

Dossiê Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação em Educação Física: Projetos em Disputas

O recuo da teoria na formação de professores de Educação Física

The retreat of theory in Physical Education teacher training

El retroceso de la teoría en la formación de profesores de Educación Física



Melina Silva Alves

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

E-mail: melinasalves@mail.com

Resumo: O presente ensaio expõe uma reflexão, realizada a partir do método materialista histórico-dialético, sobre o recuo da teoria na formação de professores de Educação Física. Defende que as diretrizes curriculares nacionais, bem como a produção do conhecimento na área, apresentam regularidades que permitem afirmar a objetivação da negação do conhecimento e a consequente expansão do pragmatismo, do espontaneísmo e do reducionismo científico. Ao final, expõe perspectivas de resistência considerando como referência o desenvolvimento de uma formação para a transição edificada sob a unidade entre o pedagógico e o político.

Palavras-chave: educação física; formação profissional; currículo.

1 O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Abstract: This essay presents a reflection, based on the historical-dialectical materialist method, on the decline of theory in the training of Physical Education teachers. It argues that the national curriculum guidelines, as well as knowledge production in the field, exhibit patterns that confirm the objectification of the denial of knowledge and the consequent expansion of pragmatism, spontaneism, and scientific reductionism. In conclusion, it presents resistance perspectives, considering as a reference the development of training for transition, built upon the unity between the pedagogical and the political.

Keywords: physical education; professional training; curriculum.

Resumen: El presente ensayo, reflexiona, desde el método materialista histórico-dialéctico, sobre el retroceso de la teoría en la formación de profesores de Educación Física. Argumenta que las directrices curriculares nacionales, así como la producción de conocimiento en el área, presentan regularidades que permiten afirmar la objetivación de la negación del conocimiento y, en consecuencia, la expansión del pragmatismo, el espontaneísmo y el reduccionismo científico. Al final, presenta perspectivas de resistencia, usando como referencia el desarrollo de una formación para la transición, construida sobre la unidad entre lo pedagógico y lo político.

Palabras clave: educación física; formación profesional; currículo.

Submetido em: 31/05/2025

Aceito em: 19/09/2025

1 Introdução

Em 2003, a professora Maria Célia Marcondes de Moraes (*in memoriam*) falecida precocemente em 2008, organizou um livro intitulado: “Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e formação docente”. Afirmou a autora:

Meu argumento é o de que, com preocupante frequência, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção do conhecimento da área. A celebração do “fim da teoria” - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – e faz acompanhar, nas palavras de Burgos (199 p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how [“saber-fazer”] e a teoria é considerada perda tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva (Moraes, 2003, p. 153-154).

Nesta obra, Maria Célia Marcondes de Moraes demonstrou que o debate teórico vinha sendo suprimido das pesquisas em educação e que o *recuo da teoria*, como nominado pela autora, poderia contribuir para objetivar uma concepção metafísica, restrita, fragmentária e pragmática de Formação de Professores (FP), para além da incidência deletéria sobre a própria produção do conhecimento na área (Moraes, 2003).

O ensaio¹ que ora apresentamos, objetiva refletir, a partir do método materialista histórico-dialético, sobre o *recuo da teoria* na Formação de Professores de Educação Física (FPEF) a partir

¹ Texto produzido para participação em Mesa Conjunta realizada em 19 de setembro de 2023 durante o XXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / X CONICE a convite do GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho e do GTT de Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, sob o tema: “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E RETROCESSOS”. Atualizações de legislação ao texto original foram expostas em notas de rodapé.

da seguinte hipótese: as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a FPEF, bem como a produção do conhecimento na área, apresentam regularidades que nos permitem afirmar a objetivação da negação do conhecimento e a consequente expansão do pragmatismo, do espontaneísmo e do reducionismo científico, ou seja – do *recuo da teoria* na FPEF.

Organizamos nossa argumentação teórica em três momentos: a primeira parte apresenta elementos teóricos para pensar a FP e a FPEF a partir do final da década de 1990, incluindo a exposição da análise de Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de FPEF realizada em 2015 (Alves, 2015). A segunda parte assumiu como referência temporal de análise o golpe (2016) proferido contra a presidente Dilma, democraticamente eleita, até 2023 e, considerando esse período, tecemos considerações sobre a BNC-formação² (Brasil, 2019), a produção do conhecimento na FPEF, as DCNEF (Brasil, 2018) e a formação de professores a distância aliada à questão da reestruturação produtiva na indústria 4.0. Na terceira parte, alçamos perspectivas de resistência concomitantes às nossas reflexões finais, considerando que a referência de uma formação para a transição (Alves, 2015) demanda a unidade entre o pedagógico e o político.

Considerando este prelúdio, indagamos, parafraseando Moraes (2003, p. 156): Como formar professores se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas? Como formar professores se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Como formar professores se os conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?

Quando se relativiza a necessidade do acesso ao conhecimento científico, não há democratização da educação, porque a incognoscibilidade da realidade nega a própria função social da universidade. Se queremos enfrentar com seriedade os problemas do nosso tempo, não há como esquivar-se da realização de uma

2 A BNC-Formação (Brasil, 2019) foi revogada juntamente com as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

reflexão³ sobre o rebaixamento da formação que desintelectualiza a docência e faz avançar a objetivação de uma política degenerada e reacionária no campo da FP.

2 Primeira Parte

As orientações internacionais para a educação na América Latina e Caribe, especialmente a partir das décadas de 1980/90, subsidiaram a reestruturação das políticas de FP no Brasil e, em uma de suas determinações, através da mediação de DCN, contribuíram para objetivar o rebaixamento da FPEF (Alves, 2015).

Termos como habilidades e competências, individualização, eficiência e empregabilidade, converteram-se no mote das políticas para a educação e para a FP no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Como demonstrado por Moraes (2003), documentos do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da década de 90, sinalizavam as perspectivas da educação para o século XXI determinando a necessidade dos países da América Latina ingressarem na chamada “sociedade do conhecimento”, mas, inversamente, indicavam o desenvolvimento de políticas de formação que impediam a qualificação necessária à capacidade de produzir conhecimento.

Identificamos tais orientações, por exemplo, ao resgatarmos a máxima do relatório Delors (1998) que defendeu a obsolescência do conceito de qualificação profissional ante a necessidade de desenvolvimento da “competência pessoal”, ou ainda, nos famigerados “quatro pilares do aprender a aprender” denominados como os “pilares da educação” e que se tornariam referência para o desenvolvimento de políticas educacionais articuladas à lógica da formação por competências.

Duarte (2001) denominou como “pedagogias do aprender a aprender” a uma vasta corrente educacional contemporânea baseada no construtivismo e incluiu a formação voltada para o

³ Referência ao conceito de reflexão desenvolvido com radicalidade, rigor e globalidade (Saviani, 2013).

desenvolvimento de competências nesta tendência. Segundo o autor, tal corrente educacional apresenta como elementos estruturantes: 1) primazia do desenvolvimento biológico ante os processos de aprendizagem; 2) relativização e desvalorização da função do professor no processo de ensino; 3) dissolução da função social da escola na transmissão do conhecimento científico.

Uma corrente educacional que dilui a importância do trabalho educativo desenvolvido pelo professor e que não reconhece a necessidade da aprendizagem para que se objetive o desenvolvimento, nega o papel da escola como lócus privilegiado para a transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade.

Esse reducionismo espontaneísta apresentado pelo construtivismo para os professores e para a educação abre as portas para um processo de alienação violento dos indivíduos dentro da escola, levando à total apatia, além do egoísmo fruto desse individualismo exacerbado. A educação, assim como o professor, tem sua função diluída e indiferenciada da função exercida pela mídia (Arce, 2000, p. 58).

Ao criticarmos a formação por competências, não defendemos uma formação incompetente. Colocamo-nos em oposição às “pedagogias do aprender a aprender” (dos projetos, do professor reflexivo e das competências), pois somos contrários à subsunção da necessidade de uma formação profissional culturalmente ampla pela formação da competência individual voltada à adaptação ao mercado de trabalho. Tal como foi posto pelos organismos internacionais, a pedagogia das competências prioriza na formação de professores:

[...] o saber tácito, a prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa

descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico (Moraes, 2009, p. 317).

Vale destacar que a ideia tão disseminada da importância em desenvolver na formação inicial as competências de um professor “reflexivo” se alinha à lógica colocada pelo “aprender a aprender”, visto que tal concepção de reflexão “não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos [...] de um “saber-fazer” pragmático, [...] que restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas do conhecimento” (Moraes; Torriglia, 2003, p. 47).

Pesquisas que vimos desenvolvendo sobre FPEF, como Alves (2005; 2008; 2010; 2015); Alves; Morschbacher; Rodrigues (2019); Lavoura; Alves; Santos Junior, (2020); Alves; Rodrigues (2021); Alves; Diniz (2021); Alves; Martins (2021), Silva; Alves; Santos Júnior (2024), demonstram que o recuo da teoria tem se aprofundado na FPEF durante os últimos 20 anos.

Compreendemos que o conjunto das medidas políticas que vem configurando o esvaziamento dos currículos na formação de professores e o desmonte do ensino público superior faz parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais [...]. Estas medidas relacionam-se diretamente com a forma com que o capital se comporta para controlar esta crise - que incide, afeta, atinge e reconfigura a formação humana, pois apresenta-se a necessidade de configuração de uma nova força de trabalho - o que diz respeito tanto à adaptação direta às necessidades do setor produtivo quanto ao aprofundamento da alienação e desorganização da classe trabalhadora (Lavoura; Alves; Santos Júnior, 2021).

Analisamos (Alves, 2015) os cursos de EF de Instituições Federais de Ensino Superior IFES⁴ em 2015 e, dos 54 cursos analisados (totalizando a análise de 67% dos cursos existentes nas IFES do país naquele momento), 33 de licenciatura e 21 de bacharelado, constatamos a ausência de fundamentos teórico-metodológicos que subsidiassem cientificamente a organização de PPPs para a FPEF — independente da fragmentação por campos de atuação, licenciatura x bacharelado.

Os documentos evidenciaram uma insuficiência teórica quanto à apresentação de elementos essenciais para a configuração de um projeto formativo, tais como: concepção de sociedade, formação humana, FP, FPEF e do objeto de estudo da área. Concluímos naquele momento que a ausência destes elementos e/ou a sua relativização cultural e epistêmica corroboraram com o rebaixamento da formação de professores de EF no país, objetivando-se nacionalmente uma concepção rebaixada, engessada e estática de currículo e formação.

3 Segunda Parte

No contexto geral da FP, podemos considerar que após o golpe empreitado contra a Presidenta Dilma⁵, configurou-se um retrocesso: a resolução CNE/CP 02/15 (Brasil, 2015), amplamente debatida na área e articulada à base comum nacional defendida pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)⁶, foi substituída pela “BNC-Formação” (Brasil, 2019) e pela resolução CNE/CP 01/20 (Brasil, 2020). Tínhamos ao final da primeira década dos anos 2000 uma perspectiva de resistência no campo da legislação para a FP, mas que degringola após o golpe de 2016, com o avanço de uma política reacionária e negacionista, que culminou com a eleição de Bolsonaro em 2018.

4 Análise dos currículos expressos nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos cursos orientados pela Resolução CNE/CES 07, de 31 de março de 2004 (Brasil, 2004).

5 Inocentada de todas as acusações que foram utilizadas para retirá-la do cargo, o que comprova a tese de um golpe jurídico-parlamentar.

6 A resolução atual para a Formação de Professores (Brasil, 2024) também não apresenta relação com a proposta de uma base comum nacional (ANFOPE), que desde a década de 1980 defende uma base formativa fundamentada por uma concepção sócio-histórica de educação com caráter emancipador (ANFOPE, 2024).

Podemos afirmar que os estudos desenvolvidos por Marcondes (2003), que indicavam a tendência do *recesso da teoria* no campo da formação de professores, mostraram-se corretos, e que a concepção da formação por competências, apontada nas análises das resoluções para a formação de professores do início do século, não só permaneceram presentes como aprofundaram-se, intensificando o rebaixamento do processo formativo por competências que produz, na essência, incompetência.

Na EF, ao examinarmos a produção do conhecimento sobre a temática da formação profissional (2014-2019), apresentou-se igualmente um alinhamento à tese sobre o recesso da teoria. Conforme Alves, Morschbacher e Rodrigues (2019)⁷, a produção na área orientou-se predominantemente no plano pedagógico pelo “aprender a aprender” e, no que concerne à concepção de formação, predominou a epistemologia da prática, lógica basilar da concepção de formação do professor reflexivo.

No tocante à reflexão sobre o rebaixamento da formação na especificidade das DCNEF (Brasil, 2018), selecionamos como categoria de análise a concepção de estágio supervisionado presente na resolução. Na legislação vigente, fica claro o pragmatismo manifestado na elevada carga horária obrigatória de estágio imposta através de um mínimo de 640 horas — 20% de 3.200 horas referenciais —, o que atingiria 40% da carga horária hipotética da segunda metade do curso (mínima de 1.600 horas). Todavia, permanece uma concepção que separa teoria e prática e aponta para construção de currículos dissociados e fragmentados, mantendo-se como atual a crítica realizada por Freitas (1996) aos cursos de formação de professores no Brasil.

Em 2004, já afirmava Maria Célia Marcondes de Moraes em seu texto *“O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna”* sobre o pragmatismo epistemológico:

⁷ Neste artigo foram analisadas 50 teses de doutorado e 78 dissertações de mestrado disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre 2014 e 2019 cuja temática versava sobre FPEF.

Em outros trabalhos, já alertei para o fato de que a celebração do “fim da teoria” caminha pari passu com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que têm norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em um projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento (Moraes, 2004, p. 351-352).

Em uma primeira instância pode-se afirmar que se apresentam nas DCNEF (Brasil, 2018) princípios utilitaristas e pragmáticos sobre a valoração do conhecimento atrelado à prática cotidiana — epistemologia da prática — e desarticulados de uma formação científica, mas muito bem ajustados à formação por competências requisitadas pelo imediatismo que depois culpabiliza o indivíduo por sua formação e manutenção no mercado de trabalho, através do famigerado atributo da empregabilidade (Alves; Rodrigues, 2021).

Avalio que os elementos apresentados até aqui são suficientes para confirmar a nossa hipótese inicial e indicar que tanto na FP quanto na especificidade da EF, apresenta-se o aprofundamento de uma tendência formativa unilateral e de um crescente *recuo da teoria*. Nesse contexto, reconhecemos a importância da relação entre conteúdo e forma no concernente à construção e desenvolvimento de projetos formativos, pois as regularidades assinalaram a tendência de rebaixamento do conhecimento, permanecendo majoritariamente uma visão utilitarista da formação, com a supremacia da forma sobre o conteúdo.

Na realidade, toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que os constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. *O papel determinante nas relações conteúdo-*

forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para o seu desenvolvimento ou o refreia (Cheptulin, 1986, p. 268, grifo nosso).

Se respondermos à questão sobre “qual professor aspiramos formar?” com uma exemplificação tomada a partir binômio “licenciado x bacharel” e/ou com uma listagem de disciplinas que permanecem ou serão excluídas em etapa “x” ou “y”, sem antes pensar na concepção de formação, fracassaremos de véspera.

[...] na definição inicial sobre a forma - se teremos cursos de licenciatura e/ou bacharelado, entrada inicial, configuração de saída, dupla habilitação etc., têm antecedido a decisão sobre o conteúdo do projeto formativo, sobre a concepção de formação e seus elementos essenciais de desenvolvimento, contribuído assim para refrear possibilidades mais avançadas do desenvolvimento dos cursos (Alves; Martins, 2021, p. 473).

Kosik (2002) demonstrou que é preciso superar o imediatismo da forma e desvelar o conteúdo quando se pretende conhecer um fenômeno em sua totalidade. Apresentamos como hipótese final que, assim como demonstrado nos estudos dos currículos após 10 anos de promulgação das DCNEF de 2004 (Alves, 2015), a lógica formal, estática, idealista e engessada de PPPs tende a se repetir nas reformulações curriculares realizadas a partir das DCNEF atuais (Brasil, 2018). Diversos estudos, entre eles Alves (2015) e Santos Júnior (2005), demonstraram como as DC são importantes mediadoras da organização dos PPPs dos cursos, e estes são expressão teórica da proposição formativa de cada instituição. A BNC-formação e as DCNEF atuais (Brasil, 2018) não trouxeram bons ventos, como demonstraram o livro do GTT de Formação nos 40 anos do CBCE (Soares; Athayde; Lara, 2020), o relatório “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em

Educação Física: A instrumentalização da formação e o regresso ao currículo mínimo nacional" (Figueiredo, 2021), o Dossiê organizado pela ANFOPE sobre a FPEF (Alves; Martins, 2021), o documento divulgado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) defendendo a formação unificada na EF (CBCE, 2023) e o livro organizado pelo Comitê Nacional contra as DCNEF (Penna *et al.*, 2024).

Por fim, consideramos ainda que para resistir *ao recuo da teoria* na FP é preciso enfrentar a proliferação de cursos de formação a distância. São assustadores os dados de 2023 do Instituto SEMESP (que representa instituições de ensino particular associadas no Brasil): em 2010, cerca de 104 mil estudantes até 29 anos finalizavam os cursos de licenciatura de forma presencial; em 2020, somente 63 mil finalizaram no formato presencial. Há uma queda de 39% de procura em cursos presenciais e um aumento de 143% da procura no formato EAD (SEMEP, 2023). Fica evidente que *o recuo da teoria* vem se aprofundando em consonância com a formação necessária à reestruturação produtiva na chamada "indústria 4.0".

A indústria 4.0 é, assim, mais um passo na reestruturação produtiva com vistas ao aumento da lucratividade das empresas e da exploração do trabalho. As tecnologias digitais, como também são chamadas, trazem consigo o advento do teletrabalho, forma de trabalho mediada por plataformas digitais, os aplicativos (apps), numa aparente relação de não trabalho e, portanto, de não exploração. O teletrabalho por ser feito parcialmente a distância, em qualquer lugar, desde que haja um computador ou celular e conexão à internet. Não possuindo mais horário ou local fixo, ele é realizado sob demanda e remunerado como tal, isto é, por serviço prestado, de forma uberizada com significativos desdobramentos sobre a subjetividade do ser que trabalha e para a dinâmica da luta de classes (Previtali; Fagiani, 2020, p. 2017-2018).

Consideramos que cabe rematar esta segunda parte do ensaio reconhecendo que a desqualificação, ainda no momento da qualificação, impacta a diminuição dos custos para a formação dos trabalhadores, incluindo os professores. Isso contribui diretamente para o acréscimo imediato da mais-valia, já que a desvalorização da força de trabalho decorrente da diminuição dos custos da aprendizagem possibilita a redução dos custos necessários para a reprodução da força de trabalho.

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redunda, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio de trabalho excedente (Marx, 2006, p. 405).

Em que pese a revolução tecnológica possibilitar a redução do tempo de trabalho socialmente necessário abrindo espaço para que outras funções sociais sejam exercidas através da diminuição do tempo de trabalho individual, o capital precisa precarizar o custo da força de trabalho para assegurar altas taxas de extração de mais-valia. Assim, o avanço das forças produtivas denuncia sua própria contradição: sob o capital, seu potencial revolucionário converte-se em instrumento para incrementar a extração de mais-valia, aprofundando a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalistas que as destroem.

4 Terceira Parte

Quero aqui fazer reverência ao nosso saudoso Ariano Suassuna e afirmar que não considero a minha análise pessimista, todavia afirmo que ser otimista diante da configuração da FP na atualidade é ingenuidade, prefiro, assim como Suassuna, ser uma *realista esperançosa*, e acredito que não há esperança forjada fora da luta de classes. Então lembremos: em 2006 aprovamos o FUNDEB, que

foi regulamentado em 2020; em 2008, aprovamos o piso nacional do magistério, ainda insuficiente e menor que o salário mínimo com base no Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE); em 2020 derrotamos o Movimento Escola sem Partido — mas não podemos dizer que estão extintos, eles voltam; em 2015, na EF, avançamos coletivamente quando chegamos a debater no CNE a minuta para a FPEF com a proposta de formação única na área; em 2022 derrotamos o Governo Bolsonaro e elegemos um governo de frente única, que não é o suficiente, mas é de onde podem abrir possibilidades, como, por exemplo, a retomada de espaços democráticos de debate, como as Conferências Nacionais de Educação e a construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação regulado por Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Então, à guisa de conclusões, vimos novamente defender a necessidade de uma formação para a transição de modo de produção (Alves, 2015). Concordamos com a análise de Trotsky (2011) de que é preciso impulsionar a superação do atual modo de produção através da transição, ou seja, da mediação entre a realidade e a possibilidade (Cheptulin, 1982). Para nós a transição objetiva-se justamente como possibilidade de resposta à questão sobre “o que fazer?”, enquanto o recuo da teoria se objetiva como tendência hegemônica na FPEF, e a superação do capital por um modo de produção superior é somente uma possibilidade histórica.

Tal afirmação vem no sentido de reconhecer que alterações qualitativas nos projetos de formação de professores na atualidade “não serão concretizadas pela classe que assume a posição contrarrevolucionária na história, ou seja, pela classe que impede o livre desenvolvimento do ser humano. Elas serão construídas na luta pelo direito de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade” (Alves, 2015, p. 192). Pois, para que um salto qualitativo que rompa com a formação rebaixada da atualidade pressupõe-se o acesso ao conhecimento, força produtiva, que precisa ser dominado pela classe trabalhadora.

Pensar sobre currículo, seja na educação básica, seja no ensino superior, precisa ser “a busca permanente por produzir, tanto nos alunos como em nós mesmos, professores, necessidades que nos impulsionem para além dos limites que a cotidianidade capitalista nos impõe” (Duarte, 2021, p. 95).

Na perspectiva de uma formação para a transição, existem elementos suficientemente desenvolvidos para qualificar a FP. Apesar disso, indagamos: se esses elementos possibilitam acumular forças para uma ruptura com o *recesso da teoria*, por que eles não se apresentam projeto de escolarização e de FP hoje? Alves (2015) esclarece que “o fato de tais elementos não penetrarem no processo de formação hoje, não dizem respeito ao grau de desenvolvimento interno desses elementos, mas sim ao grau de desenvolvimento da luta de classes. E a conjuntura demonstra que a correlação de forças se acirra cada vez mais com a retomada de posições que advém da pauta conservadora” (p. 196). E podemos afirmar que em 2025, ainda mais do que em 2015.

Destarte, uma proposta de formação para a transição só pode se desenvolver *a la contra* ao *recesso da teoria* e um currículo desenvolvido nessa perspectiva “deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades humanizadoras de cultura” (Duarte, 2021, p. 93). Ora, enfrentar o *recesso da teoria* precisa justamente partir do pressuposto de que reduzir a formação de professores ao pragmatismo da vida cotidiana não permite a elevação do processo formativo, mas sim objetiva “currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes nas vidas dos alunos” (Duarte, 2021, p. 93).

Em tempos de avanço de uma política reacionária, aumento da concentração de renda e de *recesso da teoria*, é preciso resistir! E como nos ensinou Saviani (2019), a resistência deve ser coletiva e propositiva. Uma resistência que reconhece a eleição de um governo de frente única como um chamado para luta e não um recado para ficar em casa. Precisamos combater posturas

conformistas, pragmáticas e pessimistas, as soluções burguesas para resolver os problemas da atualidade, como, por exemplo, as apresentadas pelo Conselho Federal de Educação Física, estrutura avançada do capitalismo (Nozaki, 2004), e/ou por entidades como a SEMESP, que levam ao rebaixamento formativo e à negação do conhecimento.

A construção da resistência coletiva se faz necessária ao enfrentamento de tempos tão difíceis que expressam problemas educacionais cada vez mais profundos e que necessitam ser encarados com seriedade (e coragem!). Pois, em que pese a afirmação irracionalista sobre o fim da história, os seres humanos são os únicos capazes de fazer história, e como disse Marx (1997, p. 17) “[...], mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

E, no atual tempo histórico, não basta formar professores, é preciso formar professores militantes culturais, lutar por melhoria das condições de trabalho e lutar pela valorização do magistério (Santos Junior, 2018). Assim como apresentado em Alves (215), mantemos a nossa defesa do trabalho educativo como a essência do trabalho docente, ao passo que a militância política se impõe como uma necessidade em momentos de transição. Isso ocorre não apenas porque esse engajamento fortalece a luta geral dos trabalhadores, mas também porque se associa à defesa intransigente do desenvolvimento da capacidade de reflexão e compreensão da realidade de subsunção do trabalho ao capital.

Isso posto, uma proposição de formação para a transição de modo de produção apresenta como base a não separação de premissas teóricas das programáticas — daí a importância da indissociabilidade entre o pedagógico e o político. Como afirmou Frigotto (2013):

Aos educadores que atuam no sistema público e os que vendem a sua força de trabalho na iniciativa privada cabe aprofundar a leitura crítica sobre as forças conservadoras

que impedem o direito à educação básica e a submetem cada vez mais aos seus interesses privados. Concomitante a isto, um esforço de organização e de mobilização junto às forças que sempre lutaram em defesa do direito à educação pública, universal, gratuita, laica e unitária. Uma luta que implica o resgate do aluno como sujeito e do professor, igualmente sujeito e do que estão célebre lhes usurpando – sua função de produzir, organizar e socializar o conhecimento (Frigotto, 2013, p. 18).

Nesse sentido, a referência formativa que defendemos na EF precisa desenvolver-se a partir da defesa de um projeto histórico para além do capital (Mészáros, 2009), da docência como central ao projeto de formação de professores (ANFOPE, 2024), da licenciatura ampliada como forma mais avançada de organização de um projeto para a FPEF, do método dialético como necessidade para o trato com o conhecimento clássico, da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992) como objeto de estudo da área e do desenvolvimento do pensamento teórico como fundamental à compreensão dos trabalhadores enquanto classe para si, como postulado pela Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 2012; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Finalizamos este ensaio concordando com Eric Hobsbawm em seu livro “Como mudar o mundo: Marx e o Marxismo” (2021, p. 24): “Não podemos prever as soluções dos problemas com que se defronta o mundo no século XXI, mas quem quiser solucioná-los deverá fazer as perguntas de Marx, mesmo que não queira aceitar as respostas dadas por seus vários discípulos”.

Referências

ALVES, M. S. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física. 2005. 59 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

ALVES, M. S. **Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS**: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ALVES, M. S.; MARTINS, R. L. D. R. Formação em Educação Física no Brasil: Realidade, contradições e Possibilidades. **Revista Anfope em Movimento**, Rio de Janeiro/RJ, v. 02, n. 04, p. 497-519, 2020. Rio de Janeiro/RJ, v.3, n.6, p. 467-478, 2021.

ALVES, M. S.; MORSCHBACHER, M.; RODRIGUES, R. C. F. Análise da produção científica sobre formação de professores: realidade e possibilidades na área da Educação Física. **Revista Anfope em Movimento**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 4, p. 497-519, 2020.

ALVES, M. S.; RODRIGUES, R. C. F. O Estágio Supervisionado nos cursos de Formação de Professores de Educação Física: síntese de projetos em disputa. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v. 8, n. 65, p. 45-59, 2021.

ARCE, A. A formação de professor sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuição a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 07, 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. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2024.

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

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

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2006.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVINI, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Conhecimento escolar e luta de classes**. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações liberais e pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2001.

FIGUEIREDO, Z. A.; ALVES, C. A.; FILHO, N. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física**: a instrumentalização da formação e o regresso ao currículo mínimo nacional. Relatório de Pesquisa. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

FRIGOTTO, G. **A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação.** Texto de subsídio para o XI Fórum Nacional de Educação e do XIV Seminário Regional de Educação Básica, promovido pela Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <https://nucleopiratininga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do-conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/> . Acesso em 26 ago. 2023.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

HOBSBAWN, E. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo 1840- 2011.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LAVOURA. T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

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

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

MORAES, M. C. M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 30, n. 107, p. 585-607, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Revista Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, v. 34, n. 122, p. 337-357, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/477/481>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MORAES, M. C. M. de. Proposições acerca da produção do conhecimento e políticas de formação docente. *In: MORAES, M. C. M. de; SHIROMA, E. O.; TORRIGLIA, P. L. (Orgs). Iluminismo às Avessas.* Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos do Ser Docente e da construção do seu conhecimento. *In: MORAES, M. C. M. de; SHIROMA, E. O.; TORRIGLIA, P. L. (Orgs). Iluminismo às Avessas.* Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e Reordenamento do Mundo do Trabalho**: Mediações da Regulamentação da Profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PENNA, A.; COSTA, M. da C. dos S.; LUZ, S. D.; FURTADO, R. P.; FREITAS, G. da S. **Formação de Professores em Educação Física:** políticas e resistências. Rio Grande: Ed. FURG, 2024.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. *In: ANTUNES, R.o (Org.). Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0.* São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 217-236.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 13. ed. Capinas: Autores Associados, 2013.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SEMESP). **Risco de apagão de professores no Brasil**. Instituto SEMESP, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SILVA, N. C.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Ensino remoto como esvaziamento do trato com o conhecimento da cultura corporal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, n. 00, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8675693>. Acesso em: 22 maio 2025.

SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. (Ciências do esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE, v. 4). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/ee701c7e-9476-43b1-8348-ca502874fc9d>. Acesso em: 22 maio 2025.

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

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.