, conforme demonstrado abaixo, na tabela 01:

Tabela 1 – Divisão de artigos publicados no 2017 a 2023

Cidade sede	Ano	Total de trabalhos publicados	Total de trabalhos GTT-6	Total de trabalhos GTT-6/ apresentações orais e pôsteres	
Fortaleza/CE	2023	1.029	118	Oral	40
				Pôster	78
Belo Horizonte/ MG	2021	718	133	Oral	47
				Pôster	86
Natal/RN	2019	1.068	134	Oral	74
				Pôster	60
Goiânia/GO	2017	792	99	Oral	36
				Pôster	63
Total		3607	484	484	

Fonte: Criada pelos autores, 2024.

O número de trabalhos (484) apresentados no GTT-6 Formação Profissional e Mundo do Trabalho no período de 2017 a 2023 corresponde a 13,4% da totalidade de trabalhos apresentados (3607) nos quatro eventos, correspondentes a 14 GTTs. Se dividir o total de trabalhos apresentados nos 4 eventos entre os 14 GTTs ($3607:14=257,6$), considera-se por esta média que o GTT-6 tem um número quase dobrado de trabalhos apresentados, demonstrando que há interesse da comunidade científica em explorar essa temática. O GTT-6 contribui para aglutinar pesquisas e pesquisadores que se debruçam sobre tal temática.

Entretanto, após análise dos trabalhos publicados e cumpridos os devidos critérios de inclusão e exclusão, verificamos que, do total de 484 trabalhos apresentados no GTT-6 Formação Profissional e Mundo do Trabalho, 197 (40,7%) correspondem ao formato de apresentação oral. Ou seja, menos da metade traz argumentos mais abrangentes que possibilitam um debate com maior aprofundamento, sendo que somente 16 (8,1%) desses 197 trabalhos trazem como temática de discussão o currículo e a formação profissional em EF, conforme demonstrado na tabela 02; o que indica um quantitativo relativamente reduzido desse debate com o devido aprofundamento no GTT-6 do CONBRACE/CONICE.

Tabela 2 – Artigos selecionados para análise

Cidade sede	Ano	Total de trabalhos	Apresentação oral	Total sobre currículo e formação profissional
Fortaleza/CE	2023	118	40	2
Belo Horizonte/MG	2021	133	47	3
Natal/RN	2019	134	74	9
Goiânia/GO	2017	99	36	2
Total		484	197	16

Fonte: Criada pelos autores, 2024.

Observa-se na tabela 02 que dos 16 trabalhos no formato de apresentação oral, que tratam sobre currículo e a formação em EF – os quais foram selecionados para análise –, o evento da região Nordeste, ocorrido na cidade de Natal/RN em 2019, foi o que teve maior número de trabalhos apresentados, representando 56,2% (9 do total) de publicações nessa temática. Nos eventos posteriores, de 2021 e 2023, o número de publicações nessa temática não alcançou, nem somados (31,3%), a mesma proporção do evento de 2019.

Em relação aos assuntos abordados, destacamos que as atuais DCNs 6/2018 (Brasil, 2018) do curso de graduação em EF são um assunto abordado na maioria dos trabalhos analisados na temática currículo e formação em EF. Ela foi o assunto debatido em 9 dos 16 trabalhos analisados, representando também 56,2% do total, distribuídos entre os 4 eventos; sendo que 3, desse total de 9, foram apresentados no evento de 2019, em Natal, 1 no evento de 2017, 3 no evento de 2021 e 2 no evento de 2023.

Nos demais trabalhos, correspondente a 7 do total de 16, verifica-se que são abordados outros dois assuntos: A) Um assunto identificado em 6 desse universo de 16 trabalhos analisados se refere à percepção discursiva dos atores participantes do processo de construção e elaboração do currículo e da formação em EF, representando 37,5% do total. No evento de 2019, foram apresentados 5 trabalhos, e no de 2019, 1 trabalho. B) O outro assunto presente nos trabalhos analisados foi uma discussão especificamente relacionada ao PPC, tratado em apenas 1 trabalho dos 16 analisados, correspondendo a 6,2% do total, sendo apresentado no evento de 2019.

O assunto mais discutido tem sido sobre as DCNs e questões relacionadas que permeiam os cursos de formação em EF, indicando uma necessidade de ampliação do debate com foco em outras questões que retratam, mais especificamente, os PPC, tais como concepção e perspectivas curriculares, dentre outras. Observa-se uma lacuna de pesquisas, por exemplo, voltadas para a concepção de currículo e de formação humana proposta a partir de fundamentos teóricos que se aproximam de concepções críticas da teoria de currículo. Segue abaixo, a apresentação dos referidos trabalhos pela ordem de assunto.

Assunto em 9 trabalhos: Diretrizes Curriculares Nacional (DCNs)

Iniciamos com os trabalhos que tratam sobre as DCNs citando o ensaio de Figueiredo, Andrade Filho e Alves (2021), autores vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo o último vinculado ao Instituto Federal Fluminense (IFF). Eles analisaram a intencionalidade de instrumentalização do currículo de formação de professores de EF no Brasil, via atuais DCNs dos cursos de graduação em EF. No referido estudo, não foi observada uma aproximação com alguma teoria curricular. O estudo utilizou apenas as atuais DCNs para analisar a estrutura curricular posta na formação de professores de EF no Brasil.

O estudo de Novaes *et al.* (2021), da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibirité (UEMG), relata sobre as reflexões e os procedimentos adotados pelo curso de EF da mesma Universidade, frente à Resolução CNE/CES, de 6 de dezembro de 2018. A contextualização teórica desenvolvida no referido estudo se configura a partir do pensamento decolonial de Santos (2012), que é um autor de referência nas teorias pós-críticas.

Ainda estabelecendo aproximações com teorias pós-críticas de currículo, por conta de algumas formulações foucaultianas com foco no currículo enquanto uma prática discursiva, se encontram Boa Sorte, Oliveira e Pereira (2023); respectivamente, vinculadas à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. As autoras problematizam o processo de constituição do novo currículo dos cursos de EF da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), conforme Resoluções CNE/CP 02/2015 e CNE/CES 06/2018.

Já o trabalho de Souza *et al.* (2021), vinculados à Universidade Federal de Jataí, localizada em Goiás, apresenta a experiência da reforma do PPC dos cursos de EF, realizados na mesma Universidade, para adequação à Resolução CNE 06/2018. O artigo traz referências e dialoga com conceitos teóricos de autores de corte marxista, como Taffarel (1993) e Nozaki (2004). A perspectiva epistemológica marxista dialoga com a perspectiva das teorias críticas de currículo.

No texto desenvolvido por Lavoura, Santos Júnior e Rodrigues (2019), respectivamente, oriundos da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), foi debatida a problemática do conhecimento que parametriza a formação de professores nas atuais DCNs dos Cursos de Graduação em EF. Para análise do documento, os autores trazem em suas referências os estudos de Saviani (2011) e Frigotto (2011), estabelecendo também um diálogo de aproximação com as teorias críticas de currículo.

Paiva, Abreu e Furtado (2019), da Universidade Federal do Pará (UFPA), analisam a formação em EF proposta pelas atuais DCNs, utilizando como base o método dialético. Em suas discussões são citados autores como Adorno (1995) e Freire (1996; 2011), de modo a ser observado um diálogo à perspectiva localizada na teoria crítica de currículo.

Os pesquisadores Santos Júnior e Bastos, (2019), vinculados à Universidade Federal do Pará, discutiram a fragmentação da formação nas atuais DCNs dos cursos de graduação em EF. Os autores relataram sobre a fragmentação que foi repaginada e se manteve na lógica destrutiva do capital, assim como a concepção de formação contínua direcionada à instrumentalização do indivíduo para o trabalho. O estudo utiliza em suas referências autores como Taffarel e Santos Júnior (2010) para tecer uma análise crítica em seu estudo e também é possível observar elementos de aproximação à teoria crítica de currículo.

Botrel e Maciel (2017), respectivamente, professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, teceram críticas referentes à fragmentação curricular em EF a partir das atuais DCNs. O estudo se configura a partir do materialismo histórico-dialético. Foram detectados como a fragmentação curricular em EF se apresenta e a relação direta com a manutenção do sistema capitalista. O estudo se baseia nas ideias de Alves (2010), autora que se ancora nas teorias marxistas em seu referencial teórico, se configurando como um pensamento crítico e aproximado a elementos da teoria crítica de currículo.

Outro trabalho que, em suas referências, se aproxima da perspectiva crítica de currículo, tendo em vista fundamentos de recorte marxista, foi o dos pesquisadores Anes, Ventura e Maia (2023), vinculados à Universidade Estadual de Goiás. Os autores retratam a proposta de currículo em EF com dupla formação e habilitação (Licenciatura e Bacharelado), em adequação às novas DCNs. Apresentaram também o modo e como a organização do currículo se desenvolveu, bem como as saídas encontradas para desafios decorrentes das dificuldades interpretativas e operacionais com relação às atuais DCNs de EF de 2018, mais especificamente a favor do Art. 30 das referidas DCNs, que faculta aos cursos a inserção da dupla formação em EF. Ou seja, entrada e saída únicas, habilitando o docente para a atuação no campo da licenciatura e do bacharelado.

Dentre os 9 trabalhos supracitados, 1 (11,1%) não apresenta referências teóricas de aproximação às teorias de currículo, 2 (22,2%) são trabalhos que se destacam por aproximações teóricas pós-críticas e 6 (66,6%) por aproximações com as teorias críticas de currículo.

Assunto em 7 trabalhos: Percepção discursiva dos atores participantes do processo de construção e elaboração curricular

Dando prosseguimento à análise dos demais trabalhos, Abreu e Pinto (2019), do Instituto Federal do Ceará, objetivaram compreender as (retro)ações reflexivas do vivido em atos de currículo. Por meio de um relato de experiência, os autores assumiram a condição de sujeitos-atores curriculares implicados no processo de alinhamento curricular das licenciaturas em EF do IFCE. O referido estudo se apropria de conceitos marxianos e utilizam Freire (2010) em sua referência, estabelecendo aproximações com a teoria crítica de currículo.

No trabalho de Araújo (2019), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Buriticupu (IFMA), foi analisado o currículo e sua relação com a formação docente a partir da concepção de doze professores do Curso de Licenciatura em EF da Universidade Federal do Maranhão. A autora utiliza como referência Azevedo (2016), a qual dialoga com fundamentos da teoria crítica de currículo.

Da Universidade Estadual da Bahia emerge o trabalho com aproximações pós-críticas de Oliveira (2019), tendo em vista as tessituras de seus diálogos que se articulam com os conceitos foucaultianos (Foucault, 2012; 2013; 2017). A pesquisa examinou um currículo de formação em EF, tendo como foco o *ethos* profissional projetado por esse currículo, circunscrito por uma concepção formativa entendida como ampliada ou unificada.

Ainda na perspectiva pós-crítica, utilizando referências de Lüdorf (2005), apresentamos o trabalho de Oliveira e Silva (2019), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que discute de que forma diferentes atores (discentes e docentes) veem a formação de docentes de EF, a partir de um estudo etnográfico realizado no curso de licenciatura em EF da UFRJ.

Em outro trabalho, Araújo (2017), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Buriticupu, realizou um mapeamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, na Biblioteca Virtual de Saúde, em três periódicos específicos de produções científicas em EF (*Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência e Pensar a Prática*) e no Portal de Periódicos da CAPES, totalizando seis fontes de dados consultadas sobre currículo de formação docente em EF, no período de 2004 a 2016. Dos estudos apresentados em sua revisão, nenhum deles é analisado à luz da teoria curricular. A autora descreve que há uma quantidade pequena de produções acerca da problemática que envolve as dimensões teóricas e práticas na formação docente em EF.

Pereira, Sousa Pereira e Reis (2019), respectivamente, oriundos da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade Federal de Lavras, analisam os currículos dos cursos de licenciatura em EF das universidades federais brasileiras, verificando se existem disciplinas relacionadas ao conteúdo “lutas”. A pesquisa é do tipo quantitativa e não traz uma análise com referencial teórico.

Assunto em 1 trabalho: Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Por último, cita-se o texto de Maia (2019), que trata, especificamente, sobre o PPC. No estudo publicado, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG), o autor buscou constatar o movimento de retrocesso enfrentado na UFG a partir de um processo de revisão curricular, tendo como base o PPC do curso. Adota como referencial para a sua análise o materialismo histórico-dialético e assim guarda aproximação epistemológica com a perspectiva da teoria crítica de currículo.

Após observarmos os últimos 7 trabalhos publicados, acima descritos, 2 (28,5%) não estabeleciam, objetivamente, nenhuma perspectiva teórica; 2 (28,5%) dialogavam com autores que se aproximam da perspectiva teórica pós-crítica de currículo e 3 (42,8%) com a teoria crítica de currículo. Cabe ressaltar que, mesmo não se tratando de uma teoria específica de currículo, essas referências apropriadas nos respectivos trabalhos oferecem conceitos de relação com “teorias gerais sobre educação” (Silva, 2023, p. 30) e/ou possuem relação aproximada com as teorias de currículo.

A análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE 2017-2019 aponta que as mudanças curriculares decorrentes das DCNs de 2018 para os cursos de EF são o maior motivo de preocupação e interesse na produção acadêmica de pesquisas em diversas universidades brasileiras. No caso do curso de EF do Estado de Minas Gerais, as DCNs de 2018 motivaram uma série de reflexões e a adoção de novos procedimentos para adequar o currículo às exigências contemporâneas. Esse processo de reformulação curricular visou não apenas cumprir os requisitos legais, mas também aprimorar a formação dos futuros profissionais da área (Botrel; Maciel, 2017; Novaes *et al.*, 2002). De maneira similar, a UNEB iniciou um processo de reestruturação dos seus cursos de EF, conforme as Resoluções CNE/CP 02/2015 (já revistas) e CNE/CES 06/2018 (Oliveira, 2019). A UFJ e a UEG também embarcaram em uma reformulação dos seus PPC, conforme as DCNs 2018. As experiências da UFJ e UEG se destacam pelo esforço em construir um currículo que não apenas atende às normas estabelecidas, mas que também promove uma formação integrada dos estudantes, debatendo e incorporando aspectos teóricos e práticos essenciais para a atuação profissional em EF. (Maia, 2019; Anes; Ventura; Maia, 2023).

No que diz respeito à localização dos pesquisadores, verificamos que eles são oriundos de 20 instituições distintas. A maioria desses pesquisadores estão vinculados às instituições da região Sudeste e Nordeste, representando mais de 70% do total, sendo a maioria (25% de 35%) localizada no estado da Bahia. As demais pesquisas são oriundas da região Centro-Oeste, mais especificamente do estado de Goiás, representando 15% das instituições, e da região Norte, 5%. Em sua maioria, essas pesquisas discutem sobre o currículo e a formação em EF no contexto de suas respectivas localizações. Tal dado indica a escassez ou a necessidade de ampliação de pesquisas e pesquisadores e/ou da sua participação com publicações, no GTT-6 do CBCE, sobre currículo e formação em EF, oriundos das Regiões Sul, Norte e Centro-Oeste.

Das perspectivas teórico-metodológicas desenvolvidas nos trabalhos analisados, inferimos que 81,2% se configuram a partir de teorias gerais sobre educação (Silva, 2023). Autores que de forma mais específica discutem a temática de currículo, como Giroux (1997), Popkewitz (2010), Apple (2006), Goodson (2008) e Moreira (2009), não foram encontrados nos trabalhos analisados, demonstrando uma lacuna de apropriação teórico-metodológica específica de currículo nas pesquisas desenvolvidas. Vale salientar que 18,7% dos trabalhos não estabelecem aproximações declaradas com alguma referência teórica.

Dessa forma, ressaltam-se as aproximações teóricas com autores de recorte marxista, possibilitando desdobramentos diferentes da herança histórica de fazer currículo em EF e novas perspectivas de referência para análise e desenvolvimento curricular na área. Essas abordagens teóricas podem contribuir para uma visão crítica e reflexiva sobre a formação acadêmica, incentivando a construção de currículos que promovam uma proposta de formação em EF, voltadas para a emancipação e a transformação social.

Diante do exposto, parece necessário fomentar pesquisas que investiguem os processos de construção dos PPC, as quais incluam a análise de como são elaborados, implementados e avaliados nas IES à luz das teorias de currículo, considerando as demandas do mundo do trabalho e as necessidades dos estudantes como futura classe trabalhadora. Tal investigação pode proporcionar uma visão mais clara e detalhada dos desafios e das oportunidades que envolvem a elaboração e a implementação de PPC.

Cabe destacar, que se observa a ocorrência de uma concentração significativa de estudos sobre as DCNs, retratando direta ou indiretamente PPC, mas sem mobilizar conceitos e teorias curriculares. Em sua maioria, esses estudos não abordam, especificamente, como os PPC foram construídos, a quais interesses atendem; parecem localizar-se apenas na análise das próprias experiências em processo dos pesquisadores, sem a devida articulação com a teorização sobre currículo. Desta forma, corre-se o risco da tendência de idealização desses pesquisadores, enquanto não se observa pesquisas preocupadas em problematizar e investigar à luz de referências de autores que discutem sobre currículo, de modo a fundamentar a concepção de homem e sociedade que se deseja formar, dentre outros fatores. Tais pesquisas, dentre outras, poderiam contribuir para que novas perspectivas e questões fossem exploradas, possibilitando novos entendimentos e questionamentos sobre o campo do currículo e da formação na área de EF.

Considerações Finais

A produção de conhecimento referente ao currículo e formação em EF apresentado no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE, publicado nos anais do CONBRACE/CONICE 2017-2023, nos permite uma avaliação preliminar dos movimentos e desenvolvimento dessa temática na área de EF com apontamentos relacionados à necessidade de prosseguir ou modificar o rumo das pesquisas, bem como dos assuntos e das metodologias retratadas. Parece haver uma lacuna de pesquisa voltada para a concepção de currículo e de formação humana a serem consideradas em PPC e que façam referências às teorias de currículo.

Verifica-se um cenário de mudanças e desafios significativos nesse campo temático. As DCNs de 2018 trouxeram novas perspectivas para a formação em EF, incentivando a reflexão e a revisão dos PPC das IES. A possibilidade de oferta da formação integrada de licenciatura e bacharelado se destaca como uma alternativa no debate acumulado de uma proposta de formação única no campo da EF. Ressalta-se também uma necessidade de aprofundar e ampliar as discussões e pesquisas sobre as diferentes concepções de currículo. O pensamento curricular deve estar comprometido com uma sociedade mais igualitária e com condições emancipatórias da vida humana, por exemplo.

A análise dos trabalhos publicados nos eventos investigados demonstra indicativos da relevância do estado da arte como ferramenta para compreender a evolução e os desafios da pesquisa na área de currículo e formação em EF, para manter a continuidade dessa investigação e a publicação dos resultados após sua finalização.

Vale lembrar, que apresentamos aqui nesta publicação resultados preliminares com um recorte dessa pesquisa em andamento e, como toda pesquisa, requer ampliações e maiores desdobramentos, longe de serem esgotados. A identificação de lacunas, áreas não exploradas e a necessidade de novas direções de investigação são aspectos importantes para o avanço do conhecimento e do aprimoramento no pensar e no fazer do currículo de formação em EF.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**, [s.l.], v. 3, p. 119-138, 1995.

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

ANES, Rodrigo Roncato Marques; VENTURA, Paulo Roberto Veloso; MAIA, Júlio César. Dupla formação: primeiras análises. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, SOBERANIA POPULAR NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: REDIRECIONANDO AS FORÇAS DEMOCRÁTICAS NAS ÁGUAS DO DRAGÃO DO MAR, 10., Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. Currículo e formação docente... com a palavra, os professores de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; Congresso Brasileiro de ciências do Esporte, 20.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.

AZEVEDO, A. C. B. **Fundamentos da teoria curricular para (re)formulação de projetos pedagógicos em Educação Física**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

AZEVEDO, A. C. B. **História da Educação Física no Brasil: Currículo e Formação Superior**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Diário Oficial, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução nº 03/87. Brasília: Documenta, nº 319, jul. 1987, p. 173-174.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 58, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em

nível superior de graduação plena. Câmara de Educação Superior, Brasília, 2004.

BRASIL. Resolução **CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2018.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na Educação Básica, 1990-1998**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

BOA SORTE, E. S.; OLIVEIRA, G. N. B.; PEREIRA, R. S. A reformulação dos cursos de Educação Física na UNEB: interpretações, ressignificações e recomposições curriculares. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, SOBERANIA POPULAR NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: REDIRECIONANDO AS FORÇAS DEMOCRÁTICAS NAS ÁGUAS DO DRAGÃO DO MAR, 10., Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023.

BOTREL, Thunay Venzi; MACIEL, Thiago Barreto. A fragmentação curricular em Educação Física: uma pesquisa bibliográfica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2017.

DE ABREU, Samara Moura Barreto. Atos de currículo da Educação Física no IFCE: resistência, reexistência e ressurgência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.

DE OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cassia. Formação inicial de Educação Física: potencialidades e conflitos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; Congresso Brasileiro de ciências do Esporte, 20.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.

DE OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges. Formação em Educação Física: fragmentos de um currículo unificado, sob a ótica do conceito de dispositivo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.

DE SOUZA, Luís César; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida; LUIZ, Angela Rodrigues; CABRAL, Lacerda Paulo José. Reestruturação do projeto pedagógico do curso de Educação Física da Universidade Federal de Jataí: da possibilidade de dupla formação ao impasse. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2021.

DOS SANTOS ARAÚJO, Raffaelle Andressa. Currículo de formação docente em Educação Física: análise da produção mapeada no período de 2004 a 2016. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade; ALVES, Cláudia Aleixo. A instrumentalização do currículo na formação de professores de Educação Física no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2021.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**.

- Organização: MACHADO, R. 30. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 243-276.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2008.
- JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos Santos; BASTOS, Robson dos Santos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.
- LAVOURA, Tiago Nicola; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. Cenas empobrecidas da formação de professores em Educação Física: as novas diretrizes curriculares em discussão. In: Congresso Brasileiro de ciências do Esporte, 20.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.
- LOPES, Gabrielle De Souza Cruz; ROCHA, Sandra Mara Santana. A educação ambiental no currículo prescrito, real e oculto do colégio modelo de Itamaraju-Ba. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 20, n. 2, 2020.
- LÜDORF, S.M.A. Editorial. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 5, jan./jun. 2005.
- MAIA, Júlio César Apolinário. O que revela uma revisão curricular de racionalidade produtiva: uma análise da categoria totalidade na formação do professor de Educação Física In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.
- MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da; HOBOL, Márcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**, [s.l.], n. 39, p. 3-14, 2014.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MEGID NETO, Jorge; PACHECO, Décio. Pesquisas sobre o ensino de Física no nível médio no Brasil: concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações. **Pesquisas em ensino de física**. São Paulo: Escrituras, v. 2, p. 15-30, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 39, p. 367-381, 2009.
- NOVAES, Fernanda Abbatepietro; PUCHTA, Diogo Rodrigues; RIBEIRO, Sheylazarth Presciliana; SILVA, Agnaldo Antônio. Curricularização da extensão no curso de Educação Física da UEMG – unidade Ibitaré. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE, 22.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9. **Anais [...]**. [s.l.: s.n.], 2021.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho**: mediação da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF/FE), Niterói, 2004.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: de sua criação à Carta de Vitória. **Formação profissional e mundo do trabalho**, p. 79, 2020.

PAIVA, Luciana Rocha Magalhães; ABREU, Meriane Conceição Paiva; FURTADO, Renan Santos. A formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Física DCNEF/2018. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, [s.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, B. S. O intelectual de retaguarda. **Análise Social**, Lisboa, 204, XLVII (3.o), 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUSA PEREIRA, Álex; PEREIRA, Dayana Sousa; DOS REIS, Fábio Pinto Gonçalves. Análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em educação física das universidades federais brasileiras em relação à presença/ausência das lutas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., Natal-RN. **Anais [...]**. Natal-RN, 2019.

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

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciado x bacharelado. *In*: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Formação em educação física e ciências do esporte**: política e cotidiano. Goiânia: Hucitec, 2010.

DESCOLONIZANDO OS SABERES SOBRE SAÚDE NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS PARA REFLEXÃO A PARTIR DO CONTEXTO DO SUL GLOBAL

Alexandre Palma

Mariane Ferreira dos Santos Araújo

Abertura

A noção de Sul Global diz respeito à metáfora sociológica, e não uma localização geográfica, empregada para designar o sofrimento humano sob o capitalismo global e, portanto, possível de caracterizar regiões periféricas, semiperiféricas ou colonizadas do sistema-mundo contemporâneo. Contudo, para além disso, reproduz uma geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2002).

Para Mignolo (2002), o entendimento é que a história do capitalismo e a história da epistemologia ocidental, como foram construídas desde o Renascimento, ocorreram em paralelo e se complementaram. A expansão do capitalismo implicou a expansão da epistemologia ocidental, desde a razão instrumental que acompanhou o capitalismo e a revolução industrial até as teorias do Estado. E no momento em que o capitalismo começou a ser deslocado da Europa para o resto do mundo, a organização do conhecimento foi estabelecida em seu escopo universal, impedindo ou enfraquecendo a possibilidade de se pensar em uma conceituação e distribuição do conhecimento emanando de outras histórias locais. Portanto, além da epistemologia não ser a-histórica, esta não pode ser reduzida à história linear da produção de conhecimento da Grécia Antiga até a contemporânea do Atlântico Norte, uma vez que necessita, em sua historicidade, trazer a diferença colonial para o contexto.

O modo de pensar único, universal, padronizado e hierarquizado que caracterizam a produção de conhecimentos é reflexo de uma epistemologia forjada a partir de uma ciência que se estabeleceu no contexto da violência física e simbólica imposta sobre os povos, seus saberes, suas culturas, além da ocupação de seus territórios, que se estendeu desde as invasões geradas pelas grandes navegações no Mercantilismo até os dias atuais. Portanto, o colonialismo e a violência, assassinatos e perseguições que o acompanharam, resultou em genocídios e epistemicídios (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2008; Grosfoguel, 2016; Palma *et al.*, 2023).

Quijano (2005) ressalta que a classificação das pessoas em razão da noção de raça tem sido um alicerce fundamental na estrutura padrão de poder, estabelecendo uma construção mental que busca naturalizar a imagem de uma explicação biológica de superioridade/ inferioridade e, assim, expressar a dominação colonial, a qual vige até os dias atuais.

Talvez, seja importante considerar, ainda, que os processos de atribuição de identidades raciais, de gênero, de sexualidade, ou econômicas, entre outras, podem assumir uma atribuição essencial na formação discursiva, a qual teria a possibilidade

de apagar a crítica e naturalizar tais identidades em conformidade aos sistemas de poder e opressão. Assim, a própria atribuição de identidades poderia representar uma função primordial na colonização e nos sistemas pós-coloniais de poder. Desta forma, as identidades de raça, gênero, sexualidade são construções político-sociais, uma vez que os grupos sociais compartilham padrões de cultura e crenças, não em consequência de algo transmitido de forma biológica, porém decorrente de experiências de vida defrontando-se com opressões e conflitos de toda ordem (Sevalho, 2022; Palma *et al.*, 2023).

Em se tratando, dos aspectos que relacionam a prática de atividades físicas e a redução de doenças, tem sido marcante o regime de verdade que se estabelece a partir da produção de saberes biomédicos, com pouca atenção à determinação social da saúde. Do mesmo modo, os problemas científicos sobre as associações entre atividades físicas e doenças parecem acriticamente importados ou subordinados à racionalidade do Norte Global, notadamente impostos pelas pesquisas realizadas na América do Norte e Europa.

A partir deste cenário, é possível compreender que a produção de saberes e conhecimentos vem sendo marcada por uma epistemologia colonial, bem como, refletir sobre a necessidade de superá-la, rompendo com essa forma única ou hegemônica de observar e explicar o mundo, especialmente, considerando as possibilidades presentes a partir do contexto do Sul Global. O objetivo do presente ensaio, portanto, é debater os saberes sobre saúde na formação em Educação Física, considerando tais questões.

Raça, classe, gênero...

Algo fundamental na estrutura padrão de poder diz respeito à elaboração mental, que trata de naturalizar as diferenças de cor de pele, gênero, condição econômica, entre outras, a partir de um fundamento biológico de superioridade ou inferioridade. Estas construções político-sociais, ao atribuírem determinadas identidades, buscam forjar um processo de submissão/ colonização em conformidade aos sistemas de poder e opressão. Não seria, portanto, inadequado pensar que o capitalismo seja construído a partir da pobreza, do patriarcado e do racismo (Sevalho, 2022; Palma *et al.*, 2023).

Como exemplo, é possível citar o processo histórico da colonização das Américas, em que os espanhóis e portugueses, a despeito da diversidade de povos, cada qual com sua própria história, linguagem, cultura, memória e identidade, como astecas, maias, chimus, incas, guarani, ticuna, yanomami etc., reduziram todos a *índios*. O mesmo ocorreu com os povos violentamente trazidos da África, achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos etc., nomeados, sem distinção, como negros (Quijano, 2005). Para Quijano (2005), esse procedimento resultou em duas situações determinantes. A primeira é que todos esses povos foram desapossados de suas próprias histórias, identidades e culturas. A segunda é que a *"nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade"* (Quijano, 2005, p. 116).

O racismo pode ser compreendido a partir das relações de poder que articulam o trânsito social a partir de um sistema que classifica determinados grupos sociais, estabelecendo, diante de situações fenotípicas ou étnicas distintas, uma condição de inferioridade. Como a estrutura social envolve relações de poder, entre as pessoas

de distintas cores de pele e etnia, que foram construídas histórica, cultural, política e socialmente, o racismo acaba por se manifestar estruturalmente (Almeida, 2019).

Achille Mbembe (2022a) explica que as opressões impostas aos negros ao longo do primeiro capitalismo, mais do que a norma, tinha vigorado como aquilo que cabia aos negros. Posteriormente, a disposição em universalizar a condição negra ocorreu de modo concomitante ao advento de práticas imperialistas instituidoras de lógicas escravagistas de captura, aprisionamento ou extermínio, bem como de lógicas coloniais, de ocupação, exploração e apagamento cultural. O autor (2022a) advoga que a ideia de “negro”, enquanto raça, foi elaborada para representar a exclusão, o embrutecimento e a degradação, como resultado de um dispositivo social atrelado ao capitalismo.

Em *Brutalismo*, ao tratar da condição negra universal, Mbembe (2022b) comenta que esta parcela da população, em diferentes partes do mundo, está condenada às perdas excessivas e à coexistência com uma síndrome de esgotamento das capacidades orgânicas. Não por acaso, Nóbrega (2022) convoca para a inevitabilidade de se refletir sobre as situações em que negros, mulheres, pessoas de baixa renda financeira e outros grupos vulnerabilizados têm historicamente sido expostos em diferentes sociedades, as quais configuram um cenário de violência, opressão, submissão, discriminação, desrespeito e expressam um espaço e sentimento de “não ser”, “não existir” ou “existir em condição de exaustão”. Mbembe (2022b) ainda ressalta que o brutalismo opera uma economia política dos corpos e está presente na forma como os corpos racializados são considerados virulentos, ao mesmo tempo em que os corpos virulentos são racializados. É assim que, sob o brutalismo, o assassinato, o extermínio, o genocídio deixam de ser exceções. Aqui o ato de matar vem acompanhado da demonstração de prazer e o próprio Estado passa a cometer crimes contra parte da população.

Cabe destacar, ainda, que, de acordo com Quijano (2005), a ideia de que houve um processo de descolonização territorial não eliminou a colonialidade, na medida em que existe, em nível mundial, relações de dependência e de poder duradouras. E o âmago dessa colonialidade continuada diz respeito ao conceito de raça.

A concepção de “economia política da saúde” encontra-se profundamente ligada à tradição marxista e se apresenta nas investigações de autores como Jaime Breilh, Asa Cristina Laurell, Vicente Navarro, Howard Waitzkin e outros. Estes autores buscaram incorporar conceitos e análises esquadrinhados por Marx e Engels, tais como classe social e lutas de classes; desigualdades materiais; lucro ou acumulação de capital; processo, organização e condições de trabalho, imperialismo global e subdesenvolvimento (Harvey, 2021; Palma *et al.*, 2023).

Segundo Harvey (2021), um dos trabalhos fundamentais sobre economia política da saúde diz respeito ao clássico livro de Friedrich Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2010). Ao analisar o processo e organização do trabalho capitalista e seu impacto sobre a saúde dos trabalhadores ingleses, Engels (2010) encontrou, ao tempo em que os donos do capital aumentavam suas riquezas, manifestações de sofrimento, adoecimento e morte entre os trabalhadores. Assim, Engels (2010) verificou que as desigualdades em saúde poderiam ser explicadas a partir da estrutura de classes, da pobreza e das condições precarizadas de trabalho. Além disso, o autor realizou um trabalho pouco comum e possibilitou protagonismo aos próprios trabalhadores, buscando, assim, aprender com eles sobre seus ofícios, sofrimentos e adoecimentos.

Dentro deste contexto, o pensamento decolonial se aproxima do marxismo quando ambos identificam as desigualdades socioeconômicas como um elemento estrutural das sociedades capitalistas e colonizadoras, geradas por relações de exploração e dominação. O marxismo clássico, com sua ênfase na luta de classes e na análise do modo de produção capitalista, oferece ferramentas valiosas para compreender a lógica da exploração e seus mecanismos de perpetuação. Contudo, o pensamento decolonial ultrapassa a análise marxista clássica ao apontar os limites de uma visão eurocêntrica e universalizante das desigualdades e critica a invisibilidade das opressões raciais, étnicas, de gênero e outras formas de subalternização nos processos históricos de exploração, as quais moldam as experiências de opressão de forma interseccional (Spagnolo, 2022; Quijano, 2000).

É possível considerar que o feminismo decolonial tenha surgido como uma potente crítica ao feminismo branco europeu ou norte-americano, reconhecendo falhas em abordar as opressões interseccionadas às de raça, classe e sexualidade, e, desta forma, necessitando desconstruir as narrativas hegemônicas que silenciam as vozes e experiências de mulheres marginalizadas. Assim, para o feminismo decolonial não parece fazer sentido lutar, a partir de uma postura neoliberal e meritocrática, com vistas ao empoderamento das mulheres, para que estas galguem os postos mais elevados do mercado, ganhem visibilidade e respeitabilidade, enquanto tantas outras, nascidas em outras condições (econômicas ou de raça, por exemplo), vivenciam um processo de opressão, discriminação e precarização decorrente desta mesma lógica neoliberal e colonizadora (Ferrara *et al.*, 2021; Hollanda, 2020; Lugones, 2020; Arruzza *et al.*, 2019).

Arruzza *et al.* (2019, p. 27) explicam

A grande mídia continua a equiparar o *feminismo*, em si, com o *feminismo liberal*. Longe de oferecer uma solução, contudo, o feminismo liberal é parte do problema. Centrado no Norte global, entre a camada gerencial-profissional, ele está voltado para a “imposição” e a “quebra do telhado de vidro”. Dedicado a permitir que um pequeno número de mulheres privilegiadas escale a hierarquia corporativa e os escalões das Forças Armadas, esse feminismo propõe uma visão de igualdade baseada no mercado, que se harmoniza perfeitamente com o entusiasmo corporativo vigente pela “diversidade”. Embora condene a “discriminação” e defenda a “liberdade de escolha”, o feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres. Seu verdadeiro objetivo não é igualdade, mas meritocracia. Em vez de buscar abolir a hierarquia social, visa a “diversificá-la”, “empoderando” mulheres “talentosas” para ascender ao topo. Ao tratar as mulheres como “grupo sub-representado”, suas proponentes buscam garantir que algumas poucas almas privilegiadas alcancem cargos e salários iguais aos dos homens *de sua própria classe*. Por definição, as principais beneficiárias são aquelas que já contam com consideráveis vantagens sociais, culturais e econômicas. Todas as demais permanecem presas no porão.

Segundo Arruzza *et al.* (2019), o feminismo liberal desabona o feminismo, na medida em que está integralmente alinhado às desigualdades sociais e, portanto, terceiriza a opressão. A luta das mulheres apoiadas pelo feminismo liberal, para que alcancem os altos postos das empresas e *façam acontecer*, necessita, ao mesmo tempo, que estas estejam amparadas sob os ombros de mulheres imigrantes mal remuneradas, as quais são subcontratadas para realizar o trabalho doméstico e o papel de cuidadoras. Ademais, assumem uma postura insensível à classe econômica e à etnia. Nesse sentido, para as autoras, o feminismo liberal proporciona a justificativa

irrepreensível para o pensamento neoliberal e propõem substituir o feminismo do *faça acontecer* pelo feminismo *impeça que aconteça*.

Arruzza *et al.* (2019) advogam um feminismo que lute contra a queda dos padrões de vida; a retirada dos direitos; os desastres ecológicos; as guerras de todas as ordens; as desapropriações territoriais; a violência a quem migra imposta por quem expulsa e por quem “recebe”; contra o racismo, a xenofobia, a homofobia e a transfobia. Vislumbram afrontar as raízes do capitalismo e da barbárie, buscando proteger aquelas (e aqueles) 99% minorizadas, de pessoas pretas, pobres, *queer*, trans, com deficiências... todas exploradas e oprimidas pelo capital. E, por essa razão, o denominam de *feminismo para os 99%*.

Como salientam Ferrara *et al.* (2021), ainda que seja possível observar importantes avanços no que se refere aos direitos das mulheres, o processo de interseção com a raça e/ou classe social enfraquece ou impede que as demandas específicas sejam resolvidas. Além disso, os percursos históricos, e muitas vezes singulares, dos diferentes movimentos feministas na América Latina demonstram a complexidade imposta para que se defina uma agenda única apropriada às variadas demandas, especialmente quando considera as interseções com a raça, classe econômica, sexualidade, entre outras opressões e que estas não podem ser combatidas isoladamente.

Portanto, o feminismo decolonial denuncia a “colonialidade do gênero”, um sistema de dominação que se origina na colonização europeia e impõe modelos masculinos, brancos e eurocêntricos como padrão de poder. Essa matriz de opressão invisibiliza e subordina as experiências de mulheres indígenas, negras, periféricas e de outras minorias. Além disso, diferente de se pensar um “modelo único” de libertação feminina, defende a diversidade das lutas e a construção de epistemologias feministas próprias.

Reflexões para descolonizar os saberes

Um dos aspectos fundamentais no processo de descolonização dos saberes sobre saúde na formação em Educação Física diz respeito à necessidade de reconhecer que, por vezes (ou frequentemente), realizamos as perguntas aos nossos problemas de forma equivocada ou à semelhança daquelas questões impostas pelo Norte Global, e quase sempre de modo acrítico. Muito tem sido propagado sobre os potenciais benefícios da realização de atividades físicas para prevenção de doenças (Ekelund *et al.*, 2016; Kyu *et al.*, 2016). Uma hipótese que vigora se refere ao fato de que o gasto energético diário total, com diferentes atividades físicas, pode contribuir para essa prevenção, de tal forma que o aumento desse gasto resultaria em menor prevalência de doenças. Assim, em diferentes documentos tem sido propagado que *toda atividade física conta* (World Health Organization, 2020; Brasil, 2021).

Mas, toda atividade física conta para quem? A ideia de que toda e qualquer atividade física importa é baseada no entendimento de que a soma de energia gasta, com a realização dos diferentes domínios (atividade física de lazer, ocupacional, doméstica e de deslocamento), pode impactar positivamente a saúde das pessoas.

Contudo, padrões de iniquidades podem estar associados aos diferentes domínios de atividades físicas. De um modo geral, por exemplo, a atividade física doméstica tem sido mais realizada por mulheres e, especialmente, entre mulheres negras, enquanto a atividade física de lazer tem sido mais realizada por homens e, especialmente,

entre homens com mais anos de escolaridade ou de classe socioeconômica mais elevada. Aceitar esses resultados naturalmente pode significar não enxergar as opressões que são impostas e mantê-las por tempo indeterminado.

Del Duca *et al.* (2013) observaram diferenças importantes no envolvimento com os diferentes domínios de atividades físicas. Os autores observaram que os homens faziam mais atividades físicas no lazer quando comparados às mulheres, embora estivessem menos envolvidos com as atividades físicas de deslocamento e domésticas. Também encontraram que pessoas brancas realizavam mais atividades físicas no lazer e menos no trabalho, enquanto pessoas negras realizavam menos atividades físicas no lazer e mais no trabalho. Identificaram ainda que pessoas com menor nível educacional e menor renda realizaram menos atividades físicas no lazer e mais no trabalho e nas tarefas domésticas, porém mais atividades físicas de deslocamento.

O estudo de Florindo *et al.* (2009) revela situação semelhante. Os autores identificaram que os homens eram mais ativos no lazer e no trabalho do que as mulheres, embora elas estivessem muito mais envolvidas com as tarefas domésticas. As pessoas denominadas de “não brancas” realizavam mais atividades físicas ocupacionais e domésticas e menos atividades físicas de lazer. Situação semelhante ocorreu com indivíduos de baixa escolaridade, quando comparados àqueles de mais tempo de escolaridade.

Nos estudos desenvolvidos por Del Duca *et al.* (2013) e por Florindo *et al.* (2009), os autores não analisaram os aspectos relacionados à interseccionalidade. A propósito, esta não tem sido a lógica das pesquisas biomédicas, ainda que fosse possível fazê-lo.

He *et al.* (2005), Crespo *et al.* (2000) e Marshall *et al.* (2007) ainda que não tenham explorado a ferramenta analítica da interseccionalidade, apresentaram os resultados de tal forma que foi possível apreender algumas interseções. Assim, no estudo de He *et al.* (2005) verifica-se que os homens brancos realizavam mais atividades físicas leves e vigorosas no tempo livre do que os homens pretos, ao mesmo tempo em que as mulheres pretas eram as que menos praticavam. Por outro lado, os homens brancos eram os que menos faziam atividades físicas domésticas e ocupacionais, enquanto as mulheres pretas estavam mais envolvidas com as atividades domésticas.

Crespo *et al.* (2000) observaram que a taxa de prevalência de inatividade física entre homens brancos com renda anual igual ou maior do que US\$ 50.000 foi de 10%. Por outro lado, mulheres negras com rendimento anual menor que US\$ 10.000 apresentaram uma taxa de prevalência de inatividade física de 46% para o mesmo domínio.

Os resultados da investigação de Marshall *et al.* (2007) demonstraram que a prevalência de inatividade física no lazer foi de 10,2% entre homens brancos com maiores níveis de educação, e de 8% entre homens brancos com renda anual maior ou igual a US\$ 75.000. Por outro lado, as taxas de inatividade física no lazer foram de 30,3% entre as mulheres negras com menor nível de escolaridade e de 20,0% entre aquelas de rendimento menor do que US\$ 25.000 ao ano.

As interseções de gênero, identidade racial e posição socioeconômica foram objeto de estudo por Mielke *et al.* (2022) a partir de uma ferramenta denominada “índice de *Jeopardy*”, a qual permitiu analisar o conjunto de opressões. Assim, os autores verificaram que quanto maior o conjunto de opressões, menor era a prática de atividades físicas no lazer.

O estudo de Mielke *et al.* (2022), ainda que bastante inovador, todavia, não possibilita identificar as características particulares presentes no conjunto das opressões. Neste sentido, Paiva (2023), ao buscar identificar se a interseccionalidade de sexo, cor de pele e escolaridade se associava à prática de atividades físicas, em seus diferentes domínios, a partir do conjunto de dados do Vigitel (Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico), dos anos de 2016 a 2020, observou que as mulheres pretas de mais baixa escolaridade (0 a 8 anos) eram 4,86 vezes mais fisicamente inativas no lazer do que os homens brancos de alta escolaridade (12 ou mais anos).

As atividades físicas domésticas foram mais pronunciadas entre as mulheres (4,94 vezes mais chances do que os homens). Além disso, os grupos com maior prevalência de realização de atividades físicas domésticas foram as mulheres pretas e indígenas de 9 a 11 anos de escolaridade. Em comparação às mulheres brancas de elevada escolaridade (12 ou mais anos), esses grupos tiveram, respectivamente, 2,95 e 2,83 vezes mais chances de se envolverem com este domínio de atividade física ($p < 0,0001$). Comparadas aos homens brancos de elevada escolaridade, as chances de serem ativas neste domínio se elevam demasiadamente para, respectivamente 11,78 e 11,30 ($p < 0,0001$) (Paiva, 2023).

As atividades físicas realizadas no trabalho parecem mais destinadas aos homens, muito embora, os grupos mais implicados com este domínio foram os indígenas de menores escolaridade (0 a 8 anos, e 9 a 11 anos); os homens pardos de 0 a 8 anos de escolaridade; e homens pretos de menores escolaridade (0 a 8 anos, e 9 a 11 anos) (Paiva, 2023).

Estas pesquisas, envolvendo prática de atividades físicas em seus diferentes domínios, apresentam um contexto em que grupos privilegiados, em razão da cor da pele, gênero ou classe social, realizam mais atividades físicas no lazer, ao mesmo tempo em que aqueles grupos oprimidos estão mais envolvidos com as atividades físicas ocupacionais e domésticas. Afirmar, portanto, que *toda atividade física conta* nos parece uma atitude cínica que invisibiliza as opressões.

Em outra investigação, que não diz respeito à prática de atividades físicas, porém de suma relevância à Educação Física, Espírito-Santo *et al.* (2023), objetivaram identificar se havia, entre o corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil, assimetrias na interseccionalidade de gênero e raça no acesso acadêmico, bem como verificar se as linhas de pesquisa envolviam as referidas temáticas de gênero e raça. Os autores observaram que, do conjunto de docentes investigados ($n = 769$, de 38 programas), 65,80% eram homens brancos; 28,35% eram mulheres brancas; 2,47% eram homens pretos; 0,52% eram mulheres pretas; enquanto, 2,86% não puderam ser identificados. Além disso, constataram que entre as linhas de pesquisa dos programas, 89,5% não abordam as questões de gênero; e 94,7% não abordam as questões de raça ou etnia.

Por todas essas razões, anteriormente expostas, é que se entende fazer necessário compreender o contexto do Sul Global, da realidade em que vivemos. Para tratar de saúde, torna-se necessário descolar das perguntas centrais realizadas pelos pesquisadores da Europa e América do Norte, ainda que tais saberes, por óbvio, possam não ser desprezados. Contudo, precisamos reconhecer o cenário da recorrente perda de direitos no Brasil; as condições sócio-político-econômicas presentes; o desmantelamento dos serviços públicos, como o Sistema Único de Saúde e as universidades públicas; os nefastos retrocessos em relação aos preconceitos e discriminações no Brasil atual, entre outros tantos aspectos.

É a partir deste entendimento que Pasquim *et al.* (2024) corroboram com nossas posições e afirmam que a lógica dos domínios das atividades físicas (no tempo livre, no transporte, no trabalho e em casa), presentes na epidemiologia tradicional ao investigar as relações entre estas e a saúde, não assume o compromisso com o contexto da vida real, inclusive defendendo, de modo acrítico, o aumento no envolvimento com todas as formas de atividades físicas. Por esta razão, os autores sugerem, em consonância ao que temos aqui proposto, um afastamento epistemológico desta epidemiologia convencional colonialista, reconhecendo que este colonialismo sanitário é marcado por um idealismo biomédico positivista, o qual tenta explicar os fatos e eventos como naturais e a partir da perspectiva da causalidade.

Na mesma direção, Knuth *et al.* (2024) comentam que as pesquisas que investigam as relações entre atividades físicas e saúde relacionam a participação nos diferentes domínios, ou o total de energia despendida, com a prevalência de distintas doenças sem, contudo, atentar para as desigualdades e opressões que os envolvem. Citam, ainda, diferentes casos da realização de tarefas físicas extenuantes por trabalhadores, como os entregadores de alimentos por bicicleta, inclusive outros em situação análoga à escravidão. Faz-se, então, necessário, segundo os autores, refletir sobre a distinção entre os modelos de atividades físicas baseados na obrigatoriedade e na escolha, entre a opressão e o prazer, entendendo que uma quantidade substancial de atividades físicas é realizada pelas pessoas nos países de baixa e média renda em razão da necessidade econômica e não pela livre escolha. Por fim, questionam por qual razão tal compreensão sobre o contexto social ainda não foi incorporada pelos líderes da área e ainda se espalha o entendimento de que *toda atividade física conta*.

Como nos lembra Jaime Breilh (2006), a epidemiologia tradicional, com seu paradigma do risco e modelo reducionista da realidade, toma para si a preocupação com os “fatores causais”, de tal modo o contexto histórico que envolve as condições sociais, econômicas, políticas, culturais da população sejam desconsideradas. Ainda segundo o autor, a racionalidade central desta epidemiologia está completamente desvinculada dos processos históricos relacionados ao passado (gênese), bem como à emancipação, razão pela qual se torna útil para os modelos de gestão neoliberal e para a manipulação da hegemonia na saúde.

À guisa de fechamento

Na leitura de *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, bell hooks (2017), ainda que tratando de tema distinto, aprendemos que determinados saberes assumem posturas conservadoras e liberais, e acabam por se encontrar em “espaços imperturbados”, em que as relações sociais parecem estar em sintonia, além de endossar uma espécie de “amnésia social” a qual esquece que todo conhecimento é construído a partir de uma historicidade desenvolvida no campo dos antagonismos sociais.

O presente ensaio, portanto, não representa uma negação da epidemiologia tradicional ou dos resultados das pesquisas advindas dos países ricos. Ao contrário, significa um apelo para desaprendermos o colonialismo, destacando de modo crítico aquilo que não tem sido perguntado em nossas pesquisas científicas sobre Educação Física e saúde.

Não se trata, pois, como salientou hooks (2017) substituir uma ditadura do conhecimento por outra, mas entender que o racional proposto pelos pesquisadores da Europa ou da América do Norte não tem ajudado a superar nossos problemas sociais históricos. Assim, podemos nos questionar se tais problemas de pesquisa nos servem. O que nós no Brasil estamos investigando, nas relações entre Educação Física e saúde, tem sido social e historicamente contextualizado ou, ao contrário, apenas assumido uma perspectiva biomédica dos fatores de risco? Nossos achados estão contribuindo para superar as iniquidades nas quais as populações estão expostas ou, diferentemente, parecem favorecer as explorações, opressões e desigualdades?

Ficamos, assim, ao lado da transgressão, como prática da liberdade, entendendo que é preciso desafiar e mudar o modo como pensamos.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/ecv/publicacoes/guia-de-atividade-fisica-para-populacao-brasileira/view>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BREILH J. **Critical epidemiology and the people's health**. New York: Oxford University Press, 2021.

CRESPO, C.J.; SMIT, E.; ANDERSEN, R.E.; CARTER-POKRAS, O.; AINSWORTH, B.E. Race/Ethnicity, Social Class and Their Relation to Physical Inactivity During Leisure Time: Results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988–1994. **American Journal of Preventive Medicine**. New York; v. 18, n. 1, p. 46–53, jan. 2000.

DEL DUCA, G.P.; NAHAS, M.V.; GARCIA, L.M.T.; MOTA, J.; HALLAL, P.C.; PERES, M.A. Prevalence and sociodemographic correlates of all domains of physical activity in Brazilian adults. **Preventive Medicine**. New York. v. 56, n. 2, p. 99–102, 2013.

EKELUND, U.; STEENE-JOHANNESSEN, J.; BROWN, W.J.; FAGERLAND, M.W.; OWEN, N.; POWELL, K.E.; *et al.* Does physical activity attenuate, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A harmonised meta-analysis of data from more than 1 million men and women. **Lancet**, London. v. 388, n. 10051, p. 1302–1310, sep. 2016.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo; 2010.

ESPÍRITO-SANTO, G.; PALMA, A.; VASCONCELOS, R.V.; ASSIS, M.R.; LOTERIO, C.P. Desigualdades interseccionais nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 49, e252722, 2023.

FERRARA, J.A.; CARRIZO, S.L. Caminhos para um feminismo decolonial. **Cadernos Pagu**, Campinas. v. 62, e216229, 2021.

FLORINDO, A.A.; GUIMARÃES, V.V.; CESAR, C.L.G.; BARROS, M.B.A.; ALVES, M.C.G.P.; GOLDBAUM, M. Epidemiology of Leisure, Transportation, Occupational, and Household Physical Activity: Prevalence and Associated Factors. **Journal of Physical Activity and Health**. Champaign. v. 6, n. 5, p. 625–632, sep. 2009.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan./abr. 2016.

HARVEY, M. The political economy of health: revisiting its marxian origins to address 21st-century health inequalities. **American Journal of Public Health**, Washington. v. 111, n. 2, p. 293–300, feb. 2021.

HE, X.Z.; BAKER, D.W. Differences in Leisure-time, Household, and Work-related Physical Activity by Race, Ethnicity, and Education. **Journal of General Internal Medicine**, Secaucus. v. 20, n. 3, p. 259–266, mar. 2005.

HOLLANDA, H.B. Introdução. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 12–38.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KNUTH, A.G.; LEITE, G.S.; SANTOS, S.F.S. CROCHEMORE-SILVA, I. Is It Possible to Decolonize the Field of Physical Activity and Health?. **Journal of Physical Activity & Health**, Champaign. v. 24, n. 7, p. 633–635, apr. 2024.

KYU, H.H.; BACHMAN, V.F.; ALEXANDER, L.T.; MUMFORD, J.E.; AFSHIN, A.; ESTEP, K.; *et al.* Physical activity and risk of breast cancer, colon cancer, diabetes, ischemic heart disease, and ischemic stroke events: systematic review and dose-response meta-analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. **British Medical Journal**. London. v. 354, i3857, aug. 2016.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 59–93.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 61–72, jul./dic. 2008.

MARSHALL, S.J.; JONES, D.A.; AINSWORTH, B.E.; *et al.* Race/Ethnicity, Social Class, and Leisure-Time Physical Inactivity. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Hagerstown. v. 39, n. 1, p. 44–51, jan. 2007.

MIELKE, G.I.; MALTA, D.C.; NUNES, B.P.; CAIRNEY, J. All are equal, but some are more equal than others: social determinants of leisure time physical activity through the lens of intersectionality. **BMC Public Health**, London. v. 22, n. 1, 36, jan. 2022.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2022a.

MBEMBE, A. **Brutalismo**. São Paulo: n-1 edições, 2022b.

MIGNOLO, W. D. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial difference. The South Atlantic Quarterly, Durham. v. 101, n. 1, p. 57–96, jan. 2002.

NOBREGA, C.C.S. Educação “física” feminista: saúde é uma questão política dos corpos exaustos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. São Paulo. Ano 7, v. 3, p. 62–75, mar. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, Pittsburgh, v. 6, n. 2, p. 342–386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107–30.

PAIVA, G.B. **Atividades físicas e interseccionalidade de sexo, cor de pele/etnia e escolaridade**: resultados de dois grandes inquéritos brasileiros. 2023. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PALMA, A.; ARAÚJO, M.F.S.; RODRIGUES, P.A.F. Pesquisa em atividade física e saúde: a urgência de uma epistemologia decolonial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 45: e20230053, 2023.

PASQUIM, H.M.; LOGOS, R.S.; RODRIGUES, P.A.F.; ANTUNES, P.C. De la epidemiología de la actividad física a la epidemiología crítica de las prácticas corporales: una propuesta desde Latinoamérica. **Global Health Promotion**, London. v. 27, 17579759241236462, 2024. *Online ahead of print*.

SEVALHO, G. Contribuições das críticas pós-colonial e decolonial para a contextualização do conceito de cultura na Epidemiologia. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 6, e00243421, 2022.

SPAGNOLO, C. **Em busca de uma Teoria revolucionária latinoamericana: diálogos entre marxismo e decolonialidade**. 2022. 114 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OS CURRÍCULOS PRESCRITOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BACHARELADO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM AS TEORIAS CURRICULARES

Leon Ramyssés Vieira Dias

André Malina

A formação em Educação Física no Brasil tem sido objeto de discussão de pesquisadores. De forma usual, os aspectos históricos (Azevedo, 2016, 2013, 2004; Souza Neto *et al.*, 2004; Andrade Filho, 2001), as questões ligadas a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) fruto de modificações (Silva; Furtado, 2022; Ventura; Anes, 2020), como a criação e consolidação do bacharelado *versus* ou com a licenciatura (Dias *et al.*, 2019), entre outras questões, são consensualmente importantes de serem debatidas ou dirimidas, assim como a relação teoria e prática (Ghilardi, 1998).

Nota-se, entretanto, que a formação profissional não está esgotada como uma temática de pesquisa e reflexão, até pelo seu caráter dinâmico. Nessa direção, como um esforço coletivo para pensar a formação profissional em Educação Física, destaca-se o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) que tem um Grupo de Trabalho Temático (GTT) específico para essa finalidade⁵². O próprio CBCE já havia lançado, para comemoração de seus quarenta anos de existência, um conjunto de livros sobre a produção de conhecimento nas áreas dos seus GTTs, dentre os quais o volume 4, sobre a formação profissional e mundo do trabalho, título do GTT de mesmo nome (Soares; Athayde; Lara, 2020).

Diante disso, o texto em tela, fruto de pesquisa, pretendeu discutir o que está fundamentando, no bacharelado, os currículos de Educação Física no Brasil, a partir de um dado empírico: os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Educação Física das Universidades Federais das capitais brasileiras que disponibilizam publicamente esse projeto.

Tomando tal material empírico como base, buscou-se captar quais os fundamentos que norteiam esses PPC do bacharelado tentando responder:

⁵² O GTT 06, “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” foi criado em 2001 e tem como ementa “Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho”. Atualmente, é coordenado pela professora Ângela Celeste Barreto de Azevedo, tendo como Coordenador Adjunto o professor Paulo Roberto Veloso Ventura. Tem como membros do Comitê Científico os professores: Valmir Arruda de Sousa Neto, Cássia Hack, Maria da Conceição dos Santos Costa, Ana Luíza Madruga de Rodrigues, Adriana Machado Penna, Antonio Higor Gusmão dos Santos, Caroline Correia Maciel, Guy Ginciene, Leon Ramyssés Vieira Dias e Michelle Ferreira de Oliveira. Disponível em: <https://cbce.org.br/gtt/gtt06-formacaoprofessionalemundodotrabalho>.

- 1- Há uma perspectiva teórica clara e explicitada nos PPC do bacharelado?
- 2- Quais inferências são possíveis de serem feitas a partir desse dado? Há um ecletismo ou hibridismo teórico-curricular nos PPC do bacharelado?
- 3- Há PPC com ausência de perspectiva teórica na formação do bacharelado?

Metodologia

As informações sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) de âmbito federal foram coletadas, inicialmente, no sítio eletrônico do gov.br⁵³ [que teve sua última atualização em janeiro de 2024] em uma pesquisa sobre as Universidades Federais, na aba de busca do Ministério da Educação. A lista disponibilizou o nome de 68 instituições e seus respectivos sítios eletrônicos. A partir disso, acessamos a página na internet de cada uma das instituições verificando se ofereciam [ou não] o curso de Educação Física. As IES que não tinham o curso foram catalogadas, porém, excluídas da análise. Já as instituições que possuíam o curso de Educação Física, independentemente da formação [licenciatura e/ou bacharelado] e a modalidade de ensino [presencial e/ou à distância], foram selecionadas para o estudo. Em seguida, visitamos a página da escola/instituto/faculdade de Educação Física em busca dos PPC.

Após elencarmos as IES que possuem o curso de Educação Física, foram excluídas da análise as instituições em que o PPC do curso [na modalidade analisada] não estava disponível. Quando mais de uma versão estava disponível para cada curso, utilizamos o PPC mais recente. Feito isto, buscamos identificar a concepção teórica de currículo presente nas formações, bem como se havia uma identidade curricular nos cursos contidos nos PPC por meio da análise dos documentos, nos atendo, em especial, a tópicos como os princípios norteadores, os objetivos do curso, o perfil do egresso e as referências bibliográficas que embasaram a construção do projeto. Dessa etapa foi excluída a matriz curricular dos projetos, isto é, as disciplinas, suas ementas e bibliografia, pois ansiamos discutir, de maneira geral, a teoria de currículo explícita nos PPC, entendendo que estes precedem, elencam e substanciam a perspectiva de mundo presente nas disciplinas. O rol de disciplinas deve [ou deveria] ser fruto de ampla discussão *a priori*, ou seja, seria produto de um processo anterior.

Sob o ponto de vista da especificidade da pesquisa, o texto foi dedicado ao recorte da formação no curso de bacharelado em Educação Física das IES das capitais do país. Tal escolha se justifica devido a quantidade de estudantes ingressos e egressos, por vezes maior que em municípios menores. Os cursos de bacharelado das capitais, pressupostamente, teriam grande alcance e formariam profissionais que atuariam em diferentes áreas e municipalidades.

Para orientar o leitor, a análise pautou-se em três tópicos de análise. No primeiro tópico realizamos uma descrição das IES analisadas, trazendo as DCN em Educação Física a debate como forma de compreender a relação entre os PPC e os documentos que orientam a construção dos currículos no bacharelado. No segundo tópico buscamos

⁵³ Disponível em: <https://www.gov.br/mer/pt-br/areas-de-atuacao/es/universidades-federais>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

evidenciar se há e, em caso positivo, qual é a concepção e teoria curricular explicitada nos PPC do bacharelado a partir da análise dos documentos das IES pesquisadas. Por fim, no terceiro tópico, através da análise dos termos escolhidos na redação dos projetos, foram trazidos mais elementos para compreensão da concepção e da teoria curricular presente nos PPC do bacharelado nas IES pesquisadas.

1º Tópico: As IES analisadas e as DCN da Educação Física

O território brasileiro é constituído por 26 Estados e um Distrito Federal, distribuídos em cinco regiões. Nas capitais, encontramos 18 cursos de bacharelado em Educação Física ofertados na modalidade presencial. Por região, são ofertados nas capitais: 2 cursos no Norte do país; 6 no Nordeste; 4 no Centro-oeste; 3 no Sudeste e; 3 na região Sul. Neste estudo, no entanto, analisamos 16 PPC, visto que dois deles [um na região Norte e outro na região Nordeste] não estavam disponíveis nos sítios das IES no momento da coleta de dados.

Com a finalidade de preservar as IES analisadas substituímos seus nomes por siglas formadas por letras e números, uma vez que o objetivo deste estudo é compreender se há uma teoria de currículo embasando os PPC dos cursos de bacharelado e não propriamente realizar críticas específicas às instituições. O Quadro 1 mostra a relação das instituições analisadas, no qual expressa a nomenclatura utilizada:

Quadro 1 – Relação das instituições analisadas por região e suas respectivas siglas

Região do país	IES (Universidades)
Norte	N1
Nordeste	NE1; NE2; NE3; NE4; NE5
Centro-Oeste	CO1; CO2; CO3; CO4
Sudeste	SE1; SE2; SE3
Sul	S1; S2; S3

Fonte: Os autores.

Antes de discorrermos sobre os aspectos teóricos do currículo é necessário orientar o leitor, ainda que de maneira concisa, sobre a legislação atual que regulamenta o curso de Educação Física: o Parecer CNE/CES 584/2018 consubstanciou a Resolução CNE/ CES 06/2018 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação da área. Este documento implica na obrigatoriedade de as IES ofertarem o ingresso único no curso de Educação Física em duas vertentes:

1ª Vertente: A formação distinta em Licenciatura e Bacharelado

Desdobra a formação em duas etapas.

a) Etapa comum: Nesta, devem constar elementos gerais da formação em Educação Física, comuns à licenciatura e ao bacharelado, de modo a articular os conhecimentos da área com os eixos/setores da saúde, do esporte, da cultura e do lazer e os da formação de professores.

b) Etapa específica: Aqui, deve conter conhecimentos específicos a uma das duas formações, cabendo ao discente, a partir do 4º período, escolher entre

a licenciatura e o bacharelado. Caso a escolha do discente seja o bacharelado, a formação, especificamente, deve propiciar ao aluno uma 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 profissional” (Brasil, 2018, p. 6), conforme a resolução vigente. Todavia, de forma auspiciosa, em meios aos diversos problemas de fundo, as DCN, em outra vertente, trouxeram também a possibilidade da dupla formação.

2ª Vertente: A dupla formação

De forma específica, as referidas DCN mencionam a possibilidade da dupla formação no Artigo 30 do texto. Assim está descrito: “As Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir, em observância do disposto nesta Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura”. Nesse sentido, recentemente, em 15 de agosto de 2024, provocado pelo CBCE, o Ministério da Educação emitiu nota técnica dirimindo dúvidas e ratificando a legalidade de as IES ofertarem, baseadas no Artigo 30, as formações de Licenciatura e Bacharelado. Observe-se o descrito na nota técnica do Ministério da Educação mostrando – com expressiva valorização da autonomia universitária – sobre como as IES podem implementar a dupla formação:

Tendo em vista que o art. 30 estabelece expressamente que a dupla formação deverá observar o “disposto nesta Resolução”, entende-se regular oferecer a dupla formação no curso de Educação Física de forma subsequente, com aproveitamento dos créditos da fase comum do primeiro grau realizado. 5.3. Nesse ínterim, seguem as orientações gerais para a aplicabilidade do art. 30 (dupla formação), da Resolução CNE/CES nº 6/2018: I – Registro no e-MEC para ambos os cursos: a IES deve ter registro no e-MEC para ambos os cursos – Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. II – Desenvolvimento de projetos pedagógicos: a integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas. Portanto, a IES optará por um único Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ou não, desde que o(s) documento(s) reflita(m) a integralização da etapa comum e da etapa específica de cada grau. Além disso, deverá(ão) prever os critérios para o aproveitamento de créditos e/ou aproveitamento de estudos. III – Implementação de mecanismo de aproveitamento de curso: deve ser implementado um mecanismo que permita aos estudantes aproveitar os créditos. Este mecanismo não só otimiza o percurso acadêmico do aluno, mas também promove uma gestão eficiente dos recursos educacionais da instituição. IV – Diplomação: deverão ser emitidos dois diplomas, um para cada grau – o de bacharelado e o de licenciatura (Brasil, 2024, p. 2).

Por fim, a nota técnica esclarece, para título de regularidade e legalidade, sobre a Área Básica de Ingresso (ABI), que:

A criação da ABI é feita pela equipe do Cadastro e-MEC, mediante solicitação pela IES, por meio de demanda no “Fale Conosco”. Sendo assim, as IES públicas com curso em andamento de Educação Física, com dupla formação, deverão solicitar no “Fale Conosco” a criação da ABI e indicar os dois códigos de cursos (de bacharelado e de licenciatura) aos quais estarão vinculadas (Brasil, 2024, p. 3)

Para atender a Resolução 06/2018, os PPC das IES necessariamente deveriam ter os respectivos projetos estruturados a partir de 2018. Por meio dos documentos disponibilizados nos sítios eletrônicos, observa-se, contudo, que muitas das IES ainda pautam seus currículos na legislação anterior, a Resolução 07/2004, insistindo, nas linhas desta Resolução, na cisão entre licenciatura e bacharelado. Além disso, por conseguinte, mantém a impossibilidade da dupla formação contrariando, em perspectiva, os termos acima descritos, exarados na Nota Técnico Ministério da Educação.

Em pesquisa anterior, realizada no ano de 2016, confrontamos os PPC das licenciaturas e dos bacharelados do curso de Educação Física, com a finalidade de investigar as diferenças e as similitudes das matrizes curriculares das duas formações, buscando compreender se existia uma diferença significativa entre os currículos que justificasse sua separação. Das 22 IES pesquisadas que continham as duas formações em currículos separados, conforme a legislação vigente à época [Resolução 07/2004], 19 IES possuíam currículos com 50% ou mais de igualdade entre as duas formações (Azevedo; Malina; Dias, 2017).

Em estudo de caso publicado em 2019 proveniente dessa mesma pesquisa, os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado de uma IES foram minuciosamente descritos e comparados, apontando 24 disciplinas iguais ou equivalentes entre os cursos. Isto é, 52,2% das disciplinas do curso de bacharelado estavam presentes no curso de licenciatura (Dias *et al.*, 2019), mostrando que, apesar da divisão, já havia uma etapa comum aos cursos.

Passada quase uma década do levantamento citado de 2016 (Azevedo; Malina; Dias, 2017), a presente pesquisa chama atenção que alguns dos currículos dessas IES não sofreram nenhuma reformulação curricular, ou seja, são exatamente os mesmos (Quadro 2) e, além disso, ainda não foram modificados para contemplar a Resolução 06/2018. Desse modo, mantém-se a separação do ingresso dos cursos, a matriz curricular de duas formações que, em teoria, divergem e, portanto, enxergam a Educação Física de maneira fragmentada, embora com formação equivalente. Essa compreensão não parece ser justificável, pois a finalidade, que é a docência, predomina em ambos os cursos [bacharelado e licenciatura] visualizável na equivalência de boa parte do conjunto de disciplinas ou no próprio escopo (função primária) predominante de atuação que prima pela docência em espaços diferentes.

Quadro 2 – Ano de publicação dos PPCs disponíveis nos sítios eletrônicos das IES

Ano de formulação dos PPC	IES (Universidades)
2018 ou posterior	NI; CO2; CO3; S1; S3
2017 ou anterior	NE1; NE2; NE3; NE4; NE5; CO1; CO4; SE1; SE2; SE3; S2

Fonte: Os autores.

Após evidenciarmos alguns aspectos das IES analisadas neste estudo e estabelecermos relações de seus PPC com a legislação em Educação Física, no tópico seguinte caminhamos com investigação sobre a concepção teórica dos currículos. Para tanto, nos apoiaremos em elementos constituintes dos projetos, com olhar atento aos princípios norteadores dos cursos, bem como aos objetivos propostos, ao perfil do egresso que se deseja formar e as referências explicitadas no currículo.

2º Tópico: Concepção e teoria curricular nos PPC do bacharelado em Educação Física

A concepção do currículo prescrito está relacionada ao referencial teórico que embasa sua construção. De maneira explícita, as referências usadas na formulação dos projetos ilustram essa orientação, que devem coadunar com os tópicos do PPC em que se expressa a perspectiva de formação almejada, os princípios axiológicos do curso e a concepção de mundo que se aspira viver.

Dos 16 PPC analisados, 8 deles não estabelecem relações teóricas de currículo explícitas, isto é, não fundamentam e/ou referenciam a construção de seus projetos, tornando inconsistente a compreensão se há teoria curricular presente no projeto da IES e qual seria ela. Do quantitativo total de PPC, 5 estão estruturados conforme a resolução atual [06/2018] e 11 ainda se pautam na resolução anterior [07/2004].

Mais ainda, como exemplo da forma confusa observada na explicitação dos PPC das IES pesquisadas, cabe citar o projeto da Universidade N1, de 2023, que dialoga com autores notadamente relevantes no campo sociocultural da Educação Física, mas não disponibiliza ao leitor as referências bibliográficas ao final do projeto, restringindo-se a citá-los no corpo do texto com o sobrenome e a data da obra. O mesmo ocorre com a Universidade CO4.

Levando-se em consideração as narrativas dos PPC, encontra-se, em teoria, a predominância de currículos em que cabem até mesmo uma proposta sociocultural dos cursos de bacharelado em Educação Física. Nota-se, por vezes, que há uma mistura dos elementos desses campos para embasar os documentos. Entretanto, quando não realizados de maneira consciente e com domínio das bases conceituais fundantes, o currículo pode manifestar inconsistências devido a um hibridismo de concepções teóricas.

Já as Universidades NE3, CO2, CO3 e SE2 sequer estabelecem diálogo com a literatura acadêmico-científica de qualquer área do conhecimento, desenvolvendo seu PPC a partir de interpretações das legislações vigentes e por meio de análises e sínteses próprias. Quando a teoria curricular não se faz aparente no PPC, outros elementos como a análise dos objetivos dos cursos e do perfil do egresso podem ser relevantes para compreensão se há ou não a presença de uma concepção como pano de fundo. Contudo, ao analisar esses tópicos, verificou-se que uma característica comum aos currículos é a predominância de termos *ipsis litteris* ao de suas respectivas Resoluções. Pouco sobra, portanto, de ineditismo e de contribuições da IES na construção da identidade de seu currículo.

Um exemplo: conforme o Artigo 3º da Resolução 06/2018, a Educação Física enquanto área do conhecimento tem como objeto de estudo e de aplicação “a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança” (Brasil, 2018, p. 1) com vistas a atender as necessidades “sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer” (Brasil, 2018, p. 1). Nota-se a dificuldade de definição da Educação Física e de seu objeto.

Entende-se, aqui, a necessidade de colocar duas questões essenciais para construção da identidade da Educação Física: uma em que a Educação Física estaria inserida como prática social e se apropriaria dos elementos da cultura corporal com a finalidade educativa, formativa, cultural e de lazer. Outra seria a compreensão da Educação Física, de forma geral, enquanto área com acúmulo histórico de conhecimento capaz de intervir pedagogicamente em diversas esferas, práticas ou perspectivas socioculturais, a partir de conhecimentos de fundamentos teóricos de distintas ciências (naturais e “humanas”) amalgamadas por perspectivas filosóficas e, consequentemente, axiológicas.

Se a Resolução 06/2018 (Brasil, 2018) mostra confusão [ou perspectiva] epistemológica de definição da Educação Física e seu objeto com problemas, a Resolução anterior de 07/2004, não menos problemática deixa, no entanto, a intervenção da Educação Física no campo de um tipo de definição da saúde mais evidente, conforme o Artigo 3º, que, todavia, não relaciona os elementos da cultura corporal...

[...] nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (Brasil, 2004, p. 1).

A partir dessa percepção, os PPC foram analisados também conforme a ênfase dada a esses aspectos, com base nos objetivos, no perfil do egresso e nos demais tópicos em que era possível extrair a concepção do curso. O Quadro 3 mostra a ênfase dada ao currículo pelas IES.

Quadro 3 – Ênfase curricular apresentada nos PPCs dos cursos de bacharelado em Educação Física das IES das capitais

Ênfase curricular	Instituição/ano do PPC
Promoção, proteção e reabilitação da saúde; rendimento físico	NE1 (2005); NE4 (2016); NE5 (2010); S2 (2005)
Educação, formação, cultura e lazer	N1 (2023); NE2 (2012); NE3 (2007); CO1 (2012); CO2 (2022); CO3 (2023); CO4 (2015); SE1 (2016); SE2 (2016) SE3 (2006) S1(2021); S3 (2021)

Fonte: Os autores.

Levando-se em consideração as narrativas dos PPC, encontra-se, em teoria, a predominância de currículos em que cabem até mesmo uma proposta sociocultural dos cursos de bacharelado em Educação Física. Em teoria, porque, para que essa ênfase sociocultural se confirmasse seria necessária uma perspectiva epistemológica melhor delineada para essa ênfase, além de confrontar a matriz curricular dos cursos, bem como suas ementas e referências, visando verificar se há, de fato, o alinhamento da ênfase com o escopo do curso. Isto é necessário, dado o caráter histórico dos cursos de bacharelado em Educação Física e sua aproximação com a área da biodinâmica e do *fitness*, que tenderiam, em tese, a aprofundar o caráter técnico-biológico e esportivista da área em detrimento dos conhecimentos socioculturais.

Apontamentos sobre o currículo e os termos polissêmicos nos PPC das IES

Com as transformações sociais e produtivas geradas por mudanças estruturais no modo de produção capitalista, especialmente após a década de 1970 com a crise do modelo taylorista/fordista e com a implementação da acumulação flexível, os Estados nacionais também alteraram seu modo de regulação assumindo uma perspectiva aproximada à neoliberal e gerencialista. Coube ao currículo ajustar-se para atender às novas demandas do mundo do trabalho e estruturar o novo perfil de profissional, criando paradigmas para a formação: polivalência, multifuncionalidade, empreendedorismo, flexibilidade, entre outros (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Assim, o currículo ficou suscetível à lógica mercadológica visto a necessidade de formar o profissional para essa nova realidade, o trabalho flexível e instável.

Ao pensarmos na formação do professor de Educação Física, conforme destacamos anteriormente, a Resolução 06/2018 (na qual 5 dos PPC analisados estão pautados), em seu Artigo 19, institui que o curso de bacharelado em Educação Física deve cotejar uma formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética. Nesse mesmo contexto, a Resolução 07/2004, na qual se pautam 11 dos PPC analisados, converge com a atual legislação ao redigir em seu Artigo 4º que a graduação em Educação Física deve assegurar uma formação generalista, humanista e crítica.

Tais termos, apesar de polissêmicos, parecem apontar em uma direção de ruptura com o currículo tradicional, em direção à perspectiva crítica (Giroux, 1986; Apple, 2006) ou à perspectiva pós-crítica (Silva, 2005), ou mesmo a uma perspectiva híbrida (Lopes, 2005). No entanto, somente uma ilação ou aparência não bastaria para tanto. Seria necessário partir-se, efetivamente, de uma teoria de currículo que oferecesse subsídios para desenvolver requisitos necessários à criticidade apontada em ambas as Resoluções [06/2018 e 07/2004]. Mais ainda, qual é o ponto de chegada [a formação do egresso e atendimento aos objetivos]? Quais valores estarão presentes no projeto societário subjacente à formação? Quais recursos humanos para qual mundo do trabalho se pretende formar?

Nesse sentido, por exemplo, seria necessário um debate que, de certo modo, é diverso ou mesmo opõe perspectivas críticas e pós-críticas. Pode-se citar que na perspectiva crítica:

os seres objetivos não são fenômenos isolados, existem mediante um conjunto de relações. Entretanto, a objetividade da realidade natural pode não ser objeto de uma consciência, ela existe sem a necessidade de ter relação com o ser social, diferente da objetividade decorrente do surgimento do ser humano, com a atividade de trabalho, com a qual desenvolveu-se a objetividade histórico-cultural, essa, fruto da atividade consciente, teleológica, guiada por fins. Portanto, a objetividade é um objeto cognoscível, e a apropriação das suas formas mais complexas só é possível através da sistematização do trabalho educativo (Andrade, 2020, p. 89-90).

Ou seja, caso não estejam explicitadas, pelo menos teoricamente, os importantes termos [como crítico, humanista, generalista, ética, reflexiva] realmente tornam-se jargões e compõem um sofisma que busca dar pomposidade ao currículo, mas que, além de pouco contribuir na construção da formação que se almeja, ainda induzem ao erro e à alienação dos envolvidos. A polissemia dos termos estaria inscrita no que Gadotti (1983) considera como a função aparente da universidade que é essencialmente política [mas não politizada] em que na organização seus estatutos

“é feita a panaceia de seus objetivos e fins declaradamente humanísticos, democráticos, com realce para a autonomia e a liberdade” (Gadotti, 1983, p. 112-113).

Nesse sentido, a Figura 1 ilustra os termos mais recorrentes nos PPC, de modo que as palavras maiores são as que mais aparecem:

Figura 1 – Nuvem de palavras formada pelos termos mais recorrentes nos PPC



Fonte: Os autores.

Os termos polissêmicos foram mencionados em diferentes IES, mas o termo “mercado de trabalho” [suprimido na Figura 1 a “mercado”] traz, subjacente, uma contradição com os demais. A expressão mundo do trabalho tem sido utilizada pelo campo mais “progressista”, embora esta também seja discutida, para Antunes (2003), por exemplo, sobre qual mundo do trabalho se está falando:

Nossa tese central sustenta que, se a classe trabalhadora não é idêntica àquela existente em meados do século passado, tampouco está em vias de desaparecimento e nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante (Antunes, 2003, p. 2).

Todos os termos polissêmicos em conjunto, conforme pode ser visto na Figura 1, foram citados por duas IES (N1 e NE2). Com efeito, essas IES chamaram atenção por colocar de forma positivada em seus PPC os termos polissêmicos, inclusive também o contraditório “mercado de trabalho”.

Nesse sentido, no Quadro 4, destacamos alguns trechos do PPC na Universidade NE2 que demonstram como essas palavras se misturam no currículo que, na falta de referências explícitas, dificultam a compreensão da perspectiva curricular.

Quadro 4 – Trechos que demonstram a polissemia das palavras no PPC

Trechos do PPC

Diante desses enfrentamentos precisamos ter uma ação refletida que considere a **críticidade**, o **aprender a aprender** e uma **atuação política proativa** como referências fundamentais. Pensar na formação de um profissional que antes de tudo é um cidadão ativo, que possa se **contrapor ao movimento de fetichização do humano** passa a ser um compromisso ético para este grupo que se consolida na busca de uma contribuição autêntica à **transformação da sociedade**, pensando uma **sociedade solidária, equânime e pacífica** (p. 3, grifo nosso).

Os pressupostos sócio-filosóficos do Curso de Bacharelado em Educação Física da N2 têm como base uma concepção de ser humano, de **emancipação humana**, na perspectiva de um ser histórico-social inacabado, capaz de construir seu próprio conhecimento, contribuindo assim com a edificação dessa comunidade mais justa, equânime e democrática. Esta concepção inclui diversos paradigmas e faz do espaço formativo, um ambiente de diálogos e debates, propício à construção de conhecimentos, fundamental para trocas entre **diferentes concepções e/ou visões ideológicas**, semeando uma contínua **reflexão** sobre os conhecimentos específicos da Educação Física, e suas conexões e inter-relações com as demais áreas da saúde (p. 9, grifo nosso).

Numa perspectiva teórico-metodológica compreende o saber, o **“saber intervir”, o “saber pensar” e o “saber ser”** como imbricados e mobilizadores do processo ensino-aprendizagem mais amplo e na ação profissional. Reconhece na relação efetiva entre o mundo vivido e o mundo pensado a potencialização do **“aprender a conviver”** e, conseqüentemente, do **“aprender a ser”**. Resgata o essencial valor da afetividade associada ao cognitivo e a sensibilidade na construção de um saber significativo e motor de uma **ação transformadora** (p. 20, grifo nosso).

O Bacharelado deve promover uma formação que concebe a intervenção profissional, que se diferencia preferencialmente pelo campo de atuação e suas especificidades. Buscar-se-á **a formação de um profissional autônomo, criativo, crítico, reflexivo, inovador, dotado de curiosidade epistemológica e postura investigativa**, capaz de intervir profissionalmente no contexto específico a partir de **conhecimentos de natureza histórico-cultural, técnico-científica** (p. 27, grifo nosso).

Fonte: Os autores.

Numa concepção contrária à do mercado, as Universidades CO1 e CO4 valem-se do termo “mundo do trabalho” para tratar os fenômenos e as complexidades que circundam o professor de Educação Física em suas atividades laborais. Tal termo nos remete a um currículo com aspirações progressistas, em que a escolha de algumas expressões em detrimento de outras consiste em uma marcação ideológica. No entanto, a contradição ganha relevo ao verificar-se que a Universidade CO1 pouco expõe as bases teóricas do seu PPC, estabelecendo diálogos com autores somente ao tratar sobre avaliação. Todavia, são autores que pensam o processo avaliativo antagonicamente à perspectiva tradicional. A Universidade CO4, por sua vez, apesar de estabelecer diálogos com a literatura crítica da área não apresenta uma teoria de currículo explicitada em seu projeto. Assim, a perspectiva teórica parece estar pressuposta no referencial dos autores da própria área que pensam os fundamentos da Educação Física e não os fundamentos da teoria curricular. De forma simétrica, em análise preliminar, o mesmo aconteceu nos demais PPC, em que a teoria curricular não se explicita, mas que estabelece o diálogo com autores da área.

Nesses termos, para direcionar a superação de distorções como a mencionada na IES N1, sem desconsiderar as divergências, sugere-se a adoção das teorias críticas e pós-críticas de currículo, nos seus limites, que parecem dar contornos mais claros para desenvolver os termos polissêmicos em competências de formação e embasar o currículo prescrito. Além disso, podem também exercer críticas pertinentes à ideia de adesão acrítica ao chamado “mercado de trabalho”.

Considerações

O presente texto propôs-se a trazer elementos empíricos que pudessem proporcionar um debate sobre a relação entre teoria de currículo e o currículo prescrito. Ou seja, buscou responder, preliminarmente, dentre outras questões, se há uma teoria de currículo nos currículos das IES federais pesquisadas. Isso foi feito a partir do levantamento de IES localizadas nas capitais brasileiras.

A ausência de um referencial teórico não descarta uma concepção de currículo, ou uma intencionalidade pedagógica dos projetos, ou mesmo uma concepção de formação presente nos cursos, ainda que de maneira assimilada ou implícita. Todavia, quando suprimido [o referencial], elementos importantes na construção curricular tendem a pendular nesse campo de disputa. Assim, elementos fundantes do currículo como os aspectos procedimentais [o que, como fazer e por que fazer; a avaliação etc.], por exemplo, podem servir tanto para o desenvolvimento da criticidade, na perspectiva da emancipação, quanto para ratificar a ausência da crítica na formação humana.

De outro modo, os PPC analisados trazem termos recorrentes que teoricamente aduzem a um pensamento crítico, como “participativo”, “crítico”, “reflexivo”, dentre outros. Esses PPC, entretanto, não vinculam com materialidade substantiva tais termos com uma perspectiva teórica que os signifique.

Por fim, os dados levantados nos currículos das IES federais pesquisadas não permitem que os PPC analisados emergjam com elementos pertinentes da teoria de currículo. Ao contrário, sugerem, em sua maioria, uma fragilidade ou inexistência de debate por dentro das teorias curriculares que deveriam subsidiar os PPC dificultando uma prescrição curricular condizente com terminologias de corte crítico.

Como desdobramento, pode-se apontar que, nos atuais tempos, os quais proporcionam possibilidades de superação de dicotomias na Educação Física, em especial com a possibilidade da formação integrada, faz-se relevante que os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) das diversas IES busquem fundamentos teóricos curriculares com vistas ao desenvolvimento de reformulações curriculares para além do atendimento burocrático às DCN.

Referências

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de Educação Física: análise do currículo paulista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. Araraquara, 2020. 166 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 23-37, maio de 2001.

ANTUNES, Ricardo. O caráter Polissêmico e Multifacetado do Mundo do Trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(2): 229-237, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/tes/a/jGSb8jWJPtWKnTjcHw8B7Cn/?format=pdf&lang=pt>

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André; DIAS, Leon Ramyssés Vieira. Identidade Curricular e o curso de Educação Física. *In*: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2017, Goiânia. DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO, 2017.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Fundamentos da teoria curricular para (re) formulação de projetos pedagógicos em Educação Física**. Campo Grande, MS. Ed, UFMS, 2016.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior**. Campo Grande, MS. Ed, UFMS, 2013.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 584, de 03 de outubro de 2018. Institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

DIAS, Leon Ramyssés Vieira.; MALINA, André; TELLES Sílvia; SOUSA, Antonio Claudio Gomes de; AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. Formação Superior em Educação Física no Brasil: um estudo de caso. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, p. e103, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** – 10. Ed. Revisada e ampliada – São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; FURTADO, Roberto Pereira. Reação Conservadora Neoliberal e Políticas Curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2150, 2022.

GHILARDI, Reginaldo. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **MOTRIZ** – v. 4, n. 1, jun. p. 1-11. 1998,

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA NETO, Samuel de *et al.* A formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOARES, Marta Genú; ATHAÍDE, Pedro; LARA, Larissa. **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE. Volume 4. Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em Educação Física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In.*: SOARES, Marta Genú; ATHAÍDE, Pedro; LARA, Larissa. **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE. Volume 4. Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal, RN: EDUFRN, 2020, p. 13-30.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE

Pedro Athayde

Introdução

Parece-nos evidente que a virada para o século XXI e, em especial, a década atual, marcada pelo advento de uma tragédia sanitária promovida pela Pandemia da Covid-19, acelerou e aprofundou mudanças significativas no mundo contemporâneo. Diferentemente de uma outra globalização desejada pelo brilhante geógrafo Milton Santos, opera-se uma integração baseada na concentração sem precedentes de capital e poder e, ao mesmo tempo, aprofundando as desigualdades, exclusões e ataques ao meio-ambiente. A despeito da inépcia do ideário neoliberal em apresentar soluções aos problemas sociais e econômicos e cumprir suas promessas de prosperidade a partir do livre funcionamento do mercado, ele se mantém vigoroso enquanto projeto político e ideológico do tempo presente e suas consequências no cenário político e socioeconômico são visíveis e trágicas.

Assistimos uma globalização marcada por cenários paradoxais. O desenvolvimento rápido da ciência e da tecnologia apresenta soluções inimagináveis à prevenção e combate de doenças, mas também permitiu o surgimento de grandes plataformas digitais, que se constituem em verdadeiras corporações globais, que, muitas vezes, acumulam capital e poder acima dos Estados nacionais. A emergência de uma dita sociedade do conhecimento se traduz em uma circulação desigual, acelerada e superficial de informações nas redes digitais, sem preocupação com a fonte e tampouco com a veracidade dos fatos. A nova estrutura de trabalho promete autonomia e independência – cada um pode ser o “gestor ou empresário de si mesmo” –, mas tal promessa acaba se convertendo na figura do “proletário de si mesmo”, florescendo a ideia de um “empreendedor-proletário” (Antunes, 2023).

De que forma essa conjuntura e tais mudanças operadas pelo modelo e globalização atual impactam as relações entre Estado e Sociedade e, mais especificamente, entre Estado e Esporte? Essa questão é ponto de partida para as reflexões necessárias que buscamos desenvolver neste texto de caráter ensaístico, uma vez que corresponde a aproximações iniciais ao tema e, portanto, ainda carentes de análises e pesquisas mais aprofundadas.

Quando falamos do setor esportivo referimo-nos a um conjunto de instituições, sujeitos e ações em franca transformação e ampliação. O esporte moderno surgindo no século XVIII passou (e ainda passa) por um conjunto de metamorfoses que, segundo Marques, Gutierrez e Montagner (2009), fazem emergir uma nova categoria conceitual denominada de esporte contemporâneo. Dentre as características dessa manifestação mais atual do fenômeno esportivo, destacar-se-ia, entre outros predicados, a intensificação da espetacularização e mercantilização esportiva, iniciadas ainda no

século passado a partir da popularização do esporte e de seu uso político e econômico, seja por agentes estatais, seja por representantes privados da chamada indústria esportiva⁵⁴.

Entre as distintas interpretações possíveis e as variadas funções sociais que o esporte exerce, importa-nos neste ensaio acentuar o entendimento dele como um direito de cidadania, compreensão que se coaduna com o recente reconhecimento pela Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023, do esporte como direito fundamental de todos em suas múltiplas e variadas manifestações. Tal reconhecimento também nos conduz a outro que diz respeito ao dever do Estado em fomentar a prática esportiva e a atividade física, presentes no texto constitucional, bem como na atual Lei Geral do Esporte.

Dos reconhecimentos acima deriva a obrigatoriedade de ação do Estado na garantia do direito ao esporte e, por conseguinte, a necessidade de elaboração e implantação de uma política pública para o setor nas diferentes esferas de atuação estatal. As políticas públicas podem ser analisadas e compreendidas a partir de diferentes recortes ou categorias de análise, conforme destacado pela proposta de Athayde *et al.* (2022). A título de exemplo, seria possível realizar contextualização histórica sobre as relações entre o Estado brasileiro e o setor esportivo, uma avaliação técnica e política sobre o comportamento do financiamento público nesta área ou o mapeamento e estudo sobre o conteúdo e trâmite da legislação esportiva. Não obstante essas possibilidades abertas, arriscamo-nos neste texto a estabelecer uma relação ainda pouco explorada no campo dos estudos sobre políticas esportivas, nos referimos a sua relação com o mundo do trabalho, sobretudo na sua conformação atual.

Mais recentemente, é possível encontrar no âmbito da produção científica da Educação Física e Ciências do Esporte estudos, como o de Carvalho, Freitas e Akerman (2021), que versam sobre os impactos das formas mais recentes de subsunção do trabalhador dentro do chamado capitalismo de plataforma (Srnicsek, 2017), seja no exercício profissional do professor de Educação Física, seja na própria prática de atividade física. Essas mudanças mais recentes que acentuam a informalização e flexibilização do trabalho ficaram conhecidas pelo termo “uberização”.

Entretanto, não conseguimos localizar trabalhos que abordassem, de forma mais direta, as possíveis relações entre as políticas públicas de esporte e as características contemporâneas do mundo do trabalho. Nesse sentido, é importante esclarecermos que, conquanto alguns dados apresentados dialoguem mais diretamente com o que se convencionou denominar de mercado de trabalho, nossa preocupação principal é com uma totalidade mais complexa e abrangente, que se refere ao modo de produção capitalista e as relações sociais que se estabelecem por dentro dele, motivo pelo qual adotamos o termo mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, de forma dialética, reconhecemos a influência mútua entre as mudanças no mundo do trabalho e a conformação do ser social e, em sentido inverso e complementar, das transformações societárias atuais nas relações de trabalho. Esse texto busca, de forma inicial (e poderíamos dizer embrionária), problematizar as relações entre as políticas públicas de esporte e as características atuais do mundo do trabalho. Para isso, estruturamos nossa redação a partir de três momentos: o primeiro para caracterizar a política pública de esporte brasileira em âmbito nacional; o segundo para apresentar algumas características do mercado de trabalho no Brasil como exemplos mais factuais das configurações contemporâneas do mundo do trabalho; e,

54 Para conhecer melhor os contornos e características da chamada Indústria Esportiva, ver Kasznar e Graça Filho (2012).

finalmente, encerramos arriscando algumas relações possíveis e reflexões necessárias sobre os dois objetos anteriormente abordados.

1. Políticas públicas de esporte no Brasil: entre a hegemonia da mercantilização e a luta pela garantia do direito

O esporte encontra-se disseminado mundialmente e ocupa lugar de destaque na cultura contemporânea e na economia capitalista. Entre outros atributos, sua popularidade vincula-se às distintas funções sociais que pode desempenhar. O esporte é produto de uma indústria pujante, instrumento de educação e desenvolvimento humano, objeto de aplicação e produção de conhecimento científico e pode contribuir para uma condição de vida mais digna e saudável.

Dentre os diferentes papéis assumidos, e que não se esgotam nos exemplos acima, destacamos neste texto o esporte como objeto de atenção do Estado e, por conseguinte, das políticas públicas. Tal interpretação sustenta-se no entendimento do esporte como um direito de cidadania e na responsabilidade dos Estados nacionais em garantir o acesso a ele. Concepção acolhida e reconhecida por países em seus normativos legais, bem como por orientações de organismos internacionais que abordam o esporte na perspectiva do desenvolvimento humano e promoção da cultura da paz. Entretanto, é importante a ressalva de Constantino (2009) sobre o reconhecimento historicamente recente do esporte como um direito social, condição que, de acordo com o autor, engendra precariedade das políticas esportivas e a presença de problemas para os quais os agentes envolvidos com o setor não apresentam soluções.

Com o crescimento e popularização do esporte e, em particular, daquele que viria a ser o principal evento esportivo em âmbito mundial, referência aos Jogos Olímpicos, a inserção do aspecto político foi prenunciada e inevitável. Interferência aprofundada pelo desfecho da Segunda Guerra Mundial e a divisão do mundo em dois blocos políticos e ideológicos⁵⁵ (PRONI, 2008), que transferiram para o campo esportivo a disputa de outros setores objetos da atenção estatal. Ao mesmo tempo, a devastação promovida pelo cenário bélico e o quadro social pós-guerra demandaram reformulações no âmbito estatal, não existindo qualquer área interdita à intervenção do Estado (Dallari, 1998).

Nesse sentido, as formas organizadas de esportes competitivos, ao longo do século XX, foram apropriadas e incorporadas a diversas formações sociais e diferentes estruturas estatais, socialistas, fascistas, corporativistas, liberais etc. Em função dos interesses econômicos e políticos ou da possibilidade de sua utilização como estratégia de *soft power* (Castilho; Marchi Júnior, 2023) e diplomacia internacional, os Estados se aproximaram do setor esportivo em distintos níveis de intervenção e diferentes formas de organização.

Em um contexto de intensas transformações societárias e mutações no mundo do trabalho, as atividades sociais incorporaram o signo da mercadoria. O esporte não ficou refratário às novas dinâmicas sociais, sendo igualmente capturado pela lógica capitalista e pela mercantilização dos fenômenos e necessidades sociais.

⁵⁵ Destaque para os boicotes às edições XXII e XXIII dos Jogos Olímpicos realizadas, respectivamente, em Moscou (1980) e em Los Angeles (1984).

Marques, Gutierrez e Montagner (2009) localizam na mercantilização da prática esportiva o traço distintivo entre o esporte moderno e o advento do esporte contemporâneo⁵⁶. A assunção da forma mercadoria pelo esporte contemporâneo é expressão de “uma cultura hegemônica, que, no caso do esporte, segue a lógica ocidental neoliberal, visto que transmite cada vez mais valores ligados à meritocracia e competitividade de mercado” (Marques; Gutierrez; Montagner, 2009, p. 641).

Entretanto, a presença do esporte no universo das mercadorias não inviabiliza que outras funções sociais existam e sejam garantidas/estimuladas por ações do Estado, que possam priorizar a universalização/democratização do acesso à prática esportiva como um direito de cidadania. A afirmação do esporte como um direito de cidadania se contrapõe à visão que tenta eliminar a responsabilidade pública, minimizar o papel do Estado e descaracterizar a própria noção de direitos, desvinculando-os do parâmetro de justiça e igualdade. Ao mesmo tempo, distancia-se de uma visão que reduz a satisfação das necessidades humanas à esfera individual (o que não significa eliminar a liberdade de escolha dos indivíduos) e a disputa por condições financeiras para a aquisição de mercadorias em condições de desigualdade. O reconhecimento do status de direito de cidadania para o esporte vincula-se diretamente com os benefícios de sua prática, mas, especialmente, com a sua capacidade de contribuir para a satisfação das necessidades sociais básicas (saúde e autonomia).

Considerando essa relação dialética e antagônica entre a forma mercadoria e o reconhecimento como direito de cidadania, vejamos como se desenvolveram as políticas públicas de esporte no Brasil. Autores como Linhares (1996), Manhães (2002) e Veronez (2005) localizam o nascedouro de uma relação mais orgânica entre o Estado brasileiro e o setor esportivo na vigência do Estado Novo, configurando uma intervenção direta de um regime autoritário sobre o esporte organizado, a partir da lógica corporativista. Nesta direção, a promulgação do Decreto-Lei nº. 3.199/1941 estabeleceu as bases de organização do esporte em todo país e criou o Conselho Nacional de Desporto (CND) para se sobrepor a toda e qualquer organização esportiva do país, demonstrando alto grau de totalitarismo (Manhães, 2002). O esporte se configurou como um dos elementos a serem apropriados pelo Estado Novo a fim de impor sua hegemonia cultural e ordenar a sociedade nos moldes de seu projeto político-ideológico, semelhante ao ocorrido em áreas sociais e culturais.

A estrutura e organização política do esporte desenvolvida entre 1930 e 1945 no Brasil influenciou, expressivamente, os anos posteriores. Para Linhares (1996) e Manhães (2002), não há transformações significativas na estrutura do sistema esportivo brasileiro entre os anos de 1945–1985. Linhares (1996) circunscreve as pequenas alterações a arranjos e estratégias de acomodação entre os atores do setor esportivo, incapazes de modificar o padrão tutelar de relacionamento entre Estado e esporte. Manhães (2002) afirma que o caráter corporativista, engendrado no período estadonovista, se perpetuou até meados do pós-1964.

O advento da ditadura militar, segundo momento autoritário da trajetória republicana brasileira, reforçou a estreita relação entre o poder público e o esporte. Entretanto, Linhares (1996) ressalva que a heterogeneidade dos momentos históricos do regime ditatorial se reproduziu nas relações entre o Estado e o setor esportivo.

56 Para os autores, além da mercantilização da prática, o esporte contemporâneo surge como uma resposta à incapacidade do esporte moderno em responder à crescente demanda de prática dos sujeitos, que se refletiu em uma variedade de “sentidos e significados para a prática que se fazem presentes na sociedade contemporânea” (p. 640).

O esporte, que chegou à década de 60 massificado e também permeado por cisões e interesses particularistas, tornou-se, sob a égide da ditadura militar, um setor submetido ao controle burocrático e tecnocrático do Estado autoritário, servindo, em alguns momentos decisivos, como estratégia de representação da identidade e coesão nacional idealizada (Linhales, 1996, p. 133).

Não obstante o caráter marcadamente compensatório e funcionalista atribuído ao esporte, a ditadura militar brasileira foi um momento singular em termos de responsabilização estatal pela extensão da prática esportiva ao conjunto da população. O projeto de massificação esportiva proposto pelos militares constitui o registro primário e distorcido da perspectiva do esporte como direito, sendo utilizado como fator de evasão para alienar os sujeitos do cerceamento dos direitos civis e políticos, promovido pelo regime de exceção.

Os ares progressistas do início da década de 1980 e o advento do processo de redemocratização influenciaram a Educação Física e o esporte. Atitudes de protesto e crítica ao modelo esportivo vigente marcaram o período, que incluiu o último governo militar e o início da Nova República. As críticas se voltavam contra o caráter autoritário, hierarquizado, burocrático e seletivo do esporte, bem como ao paradigma da aptidão física no âmbito da Educação Física. Ao mesmo tempo, como consequência do pensamento liberal que dominava o âmbito econômico e político da época, o esporte de alto rendimento, financiado e organizado hegemonicamente pelo poder público, passou a vocalizar os discursos da iniciativa privada e os seus interesses econômicos.

Diferentemente da intervenção estatal centralizadora e autoritária, a comunidade esportiva demandava autonomia de ação e organização, porém, sem debruçar-se sobre estratégias que substanciassem a redefinição do papel do Estado e, conseqüentemente, das instituições que deveriam garantir tanto o processo quanto os resultados da esperada democratização. Face ao exposto, notamos que os setores “liberalizadores” protagonizaram a direção da mudança em negociações com os representantes da tecnocracia militar que controlavam o esporte. Para Veronez (2005, p. 262), havia “uma conciliação de interesses de grupos liberais que ascendiam ao poder, cujas supostas diferenças entre si restringiam-se ao nível de conservadorismo presente em suas práticas”.

O espectro liberal e a correlação de forças presentes permearam os debates do esporte na Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Santos (2011), ao entrevistar o constituinte João Calmon sobre as sugestões vinculadas ao “Desporto” e enviadas pelos três diferentes atores políticos (população, entidades e constituintes), verificou que as demandas populares não foram contempladas nos anteprojetos, o que impõe claros limites à participação popular. Confirmando a influência liberal sobre o setor esportivo, Canan e Satarepravo (2020, p. 127-28), ao analisar comparativamente a Constituição de 1988, concluem que “[n]o caso brasileiro, atribui-se dever exclusivamente ao Estado, que, além disso, garante autonomia às instituições esportivas privadas, mas não as responsabiliza frente ao desenvolvimento do esporte e tampouco do direito ao esporte”.

O período pós-constitucional da década de 1990 configura um momento histórico importante para a política pública de esporte brasileira, pois nele foram promulgados dois normativos para ordenamento do esporte no país, referimo-nos à Lei nº 8672/1993 (Lei Zico) e a Lei nº 9615/1998 (Lei Pelé). Essas legislações trazem em comum o atendimento aos anseios pela liberalização do setor esportivo, destacados anteriormente no texto. Uma liberalização focada no futebol e que se traduzia, grosso

modo, em adequar o setor às regras de mercado e da gestão empresarial. Portanto, assim como outras áreas sociais, o esporte era apanhado pela avalanche neoliberal antes de estruturar os elementos necessários à ampliação e materialização de seu direito para o conjunto da população.

Da promulgação da Lei Pelé realizamos um salto histórico para o ano de 2003. Trata-se do ano inicial do primeiro mandato do governo Lula. A conjuntura nacional era marcada pela “vitória da esperança em relação ao medo”, simbolizando um cenário marcado por expectativas de mudanças profundas na sociedade brasileira, que garantissem o avanço da agenda dos direitos sociais, bem como do combate à fome e à desigualdade social. Todavia, a coalização formada para garantir a vitória eleitoral de Lula e a publicação da conhecida “Carta ao povo Brasileiro”⁵⁷, anunciavam a complicada correção de forças a ser enfrentada e as limitações que seriam impostas às expectativas geradas.

O ano de 2003 também é um marco importante para a política pública de esporte do país. Naquele ano foi criada – pela primeira vez – uma pasta ministerial específica para o esporte, o Ministério do Esporte (ME). Na sequência da criação do ME, houve a promoção de programas voltados à perspectiva social e educativa do esporte, a realização da primeira Conferência Nacional do Esporte, a reestruturação do Conselho Nacional do Esporte, constituíam um conjunto de ações que parecia sinalizar para o atendimento das expectativas de grupos progressistas vinculados ao setor esportivo, ainda que minoritários.

Todavia, as expectativas rapidamente seriam arrefecidas ou desapontadas. Em um misto de indignação, ceticismo e conformismo, a hegemonia das frações conservadoras do setor esportivo, alinhada aos interesses do capital, novamente se impôs. A partir de 2007, verificamos o redirecionamento da agenda esportiva em direção à priorização da realização dos grandes eventos esportivos no país. Essa reorientação colocou em segundo plano as ações mais diretamente vinculadas à garantia da universalização do direito ao esporte e voltou-se para as demandas do grande capital, representado no setor esportivo pelas entidades esportivas e pelas corporações que vinculam sua acumulação a ganhos ligados direta e indiretamente ao esporte.

Conquanto uma janela de oportunidade para avançarmos na ampliação do acesso ao esporte como direito tenha se aberto com a vinda dos megaeventos para o país, essa janela foi invadida/capturada pelos setores conservadores e retrógrados do esporte, pela agenda política de diplomacia internacional e pelos interesses econômicos de impulsionar a economia e o turismo local, favorecendo setores da economia sem qualquer vinculação ou preocupação com a promoção do esporte como um direito de cidadania. Ademais, contribuíram para semear o ovo da serpente que deu origem as manifestações de junho de 2013, que, posteriormente, resultaram no golpe (jurídico-parlamentar) de 2016, na eleição de Bolsonaro em 2018 e na ascensão da extrema-direita no país.

O encerramento do ciclo de megaeventos em 2016 e a extinção do ME em 2019 pelo governo Bolsonaro (com a transformação em uma Secretaria Especial do Esporte vinculada ao Ministério da Cidadania) resultaram em um apagão das políticas públicas de esporte já bastante combalidas, naquilo que denominamos do “não lugar do esporte” ou da “não política esportiva”. Ao mesmo tempo em que o Estado se ausentava de

57 No referido documento, Lula e o PT comprometeram-se a dar sequência às mesmas políticas econômicas adotadas até ali, bem como a respeitar todos os contratos firmados pelo Governo que estava saindo.

seu papel de promotor das políticas públicas para o esporte, outros atores deste setor se fortaleciam, como as entidades e dirigentes esportivos, o conselho profissional de Educação Física e as forças armadas, adeptos da necropolítica esportiva (Matias, 2021) e saqueadores do fundo público destinado ao esporte nacional.

O terceiro governo Lula corresponde a mais uma importante vitória do chamado campo democrático ou progressista. Dessa vez não se trata unicamente de uma vitória da esperança sobre o medo. Foi uma vitória da civilidade sobre a barbárie, da democracia contra uma autocracia protofascista. Uma conquista imprescindível para assegurar a democracia, reanimar a economia e retomar avanços sociais. Porém, a vitória que nos permitiu um suspiro de alívio é frágil e vem cobrando um alto preço. Bolsonaro foi derrotado nas urnas, mas não o bolsonarismo, que permaneceu vivo no parlamento, nas redes digitais, nas forças armadas e policiais e em parcela expressiva da sociedade. Nas palavras de Lília Schwarcz: “[o] bolsonarismo é um fenômeno social de ressentimento que é maior do que Jair Bolsonaro”⁵⁸.

A fórmula do “Presidencialismo de Coalização”⁵⁹, novamente adotada por Lula para garantir a vitória no pleito eleitoral, encontra novos contornos e desafios do tempo presente, engendrados pela fragilidade e incompetência da gestão passada. A atual coalizão presidencial foi transformada em um “Parlamentarismo de Coalização” ou “Parlamentarismo Orçamentário”. Uma excrecência que não encontra abrigo na Constituição brasileira e que na prática busca anular o mandato que Lula recebeu da maioria dos eleitores brasileiros, inviabilizando o Executivo de cumprir sua agenda e seu papel de promotor das políticas públicas, sobretudo nas áreas sociais.

Essa difícil conjuntura política constrange o governo a adotar uma agenda que, muitas vezes, se afasta do projeto vitorioso nas urnas e que, por conseguinte, se distancia de sua base eleitoral. Qual é o preço a ser pago por ceder a essa busca pela desgastada governabilidade e pelo apoio do parlamento mais retrogrado da história do país aos projetos governamentais? Essa é uma pergunta que nos angustia e, por vezes, promove um grande descontentamento, que se traduz em apatia e desencanto com a política real. Esses elementos, sucintamente apresentados, se fizeram presentes nos episódios que sucederam a recriação do Ministério do Esporte. A escolha de uma mulher, ex-atleta, sem vinculação partidária e capaz de compreender o esporte para além da dimensão do alto rendimento, reavivou as expectativas de mudanças em parcela do campo progressista do esporte e da Educação Física. Ainda que fosse necessário reconhecer que esta mesma pessoa, que passou a ocupar um cargo público, ostentasse uma visão negativa do Estado, da administração pública e das universidades públicas, como consequência de uma visão mistificada do papel e potencial do terceiro setor.

No entanto, o preço do presidencialismo de coalização e da governabilidade rapidamente se impôs sem que fosse ao menos possível verificarmos o impacto das ideias e proposições da nova gestão empossada para cuidar do Ministério do Esporte. Um típico representante da pequena política e do grupo que popularmente ficou

58 Trecho retirado da entrevista concedida ao Jornal do Campus, produzido por alunos do curso de Jornalismo (CJE/ECA) da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2022/10/lilia-schwarcz-o-bolsonarismo-e-um-phenomeno-social-de-ressentimento/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

59 Conceito desenvolvido por Sérgio Abranches em 1988, o presidencialismo de coalização, segundo seu autor, representava um novo tipo de presidencialismo, que se construía a partir da combinação do federalismo extenso e heterogêneo, da representação proporcional de lista aberta, de um sistema multipartidário, do bicameralismo e de uma Presidência forte e minoritária. Disponível em: <https://dados.iesp.uerj.br/trinta-anos-de-presidencialismo-de-coalizacao/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

conhecido como “Centrão” ocupa hoje o Ministério do Esporte. Mas o que isso significa? Quais são as consequências e perspectivas diante desta escolha? Sem a pretensão de responder a essas questões no espaço deste ensaio, as destacamos almejando instigar reflexões no chamado campo progressista ou democrático acerca do lugar do esporte na agenda governamental, mesmo em gestões do chamado campo democrático-popular ou progressista. Uma rápida e atenta visualização da (não)presença do esporte no fundo público é bastante elucidador para esta reflexão⁶⁰.

Voltando ao período mais recente da política pública de esporte brasileira, cabe destacarmos algumas iniciativas importantes logo após a recriação do Ministério do Esporte, tais como: a) promulgação da Lei n. 14597 de 13 de junho de 2023 (Lei Geral do Esporte); b) abertura de editais para os Programas Segundo Tempo (PST) e Esporte e Lazer da Cidade (PELC); c) aprovação da Lei nº 14.790, que dispõe sobre a modalidade lotérica denominada apostas de quota fixa, conhecida como a “Lei das Bets” e, mais recentemente, o anúncio pelo ministro do esporte da criação da Secretaria de Apostas Esportivas para julho de 2024; d) confirmação do Brasil como país-sede dos Jogos do BRICS em 2025 e da Copa do Mundo Feminina da FIFA de 2027.

De forma mais geral e pouco aprofundada, as ações acima demonstram, de um lado, uma tímida tentativa de retomada do esporte na agenda governamental como objeto de atenção estatal, mas, por outro lado, ratifica a captura da política esportiva pelo “parlamentarismo orçamentário” e seu fisiologismo político-partidário, simbolizado pela forte dependência desse setor dos recursos advindos de emendas parlamentares e a priorização das iniciativas ministeriais junto a regiões de interesse eleitoral. Ao mesmo tempo, observamos novamente o caráter diplomático do esporte a partir da retomada da agenda dos megaeventos esportivos, bem como o recrudescimento do processo de liberalização e mercantilização esportiva iniciado na década de 1990, que, na fase tardia do capitalismo, aproxima-se de sua fração hegemônica representada pelo capital financeiro.

As reflexões acima são aproximações iniciais à atual agenda esportiva do governo federal, por isso ainda carentes de mediações mais profundas, que nos permitissem analisar mais detidamente seus impactos políticos, sociais e econômicos. No entanto, o nosso objeto neste texto é verificar de que forma tais ações se conectam ou se adequam às mudanças mais recentes no mundo do trabalho ou, em que medida, podem promover adaptações na formação e exercício profissional da área. Para isso, vejamos anteriormente algumas características do tempo presente no mundo do trabalho.

60 Para mais informações sobre o financiamento público para o esporte, sugerimos consulta ao site Transparência no Esporte, organizado pelo Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante-UnB). Disponível em: <http://www.transparencianoesporte.unb.br>

Mundo do trabalho de hoje: entre o futuro do trabalho e o trabalho sem futuro

As modificações operadas no interior do capitalismo resultam de sua própria crise estrutural (Chesnais, 1996; Mészáros, 2002) e sua volição de perpetuar a acumulação e concentração de capital. Segundo Hobsbawm (1995), a crise estrutural alterou também o padrão taylorista/keynesiano de acumulação levando-o a seu esgotamento. Gradativamente, surgiu um novo modelo fundado na chamada flexibilização, ou acumulação flexível, que traz consigo novas formas de organização da produção (como o toyotismo), novas relações econômicas globais (globalização), financeirização (crescimento desmedido da especulação financeira em função do deslocamento do capital do setor produtivo para o financeiro), revolução informacional (passagem da indústria eletromecânica para a eletrônica) e desterritorialização do capital, ou seja, ele passa a superar efetivamente todas as fronteiras, principalmente a partir da formação dos megablocos transnacionais.

O capital, para responder à intrínseca crise em que se encontra, manifestada em constantes crises econômicas, empreendeu o processo de reestruturação produtiva. Com a implementação de novas tecnologias produtivas, ocorreu um crescente aumento da economia de trabalho vivo (acentuando o desemprego), acompanhada de novas demandas de conhecimento para os trabalhadores. O trabalhador fabril de finais do século XIX e da maior parte do século XX parece ser um tipo em extinção, cedendo lugar a um trabalhador que deve ser o mais polivalente possível conectado às transformações da “sociedade do conhecimento”, da indústria 4.0 ou um empreendedor de si mesmo. Tudo isso acompanhado por um processo de reorganização da produção.

Para Ricardo Antunes, (1999), as mudanças no processo produtivo estão vinculadas à reorganização do capital segundo seus interesses de “retomada do seu patamar de acumulação e do seu projeto de dominação global” (Antunes, 1999, p. 50).

Fundado nisso, ele nos esclarece sobre duas dessas mudanças operadas no processo de reorganização da produção material: a qualidade total e a liofilização organizativa da empresa “enxuta”⁶¹.

De acordo com Antunes (1999), as consequências dessas mutações do processo produtivo no mundo do trabalho, são:

[...] desregulamentação enorme de direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em um sindicalismo de empresa (Antunes, 1999, p. 53).

José Paulo Netto (1996), tematizando, também, os sintomas da crise sobre o mundo do trabalho, oferece uma belíssima síntese:

61 Ricardo Antunes (1999), tomando a feliz expressão de Juan J. Castillo, denomina liofilização organizacional “um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto as suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo” (Antunes, 1999, p. 51).

[...] não é preciso muito fôlego analítico (...) para concluir que a revolução tecnológica tem implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital. Resultado direto (exatamente conforme a projeção de Marx): cresce exponencialmente a força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital. O capitalismo tardio, transitando para um regime de acumulação 'flexível', reestrutura radicalmente o mercado de trabalho, seja alterando a relação entre excluídos/incluídos, seja introduzindo novas modalidades de contratação (mais 'flexíveis', do tipo 'emprego precário'), seja criando novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham (cortes de sexo, idade, cor, etnia). A exigência crescente, em amplos níveis, de trabalho vivo superqualificado e/ou polivalente (coexistindo com a desqualificação analisada por Braverman, 1987), bem como as capacidades de decisão requeridas pelas tecnologias emergentes (que colidem com o privilégio do comando do capital), coroa aquela radical reestruturação – reestruturação que, das 'três décadas gloriosas' do capitalismo monopolista, conserva os padrões de exploração, mas que agora se revelam ainda mais acentuados, incidindo muito fortemente seja sobre o elemento feminino que se tornou um componente essencial da força de trabalho, seja sobre os estratos mais jovens que a constituem, sem esquecer os emigrantes que, nos países desenvolvidos, fazem o "trabalho sujo" (Netto, 1996, p. 92-3).

Segundo Padilha (2000), as transformações ocorridas promoveram uma polêmica discussão sobre a centralidade do trabalho, ou seja, a ideia de que o trabalho não representaria uma atividade central do ser humano. No entanto, as mutações no mundo do trabalho trouxeram consequências que, embora significativas, não retiram essa centralidade. Ao contrário, como afirma Antunes (2006), o capital não prescinde do trabalho humano, uma vez que este é essencial para a geração de valor e de riqueza social. Delgado e Rocha (2020) demonstram que a crise pandêmica recente ratificou "a importância do trabalho humano, em suas várias frentes de atuação, como eixo de estruturação da sociedade civilizada" (Delgado; Rocha, 2020, p. 19).

Nas palavras de Antunes (2020, p. 12):

[...] a busca de um novo modo de vida tornou-se, portanto, um imperativo societal de nosso tempo. E a atividade vital, como Marx caracterizou o trabalho, está, uma vez mais, no centro deste empreendimento humano que se torna cada vez mais inevitável.

Entretanto, é importante refletirmos sobre como esse processo de reestruturação produtiva adotado como resposta à manifestação da década de 1970 da crise estrutural do capital configura-se no tempo presente. Para Delgado e Rocha (2020), o desenvolvimento tecnológico e as mudanças culturais atuais constituem uma amálgama entre a perspectiva de automatização e novas formas de exploração do trabalho humano. Nessa mesma direção, Antunes (2020) afirma que conceitos como: "[t]erceirização, informalidade, flexibilidade, trabalho intermitente, subemprego, desemprego" devem ser interpretados à luz de uma análise do mundo do trabalho e da produção de nosso tempo.

O capitalismo de plataforma, marcado pelo advento da 4ª Revolução Tecnológica, da *Gig Economy*, da Uberização do trabalho⁶² e do surgimento de “novo proletariado de serviços da era digital” (Antunes, 2018), aprofunda a lógica neoliberal e o modelo toyotista de produção. Nas palavras de Delgado e Rocha (2020):

[t]em-se, de um lado, a expansão do trabalho online e dos aplicativos, que invisibilizam as grandes empresas por trás da gestão da mão de obra, e, de outro, a retração ou a extinção de direitos sociais trabalhistas, que faz com que trabalhadores e trabalhadoras oscilem entre as realidades do completo desemprego e da tentativa de obter o “privilégio da servidão” (Delgado; Rocha, 2020, p. 20).

Sob a retórica de que direitos trabalhistas constituem obstáculos à retomada e ao crescimento econômico e à condição subjetiva empreendedora, edifica-se uma ambiência na qual inovação tecnológica e retrocesso social convivem no interior das relações de trabalho desenvolvidas nas plataformas digitais. As empresas fornecedoras destas plataformas afastam-se dos “custos” e responsabilidades trabalhistas, colocando-se no lugar de mediadoras entre o serviço oferecido, o consumidor e o trabalhador, agora denominado de parceiro ou colaborador permanentemente disponível ao trabalho (Abílio, 2017). A título de comparação, enquanto na vigência do padrão taylorista/fordista a força das empresas era demonstrada pelo número de trabalhadores e trabalhadoras que empregava, na contramão o momento atual é marcado pela economia de trabalho vivo como símbolo de uma empresa produtiva, moderna e inserida no mercado global.

Representações proeminentes das propriedades do mundo do trabalho atual, as plataformas digitais ou empresas-aplicativo, em função dos meios técnico-políticos que detêm, buscam concomitantemente informalizar e flexibilizar o trabalho e centralizar o controle sobre oferta e demanda.

[...] a empresa não só mapeia como organiza e detém o poder sobre as regras do jogo entre oferta e demanda: operando elas mesmas como uma espécie de mão invisível do mercado, detêm o poder de determinar o valor do trabalho e sua variação, a distribuição do trabalho no tempo e no espaço; definem o tamanho do contingente de trabalhadores disponíveis, não demitem (pois não contratam), mas cadastram, descadastram e bloqueiam trabalhadores (Abílio, 2020, [s.n]).

A ausência de um contrato formal de trabalho e a identificação destas empresas como meros intermediadores entre serviços, profissionais autônomos (colaboradores) e o consumidor, acabam por invisibilizar grandes empresas por trás da gestão da mão de obra ou a extinção de direitos sociais trabalhistas (Delgado; Rocha, 2020). Clarividente é o apontamento de Lemos (2020) da presença de um binômio inovação tecnológica e retrocesso social nas relações de trabalho desenvolvidas nas plataformas digitais.

No Brasil, as características do mundo do trabalho se associam a nossas particulares determinações econômicas, políticas e sociais. As contrarreformas

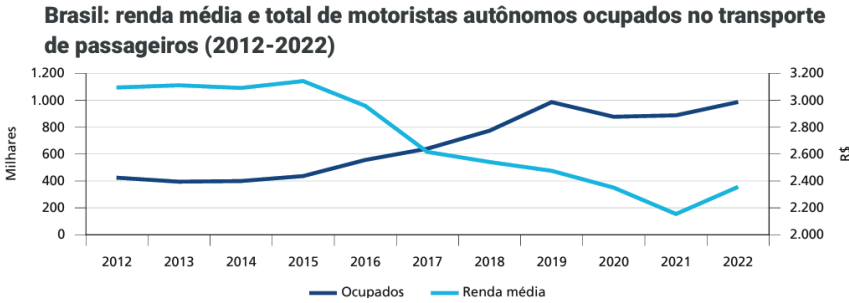
62 Para Abílio (2021), a uberização do trabalho remete à tensão permanente entre capital e trabalho e vincula-se ao denominado capitalismo de vigilância (Zuboff, 2018). A autora destaca que a uberização não se circunscreve à atuação das plataformas digitais no mundo do trabalho, pois “refere-se mais amplamente à consolidação de um trabalhador desprovido de direitos e garantias que está subordinado, controlado centralizadamente e disponível para o trabalho. Sua condição é a de um trabalhador sob demanda, um trabalhador just-in-time” (Abílio, 2021, [s.n]).

trabalhistas mais recentes, como a Lei n. 13.467/2017⁶³, transformaram a informalidade de exceção em regra do mercado de trabalho brasileiro, promovendo um processo de informalização por dentro do trabalho formal. Logo, é possível identificarmos uma grande massa de trabalhadores informais estabelecida sob diversas roupagens, a expansão dos formatos uberizados, terceirizados e intermitentes no contexto da era digital e das plataformas de aplicativos, transferindo os riscos e custos para os trabalhadores, como consequência do processo de desregulamentação e flexibilização de direitos trabalhistas.

Para dar materialidade às reflexões acima, lançamos mão de estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios Contínua (Pnad), produzido por Carvalho e Nogueira (2024). Tais análises problematizam a precarização do trabalho engendrada pelos aplicativos no setor de transporte, especialmente no caso de entregadores. Um dos dados que reforçam essa afirmação é o crescimento da informalidade no setor. A partir de 2016, o rápido crescimento no número de ocupados neste setor é acompanhado pela queda de representatividade de trabalhadores formais e a evolução dessas ocupações passa a ser determinada pelos trabalhadores por conta própria.

No caso dos motoristas no transporte de passageiros, a rápida expansão do total de ocupados ocasionou a queda da renda auferida pelos motoristas autônomos de todas as modalidades (Carvalho; Nogueira, 2024), vinculados ou não a aplicativos – conforme figura abaixo.

Figura 1 – Representação gráfica entre a renda média e total de motoristas autônomos ocupados no transporte de passageiros no Brasil (2012–2022)

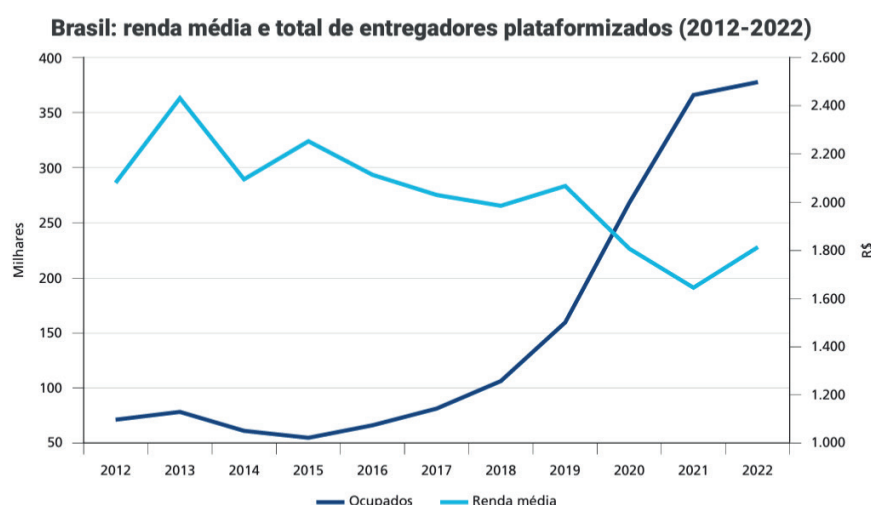


Fonte: PNAD Contínua/IBGE.
Elaboração dos autores.

No caso dos entregadores vinculados a plataformas digitais, o crescimento de ocupados nesta categoria foi ainda mais acentuado a partir de 2016, mas igualmente acompanhado pela redução da renda média – conforme disposto na Figura 2 –, ao passo que entregadores e motociclistas em demais setores de atividade não apresentaram nenhuma tendência de variação (Carvalho; Nogueira, 2024).

63 Essa lei alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e modificou outras três leis, quais sejam: a Lei nº 6.019/1974, a Lei nº 8.036/1990 e a Lei nº 8.212/1991, ocasionando impactos importantes na legislação atinente aos direitos trabalhistas. Para compreender melhor os impactos dessa legislação sobre os direitos trabalhistas, consultar Carvalho (2017).

Figura 2 – Representação gráfica entre a renda média e total de entregadores plataformizados ocupados no Brasil (2012-2022)



Não obstante a narrativa neoliberal do capitalismo de plataforma e do progresso tecnológico, caracterizada pela otimista perspectiva de maior produtividade e flexibilidade, de mais oportunidades e menos hierarquias, assim como das promessas em âmbito nacional de crescimento econômico e de modernização da legislação trabalhista, uma comparação simples demonstra que a média salarial atual do trabalho formal no Brasil no primeiro trimestre de 2024 foi de R\$ 3.123⁶⁴, portanto aproximadamente 23% superior àquela recebida pelos motoristas no transporte de passageiros e entregadores plataformizados.

Outro dado representativo da forte flexibilização e informalidade do trabalho (e, podemos afirmar também, precarização) junto a essas categorias refere-se à diminuição significativa no índice de contribuição previdenciária. Destacamos, ainda, no caso dos motoristas por aplicativos, o aumento da proporção de trabalhadores com ensino superior acima do que foi observado para outros trabalhadores autônomos (Carvalho; Nogueira, 2024).

A combinação dos dados acima, para além de confirmarem a precarização do mundo do trabalho no Brasil, demonstra a ausência de preocupação com o futuro e o aprofundamento desses sujeitos ao imediatismo de soluções para as demandas do presente. Não se trata aqui de julgá-los ou condená-los por essa postura, que nos parece bastante compreensiva frente à conjuntura social e política com a qual se deparam. Afinal, o futuro que lhes fora prometido, a partir de uma maior formação profissional e um emprego formal bem remunerado, não chegou. Quando os sonhos não se realizam e o futuro melhor prometido não se aproxima, então abre-se a brecha para o desencanto – e, com ele, o ressentimento e o rancor alienados, recrutados pelo projeto visceral do fascismo, que gera um tremendo engajamento a partir do ódio, da destruição e da morte. Esse é um enorme desafio posto para o tempo presente.

Como exemplo da dimensão desse desafio, vale lembrar que a precarização das condições de trabalho levou motoristas e entregadores a paralisarem as atividades em julho de 2020, durante a pandemia de Covid-19, numa mobilização que ficou conhecida como o “Breque dos Apps”, reivindicando melhorias na remuneração e avaliação do

64 Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/05/21/emprego-formal-e-pessoas-mais-educadas-ganham-espaco-no-mercado-de-trabalho.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2024.

trabalho plataformizado. O reconhecimento público de uma dimensão precarizada de trabalho mobilizou a agenda governamental a dar respostas a essa categoria. Nesse sentido, em março do presente ano, o governo federal apresentou o projeto de lei complementar (PLP nº 12/2024), que trata da relação de trabalho entre motoristas e empresas que operam aplicativos de transporte individual. No entanto, a proposição que aos olhos do governo parecia ir ao encontro do desejo desses trabalhadores, foi fortemente criticada e se consubstanciou em uma ação fracassada⁶⁵.

Entre outros fatores, alegou-se para o fracasso da proposição uma baixa representação sindical dos trabalhadores e das empresas, resultando no insucesso de negociação coletiva e na ausência de uma linguagem comum entre empresas e trabalhadores envolvidos nas negociações. Em verdade, estamos diante de um novo tipo de trabalhador e que nos coloca, portanto, novos desafios à compreensão do mundo do trabalho e de sua regulação. Deparamo-nos com um sujeito que alterna ambigualmente entre a autoimagem de empreendedor e empresário de si mesmo⁶⁶ e a autocompreensão de ser um trabalhador e que deve buscar, portanto, a garantia de direitos à semelhança de outras ocupações laborais. Nesse desafio de Janos⁶⁷, as visões de mundo, as concepções ideológicas e políticas e o entendimento do papel do Estado e das políticas públicas gravitam, conformando um cenário bastante desafiador e complexo para a atuação governamental e das entidades de classe mais tradicionais.

Realizadas as ponderações sobre o mundo do trabalho atual e suas expressões particulares na realidade brasileira, passemos à parte final do texto, na qual nos arriscamos a refletir sobre as possíveis relações entre as políticas públicas de esporte e as mudanças no mundo do trabalho. Há essa relação? Se sim, onde ela se evidencia e qual são suas consequências?

Relações entre as políticas públicas de esporte e o mundo do trabalho contemporâneo

Os múltiplos papéis ou funções sociais que o esporte pode desempenhar, destacados no início deste ensaio, derivam em diversas possibilidades de atuação profissional vinculadas a esse setor, bem como distintas relações dentro do mundo do trabalho. Referimo-nos desde as profissões de relação mais evidente com o esporte, como atletas, treinadores e profissionais/professores de Educação Física, àquelas cujo vínculo com o esporte é menos perceptível, como psicólogos, médicos, fisioterapeutas, jornalistas, estatísticos, profissionais de *marketing*, entre outros.

Nos limites deste texto, optamos por ficar apenas com aqueles trabalhadores de vínculo mais imediato. Começando pelos professores de Educação Física, é importante reconhecer, sobretudo na adoecida sociedade contemporânea, a importante atuação desses profissionais na promoção da saúde e na formação integral dos sujeitos, seja

65 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/trabalhador-de-aplicativo-sem-protexao-social-mas-contra-regulacao#:~:text=A%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de%20motoristas%20com,29%2C3%25%20em%202022>. Acesso em: 03 jul. 2024.

66 É bastante interessante a proposição de Abílio (2019), que ao tecer críticas à falácia do discurso do empreendedorismo o reclassifica como autogerenciamento subordinado. Já Antunes (2020) os denomina como “proprietários e proletários de si mesmos” e identifica a criação de uma figura curiosa representada pelo “empreendedor-proletário”.

67 Referência a figura da mitologia romana “Janos”, que representa as mudanças e transições, sendo simbolizado por uma dupla face que pode também remeter-se a ideia de passado e futuro.

no ambiente escolar/universitário, seja em espaços educacionais não formais (por exemplo, academias e clubes esportivos). Ao mesmo tempo, podem (e devem) exercer protagonismo na elaboração e implantação de políticas públicas, que garantam como direito de cidadania o acesso à atividade física e esportiva ao conjunto da população.

Entretanto, estudo de Triani (2019) aponta para uma avaliação negativa dos docentes de Educação Física da cidade de Boa Vista/RR no tocante aos espaços físicos, à remuneração e à quantidade de vínculos de trabalho, necessários para o aumento ou complementação da renda. Embora estejamos nos referindo a uma amostra restrita de uma cidade em particular, essa é uma condição compartilhada por professores da área de outros municípios brasileiros –basta recordarmos, por exemplo, a falta de cumprimento do pagamento do piso nacional do magistério, as conhecidas fragilidades da infraestrutura esportiva das escolas públicas e a ausência de materiais didáticos que possibilitem um trabalho diversificado da cultura corporal.

Observemos, mais detidamente, o campo não-formal de atuação do profissional de Educação Física. Como reflexão inicial, destacamos a importante afirmação de Antunes (2020) de que para a reorganização dos capitais foi importante a expressiva expansão de setor de serviços (em que estão esses profissionais), cada vez mais subordinado à forma-mercadoria (contorno atribuído à atividade física e esporte no interior do capitalismo tardio).

Não obstante, um possível crescimento da visibilidade da relevância dos profissionais de Educação Física em função das restrições decorrentes da pandemia de Covid-19, uma das consequências daquele momento foi a aceleração do crescimento da uberização da atividade física (Carvalho; Freitas; Akerman, 2021) e com ela a proliferação de “prestadores de serviços” vinculados às plataformas digitais. Assim como outros setores que passaram pelo processo de plataformização, identificamos um exercício profissional que se expande à margem da legislação protetora do trabalho, dada a inexistência de um contrato laboral (caso, por exemplo, dos milhares de *personal trainers* espalhados pelo país). Ademais, para além das formas de exploração do trabalho na base dessas atividades, identificamos uma forma de espoliação, uma vez que, além de fornecer sua força de trabalho, os profissionais de Educação Física são responsáveis pelos custos dos materiais, da capacitação, do deslocamento e, quando não conseguem um espaço próprio ou público, da locação do ambiente para uso temporário.

Esses profissionais optam (se é que de fato podemos falar em opção) por essa condição precarizada, acreditando que ela garantirá maior autonomia de organização da vida pessoal e profissional e os livrará das “amarras burocráticas” do vínculo empregatício. Na parte anterior deste texto destacamos os impactos dessa lógica na renda e informalidade do trabalho de motoristas autônomos e entregadores de aplicativos. É possível que ela se reproduza também na área da Educação Física?

Passemos, agora, para a categoria dos atletas profissionais, conquanto o amadorismo se perpetue como a realidade de muitas modalidades esportivas frente à pobreza de nossa cultura esportiva e à falta de incentivos. A associação da figura do atleta à do trabalhador é dificultada pela sua entificação, muitas vezes percebido pela opinião pública como uma categoria privilegiada ou que “sofre menos” (Camilo; Rubio, 2020). Souto Maior e Souto Maior (2020) questionam essa percepção, localizando o atleta profissional também como expressão do trabalho alienado dentro do modo de produção capitalista. Os autores problematizam que a adoração ao atleta, em essência, se refere ao culto do resultado por ele conquistado, performance constantemente

avaliada pelo seu empregador (ou tomador de serviço) para mensurar a continuidade ou não dos investimentos nele realizado.

Por fim, os autores problematizam que a real condição de trabalho do atleta é muito diferente daquela difundida pelos meios de comunicação e aceito pela opinião pública, porém a própria dificuldade dos atletas de se perceberem como trabalhadores e desenvolverem uma consciência de classe favorece aqueles que o exploram e representam os interesses do capital junto ao esporte.

A compreensão dessa essência exploratória do esporte profissional competitivo na sociedade capitalista é a única capaz de propor um enfrentamento sério a todas essas questões, mas isso dependeria, fundamentalmente, do desenvolvimento de um processo de consciência de classe dos atletas, no aspecto de assumirem a sua condição de trabalhadores e realizadores de um trabalho que, apesar de belo e gratificante, não deixa de ser alienado e alienante (Souto Maior; Souto Maior, 2020, p. 33-34).

O modo de produção capitalista se expandiu para todas as esferas da vida impondo sua racionalidade econômica. Na manifestação tardia (atual) dessa formação social a determinação econômica impõe estratégias como o discurso do empreendedorismo e da “cultura coaching”, que, para além de seu conteúdo falacioso, se traduzem na prática em uma violência social, rompendo redes de solidariedade e submetendo as relações sociais às bases do trabalho produtivo, tais como: competitividade, concorrência, mérito, individualismo e a busca pela performance. O esporte moderno, conforme destacado por Bracht (2005), carrega no seu cerne essas características (o que não inviabiliza movimentos de resistência em seu interior), mas o condiciona a uma reprodução “automática” desse discurso e dessa lógica, sobretudo quando falamos de um setor em que os laços de solidariedade (ou de classe) e organização social são inexistentes ou extremamente frágeis.

Camilo e Rubio (2020) organizaram livro no formato de coletânea em que se propõem a debater a relação entre esporte e trabalho. Tomando como referência o trabalho dos atletas de alto rendimento, a obra discute questões como: a) ausência de consciência de classe em função da não identificação do atleta como trabalhador; b) impacto da agenda neoliberal sobre o esporte de rendimento e a exploração dos atletas; c) precarização das condições de trabalho, em especial no futebol, e suas mediações com o direito e a psicologia do trabalho; d) reflexões filosóficas e sociológicas sobre a presença do doping no esporte de rendimento; e) presença do assédio no ambiente de treinamento esportivo; e f) problematização do convívio das mulheres atletas com a desvalorização e preconceito, além da necessidade de conciliar a condição de atleta com a maternidade. A riqueza temática ratifica os múltiplos enfoques possíveis para se pensar as relações entre o fenômeno esportivo e o mundo do trabalho.

Nossa escolha foi introdutoriamente por abordar as profissões mais diretamente vinculadas ao esporte, mas para encerrarmos este ensaio é necessário um recorte que leve em consideração, de forma mais direta, a relação das políticas públicas de esporte nacionais e as características contemporâneas do mundo do trabalho. Desde já é importante destacarmos que se trata de uma incursão arriscada e de uma tarefa complexa, uma vez que essas mediações não estão aparentes e são escassamente abordadas pela produção de conhecimento da área.

Para o recorte proposto, focalizaremos nossa análise em uma ação recente e importante da política pública de esporte brasileira, nos referimos à promulgação

da Lei n. 14.597/2023, a nova Lei Geral do Esporte, cuja promulgação foi marcada por um número recorde de vetos, 397 dispositivos vetados para sermos exatos⁶⁸. Essa legislação almejava consolidar e incorporar o arcabouço jurídico esportivo em um único normativo, mas não alcançou esse objetivo, mantendo um conjunto de legislações concomitantemente vigente⁶⁹.

Partimos do entendimento de que a Lei Geral do Esporte apresenta avanços, tais como: a) reconhecimento do esporte como um direito fundamental e social; b) estabelecimento do Sistema Nacional de Esporte (Sinesp) e do Sistema Nacional de Informações e Indicadores Esportivos; c) definição das esferas de atuação prioritária dos entes federados, orientando melhor as ações e investimentos governamentais no esporte; d) preocupação com a igualdade de gênero, exemplificado pela previsão da isonomia nos valores pagos a atletas ou paratletas homens e mulheres nas premiações; e e) proposição da gestão democrática como diretriz do esporte e do Sinesp, bem como modelo de governança das entidades esportivas.

Entretanto, ao observamos a totalidade da Lei Geral do Esporte, verificamos que sua maior parte está contida no Título II da norma, que se dedica à ordem econômica esportiva. Mas o que isso significa? Uma das respostas possíveis é que isso confirma a determinação econômica, por meio dos processos liberalização e financeirização, sobre a organização e promoção do esporte, incluindo as políticas públicas e a legislação do setor, confirmando o transbordamento da lógica econômica do modo de produção capitalista a todas as dimensões de nossa vida e dos fenômenos sociais que dela fazem parte, conforme afirmamos anteriormente.

No interior da parte da Lei Geral do Esporte dedicada à ordem econômica esportiva, há um capítulo dedicado às relações de trabalho no esporte. Esse capítulo inicia reconhecendo as peculiaridades e especificidades das atividades laborais no setor esportivo, mas, ao mesmo tempo, afirma que essas relações devem se basear “[...] no primado da proteção do trabalho, da garantia dos direitos sociais do trabalhador esportivo e da valorização da organização esportiva empregadora” (Art. 70). Destacamos, ainda, outros aspectos como a preocupação que a organização esportiva garanta “condições de trabalho dignas aos demais profissionais esportivos” (Art. 84, inciso IV) e de que os contratos das atletas mulheres não sofram qualquer tipo de condicionalidade relativa à gravidez, licença-maternidade ou questões referentes a maternidade em geral (Art. 86, § 10).

Portanto, a partir dos aspectos destacados acima, é possível observarmos uma preocupação da legislação esportiva atual em garantir relações de trabalho no âmbito do esporte que protejam os direitos sociais e trabalhistas do atleta de forma particular – das mulheres em especial – e de outros profissionais que atuam com o esporte de forma genérica. No entanto, o nosso grande Carlos Drummond de Andrade nos ensinou que, embora necessárias, “[a]s leis não bastam. Os lírios não nascem da lei”⁷⁰. Nesse sentido, tão importante quanto os possíveis avanços que identificamos na nova legislação, será o acompanhamento, pelo Estado e entidades responsáveis, de sua

68 Em sessão conjunta da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, no dia 09 de maio de 2024, 50 vetos foram rejeitados e 3 foram mantidos, porém, até o momento da escrita deste texto, a maior parte continuava sem ser apreciado. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/vetos/-/veto/detalhe/15729>. Acesso em: 05 jul. 2024.

69 São exemplos de legislações esportivas ainda vigentes: Lei n. 9.615/1998 (Lei Pelé), Lei n. 11.438/2006 (Lei de Incentivo ao Esporte), Lei n. 13.155/2015 (Profut) e Lei n. 14.193/2021 (Lei das SAFs).

70 Fragmento do poema “Nosso Tempo” de Carlos Drummond de Andrade.

aplicação e cumprimento, bem como a realização de políticas públicas que promovam essa conscientização da importância do respeito a tais direitos. Infelizmente, parece-nos que quando olhamos para realidade do esporte no país, em particular do futebol, acrescidos pelos rumos tomados por nossa legislação trabalhistas e pelas mudanças recentes no mundo do trabalho, o horizonte ainda permanece pouco alentador.

Ao mesmo tempo, há que se acrescentar que a nova Lei Geral do Esporte não se refere aos professores de Educação Física⁷¹, o que é compreensivo, uma vez que não se trata de um normativo dedicado à regulamentação profissional e que o esporte é apenas um dos conteúdos ou domínios de atuação dessa profissão. Em um exercício de analogia imperfeita, ressaltamos que as teses de doutorado de Matias (2018) e Reis (2022) problematizaram a comoditização do futebol e do atleta brasileiro ao analisarem as relações entre centro e periferia no interior da economia política do futebol. Entendemos que é possível estendermos essa reflexão a outras profissões ligadas ao esporte. Isso porque, atualmente, percebemos o setor de serviços cada vez mais “comoditizados”, com forte impacto dos avanços das tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, temos um setor cada vez mais submetido à lógica da mercadoria e do valor, independentemente se este resulta de trabalhos predominantemente materiais ou imateriais.

Entre uma legislação que parece avançar na garantia de relações de trabalho no esporte, pautadas nos direitos sociais e na proteção do trabalho, e uma realidade que reproduza e materialize essa preocupação ainda temos muito que caminhar. Essa é uma reflexão que se estende para todo o mundo do trabalho relacionado ao esporte e à Educação Física. De que forma as políticas públicas desses setores podem contribuir para esse avanço? Essa é uma questão que precisa estar presente em nossas investigações e abordagens sobre o tema. Recuperando o poema de Drummond já citado, ele traz a preocupação de que: “Esse é tempo de partido. Tempo de homens partidos. [...]. Esse é tempo de divisas. Tempo de gente cortada. [...]. E continuamos é tempo de muletas. Tempo de mortos faladores. [...]”. Para superarmos esse tempo de uma humanidade e de um ser humano dividido, é tarefa de todos nós lutarmos por “[u]ma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana” (Antunes, 2020, p. 12).

71 Exceção a esta afirmação é o inciso I, do Art. 75, que restringe o exercício da profissão de treinador esportivo em organização de prática esportiva aos portadores de diploma de Educação Física.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Passa Palavra**, v. 19, 2017.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a informalização e o trabalhador just-in-time. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00314146.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? **Laborare**. Ano III, n. 4, 2020, p. 6-14.

ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho?. **Análise Social**, LVIII, n. 248, 2023, p. 512-532.

ATHAYDE, et al. Análise e avaliação de políticas estaduais de esporte: uma proposta metodológica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 30, n. 1, 2022.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

CAMILO, Juliana A. de O.; RUBIO, Kátia. (orgs.). **Trabalho e esporte: precariedade, invisibilidade e desafios**. São Paulo, Képos, 2020.

CARVALHO, S. **Uma visão geral da reforma trabalhista**. Boletim Mercado de Trabalho, Brasília, n. 63, p. 81-94, 2017.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de; FREITAS, Débora Duarte; AKERMAN, Marco. O “novo normal” na atividade física e saúde: pandemias e uberização?. **Movimento**, v. 27, p. e27022, 2021.

CARVALHO, Sandro Sacchet de; NOGUEIRA, Mauro Oddo. **Você deve lutar pela xepa da feira e dizer que está recompensado: evidências da plataformização e a precarização do trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, jan. 2024. 56 p.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Ed. Xamã, 1996.

DELGADO, Gabriela Neves; ROCHA, Ana Luísa Gonçalves. Um retrato do mundo do trabalho na pandemia em cinco paradoxos. **Revista Direito.UnB**, v. 4, n. 2, 2020, p. 16-34.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASZNAR, Istvan Karoly; GRAÇA FILHO, Ary S. **A Indústria do Esporte no Brasil: economia, PIB, e evolução dinâmica**. São Paulo: M. Books, 2012.

LEMOS, Maria Cecília. **Saúde, segurança do trabalho e seguridade social nos tempos de pandemia**. Palestra proferida na Série de Webinários UDF em 20 de maio de 2020.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MONTAGNER, Paulo César. Novas configurações socioeconômicas do esporte contemporâneo. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 637-648, 2009.

MATIAS, Wagner Barbosa. **A economia política do futebol e o “lugar” do Brasil no mercado-mundo da bola**. 2018. 510 f., il. Tese (Doutorado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MATIAS, Wagner Barbosa. A necropolítica esportiva do governo Bolsonaro (2019-2020). **Motrivivência**, [S. l.], v. 33, n. 64, p. 1-21, 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, Cortez, p. 87-132, abril 1996.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

REIS, Nadson Santana. **Esboço da crítica da economia política do futebol**. 2022. 304 f., il. Tese (Doutorado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOUTO MAIOR, Giovanna Maria Magalhães; SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Trabalho e esporte: uma contribuição à consciência de classe do atleta profissional. *In*: CAMILO, Juliana A. de O.; RUBIO, Kátia. (orgs.). **Trabalho e esporte: precariedade, invisibilidade e desafios**. São Paulo, Képos, 2020.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017. 171 p.

TRIANI, André Pereira. **Condição de trabalho e atuação docente: a realidade dos professores de Educação Física de Boa Vista/RR**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETO PRIVATISTA DE FORMAÇÃO *VERSUS* RESISTÊNCIAS E VALORIZAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE

Adriana Penna

Maria da Conceição dos Santos Costa

Cássia Hack

Introdução

"A terra, totalmente esclarecida, resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal" (Adorno; Horkheimer, 1985 p. 19).

Mais do que uma sensação, há uma constatação de que a humanidade enveredou pelos caminhos da imprevisibilidade, do *"just in time"*, da urgência e do risco, essa tem sido intensificada pelas novas percepções advindas das novas tecnologias e de suas inovações correspondentes. As profundas mudanças que sustentam a base da produção no século XXI não passaram ao largo da educação escolar e das teorias pedagógicas por elas adotadas. Nesse contexto de naturalização das mudanças, sempre urgentes, a instituição escolar passou a ser julgada pelo seu caráter anacrônico, ultrapassado. No entanto, no seu lugar, uma nova escola deverá emergir para atender os desafios colocados pelo novo milênio que já chegou trazendo os ventos da 'revolução tecnológica', representada, na contemporaneidade, pelas hipotéticas máquinas inteligentes, a Inteligência Artificial (IA generativa). Frente ao fenômeno do progresso irrefreável, a escola deverá se manter em permanente estado de alerta em razão da velocidade imposta pelas transformações tecnológicas e suas atualizações constantes. Reside aqui a defesa do "aprender a aprender" (Duarte, 2001) sozinho e ao longo da vida, esse discurso ideológico tão proclamado pelos representantes do capital.

Esse giro imposto à escola precisou colocar em questão a efetividade contida na ação político-pedagógica do(a) professor(a) frente às exigências dos novos tempos, colocando sua autonomia e sua existência enquanto trabalhador(a) da educação sob grave ameaça. O fenômeno do fracasso escolar é visto como consequência direta tanto da inadequação da escola e das teorias pedagógicas tradicionalmente por ela adotadas quanto do(a) professor(a). Esse(a) último(a), identificado(a) como um entrave às novas exigências de 'qualidade da educação' adequada ao novo milênio. Sendo assim, e segundo o fenômeno da "vertigem da aceleração da realidade" (Virilio, 1999, p. 11), que sejam reformadas, concomitantemente, a figura já ultrapassada do(a) professor(a) e a escola tal como a conhecemos.

É diante da retórica do desenvolvimento modernizador, tipificado pelo capitalismo contemporâneo como a promessa irrevogável de progresso para o século XXI, que pretendemos analisar as contradições contidas no processo que levou à construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando as repercussões para o campo da Educação Física.

Segundo o texto oficial, a BNCC (Brasil, 2018, p. 7):

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC é anunciada como a marca da inovação e do advento da escola para o novo milênio. O que não fica expresso ao longo das mais de seiscentas páginas que a compõem, é o fato de que essas “aprendizagens essenciais” reeditam as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA). As NEBA foram editadas em 1990, no contexto da Conferência Mundial⁷² sob o lema “Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia. Segundo Bulhões (2016), ao longo da Conferência em Jomtien, como:

[...] símbolo do comprometimento dos países com a garantia de uma educação Básica de qualidade, foram assinados pelos governos participantes uma Declaração Mundial – contendo posições consensuais que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação dos países signatários – e um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) (Bulhões, 2016, p. 22).

É importante notar a utilização pelas políticas educacionais internacionais, as quais, na análise desenvolvida por Bulhões (2016), toma a “categoria necessidade humana como prerrogativa para legitimar a enunciação de uma suposta homogeneização entre as demandas da classe trabalhadora e as das elites dominantes” (p. 15). Esse artifício cumpre a função de mascarar o caráter inconciliável e antagônico, próprio das circunstâncias dentro das quais se elevam as contradições de classes.

Desse modo, tanto as NEBA, proclamadas em Jomtien, quanto as aprendizagens essenciais, apresentadas na BNCC, abstraem as contradições reais de classes que atuam sobre a educação escolar. Os interesses que determinam as políticas educacionais dominantes tendem a negar à classe trabalhadora a “apropriação dos signos da cultura reveladores do potencial das forças produtivas em transcender o modo de produção vigente e ter nas necessidades humanas um novo impulso direcionador” (Bulhões, 2016, p. 7).

A nova divisão social e técnica do trabalho, submetida ao advento da quarta revolução industrial, trava relações com o projeto de educação internacional. Por sua

72 Participaram desta Conferência, 155 governos, além de agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades consideradas de destaque no âmbito educativo. A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, organizada e patrocinada por quatro agências internacionais: Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. É considerada um divisor de águas quando, a partir do avanço do neoliberalismo e a difusão da chamada Sociedade do Conhecimento, organismos internacionais investem na formulação de políticas internacionais para a educação desde então aos dias atuais.

vez, incide sobre o que está contido nessas “aprendizagens essenciais” apresentando-as como uma grande novidade. Mais ainda, o que o texto oficial da BNCC não pode declarar é o fato de que o estatuto das “aprendizagens essenciais” passa pelo crivo das entidades capitalistas formuladoras de políticas educacionais, as quais têm determinado: o que é o conhecimento; a quem o conhecimento deve ser destinado; quem e como esse conhecimento deve ser socializado; o que ensinar e aprender, sob quais condições e com quais objetivos etc.

O presente artigo toma como ponto de partida uma premissa que nos leva a uma constatação não menos importante. O pressuposto anunciado consiste na compreensão de que o projeto de formação humana contido na BNCC não carrega em si quaisquer determinações novas, enquanto política pública educacional. Ao contrário, a BNCC pavimentou o caminho para que, no campo educacional, fosse dada continuidade a uma política de Estado a qual fora progressivamente assimilada, desde o início dos anos 1990, qual seja, o neoliberalismo. Em outras palavras, a BNCC deu curso a um projeto de educação que nasceu no âmbito das políticas produzidas por organismos internacionais a partir dos anos de 1990, nos marcos da chamada terceira revolução industrial. Todavia, faz-se necessário identificar nessa afirmação o fato de que apesar de não trazer nada de novo em sua essência, esse projeto não representa a mesma perspectiva política, ideológica e pedagógica que fundamenta a concepção de formação humana defendida, historicamente, pelos educadores e a sua defesa de uma “Base Comum Nacional” (ANFOPE, 2021).

Assim sendo, faz-se necessário explicitar que a defesa de uma Base Comum Nacional (BCN) não pode ser confundida, sobretudo quando isso se dá propositalmente, com a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular. Nota-se que na concepção de BCN está representada “a ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou, e ainda predomina, na organização dos cursos de graduação” (ANFOPE, 2021, p. 27). A defesa de uma base comum nacional está marcada por dois sentidos complementares:

(i) um sentido teórico, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores, e (ii) um sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional tem por objetivo servir de ‘instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação’ e a valorização social do educador (ANFOPE, 2021, p. 9).

Vinculado ao objetivo acima, soma-se, ainda, o fato de que a BCN “oferece as condições para a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão” (ANFOPE, 2021, p. 28). É nesse sentido que se perspectiva a educação como processo emancipatório e permanente, bem como, pelo reconhecimento da especificidade docente que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.

Com base nesse pressuposto maior, buscaremos analisar que a BNCC – materializada a partir das circunstâncias políticas adotadas no Brasil, favoráveis a sua homologação a partir de 2016 – é a expressão renovada do avanço do capital sobre o projeto educacional imposto à parcelas significativas da classe trabalhadora e seus descendentes, no contexto da quarta revolução industrial. Caberá levantar os impactos dessa conjuntura sobre a educação física. Esse padrão de formação é impulsionado por países signatários das políticas prescritas pela Organização para a Cooperação

e Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como, por países que orbitam no entorno dessa lógica, como é o caso do Brasil⁷³. Em suma, intenciona-se, com este texto, tomar a BNCC enquanto o resultado da expansão capitalista no topo de uma crise que se agudiza a partir dos anos 70, avançando a outros patamares a partir de 2008. Essa crise trouxe todas as suas implicações advindas da reestruturação e do funcionamento do mercado internacional, impondo desdobramentos à economia brasileira.

O golpe empreendido no Brasil em 2016, o qual redundou no *impeachment* de Dilma Rousseff, é o desfecho de um processo que avançou desde as manifestações de 2013, passando pelas eleições de 2014, a prisão de Lula e que estabeleceu a readequação econômica, política e social do país segundo as exigências internacionais, as quais foram prontamente aplicadas por Temer (Mascaro, 2018). Ainda, como consequência desse processo histórico, há de se registrar a ascensão do governo reacionário de Jair Bolsonaro e seus efeitos nocivos à vida da classe trabalhadora brasileira. Política que se fez presente no crescimento em escala geométrica das mortes em decorrência da contaminação pelo novo coronavírus; uma política deliberada, de sabotagem às vacinas sendo levada adiante por um Estado genocida.

O projeto da BNCC emerge do contexto exposto, e das contradições em ebulição desde então. Sua conexão com um ideário de educação autônoma para atender aos interesses da classe trabalhadora não têm qualquer aproximação com a realidade concreta. A BNCC representa o elemento da recolonização do projeto de educação da classe trabalhadora, sob os marcos das crises do capitalismo e de suas manifestações nas primeiras décadas do século XXI.

Será, portanto, com base nesse pressuposto que pretendemos demonstrar que o eixo em torno do qual foi produzida a BNCC em vigência, é resultado das demandas do capital internacional e nacional. Não por acaso, é possível verificar o empenho assumido pela burguesia brasileira para a sua homologação e implementação.

Para entabular estes apontamentos, o presente texto está organizado em mais duas seções intituladas (2) Demandas do capital e o projeto de formação da BNCC e (3) A Educação Física e a BNCC, finalizando, então, com as (4) Considerações Finais.

73 A OCDE é “um organismo internacional e intergovernamental com que o Brasil mantém uma cooperação desde início dos anos 1990. Embora o Brasil participe de reuniões Ministeriais da OCDE desde 1999, o país expressou oficialmente seu interesse em se tornar um membro da Organização apenas em maio de 2017 [...]. Em 2015, foi assinado o Acordo Marco de Cooperação Brasil-OCDE, instrumento que criou condições para o aprofundamento e sistematização das relações bilaterais. Atualmente o Brasil já aderiu a 82 dos 253 instrumentos normativos da Organização e solicitou a adesão de outros 65. Trata-se do país não membro com maior participação em instrumentos, o país participa de aproximadamente 30 foros e instâncias da Organização, entre comitês e grupos de trabalho relacionados a temas como: comércio, investimento, agricultura, governança, educação, proteção do consumidor e tributação” (Ministério da Economia, 2022).

Demandas do capital e o projeto de formação da BNCC

A partir de meados da segunda década do século XXI, as bases tecnológicas que sustentavam a produção capitalista passaram por uma profunda reestruturação técnico-científica. Dá-se, nesse momento, o declínio da terceira revolução industrial, implicando na abertura de uma nova divisão internacional e sócio-técnica do trabalho. Essas transformações não pouparam a classe trabalhadora mundial de seus efeitos nocivos. O capitalismo do século XXI interveio sobre as condições de trabalho com um grau de violência crescente, às vezes sutil e sofisticado, ao se camuflar sob o discurso do empreendedorismo, do sucesso individual pela competitividade, da autonomia etc. Acima de tudo, importa ao capital promover a dinâmica necessária à produção de mercadorias de forma cada vez mais automatizada e dissociada da força de trabalho humano, ou seja, do trabalho vivo. Trata-se de submeter grande parte da classe trabalhadora à condição de massa sobrando, aquilo que Marx (1988) denominou como necessário à manutenção de um “exército industrial de reserva” como manobra para a exploração do capital sobre o trabalho. Agora, um exército de reserva que cresce exponencialmente e está subsumido aos fundamentos de uma ‘nova’ revolução industrial, ancorada na produção automatizada, pela não criação de valor novo, o que é a marca da introdução da “Revolução 4.0”, ou “Indústria 4.0” ou “Quarta Revolução Industrial” (Schwab, 2016). Compreender o processo de reestruturação da produção capitalista e sua incompatibilidade com a extração de mais-valor, através das formas históricas de controle da classe trabalhadora, representa, a nosso ver, uma questão indispensável à discussão que pretendemos desenvolver neste texto. Cabe, então, levar em conta que:

o valor, para ser produzido, precisa ser extraído de mais valor. Só que essa extração de mais valor vai sempre depender do desenvolvimento das forças produtivas. Há certo momento do desenvolvimento da técnica em que o trabalho humano é residual e não acumula mais valor novo que permita um processo de expansão do capital. A partir dos anos 70, a crítica do valor começa a desenvolver uma análise que dizia que, com a terceira revolução tecnológica, começamos a chegar neste limite histórico. A partir daí, os fenômenos que passamos a observar no capitalismo são cada vez mais expressões desse limite da acumulação. A crise de 1973-1975 já é uma expressão disso. A partir dela, toda a história do capitalismo é uma tentativa desesperada do capital em busca de saídas para esse limite (Menegat, 2019, p. 4).

A ideia de progresso é parte integrante da “tentativa desesperada do capital”, como citado acima por Menegat (2019, p. 4). Essa ideia está no centro da dinâmica da competitividade, da concentração e da centralização que move as corporações capitalistas na busca incessante pelo equilíbrio de suas taxas de lucro e na constituição dos grandes monopólios. Compreender esse funcionamento é essencial para apreendermos a lógica do capital, mas também, para adentrarmos às particularidades do “breve século XX” (Hobsbawm, 2006), buscando os seus desdobramentos sobre o século XXI. Segundo Hobsbawm (2006), seria impossível chegarmos a essas particularidades sem que fosse dada atenção às necessidades que o capital teve (e ainda tem) para produzir duas guerras mundiais no século XX. Esse período histórico contribuiu para a introdução da ideia de progresso e inovação junto às relações sociais. No entanto, esse fenômeno se desenvolveu e chegou à atualidade de forma pouco questionada, em função do fortalecimento da disputa entre as nações e do ideário de defesa da pátria. Ideias como essas não nasceram gratuitamente e serviram, inclusive, para animar a chegada do novo milênio, do século XXI. A mensagem lançada pelo capitalismo e que

deveria ser extraída desse período histórico, encontra-se na propagação ideológica de que o progresso e a modernização são elementos compulsórios à própria vida em todo o planeta; uma espécie de motor que impulsiona a humanidade ao desenvolvimento linear e incontornável. Nesse contexto,

[...] a guerra sofreu uma metamorfose, na qual parece ter sido submetida paulatinamente a uma 'purificação', ao se transformar em instrumento, ou melhor, em meio técnico para os fins do capital [...]

A verdade que reside na guerra parece ser a própria falsidade da afirmação do desenvolvimento das forças produtivas como 'avanço civilizatório do capitalismo' necessário à emancipação humana (Menegat, 2023, p. 6).

Tratado como um fenômeno transcendental e a-histórico, temos nessa ideia de progresso uma espécie de passe-livre, uma autorização para o avanço desenfreado da produção capitalista, a despeito de todos os limites já colocados pela natureza e pela humanidade. Essa euforia, em nome do progresso e da inovação a qualquer custo, tem sido utilizada como um 'freio de arrumação' diante das tragédias impostas ao planeta pelo sistema capitalista. O mundo tem provado que a tese do capital, que associa inovação à civilização, é falsa. De fato, são condições propícias à manutenção do que Hobsbawm (2006) denominou como a "Era da Guerra Total" (p. 29) e da reprodução das inúmeras tragédias humanitárias. Tudo isso se tornou recorrente, tanto quanto são recorrentes as catástrofes ambientais, ao demonstrar os limites frente aos quais o planeta tem sido colocado. O domínio de novas tecnologias e as descobertas científicas pouco têm atuado para reverter esse quadro destruidor. Ao contrário, tende a acelerá-lo.

Essa dinâmica, por absurdo que possa parecer, opera para a concentração da riqueza a qual permanece sob o domínio de uma parcela cada vez mais diminuta de capitalistas. Ao mesmo tempo, o avanço do desemprego pelo descarte de forças produtivas e emprego da automação tem contribuído para o crescimento da pobreza e da fome ao redor do mundo. Realidade que em grande parte aparece como meras estatísticas nos relatórios dos principais organismos responsáveis por toda essa catástrofe mundo afora. Sobre essa questão, vale a pena analisar o "*The Global Risks Report 2024*" (WEF, 2024⁷⁴), publicado durante a 54ª edição do Fórum Econômico Mundial, realizado entre os dias 14 e 19 de janeiro de 2024, em Davos, na Suíça. Segundo o relatório mencionado, os participantes do 'Fórum' chegaram ao entendimento de que a estagnação da economia em nível mundial estava colocada, a partir de 2024, em função da redução dos investimentos produtivos por parte das principais economias, além da redução de postos de trabalho criadores de valor. No mesmo contexto da cúpula, em Davos, o Banco Mundial declarou que a conjuntura do capitalismo a partir de 2024 se configurava como "o caminho certo para a sua pior meia década de crescimento em 30 anos" (WEF, 2024 *apud* Roberts, 2024, p. 3).

Compondo essas análises realizadas no âmbito do 'Fórum', um relatório produzido pela Oxfam⁷⁵, também lançado em Davos, revelou que a riqueza extrema

74 O *World Economic Forum* – WEF (em português, Fórum Econômico Mundial) é um evento internacional que acontece anualmente, em Davos, na Suíça. Sua primeira versão surge em 1971 como o *European Symposium of Management*. A partir de 1987 conhecido como *World Economic Forum*, congrega os principais representantes do capital. Consideramo-lo aqui, para os objetivos do presente texto, como um dos principais braços dinamizadores do centro nervoso do capital. Desde 2016 tem se dedicado a indicar as transformações e os novos rumos assumidos pelo trabalho frente às novas tecnologias, justificando, assim, a publicação de relatórios anuais sobre o futuro dos empregos e carreiras sob o título "*The Future of Jobs*" nas suas versões 2016, 2018, 2020, sendo a sua última versão publicada em 2023.

75 Esse relatório pode ser acessado na página da Oxfam Brasil, sob o título "DESIGUALDADE S.A. Como

e a pobreza extrema aumentaram simultaneamente pela primeira vez em 25 anos, acrescentando que:

[...] 26 trilhões de dólares (63%) de toda a nova riqueza foram capturados pelo 1 por cento mais rico, enquanto 16 bilhões de dólares (37%) foram para o resto do mundo conjunto. Um bilionário ganhou cerca de 1,7 milhão de dólar por cada dólar que a nova riqueza global ganhou por cada pessoa que se encontra entre os 90 por cento mais pobres (Roberts, 2024, p. 5).

Divulgados os dados acima, algumas questões passaram a ocupar as preocupações dos representantes do capital presentes na 54ª edição do 'Fórum'. Em síntese, suas preocupações se voltaram para a necessidade de um empenho global pela busca da transição do uso dos combustíveis fósseis para as energias renováveis; para

[...] a inteligência artificial e o perigo de que pudesse haver 'desinformação generalizada' ao emergir das máquinas generativas de IA não controladas, podendo levar à "polarização social", em outras palavras, divisões crescentes entre ricos e pobres"; e, para "o número crescente de conflitos armados interestatais no mundo (Roberts, 2024, p. 5-8).

Embora os representantes do capital tenham demonstrado preocupações em relação a seu próprio futuro, como indicado acima, essa mesma cúpula presente em Davos se mostrou bem menos preocupada com a "perda de empregos para IA, fenômeno que atingirá faixas consideráveis de trabalhadores" (Roberts, 2024, p. 8). Também se viu pouca preocupação no que se refere a perda de vidas nas guerras em curso; ou com os milhões de pessoas "morrendo de fome e deslocados na guerra civil no Sudão; ou o bombardeio de cidades e pessoas no Iêmen" (Roberts, 2024, p. 8).

As observações acima são fundamentais para aqueles que se prontifiquem a rememorar as origens do capitalismo. Feito isso, será possível identificar a existência de uma tensão permanente entre a ideia de progresso, colocando-a em permanente oposição frente às concepções de atraso, destruição e retrocesso. Essa dialética se impõe, desde então, sobre os diversos setores das relações sociais modernas ora expondo, ora escamoteando as contradições próprias da modernidade capitalista e da sua forma de organização. É assim que a premissa do progresso e da inovação a qualquer custo se contrapõem a tudo aquilo que represente o atraso, o qual deve ser eficientemente reprovado, descartado e destruído. O produto dessas tensões constitui as contradições presentes nas muitas dimensões das lutas de classes, as quais só podem ser acessadas ao ser adotado o exercício da crítica radical e rigorosa desde o campo da arte, da filosofia, da ciência, da cultura, da política, da educação e de outros.

Assumir as contradições enunciadas acima, significa dar a devida atenção para o que há de violento na própria ideia de progresso contido na sociedade capitalista bem como em suas ações supostamente inovadoras e libertárias. Em outras palavras, significa atuar com o rigor que a crítica dialética nos concede para desmontarmos a retórica que associa o movimento de modernização capitalista a suas supostas soluções superadoras ao atual processo de decomposição da humanidade, de alienação do sujeito e de destruição do planeta.

Como já fora enfatizado acima, a inovação representada pela IA traz como um

o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública"; foi publicado em janeiro de 2024. Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1705421742Davos_2024_completo_pt-BR.pdf.

de seus resultados o descarte de uma massa inimaginável de trabalho vivo. Trata-se de um tempo histórico que está subsumindo a humanidade ao progresso alienante que carrega em si o próprio germe da sua destruição. A solução dessa contradição está na dependência da organização assumida pelos trabalhadores, classe que se opõe ao capital como a contradição principal.

Nesse ponto, cabe-nos resgatar Marx e Engels (1978), no Manifesto do Partido Comunista, ao enunciarem não só os elementos constitutivos da crise capitalista, mas também, ao indicarem as armas que a burguesia forjou para a superação de suas próprias crises. Armas que posteriormente se virariam contra ela própria. Marx e Engels (1978) insistem nessa ideia ao argumentarem que:

[...] na mesma medida em que a burguesia, isto é, o capital se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto o seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se em parcela, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio e estão, por isso, igualmente expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (Marx; Engels, 1978, p. 70).

A intensificação da crise do capital em marcha acelerada desde o início da década de 1970 adentrou o século XXI e chegou à atualidade. Passados mais de 170 anos da primeira publicação do “Manifesto do Partido Comunista”, a burguesia continua a se valer das mesmas armas na tentativa de driblar a rudeza da crise, armas tão ou mais violentas que as utilizadas em seus primórdios.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a conformação de uma experiência social que tem buscado se manifestar como único projeto de educação possível sob o qual estão submetidas as novas gerações, filhas da classe trabalhadora. Um projeto marcado, cada vez mais, pelo individualismo imediatista, preparado para alienar ainda mais o sujeito de si mesmo, mantendo-o desprovido das determinações que possam levá-lo à apreensão da totalidade que constitui a contemporaneidade capitalista.

Na esteira das transformações conservadoras, do progresso carregado de contenção, imperam os impactos da chamada IA nas instituições escolares, e surgem como uma grande novidade a ser festejada sem qualquer crítica. Esse projeto está se expandindo por todos os setores do mercado, e não tem sido diferente quando se trata da sua utilização na escola brasileira. Entretanto, vale chamar a atenção para o fato de que esse projeto só colherá os frutos desejados, se todos os níveis e etapas da educação brasileira estiverem submetidos a esse compromisso, entre o estado brasileiro e as entidades internacionais, aos moldes da OCDE, do Banco Mundial, do BIRD, da UNESCO, do Fórum Econômico Mundial, dentre outros.

Como já afirmado, o presente artigo parte do pressuposto de que a BNCC é a manifestação das opções do Estado brasileiro enquanto signatário de uma política internacional inaugurada em 1990, em Jomtien, a qual se expande pelos demais acordos firmados a partir dos encontros realizados em Nova Delhi (1993), Dakar (2000) e Incheon (2015) (Miesse; Queiroz, 2020) e chega à atualidade. O período histórico percorrido de 1990 aos dias atuais, criou as condições para que tudo aquilo que não fora possível avançar desde Jomtien a Incheon, fosse retomado de modo a se adequar, cada vez mais, à lógica de funcionamento do mercado em tempos de avanço do desemprego, do trabalho automatizado e da IA. A nosso ver, a BNCC é a principal expressão da submissão brasileira a um projeto de educação amplamente atrelado à lógica econômica, política e ideológica do capitalismo na sua fase financeirizada e rentista.

A Educação Física e a BNCC

A BNCC é homologada em 2017, e apenas em 02 de maio de 2018 o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a sua 3ª versão⁷⁶. A Educação Física situa-se na BNCC na área das Linguagens, no Ensino Fundamental, e Linguagens Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Médio. A organização do componente curricular está situada na área das linguagens com suas unidades temáticas, objeto, dimensões de conhecimento e habilidades destinada aos estudantes (Souza; Scapin; Gomes, 2021).

É expresso no documento o seu caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, bem como conhecimentos e competências que se esperam que todos e todas estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (Brasil, 2018).

A lógica de competência é concebida a partir da mobilização e aplicação de conhecimentos escolares (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, **estejam aptos** a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as **modificações físicas e emocionais** que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na **escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva**. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde (Brasil, 2018, p. 279, grifo nosso).

Sob o viés econômico e do mercado, é evidente o desenvolvimento de competências para “aprender a aprender” e a construção de um perfil de trabalhador produtivo em conformidade com o atual estágio do modo de produção capitalista robotizado, uberizado, informal e precário, sem lucidez política sobre os processos em que vive na atual sociedade (Antunes, 2020; Souza; Scapin; Gomes, 2021).

[...] a formação preconizada pela BNCC ancora-se na pedagogia das competências e define para a escola a incumbência de formar o trabalhador flexível às exigências do mercado de trabalho, responsabilizando-o

76 Em 22/04/2017 é entregue a versão final da BNCC. Em 20/12/2017 a BNCC é homologada pela Portaria n. 1.570, passando a ser instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, a partir de 22/12/2017, com destaque para uma fragmentação que merece toda atenção, já que o documento foi homologado apenas com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Tal fato se explica pelo fato de que as discussões acerca da política proposta pelo MEC do governo Temer, voltada à reforma do ensino médio seguiam acirradas. Importante rememorar que essas contradições geraram, inclusive, um vigoroso movimento estudantil em todo o Brasil o qual contestou os objetivos dessa política. Esse movimento se fortaleceu e avançou, organizando ocupações em escolas de ensino médio, ganhando a adesão das universidades. Apenas em 02/04/2018 o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC, e em 14 de dezembro de 2018 ocorreu a homologação da parte relativa ao ensino médio, ou seja, só após a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Lei do Novo do Ensino Médio ter sido sancionada.

pelo seu sucesso ou fracasso, não importam as oportunidades que terá, numa incessante competitividade, que desconsidera inclusive, as diversidades e os interesses pessoais, bem como o lugar de origem dos sujeitos e seus interesses próprios [...] (Hage *et al.*, 2020, p. 147).

A mobilização de competências socioemocionais impõe-se segundo uma nova gramática difundida pelo mercado. Trata-se de moldar uma atitude individual 'empreendedora', 'criativa', 'resiliente' e 'autoconfiante' frente aos desafios e riscos impostos pelo mundo em constantes transformações; de aprender a aprender técnicas e práticas capazes de levar à resolução de problemas sempre novos e em condições de instabilidade e incertezas. Nesse contexto, as competências se sobrepõem à socialização de conhecimentos elaborados historicamente, secundarizando o ensino do conhecimento científico, artístico e filosófico, didaticamente ensinados na forma de conteúdos escolares, inclusive, no que se refere ao campo da Educação Física. Essas competências têm sido tratadas pela OCDE (2020) como uma espécie de paliativo frente ao avanço do desemprego já em curso, sendo, segundo suas justificativas, mais difíceis de serem incorporadas pela máquina. Assim, a OCDE defende que:

uma sociedade cada vez mais digital, com a perspectiva de que a inteligência artificial e a robótica levem à automatização de uma parcela considerável de profissões e postos de trabalho, competências mais difíceis de automatizar, como criatividade e pensamento crítico, tornam-se mais valiosas (OCDE, 2020, p. 18).

Decorrente da proposição acima, o capital passou a demandar a modelagem de novos comportamentos humanos tanto no nível individual quanto no coletivo, adotando novos mecanismos ligados ao treinamento de emoções e sentimentos através dos quais o indivíduo enquadra a sua subjetividade às condições de precarização. Empenhar-se em construir o seu 'projeto de vida' como saída individual, 'engajar-se' para aprender e 'empreender', ter acesso às informações, esses são conceitos que fazem parte de um novo léxico através do qual o capital passa as suas mensagens e materializa suas políticas. Como não poderia ser diferente, a escola pública tem sido convocada a assumir um papel de enorme relevância frente à execução desse projeto e, por sua vez, a educação física também.

A BNCC conseguiu colocar toda essa argumentação na ordem do dia, com muito mais propriedade do que as políticas que a antecederam. Haja vista a introdução na educação e na instituição escolar das novas tecnologias da informação, da IA, como representações do discurso da liberdade, da autonomia e do protagonismo do aluno para aprender sozinho. Trata-se, portanto, de um projeto de educação que busca romper a dialética inerente ao processo ensino-aprendizagem. Próprio dos fundamentos escolanovistas, a concepção pedagógica e político-ideológica sobre a qual está sustentada a BNCC desloca a centralidade desse par dialético para o polo da aprendizagem. Assim, a aprendizagem é tomada como uma atividade-fim e ao ensino é dada uma outra função, sendo relegado à atividade-meio, à mero coadjuvante.

Nesse contexto, a implementação da BNCC na escola tem sido um solo fértil para a reprodução de novas perspectivas do campo das pedagogias tecnicistas, as quais se manifestam sob a forma das chamadas competências socioemocionais, as *soft skills* ou habilidades interpessoais. Essa modalidade de competências tem recebido maior destaque entre as dez competências gerais prescritas pela BNCC⁷⁷.

77 A BNCC apresenta como eixo de sua formulação dez competências gerais as quais devem ser mobilizadas no processo de aprendizagem do estudante, são elas: 1- Conhecimento; 2 - Pensamento Crítico e Criatividade; 3 - Repertório Cultural; 4 - Comunicação; 5 - Cultura Digital;

A relevância dada às competências socioemocionais na BNCC tem (entre outras inúmeras determinações) relação com as prescrições feitas por organismos internacionais, como já anunciado anteriormente. Tal afirmação torna-se patente quando são analisadas as ações levadas a cabo pelo Fórum Econômico Mundial e pela OCDE. Ações que têm buscado se ancorar nas mudanças que impactam diretamente as relações de trabalho, frente à automação e à adoção, pelo capital, da IA. Esses organismos partem da relação existente entre essas mudanças e a exigência de novas competências ao trabalhador sob a argumentação de que, apenas assim, este poderá se tornar 'empregável'; de que, apenas assim, este alcançará uma saída individual para o cerco cada vez mais fechado pelo mercado. Essa relação tem justificado a intervenção desses organismos na construção e na introdução das competências socioemocionais como política educacional a ser adotada por Estados-nação. Sobre isso, em abril de 2024 a OCDE (dando curso a uma pesquisa⁷⁸ que vem desenvolvendo desde 2014) lançou no Brasil, em Sobral – CE, o relatório *"Social and Emotional skills for better lives"*, com o intuito de divulgar os resultados da segunda etapa de aplicação da sua pesquisa intitulada, *"Survey on Social and Emotional Skills – SSES"* (em português, "Competências sociais e emocionais para vidas melhores: resultados do inquérito da OCDE sobre competências sociais e emocionais 2023"). O Instituto Ayrton Senna (IAS) – um dos principais representantes no Brasil das políticas educacionais formuladas pela OCDE – é o responsável por divulgar, implementar e administrar esse estudo e seus instrumentos de avaliação no Brasil (IAS, 2024).

Em síntese, o IAS demonstra que o relatório da OCDE mencionado acima se fundamenta nas diferenças especificamente percebidas entre "estudantes de diferentes grupos sociodemográficos" (Instituto Ayrton Senna, 2024), entre suas comunidades locais, territoriais etc. Subestima-se, assim, qualquer discussão relativa ao antagonismo entre as classes sociais. Além disso, o relatório demonstra a relação entre "as competências socioemocionais e benefícios na vida do estudante, como sucesso acadêmico, saúde e bem-estar". Sobre este último "benefício", o relatório o classifica como um conjunto de sensações, emoções e comportamentos tais como: "satisfação com a vida, bem-estar psicológico atual, satisfação com os relacionamentos, imagem corporal, menores níveis de ansiedade em relação a testes e aulas, e comportamentos saudáveis" (IAS, 2024, p. 2). Segundo o relatório, os resultados da avaliação realizada em Sobral – CE demonstraram que "as competências de regulação emocional e entusiasmo [são] aquelas que mais contribuem para melhores indicadores" entre as escolas avaliadas (IAS, 2024, p. 2).

Portanto, ao "apoiar os estudantes em suas necessidades e desafios" a OCDE e o IAS (IAS, 2024, p. 3) justificam a aplicação de instrumentos avaliativos que possam identificar a eficiência desse projeto nas escolas. Equivale dizer que essas entidades identificam a efetividade de uma política que se presta a treinar sentimentos, comportamentos e emoções. Ao avançar, identificam com maior precisão quais mecanismos (pedagógicos, políticos e ideológicos) deverão ser utilizados para aumentar os níveis e o desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas.

6 – Trabalho e Projeto de Vida; 8 – Autoconhecimento e Autocuidado; 9 – Empatia e Cooperação; 10 – Responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018).

78 Essa pesquisa, iniciada em 2014, lançou a sua primeira rodada em 2019 e contou com a participação de nove cidades de oito países. A segunda fase da pesquisa, realizada em 2023, teve a participação de 16 cidades em 15 países, e teve a participação do Brasil especificamente aplicada no município de Sobral (CE), em parceria com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Ceará (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Ao ser considerada historicamente como um componente curricular do campo da saúde, a Educação Física é assimilada ao projeto da BNCC com a tarefa de modelar competências socioemocionais, como as elencadas no parágrafo acima. Nesse sentido, corre-se o risco de presenciarmos um deslocamento da Educação Física como uma disciplina hegemonicamente voltada ao treinamento de habilidades esportivas e sensório-motoras, para uma Educação Física comprometida com o treinamento de competências ligadas ao comportamento emocional e às formas de sentir e de se adaptar ao mundo. Ou seja, estamos diante de um novo período histórico, o qual o capital precisa, mais uma vez, da Educação Física na escola sob determinadas condições. Principalmente, sob a condição de que a Educação Física se limite à função de moldar experiências rasas e de forjar percepções e sentimentos de crianças, de jovens e adultos ao oferecer-lhes condições restritas e abstratas que negam o acesso às determinações constitutivas do real. Ou seja, trata-se da relação da BNCC enquanto instrumento da conservação de uma Educação Física que é, apenas, aparentemente modernizada pelas inovações da escola do século XXI. De fato, sob essas condições, a Educação Física permanecerá negando o acesso às contradições próprias da realidade do mundo em que se vive, mantendo-se majoritariamente no campo reacionário, seu campo historicamente estratégico.

A Educação Física é compreendida na BNCC, como

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 171).

Os conteúdos são tematizados em brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças e práticas corporais de aventura sob a organização de habilidades e experiências subjetivas atreladas às dimensões de experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2018), aspectos esses assentados em bases idealistas e subjetivistas, destituídas da realidade concreta e material do ser humano.

É evidente a centralidade da Educação Física na conformação em moldar comportamentos, emoções, condutas, práticas por meio de seus conteúdos e em especial pelo esporte, fomentando a constituição de um indivíduo capaz de impulsionar a aprendizagem via cultura corporal de movimento e ir além, na resiliência mediante os conflitos, na mediação das relações interpessoais e no foco dos “benefícios” da saúde física e mental por meio da atividade física. Esta por sua vez, não contextualizada, não problematizada e colocada no sentido do fazer.

Souza, Scapin e Gomes (2021) destacam que os conteúdos tratados a partir dessa referência epistemológica levam ao esvaziamento de conhecimento como

[...] produto do abandono das formas racionais e científicas de pensamento, da recorrência à subjetividade e da negação da materialidade do real, são os fundamentos e elementos constitutivos da EF propostos pela BNCC que, tratados sob a forma de estudos e práticas, e alinhados aos princípios éticos e estéticos, representam o avanço do conservadorismo sobre a educação escolar e sobre a formação das novas gerações, pois, desse modo, não considera as mediações históricas situadas no âmbi-

to da luta de classes, tampouco os interesses da classe trabalhadora e a possibilidade de produzir um movimento contra hegemônico (Souza; Scapin; Gomes, 2021, p. 12).

A defesa da formação de um novo professor, o qual se adeque ao 'mercado educacional' e às suas novidades, ameaça a função docente ao minimizar o seu caráter político-pedagógico a mera função do 'colaborador engajado'. Essa nova figura deverá se preocupar em inovar sempre, em quebrar a rotina da sua sala de aula. No contexto da educação plataformizada, surgem novas figuras como a do '*professor-maker*' e a do '*professor-coach*' adequados à escola do século XXI. A essa figura cabe:

levar aulas criativas, além de engajar a turma, também é uma forma de estimular e desenvolver a imaginação dos alunos. Essa é uma habilidade importante, principalmente em uma sociedade que lida com um número cada vez maior de informações e passa por rápidas mudanças. Tanto que, no ano passado [2022], o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) trouxe, pela primeira vez, um teste cognitivo de pensamento criativo para identificar a capacidade dos estudantes de 15 anos nessa área (Calixto, 2023, p. 4).

Na contramão dessa suposta proposta inovadora, a cultura corporal apresenta-se como uma alternativa classista, de origem da classe trabalhadora, que tematiza os conteúdos de jogo, dança, luta, ginástica, esporte, prática circense em permanente dialética com as condições objetivas e materiais da ação humana de crianças, jovens, adultos e idosos em sua relação com a natureza em diálogo permanente com a cultura e os processos históricos da humanidade.

Faz-se necessária a problematização da realidade, em diálogo com a cultura corporal e as socio-territorialidades encontradas nos diversos e complexos territórios das regiões do Brasil. As territorialidades do campo, indígenas, quilombolas, assentadas, as ribeirinhas que possuem relação intrínseca com a natureza, o modo de viver, a produção de existência nos territórios e a dignidade dos diversos sujeitos que vivem não só na cidade ou no campo, mas em outros territórios do Brasil.

Considerações finais

As políticas educacionais contemporâneas, a exemplo da BNCC, têm contribuído para a consolidação de novas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem. Para tanto, precisam estabelecer uma nova arquitetura para a formação docente. O professor, ao ser enquadrado entre os objetos obsoletos e ultrapassados que ameaçam a eficiência da 'escola do novo milênio', deverá ser descartado. No seu lugar, deverá assumir um técnico dotado de competências para inovar sempre; um profissional engajado e 'criativo', capaz de acompanhar a velocidade das novas tecnologias da informação e da IA. Além disso, o 'professor do século XXI' deverá ser 'treinado' para exercer a função de 'treinador' das hipotéticas máquinas inteligentes. Desse modo, ao professor é priorizada a tarefa de alimentar máquinas com quantidades de dados inimagináveis. Dados que passam a ser combinados probabilisticamente pela IA generativa e apropriados pelas:

[...] empresas mais ricas da história (*Microsoft, Apple, Google, Meta, Amazon...*), apoderando-se unilateralmente da soma total do conhecimento humano que existe em formato digital, raspável e emparedando-o dentro

de produtos, muitos dos quais serão mirar diretamente nos humanos cuja vida de trabalho treinou as máquinas sem dar permissão ou consentimento (Klein, 2023, p. 4).

Negada a função do professor frente ao processo de construção e socialização do conhecimento historicamente elaborado, naturaliza-se a sua nova condição: a de 'facilitador de novas aprendizagens', as quais poderão ser capturadas pelos caminhos virtuais.

Nesse sentido, para lidar com a simples combinação de códigos alfanuméricos propostos pela BNCC, o avanço da alienação do professor, desde a sua formação - ao ser transformado em mero administrador de informações - será muito bem-vinda ao projeto de formação humana colocado em marcha pelo capital.

Desse processo, advém a naturalização da adoção de métodos pedagógicos que privilegiem uma nova composição curricular centrada no cotidiano, no estímulo à espontaneidade e à experiência pragmática de cada aluno na forma de mobilização de competências, com especial atenção para as socioemocionais. A isso, como visto no presente artigo, a BNCC denomina como "aprendizagens essenciais". Nesse sentido, estamos mais uma vez diante de um projeto que representa a força política, econômica e ideológica da burguesia se impondo ao projeto de educação que privilegie os interesses da classe trabalhadora.

A escola do século XXI deverá ser maleável e conectada à adesão de competências flexíveis e mutáveis ao sabor da dinâmica e das contradições do mercado. Do mercado, deve-se esperar apenas a imprevisibilidade e a insegurança, ao passo que a concepção de segurança e de estabilidade passou a ser associada a ideia de atraso. O discurso em defesa da formação por competências apresentado desde Jomtien, já prometia supostas garantias às crianças e jovens, ou seja, aos futuros trabalhadores do século XXI. No auge do avanço das políticas neoliberais, a retórica do acesso à 'Educação para Todos' não teve qualquer constrangimento ao se propagar mundialmente. Garantiu-se, ainda, o acesso ao mercado e a adequação às suas exigências, à medida em que o estudante respondesse "ao desafio de um mundo em rápida transformação", movido por novos problemas que demandam soluções sempre inovadoras (Delors *et al.*, 2003, p. 19). Essa promessa não foi cumprida, nem poderá ser!

Nesse sentido, a Educação Física no âmbito da BNCC propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdo científico e desqualificando o estudante no seu processo de escolarização básica. Sob essas condições, esse componente curricular que deriva de um conhecimento cultural e historicamente produzido pela humanidade tende a ser dispensável, rebaixado, idealista, auxiliar e marginal, em uma perspectiva de meio para alcançar as habilidades e competências dispostas. Concluímos, portanto, que essas contradições não são mais do que a expressão da intencionalidade desse projeto de formação.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução, Guido Antonio de Almeida. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ANFOPE. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope, 2021. Intitulado: **“Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”**. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In.*: ANTUNES, R (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. [tradução: Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. 1. ed. — São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BULHÕES, Larissa Figueiredo. **Crítica ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem (NEBA a partir da categoria marxiana de necessidades humanas)**. 2016. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

CALIXTO, Tatiane. Jornalismo. **Nova Escola**. Como ser um professor mais criativo? 10 jan. 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21571/como-ser-um-professor-mais-criativo?_gl=1*5wbyt1*_gcl_au*MTc0OTk0MzI2Mi4xNzI2MzAxODg2. Acesso em: 10 ago. 2024.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez. UNESCO. MEC – Ministério da Educação e do Desporto. 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set. 2001.

HAGE, Salomão *et al.* BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In.*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes. SENA, Ivânia Paula Feitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos 2: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-178.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IAS. INSTITUTO AYRTON SENNA. **O que dizem as evidências do novo relatório da OCDE?** 30 abr 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/ocde-lanca-relatorio-confira-as-evidencias/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KLEIN, Naomi. **Instituto Humanitas Unisinos – IHU**. Máquinas de IA não são “alucinantes”. Mas seus criadores são. 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/628575-maquinas-de-ia-nao-sao-alucinantes-mas-seus-criadores-sao-artigo-de-naomi-klein>. Acesso em 10 de ago 2024.

MASCARO, A. L. **Crise e Golpe**. Boitempo. 2018

MARX, Karl. **O manifesto do partido comunista**: em apêndice: A significação do manifesto do manifesto comunista na sociologia e na economia, por J. A. SCHUMPETER. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MIESSE, Carolina Maria; QUEIROZ, Leandro Cordeiro de. **Educação Para Todos em Jomtien, Dakar e Incheon e a questão da satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6117-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

MENEGAT, Marildo. "Vivemos uma barbárie permanente e a gestão dela será assumida por formas de violência militar". In: **Sul21**. 2019. Disponível em: https://sul21.com.br/entrevistasz_areazero/2019/02/vivemos-uma-barbarie-permanente-e-a-gestao-dela-sera-assumida-por-formas-de-violencia-militar/. Acesso em: 10 ago. 2024.

MENEGAT, Marildo. A Guerra como modelo da dissociação catastrófica do capitalismo. In: **Ensaio e textos libertários**. 2023. Disponível em: <https://utopiasposcapitalistas.com/2022/05/30/a-guerra-como-modelo-da-dissociacao-catastrofica-do-capitalismo-marildo-mengat/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Entenda a relação de cooperação entre o Brasil e a OCDE**. GOV.br. Publicado em 24/12/2019. Atualizado em 31/10/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2019/12/entenda-a-relacao-de-cooperacao-entre-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OCDE. **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes**: o que significa na escola / [coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

OXFAM BRASIL. Desigualdade S.A. Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. Jan. de 2024. Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F15321%2F1705421742Davos_2024_completo_pt-BR.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

ROBERTS, Michael. Davos e a economia mundial em derretimento/n : **Blog de Michael Roberts**. Disponível: <https://thenextrecession.wordpress.com/2024/01/16/davos-and-the-melting-world-economy/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, M. da Silva; SCAPIN, G. José; GOMES, G. Viêlmo. Educação física escolar e a BNCC: o projeto de formação humana e as implicações na formação de professores no âmbito do avanço conservador. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, v. 02, ano 02, jun. 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49587>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SCHAWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

VIRILIO, Paul. **A bomba informática**. Tradução de Luciana Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

WEF. WORLD ECONOMIC FORUM. 2024. **Global Risks Report 2024**. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2024/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA PRÁXIS: conexões do trabalho docente na constituição do professorado de Educação Física

Vera Regina Oliveira Diehl

Lisandra Oliveira e Silva

Simone Pereira Santos

Vicente Molina Neto

Considerações iniciais

A temática discutida neste texto tem sua origem no desejo de aprofundar e pensar a experiência no processo formativo de docentes na perspectiva da filosofia da práxis. Entendemos que a categoria experiência, tema de nossas pesquisas, que provisoriamente se apresentavam finalizadas, estão sendo aprofundadas para avanços das aprendizagens construídas no decorrer das investigações. Nesse sentido, destacamos que as aprendizagens e as problematizações, que aqui se efetivam, procuram discutir como as experiências individuais, sociais, corporais e pedagógicas contribuem para construção das aprendizagens e a constituição da docência em Educação Física na perspectiva da filosofia da práxis.

A partir da revisão bibliográfica fundamentada em teóricos que centram suas análises sobre a experiência Thompson (1981) e sobre a filosofia da práxis [Konder (1992), Vázquez (1977) e Gramsci (1978; 1999)], discutiremos como as experiências na perspectiva da filosofia da práxis contribuem para a formação docente em Educação Física no contexto escolar..

Apresentaremos, portanto, reflexões sobre a experiência na perspectiva da filosofia da práxis que podem contribuir para refletir e compreender algumas informações encontradas no trabalho de campo realizado na pesquisa.

A contribuição de Thompson (1981) para o conceito de experiência é encontrada no livro “A miséria da teoria”. A categoria experiência analisada por esse autor possibilita entender o sentido dos conhecimentos construídos *do* e *no*⁷⁹ trabalho, considerando o contexto de ação, a materialidade, as condições objetivas e subjetivas e a experiência humana constituída individualmente e coletivamente pelos sujeitos sociais.

A práxis é concebida por Vázquez (1977) uma “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (Vázquez, 1977, p. 5).

Ou ainda, de acordo com Konder (1992), trata-se da,

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que [...] precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992, p. 115).

Em síntese, para Vázquez (1977) e Konder (1992), a concepção filosófica de que a práxis é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que essa relação seja consciente e oriente a ação humana, produzindo mudanças no mundo, possibilitando pensar a experiência nessa perspectiva.

Do mesmo modo, consideramos necessário apresentar a concepção da filosofia da práxis na perspectiva de Antonio Gramsci, especialmente, por ser orgânica à vida prática, devendo ser propagada entre os simples sem restringir apenas aos intelectuais. Para Gramsci (1999) o movimento filosófico merece este nome na medida em que,

[...] no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os 'simples' [...]. Só através desse contato é que uma filosofia se torna 'histórica', depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em 'vida' (Gramsci, 1999, p. 100).

Gramsci (1999) ainda utiliza a expressão "filosofia da práxis" para definir a concepção em que compreende a unidade teoria e prática. Ou seja, na "Introdução ao estudo da filosofia" (Gramsci, 1999), teoria e prática significam que toda a ação é resultante de vontades diversas, de consciência, de homogeneidade com o conjunto da vontade coletiva e que a teoria implícita será uma combinação de convicção e concepção igualmente separadas e diferentes. No entanto, existe nestes limites e condições ligação completa da teoria à prática, ao afirmar que,

[...] o problema de identificar teoria e prática coloca-se neste sentido: no de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação (Gramsci, 1999, p. 260).

Entendemos que Gramsci (1999) concebe que a escola está relacionada às experiências individuais e sociais concretas, onde se travam as lutas pela hegemonia. Nesse sentido, é possível relacioná-la à filosofia da práxis, visto que a formação humana integral se constitui no cotidiano pedagógico escolar e no trabalho docente que objetiva contribuir para o processo de emancipação social e humanização do mundo.

O ponto de partida para discutirmos como as experiências na perspectiva da filosofia da práxis contribuem para as novas aprendizagens, ou seja, a formação docente em Educação Física no contexto escolar, analisaremos as informações obtidas nas nossas pesquisas que tinham como um dos objetivos: compreender as diferentes experiências corporais, pedagógicas e sociais do professorado de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Portanto, para dar visibilidade às informações e às ideias dos colaboradores e das colaboradoras da pesquisa a respeito das aprendizagens do trabalho docente no contexto escolar, optamos por apresentar

fragmentos das entrevistas e registros do diário de campo, destacando determinados aspectos para discussão e análise da experiência fundamentada na perspectiva da filosofia da práxis.

A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA PRÁXIS.

Analizamos, inicialmente, alguns aspectos que influenciaram os colaboradores e as colaboradoras da pesquisa na escolha da Educação Física como campo de formação e de trabalho. As experiências corporais, individuais e coletivas durante a escolarização dos docentes na Educação Básica, de certo modo, influenciaram a escolha da Educação Física na Formação Inicial.

A escolha pela Educação Física está fortemente identificada com as práticas corporais e esportivas, e esta provém de suas experiências anteriores à Formação Inicial. É possível pensar que as experiências significativas com o esporte ocorrem com a maioria das pessoas que participaram da pesquisa. Nesse sentido, é possível inferir que as experiências vivenciadas e percebidas no esporte pelo docente Gabriel⁸⁰ foram marcantes, determinando sua escolha pela Educação Física no âmbito escolar. É o que revela a narrativa a seguir:

Fiquei da oitava série até final do Ensino Médio ali no LaSalle [Escola], também eu participei das equipes do LaSalle, treinamento de vôlei e ali foi onde eu comecei a pensar, assim, ser professor de Educação Física [...], quando eu comecei a trabalhar, de estagiário na UNISINOS [Universidade de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS] [...]. Eu treinei a equipe de futebol de campo [...], com isso eu treinei a equipe de basquete [...], feminino e futsal feminino, eu tive essas experiências e ali eu peguei desgosto pelo esporte rendimento, eu vi que eu era um cara muito honesto, muito certinho pra trabalhar nesse meio, onde [...] tu tens que fazer uma coisa por interesse [...] de outra pessoa que não seja pelo bem do grupo [...]. Então, esse tipo de coisa ali com dezoito, com dezoito anos, vinte anos já, eu já vi que não era minha praia (Professor Gabriel, entrevista).

É possível perceber, no relato ora transcrito, que a experiência vivenciada no contexto do esporte competitivo provocou a reflexão, criando condições à tomada de consciência, pressupondo, assim, o diálogo entre a razão e a realidade. Ou seja, segundo Thompson (1981), a experiência produzida na “vida material” tem uma relação dinâmica entre o “ser social” e a “consciência social”. Para explicar essa relação dinâmica, Thompson (1981) recorre à relação entre o sujeito e sua cultura e aos valores culturais em que está inserido. O autor afirma que os sujeitos também,

[...] experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência efetiva e moral (Thompson, 1981, p. 189).

Portanto, é possível entender que é pela experiência que os sujeitos definem e redefinem suas ações e pensamentos.

Para compreender, ainda, a escolha do docente Gabriel pela Educação Física no

contexto escolar recorremos a ideia de Gramsci (1999) de que,

[...] se a filosofia da práxis afirma teoricamente que toda “verdade” tida como eterna e absoluta teve origens práticas e representou um valor “provisório” (historicidade de toda concepção do mundo e da vida), é muito difícil fazer compreender “praticamente” que tal interpretação é válida também para a própria filosofia da práxis, sem com isso abalar as convicções que são necessárias para a ação” (Gramsci, 1999, p. 206).

As vivências experienciadas possibilitaram reflexões sobre o trabalho docente que realiza com os e as estudantes. A tomada de consciência decorrente das experiências do docente provocou mudanças, tanto na própria concepção de mundo, quanto do que seja ser docente no contexto escolar, resultando em novas aprendizagens que provavelmente auxiliam na organização do trabalho docente nas aulas de Educação Física. Nessa perspectiva, Freire (2005) contribuiu quando afirma que, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 2005, p. 58).

A docente Luana revela que as diferentes experiências vivenciadas no trabalho docente têm provocado reflexões e a procura de novos conhecimentos:

Eu me questiono muito [...]. Assim, o que eu trago para minha prática docente [...], no início tinha muito mais a ver com minha experiência, mas, [...] as necessidades que eu fui vendo, trabalhando, me fizeram procurar ler mais [...]. Então, eu acho que teve mudança e, ainda, tá tendo e, ainda, vai ter. [...] Eu estou sempre me questionando, estou num momento de crise com a minha prática, mas, assim, o que me falta hoje, o que eu quero oferecer para meus alunos através da minha aula, eu independente de tendência pedagógica, eu penso que eu tenho que proporcionar o maior número de vivência motora para eles [...] (Professora Luana, entrevista).

A docente manifesta na narrativa que está vivendo uma crise no trabalho docente. Essa crise repercute em um processo de reflexão, ou seja, a faz pensar sobre o trabalho docente que realiza com os e as estudantes. O processo reflexivo da docente indica compromisso com a mudança pedagógica no trabalho docente e na aprendizagem dos e das estudantes, o que nos remete às considerações de Gramsci (1978), quando afirma que “uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)” (1999, p. 18). Portanto, destaca o autor, “não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente” (Gramsci, 1999, p. 18).

O docente Gabriel revela que as experiências marcantes no decorrer da sua escolarização na Educação Básica têm ajudado a entender os e as estudantes e a lidar com determinadas situações, contribuindo para a sua formação. O docente relata que,

Como aluno foi onde fui perseguido, onde sofri bullying, eu era aquele aluno que ninguém queria fazer trabalhos [...]. Então, por isso, eu entendo muito essas coisas que acontece com meus alunos, tudo isso aí eu passei, eu sofri, me deixaram marcas pessoais, deixaram marcas profissionais, e eu tive que elaborar e conviver com isso, também sofri um pouco de perseguição por parte de um professor (Professor Gabriel, entrevista).

Os conhecimentos construídos nas experiências vivenciadas com seus e suas colegas e com docentes, ao longo da sua vida escolar, provocaram aprendizagens que contribuem na constituição do trabalho docente na melhoria da inter-relação com os e as estudantes. Essas experiências podem ser formativas quando o sujeito aprende e transforma o modo de atuar a partir das experiências vivenciadas.

A docente Samyra demonstra motivação de procurar novos desafios, experimentando outras práticas para a realização do trabalho docente. Assim narra Samyra:

Eu transformo as minhas aulas de Educação física dentro desse universo que tu estás conhecendo um pouquinho e tem muito que aprender, tenho muito que experimentar, ainda, porque, muito, ainda, no pensamento de ensaio e erro, por incrível que pareça é muito na tentativa de ensaio e erro, para poder chegar a isso aqui. [...] Às vezes, quando a gente está falando sobre o assunto, [...] estou refletindo sobre o que estou falando e, às vezes, me dou conta, caraca, não dá para fazer mais, dá para ir além, dá para experimentar isso aqui, [...] é experimento, às vezes, eu me sinto aluna [...] de mim mesma, estou revendo, revisitando sempre (Professora. Samyra, entrevista).

É possível perceber, no relato transcrito, que os conhecimentos construídos e reconstruídos são produzidos no cotidiano experiencial do trabalho docente. A docente revela, ainda, que seu trabalho docente está permeado de ensaios e de tentativas de procurar reelaborar os conhecimentos que possui com aqueles adquiridos em suas experiências formativas, permitindo construir e reconstruir novos conhecimentos de acordo com as necessidades que se configuram no cotidiano pedagógico com os estudantes.

A consideração da docente Samyra de que “muita coisa que acontece nas nossas vidas, nem se tinha intenção, cabe você tentar aprender, fazer uma leitura daquilo que você viveu e aprender com aquilo ali” (entrevista), remete-me à ideia de Thompson (1981) de que “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento”. Aparece porque os seres humanos “são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (Thompson, 1981, p. 16).

Entendemos que esse processo reflexivo indica o compromisso com a mudança pedagógica no trabalho docente, o que nos remete a contribuição de Vázquez (1977) sobre práxis. O autor considera a práxis como possibilidade que os seres humanos necessitam para orientar as mudanças, tornando-os sujeitos da história. Desse modo, práxis é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (Vázquez, 1977, p. 5).

A docente Samyra, em outro momento da entrevista, evidencia a importância do conhecimento teórico e da Formação Inicial e Continuada na constituição de possibilidades a serem experienciadas no trabalho docente, e afirma o que segue:

Eu tenho embasamento teórico, eu tenho prática para dizer para vocês por que que eu trabalho com a cultura corporal do movimento. Eu venho me deslumbrando, pensando e repensando o que essa cultura corporal de movimento me traz de possibilidades, sem desconstituir a minha formação (Professora. Samyra, entrevista).

Para essa docente, o conhecimento teórico e a prática possibilitam trabalhar pedagogicamente os temas da cultura corporal, contribuindo, desse modo, para a construção e a reconstrução das experiências corporais. Essa visão de unidade entre

teoria e a prática em seu poder de transformação, possibilita pensar a experiência na perspectiva da filosofia da práxis.

A ideia de que a práxis deve ser compreendida como processo no qual a práxis é a relação dialética entre a interpretação do mundo pela teoria e a possibilidade de transformá-lo pela ação prática dos sujeitos, nos remete, ainda, a concepção filosófica de Vázquez (1977), Konder (1992) e Gramsci (1978; 1999), de que a práxis é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que essa relação seja consciente e oriente a ação humana, produzindo mudanças no mundo.

Portanto, é possível pensar a experiência na perspectiva da práxis na medida em que as reflexões da docente consideram os elementos de sua ação e reorganiza as experiências trabalhadas nas aulas a partir do conjunto de conceitos teóricos, por meio de um diálogo entre a razão e a realidade, como possibilidade de provocar mudanças no trabalho docente, além de novas aprendizagens.

As relações interpessoais e pedagógicas que os e as docentes estabelecem no contexto escolar com os e as estudantes, tanto durante as aulas de Educação Física, quanto em outros espaços e momentos do seu cotidiano na escola, podem ser consideradas um meio do qual as experiências têm contribuído na formação e na organização do trabalho docente dessa área de conhecimento. A docente Luana colabora com essa ideia quando expressa que,

[...] a minha prática hoje, na atualidade, ela tem [...] muito mais a ver com as leituras e com as necessidades que eu vejo dos alunos, do que com minha prática esportiva anterior, isso porque eu estou sempre me questionando será que isso é importante pra eles, será que estou no caminho certo, será que eu estou fazendo diferença de alguma forma pra escolarização deles, e outra coisa, eu sou muito observadora, então, assim, conversando com colegas, participando de conselho de classe, participando de reunião de planejamento, foi daí que eu tirei essas coisas, bom eu posso puxar mais dos alunos do que só uma prática corporal ali, entendeu, mais nesse sentido de sentir a necessidade na vivência ali mesmo e a partir das coisas que eu, que eu venho lendo na minha formação (Professora Luana, entrevista).

A partir da narrativa, é possível pensar que os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Educação Física não se resumem às experiências anteriores da docente, mas também encontram subsídios no cotidiano pedagógico e nas relações estabelecidas com a realidade objetiva. Além disso, entendendo que a Educação Física é uma prática social, sendo possível compreender o trabalho docente na perspectiva da filosofia da práxis.

A práxis é uma atividade concreta de sujeitos sobre o mundo visando sua transformação. Essa visão de práxis como uma prática social transformadora remete a Vázquez (1977) ao afirmar que:

[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 185)⁸¹. Se atividade por si só não é práxis, muito menos a atividade teórica por si só é práxis. Para esse autor, “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável” (p. 203), que pode contribuir para a transformação do mundo, “mas, para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar,

81 Vázquez (1977) esclarece que utiliza a expressão “atividade” como “sinônimo de ação, entendida também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou que é imanente ao agente” Vázquez, 1977, (p. 186).

tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação (Vázquez, 1977, p. 206-7).

Para Vázquez (1977), a teoria está na práxis, e estando nela a transforma, e juntas, podem transformar as circunstâncias que as originaram. Sendo assim, a teoria e a prática não existem isoladas: uma não existe sem a outra, visto que se encontram em uma unidade indissociável.

A partir dessa visão de unidade entre teoria e prática, o Vázquez (1977) afirma que é necessário verificar que existe entre estes polos uma relação de simultaneidade e reciprocidade, autonomia e dependência, expressando-se em uma dinamicidade. A teoria não comanda a prática no sentido de torná-la dependente de ideias previamente estabelecidas, porém também não se anula, diluindo-se na prática. A prática, por sua vez, não anda a reboque da teoria, tornando-se uma mera aplicação desta. A existência de ambas depende da relação mútua entre elas, ou seja, as duas se realimentam reciprocamente.

Desse modo, o trabalho docente precisa ter o propósito de materializar mudanças no contexto de ação. Destacamos, ainda, que as experiências individuais e coletivas vivenciadas no contexto de ação, no cotidiano pedagógico, e a relação com os e as estudantes possibilita um diálogo permanente entre teoria e prática, contribuindo para a organização do trabalho docente e, conseqüentemente, para a constituição dos conhecimentos a serem desenvolvidos no processo ensino aprendizagem.

As narrativas a seguir evidenciam que as experiências anteriores servem de referência para a organização do trabalho docente da Educação Física no contexto escolar, contribuindo na construção e na reconstrução dos conhecimentos a serem trabalhados nas aulas. O docente Gabriel revela que:

No começo das minhas aulas, lá em noventa e seis [1996], era [...] bem tradicional, [...] que era o que eu tinha sofrido enquanto aluno e um pouco que eu tinha feito de estágio. [...] Agora, tu consegues pegar tudo isso aí e tu transformar, [...] trabalha essas coisas mais de maneira prazerosa, sem ser repetitiva e que integre bem isso, é só com muita leitura e muito insight que tu vê, tu adaptas a Educação Física. [...] A maioria do pessoal fala de teoria e faz outra coisa na prática. Tem gente que diz que é muito social, mas vai para o behaviorismo puro nas suas aulas (Professor Gabriel, entrevista).

É possível perceber, em outro momento da entrevista com o docente, que ocorrem mudanças em relação à experiência anterior. Nesse sentido, expressamos nossa concordância com Thompson (1981) quando afirma que as mudanças que ocorrem no ser social “dão origem à experiência modificada” (p. 16). O autor afirma, ainda, que “nosso conhecimento não fica (esperamos) por isto aprisionada nesse passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social” (Thompson, 1981, p. 57-8).

Tal constatação é possível de ser percebida na narrativa a seguir:

Meu papel como professor é mais que dar um momento de prazer, um momento onde que eles vivenciam a prática cultural adquirida, mas aí de me preocupo muito mais pela questão social do que questão biológica, eu procuro muito mais a questão de eles saber lidar com seus problemas, saber conviver em grupo, saber [...] onde dividir as forças. Não adianta fazer um time bom, um time fraco, aprender a jogar com, não

jogar contra, sabe que o adversário de hoje, amanhã é teu colega. Tem todas essas questões sociais, que tem na vida, que são vivenciadas no esporte, e sempre falo que o esporte coletivo é que nem uma família, família cada um tem seu papel, tem responsabilidade (Professor Gabriel, entrevista).

Esse relato nos remete a Vázquez (1977), que considera a práxis humana como a ação das pessoas sobre o mundo visando a mudança social. Portanto, para que o trabalho docente seja identificado como práxis é necessário pensá-lo uma atividade material que tem a finalidade de mudar o contexto de ação. Nessa perspectiva, segundo o autor, “o objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação pode ser [...] produtos de uma práxis anterior que se convertem, por sua vez, em matéria de uma nova práxis [...]” (Vázquez, 1977, p. 194).

Assim sendo, é possível pensar que as experiências corporais anteriores, no âmbito da Educação Física, influenciam escolhas e, especialmente, servem de referência para as mudanças na organização dos conhecimentos e do trabalho docente da Educação Física no contexto escolar. A narrativa da docente Samyra é significativo nesse sentido:

Eu fui professora de natação muito tempo, e sempre trabalhei [...] no sentido assim, eu preciso me apropriar do mundo, me perceber no mundo e saber como o meu movimento age e interagem, interfere nesse mundo, então, quando eu trabalhei com natação, antes de ensinar qualquer atividade pra meus alunos, qualquer estilo de natação, eu fazia com que eles se percebessem dentro d'água, que explorassem movimentos, que se explorassem, que sentissem [...], ou seja, fazer com que o aluno percebesse o seu corpo, as leis da física que seu corpo sofre dentro daquele meio aquático, então, o primeiro momento deles era [...] essa percepção, eu e a água, a água e eu e nós dois juntos [...]. Primeiro momento era super interessante, que a partir do momento que essa interação acontecia, pensar [...] em qualquer estilo, até a combinações de estilos, era muito fácil, porque eu conhecia o meu corpo, [...] foi uma experiência muito rica, tu não fazes ideia como essa aprendizagem se dava muito rápida [...]. Eu comecei a pensar, bom, com a natação deu certo, então vamos agora transpor essa experiência da corporeidade, [...] o que eu entendo como corporeidade, não é psicomotricidade, é a minha leitura de corporeidade, é o que eu criei como definição e como prática pra mim e joguei pra minha vivência como professora (Professora Samyra, entrevista).

Essas narrativas levam a pensar que a experiência pode ser fonte de produção de novos conhecimentos que alimenta o trabalho docente e o processo ensino e aprendizagem. É possível compreender que as experiências corporais anteriores podem contribuir para ressignificar os conhecimentos e as estratégias pedagógicas de ensinar e de aprender na Educação Física. Desse modo, é possível pensar que, no decorrer de seus percursos, os e as docentes adquirem experiências que contribuem para a construção de conhecimentos que irão fundamentar a sua formação e a estruturação do seu trabalho docente.

Em outro momento da entrevista, Samyra afirma, sem desconsiderar os conhecimentos acadêmicos, que suas experiências prévias têm contribuído para que os e as estudantes se apropriem de experiências e conhecimentos da área que a docente considera necessários durante seu próprio processo de escolarização. Assim, a docente Samyra expressa o seguinte:

[...] eu junto um monte de coisas da minha vida, aí é a Samyra, onde é que tá escrito isso, nunca li nada, mas é a minha vida, é a minha vida profissio-

nal, é a minha vida espiritual que tá aí, é o meu entendimento de mundo, é o meu entendimento de interação do meu corpo com o meu mundo. É assim que eu tento ser nas minhas relações. Uma série de práticas sem [...] desconstituir aquilo que eu aprendi na faculdade. Eu vejo todos aqueles elementos, toda aquela parte técnica, que foi ensinado, [...] até das aulas que eu tive mais repulsa, que era ginástica olímpica. Eu trabalho hoje na escola. [...] Foi a minha pior nota na faculdade, foi um seis e meio, em ginástica. Eu trabalho com esses elementos mesmo [...] não sabendo fazer uma estrela, uma roda, uma parada de dois, nada disso eu sei fazer, mas eu faço com que os meus alunos vivenciem de alguma forma isso daí. Porque eu acho que é importante. Não porque eu não [sei fazer] que vou privar meu aluno de experimentar [...]. Meu objetivo não é a técnica [...] a base do meu planejamento, eu os vejo como ferramenta. [...] O lápis serve para colorir, para escrever, pra desenhar, pra não fazer nada, pra decorar e o que eu faço com ele agora é importante que eu saiba que o lápis existe (Professora Samyra, entrevista).

Tomando como referência o relato de Samyra, é possível pensar que experiência, conhecimentos, trabalho docente, formação inicial e continuada, estão em uma permanente interação. Nesse sentido, entendemos que a formação docente ocorre de modo contínuo e cotidianamente no contexto de ação em que o professorado está imerso. Essa ideia se fundamenta em Borges (1998), que afirma que os saberes da experiência não se resumem somente às experiências anteriores dos e das docentes quando estudantes, mas, também se fundamentam nas experiências do fazer cotidiano do e da docente, nos saberes relacionados ao campo de atuação e nas relações que o e a docente estabelecem com realidade objetiva. Porém, há que se considerar que esse processo formativo exige reflexão dos e das docentes sobre seu contexto de ação, realizando um processo contínuo de autocritica que oriente seu trabalho. Esse processo de reflexão pode contribuir para os e as professores avançarem em um processo de mudanças no trabalho docente da Educação Física, como consequência da análise crítica de suas próprias experiências e ações no cotidiano pedagógico, levando em consideração o contexto social.

É possível pensar, a partir das narrativas acima, que as experiências dos e das docentes, construídas na sua relação com o mundo e com elementos do cotidiano pedagógico no contexto escolar, podem ser pensadas, a partir da perspectiva de Thompson (1981), de que a “experiência humana” gerada na “vida material” permite entender que há uma conexão entre o “ser social” e a “consciência social” (p. 189). Para esse autor, reconhecer a experiência como “uma parte da matéria prima” (Thompson, 1981, p. 16)

Para a construção do conhecimento é admitir, do mesmo modo, que existem outras formas de produzir conhecimentos, para além da academia, ou seja, no contexto social. Assim, entendemos que alguns conhecimentos são adquiridos na formação inicial e continuada do professorado, enquanto outros, advêm do cotidiano pedagógico, do contexto escolar e social e das reflexões sobre o trabalho docente, e que dão origem a novas experiências individuais e coletivas e, conseqüentemente, a novos conhecimentos.

No contexto de trabalho, alguns e algumas docentes procuram despertar o interesse dos e das estudantes pelos jogos e pelas brincadeiras da cultura popular, tais como, amarelinha, peteca, bolinha de gude, jogo de pião, entre outros. Este olhar para o desenvolvimento histórico da cultura que faz parte do universo infantil através da tradição pode contribuir para restabelecer a riqueza da experiência e não sua pobreza no processo educativo. Esse entendimento, de certo modo, contradiz o pensamento de Benjamin (2012a) a respeito do empobrecimento da “experiência que passa de pessoa a pessoa” (Benjamin, 2012, p. 198).

Ou seja, aquilo que é transmitido de geração em geração. Para Benjamin (2012a), o mundo moderno, marcado pelas novas tecnologias e pelos novos meios de comunicação e informação, vem causando o “empobrecimento da experiência”. Considero necessário acrescentar que a nova configuração da sociedade atual, alicerçada no individualismo, na competitividade, na fragmentação e na ausência de diálogo com outros sujeitos, pode estar contribuindo, de acordo com Benjamin (2012), para o “empobrecimento da experiência”.

Nesse sentido, são interessantes as narrativas da docente Samyra e do docente Cleber, que mostram sob qual ótica trabalham os jogos e as brincadeiras da cultura popular:

[...] o meu planejamento ele muda, eu agora mesmo, eu já coloquei aqui, achei legal olha, estou negligenciando aqui vou explorar a questão das brincadeiras antigas com as crianças, eu vou trabalhar com eles a relação família, [brinquedos] antigos, história. Como as coisas mudam, como as coisas se perdem, está entendendo, vou comprar um monte de pião, eu comprei peteca, trabalho peteca (Professora Samyra, entrevista).

[...] a passagem deles pela infância é algo que afeta eles que faz com que eles tenham uma experiência em si, [...] estabeleça uma relação consigo mesmo, porque valorizar e dar ênfase pra questões que são da infância, pular corda, amarelinha, fita, esconde-esconde, bolita, a bola de gude, são coisas que inscrevem eles no tempo da infância, mesmo eles já tendo possibilidade de experimentar outras coisas que não inscreve eles nesse tempo da infância, mas minha intencionalidade com eles na aula de Educação Física tem esse pano de fundo (Professor Cleber, entrevista).

É possível, dessa forma, ver a experiência vivida dos sujeitos que ensinam e aprendem constituindo-se como práxis (mudança renovada).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Partindo do pressuposto de que é possível haver inter-relação entre experiência, formação, conhecimento e trabalho docente na Educação Física, o presente texto teve como objetivo discutir como as experiências individuais, sociais, corporais e pedagógicas contribuíram para construção das aprendizagens e a constituição da docência em Educação Física na perspectiva da filosofia da práxis. Procuramos, dessa forma, compreender como as experiências contribuem para a construção das aprendizagens, formação e a constituição do trabalho docente em Educação Física.

Portanto, é possível pensar que o sentido que as pessoas dão às suas vidas tem origem no modo como percebem e vivenciam as experiências corporais, sociais e culturais, em diferentes contextos formativos que, por sua vez, podem influenciar sua maneira de ser, pensar e concretizar o seu trabalho docente no contexto pedagógico das escolas.

É possível compreender que constituir-se docente é um processo complexo que se desenvolve em um movimento permanente de mudanças. Assim, essas mudanças decorrem do entrelaçamento de reflexão das experiências vivenciadas ao longo da sua vida, ou seja, constituem a história de cada sujeito como um processo de aprendizagem permanente. Por isso, a formação docente precisa ser compreendida como um processo

que não se completa, pois, enquanto seres humanos, somos incompletos, e, segundo Freire (1998, p. 94), “programados para aprender”. Para Freire,

[...]aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente (Freire, 1974, p. 83).

O trabalho docente e as experiências que se concretizam no espaço/tempo das aulas de Educação Física constituem um fenômeno material que produz conhecimentos no interior de um contexto social e político, e tem sido, na perspectiva dos colaboradores e das colaboradoras da pesquisa, um aspecto que vem contribuindo para tornarem-se docentes. Para alguns colaboradores e algumas colaboradoras, o diálogo com seus pares e o exercício de refletir a experiência do trabalho docente com os e as estudantes pode ter contribuído para que aprendessem a ensinar.

Desse modo, é possível pensar que aprender a ensinar e a tornar-se docente é um processo pautado por diferentes conhecimentos históricos, sociais, culturais e experiências individuais e coletivas que vem constituindo o professorado, antes mesmo da Formação Inicial, e que continua ao longo do percurso docente, permeando o seu trabalho no cotidiano pedagógico da escola. Para finalizar, é importante destacar que entre as inúmeras aprendizagens construídas no decorrer das nossas pesquisas, entendemos que as experiências contribuem com o processo formativo de aprender e ensinar a ser docente.

Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In: Walter Benjamin, Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: ed. Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. Obras Escolhidas v. 1. p. 123-128.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. Obras Escolhidas v. 1. p. 231-240.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. Obras Escolhidas v. 1. p. 179-212.

BORGES, Cecília M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 3 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Volume I: **Introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedito Croce**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Angela Celeste Barreto de Azevedo

Michelle Ferreira de Oliveira

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE)

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO

Formação Profissional e Mundo do Trabalho – 2025

Coordenadora

Doutora Angela Celeste Barreto de Azevedo (UFRJ)

Coordenador Adjunto

Doutor Paulo Roberto Veloso Ventura (UEG/ESEFFEGO)

Comitê Científico

Mestre Antonio Higor Gusmão dos Santos (UFMA)

Doutora Adriana Machado Penna (UFF)

Doutora Ana Luíza Madruga de Rodrigues (UFRGS)

Doutora Cássia Hack (UNIFAP)

Doutor Guy Ginciene (UFRGS)

Mestre Leon Ramysses Vieira Dias (UFRJ)

Doutora Maria da Conceição dos Santos Costa (UFPA)

Doutora Michelle Ferreira de Oliveira (UEG)

Doutor Valmir Arruda de Sousa Neto (IFCE)

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

SOBRE OS AUTORES

Adriana Penna

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006), doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2011). É professora assistente I da Universidade Federal Fluminense.

Alexandre Palma

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1986) e em Biomedicina pelo Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (2016). Possui especialização em Sociologia Política pela Universidade Cândido Mendes/Iuperj (2022). Tem mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1995), Doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (2002) e estágio de pós-doutorado no Instituto de Psiquiatria (IPUB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e no Programa de Pós-graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade Gama Filho (2014). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

André Malina

Professor Associado IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ); Pós-Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UFRJ); Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF); Coordenador do GTT "Epistemologia" do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Coordenador Adjunto do Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor Marinho (GEPVM/UFRJ).

Ângela Celeste Barreto de Azevedo

Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS/UFRJ); Pós-Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UFRJ); Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF); Coordenadora do GTT "Formação Profissional e Mundo do Trabalho" do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor Marinho (GEPVM/UFRJ).

Cássia Hack

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (1994), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é docente da Universidade Federal do Amapá.

Cassio Martins

Professor no Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA) e na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro; Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ); Sócio Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Membro Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Corporeidade (UniFOA/IFRJ) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Vitor Marinho – (GEPVM/UFRJ).

Celi Nelza Zulke Taffarel

Professora Dra. Visitante UESC –2024. Visitante UFAL (2022–2023). Professora Participante Especial PGEDU/FACED/UFBA. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha.

Daniele Rorato Sagrillo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Genivaldo Damasceno Santos Júnior

Mestrando em Ensino e Formação de Professores pelo PPGEFOP/UFAL–Campus Arapiraca. Possui graduação em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca. Possui Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa FERA .

Hajime Takeuchi Nozaki

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-doutorado na Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, UNICAMPANIA, Itália. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFJF. Pesquisador do Grupo de Estudos do Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico (GETEMHI/UFJF). Membro do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR).

Hugo Leonardo Fonseca da Silva

Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Dança e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação pela Unicamp. Líder do Núcleo de Estudos Educação, Sociedade e Subjetividade–UFG.

Leon Ramyssés Vieira Dias

Professor de Educação Física na Prefeitura do Rio de Janeiro e na Prefeitura de Araruama; Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ); Membro

do Comitê Científico do GTT "Formação Profissional e Mundo do Trabalho" do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); Membro Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor Marinho (GEPVM/UFRJ).

Lisandra Oliveira e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Márcia Morschbacher

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Maria da Conceição dos Santos Costa

possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2004), Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (2004), mestrado em Ciência da Motricidade humana (2009), doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. E docente da Universidade Federal do Pará.

Mariane Ferreira dos Santos Araújo

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). Realizou Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Saúde da Família pelo programa de Residência em Saúde da Família da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP/FIOCRUZ (2019). Atualmente, é trabalhadora no Sistema Único de Saúde no município de Niterói/RJ.

Michelle Ferreira de Oliveira

Doutora em Educação Física pela UNICAMP. Professora Adjunta e Diretora do Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológica da UEG; Líder do Grupo CIGNUS; Membro do Laboratório de Pesquisa e Experiência em Ginástica – LAPEGI; Membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica da Unicamp GPG; Membro do Comitê Científico do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE.

Paulo Roberto Veloso Ventura

Doutor em Educação pela PUC Goiás. Professor Adjunto da UEG; Líder do Grupo Corpo e Mente; Membro do Grupo CIGNUS; Coordenador Adjunto do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE; Secretário Adjunto do CBCE em Goiás; associado à ANFOPE.

Pedro Athayde

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2004), mestrado em Educação Física pela Universidade de Brasília (2009) e doutorado em Política Social pela Universidade de Brasília (2014). Atualmente é docente da Universidade de Brasília.

Reigler Siqueira Pedroza

Doutor em Educação Física pela UnB. Professor Adjunto da UEG; Coordenador Setorial do Curso de Graduação em EF da ESEFFEGO/UEG; Líder do LAPELEC – Laboratório de Pesquisas em Lazer, Esporte e Estudos do Corpo; Vice-líder do NECON – Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza; Membro do Comitê Científico do GTT Corpo e Cultura do CBCE.

Sanielma Lessa da Silva

Mestranda Programa Pós-Graduação em Educação UFAL/Arapiraca. Professora efetiva do município de Delmiro Gouveia- AL, atuando na Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Casinha Feliz. Pedagoga formada pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, (Campus II). Especialista em Alfabetização e Letramento pela FAVENI e em Educação Especial pelo FAVENI.

Sidnéia Flores Luz

Doutoranda Em Educação na Universidade Federal da Bahia (Bolsista CAPES). Mestre em Educação na Universidade Federal da Bahia (Bolsista FAPESB). Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para escolas do campo – UFBA (360 h). Possui dupla titulação em Educação Física: graduada em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia e em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra (Portugal) através do Programa de Licenciaturas Internacionais (CAPES).

Simone Pereira Santos

Doutoranda Em Educação na Universidade Federal da Bahia (Bolsista CAPES). Mestre em Educação na Universidade Federal da Bahia (Bolsista FAPESB). Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para escolas do campo – UFBA (360 h). Possui dupla titulação em Educação Física: graduada em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia e em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade de Coimbra (Portugal) através do Programa de Licenciaturas Internacionais (CAPES).

Vera Regina Oliveira Diehl

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (1981), mestrado em Ciências do movimento humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Rolante.

Vicente Molina Neto

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), doutorado em Filosofia e Ciências da Educação (1996). É docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x22,5cm

Tipologia: Poppins

Número de Páginas: 186

Suporte do livro: e-Book

Todos os direitos reservados.

Universidade Estadual de Goiás

BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO

www.ueg.br / Fone: (62) 3328-4866

2025

Este livro convida à reflexão sobre a formação em Educação Física como um espaço de transformação e resistência. Os textos reunidos revelam a potência da docência e da pesquisa em enfrentar os desafios do mundo do trabalho, mostrando que a profissão vai muito além da técnica: trata-se de formar sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a emancipação humana. Em cada capítulo, emergem análises sobre currículo, políticas educacionais e identidade profissional, sempre atravessadas pelo desejo de construir uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva. É uma obra que inspira a acreditar na força coletiva da educação como caminho para a dignidade profissional, a justiça social e a esperança ativa. Mais do que uma coletânea acadêmica, este volume é um chamado à ação e à consciência, reafirmando que resistir, reinventar e transformar a realidade são tarefas permanentes de todos os que vivem e lutam pela Educação Física.



ISBN: 978-65-83606-19-8