praxia
REVISTA ON-LINE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG

Artigo Original

"Política de consenso" a contragosto: contributo histórico-crítico à formação de professores em Educação Física

Arbitrary "consensus policy": historical-critical contribution to the Physical Education teacher's formation

"Política de consenso" arbitraria: contribución histórico-crítica a la formación de profesores de Educación Física

Júlio César Apolinário Maia
Universidade Federal de Jataí. Jataí, Goiás, Brasil. jcesarm@outlook.com

Michele Silva Sacardo
Universidade Federal de Jataí. Jataí, Goiás, Brasil. smichele@ufg.br

10.46878/praxia.v2i0.10600

Resumo: O presente artigo busca apreender, na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma alternativa teórico-pedagógica, ante os princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Física (DCNEF), para a formação de professores nesta área. Para tanto, valendo-se da Pesquisa Bibliográfica como tipologia por delineamento, contextualiza numa primeira seção o panorama conflituoso que tem cerceado, nos últimos anos, a especificidade das políticas que parametrizam a formação de professores nesta área. Por conseguinte, apreende influentes elementos articulados às políticas educacionais da década de 1990 que implicam no campo do pensamento educacional brasileiro e, consequentemente, nos fundamentos da educação que permeiam a formação de professores em Educação Física. O esforço de síntese paira sobre o enaltecimento de subsídios teóricos advindos de uma teoria pedagógica progressista revolucionária, a PHC, em contraproposta à direção tomada pela formação de professores em Educação Física.

Palavras-chave:
Currículo.
Política de educação superior.
Educação Física.

Abstract: This article proposes, from the Historical-Critical Pedagogy, a theoretical-pedagogical alternative, for the principles adopted by Physical Education Curricular Guidelines to the teachers' formation in this area. Using Bibliographic Research, it initially contextualizes the conflicting panorama that has characterized, lately, the policies specificity that regulate the teachers' formation in this area. Secondly, it apprehends influential elements articulated to the 1990s educational policies that imply thought Brazilian educational field and, consequently, the education fundamentals that characterize the teachers' formation in Physical Education. The synthesis effort seeks to indicate the theoretical subsidies from a revolutionary progressive pedagogical theory, in response to the direction taken by the teachers' formation in Physical Education

Keywords:
Curriculum.
Higher education policy.
Physical Education.

Resumen: El objetivo de este artículo, basado en la Pedagogía Histórico-Crítica, es encontrar una alternativa teórico-pedagógica a los principios adoptados por las Guías Curriculares de Educación Física, específicamente para la formación de docentes en esta área. Utilizando la Investigación Bibliográfica, en una primera sección se contextualiza el panorama conflictivo que ha rodeado, en los últimos años, la especificidad de las políticas que parametrizan la formación de docentes en esta área. En seguida comprende elementos influyentes articulados a las políticas educativas de la década de 1990 que implican en el campo del pensamiento educativo brasileño y, en consecuencia, en los fundamentos de la educación que impregnan la formación de docentes en Educación Física. El esfuerzo de síntesis busca aclarar los subsidios teóricos que surgen de una teoría pedagógica progresiva revolucionaria en contrapropuesta a la dirección tomada por la formación de los docentes en Educación Física.

Palabras clave:
Curriculum.
Política de educación superior.
Educación Física.

Pormenorizando o baluarte da "política de consenso" sobre o campo das DCNEF

Inicialmente se faz imprescindível, a título de localização do objeto de investigação deste artigo – formação docente em Educação Física –, tornar claro como os episódios subsequentes ao processo último de revisão das DCNEF são, notadamente, avistados no turbulento cenário pós-Golpe de Estado em 2016[i]. Dentre as intervenções do governo interino Michel Temer (2016-18), no próprio mês de maio de 2016, vê-se a revogação da nomeação e a recondução de grande parte dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), fato que culminou no processo de desmonte deste mesmo conselho[ii]: vale destaque ao remanejo, e consequente substituição, do presidente e do relator da comissão responsabilizada pela revisão das DCNEF. Contata-se, assim, um processo de revisão cuja abertura estabeleceu-se num governo democraticamente eleito e encerramento noutro golpista.

Vale apreender também que houve a suspensão de todo o debate cultivado junto à comunidade acadêmica e profissional no entorno das audiências públicas para a Minuta do Projeto de Resolução desde o ano de 2015 (BRASIL, 2015) e, aos mesmos "quarenta e cinco minutos do segundo tempo" relativos ao mandato do governo interino, a aprovação das novas DCNEF: chega-se, assim, à Resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL, 2018), que "institui e dá novas providências" as DCNEF.

Não obstante, o que se observa a partir das DCNEF de 2018 é, tão-somente, uma tentativa de ressignificação do "consenso possível" inaugurado no início do século[iii], enfraquecido no prelúdio da década de 2010 e efetivamente destituído na altura do biênio 2014-2015: ainda que protagonizado um movimento de negligência ao acúmulo teórico constituído no entorno das audiências públicas realizadas no ano de 2015, a promulgação das DCNEF de 2018 representa um esforço pela conciliação de interesses designativos dos grupos de intelectuais que motivam os organismos e instituições da área no campo da sociedade civil.

Todo movimento de captura de consenso "passivo", nos ensina Gramsci (2014), reflete na consolidação de processos hegemônicos: a combinação de processos hegemônicos restritos e amplos perpassa a captura de consensos também em níveis restritos e amplos. Tal ensinamento conforma-se qual chave de leitura para a realidade que se apresenta aos campos da formação docente e em Educação Física, na medida em que o estímulo ao "consenso possível" (ainda que em forma ressignificada), por parte dos grupos de intelectuais que pensam a constituição da Educação Física, guarda aproximações com uma investida de recondução do consenso "passivo" das massas em tempos de neoliberalismo extremo, por parte dos diversos grupos que, no campo

da sociedade civil, tem conseguido fazer-se hegemônicos e seguramente defendido seus próprios interesses.

É neste sentido que se manifesta a tese da "política de consenso" no esteio da formação docente em Educação Física: uma política que expressa, com notoriedade, a conservação de interesses hegemônicos justapostos aos grupos sociais dominantes, haja vista a retomada do "consenso possível", inaugurado em 2004, em nova roupagem de "consenso passivo" e, não obstante, ausente da verdadeira representatividade construída no entorno das audiências públicas de 2015. O que significa, ao fim ao cabo, uma "política de consenso" que, verdadeiramente, demarca a manutenção do mesmo "falso consenso" denunciado pela ExNEEF e saldado em 2004: entendê-la, por conseguinte, pressupõe uma investida sobre políticas educacionais da década de 1990 que implicam no campo do pensamento educacional brasileiro e, consequentemente, nos fundamentos da educação que permeiam a formação de professores em Educação Física.

O reformismo neoliberal e a formação de professores: impactos sobre as DCNEF

Partindo da noção de "reestruturação produtiva" brasileira – especificamente de seu terceiro e mais recente surto, como convém o estudo de Alves (2000) – para entender o contexto das políticas educacionais que pairaram sobre a nação em questão na altura da década de 1990, vale fazer menção à ilustre metáfora de Ianni (1996) acerca do pêndulo: para o autor, entre a prospectiva de uma nação autônoma e soberana e um projeto modernizador de capitalismo dependente (ou seja, de articulação imediata dos grupos sociais dominantes ao Grande Capital Internacional), o pêndulo tende, infelizmente, à segunda opção. É desta opção tomada pelo pêndulo, portanto, que o processo de "reestruturação produtiva" toma de encontro as reformas neoliberais de caráter monetarista e rentista da década de 1990: tinham o propósito de privatizar da nação e desapropriar da face social do Estado a partir do liberalismo conservador[iv].

O que caracteriza, com segurança, o fetiche abrangido pelos governos da década de 1990 pelo tripé "modernização, racionalização e privatização", assimilado por Dourado (2001), é a formulação de um novo consenso "passivo" legitimador do processo hegemônico rente aos interesses dos grupos sociais dominantes. Portanto, a "metamorfose" sobre a qual fala Neves (2005), já acenada por Gramsci (2014) há tempo, movida sobre a sociedade civil e política, caracteriza uma contraofensiva destes grupos dominantes ao contexto de "crise de hegemonia". A deterioração do trabalho organizado, apresentada por Antunes (2001, 2014), que tende a encontrar terreno fértil

nos governos Itamar Franco (1992-95) e FHC (1995-2003), tem segura paridade com o processo de "restruturação produtiva" movido na década de 1990, e tão logo se reflete no esfacelamento das forças políticas de esquerda e no enfraquecimento dos grupos sociais subalternos, arguidos pelo conjunto dos organismos e instituições da sociedade civil.

Não obstante tem alcançado papel protagonista, nesta conjuntura de "reestruturação produtiva" da década de 1990, o pensamento educacional. As constantes reformas, anteriormente comentadas, se orientaram pela exigência de uma demanda imediata de atualização e racionalização produtiva, ínterim em que, aclara Chauí (2011), a educação tendeu-se, no campo da estruturação e gestação educacional, ao "receituário neoliberal", e, no plano dos fundamentos teóricos de ensino, à "agenda pós-moderna". Essa autora, portanto, releva haver intrínseca relação entre a pós-modernidade e o projeto burguês de "economia globalizada" ambicionado pelas referidas reformas educacionais, na medida em que preconiza ser, a condição pós-moderna, a ideologia da nova forma de acumulação capitalista, que passa a substituir todos os conceitos fundamentais da condição moderna por novos outros, articulados a uma recém-constituída validade capaz de acompanhar a velocidade das necessidades últimas apontadas pelas forças produtivas costuradas na simbiose entre um regime de acumulação flexível e um modo de regulação neoliberal.

Tal relação, entre neoliberalismo e pós-modernidade, pode ser explicada, em concordância à Saviani (2011), pelo conjunto de ideias pedagógicas no contexto de globalização neoliberal que passam a caracterizar um novo ideário pedagógico. Este "ideário pedagógico neoliberal" batizado por Saviani (2013), na acepção de Duarte (2008a), encontra solo fértil na noção de "economia global" que pairava sobre a "iludida sociedade do conhecimento" durante o momento de transição ao Terceiro Milênio, o que lhe permitiu papel de influência sobre a elaboração das políticas curriculares para a formação docente àquele momento, logo também às DCNEF de 2004[v].

Ao se observar o plano de fundo característico às políticas curriculares emergidas durante a última década, pode ser confirmada a hipótese de que a influência das tendências pedagógicas constituintes do "ideário pedagógico neoliberal" tem persistido ao longo da segunda década do século XXI. Para a validação desta hipótese ao contexto da formação docente em Educação Física, faz-se fundamental uma reflexão que apreenda as contradições dispostas na própria Resolução CNE/CES nº 06/2018: uma prévia leitura do documento em questão, a qual propõe o estudo de Maia e Sacardo (2019), com base nalguns destaques de seus artigos, revela a permanência de princípios que compunham as antigas DCNEF de 2004,

fundamentais à orientação de uma perspectiva curricular para a formação docente em Educação Física atinente ao baluarte do "ideário pedagógico neoliberal" e, conseguintemente, ao último surto de "reestruturação produtiva" capitalista brasileiro decorrente da década de 1990.

O esforço de síntese da presente investigação, por sua vez, partindo da demarcação de justaposição entre as influências do "ideário pedagógico neoliberal" e as DCNEF de 2018, indaga a transposição de elementos do "consenso possível" à conformação de "consenso passivo" sobre as recém-promulgadas DCNEF. Para tanto serve-se da PHC, tendência pedagógica progressista revolucionária, como norte designativo da crítica à orientação assumida pela formação de professores em Educação Física e, não obstante, como indicio de um novo prospecto de consenso: o "consenso ativo"[vi].

Esforço de síntese histórico-crítico: pela asserção do "consenso ativo" sobre as DCNEF

Por valer-se do Materialismo Histórico Dialético, denota Saviani (2011), a PHC pressupõe a existência de um embate entre classes sociais com interesses antagônicos, do qual salta uma série de concepções hegemônicas, a exemplo: sobre homem, educação, sociedade etc. Tais concepções circunscrevem a existência humana, portanto, como asseguram Marx e Engels (2007), são definidas pelo modo de produção da vida material adotado por uma determinada sociedade, e é desta premissa que se vale a PHC para se reivindicar enquanto uma "pedagogia revolucionária", que se contrapõe às concepções hegemônicas emergidas na atual configuração da sociedade, estratificada por classes, em que se estabiliza o sistema capitalista.

É por meio deste caráter revolucionário concebido à PHC que o presente artigo tenciona as políticas curriculares para a formação de professores em Educação Física, intimamente atreladas ao "ideário pedagógico neoliberal" em suas múltiplas faces. A escolha desta pedagogia reivindica, sobremaneira, ao campo da formação de professores, e especificamente de professores de Educação Física, o domínio teórico para como a socialização dos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade, a vista de que a elevação cultural das massas significa, do ponto de vista pedagógico, a própria socialização dos meios de produção.

Soma a este entendimento, Martins (2012), na medida em que aclara a importância, relativa ao campo da formação docente, para o desenvolvimento de três capacidades: "ser gente", "ser professor" e "ser capaz". Respectivamente tais capacidades atrelam-se: à apropriação da natureza histórico-cultural do

desenvolvimento humano ("ser gente"); da excepcionalidade da categoria trabalho para este desenvolvimento, atendo-se, para tanto, para as formas de alienação que lhe são acometidas no seio da sociedade moderna sob a égide do modo de produção capitalista ("ser professor") e; à apropriação do acervo cultural humano, na forma de saber elaborado sistematizado historicamente pela humanidade, tendo-se em vista a superação do pensamento empírico em detrimento ao teórico, enquanto pressuposto ao desenvolvimento das capacidades humanas ("ser capaz").

Tais capacidades, em seu conjunto, presumem uma concepção de formação docente que apreenda na transformação subjetiva uma condição para a transformação social, ou seja, que se atenha ao direcionamento de um ideal humano superior comprometido com o processo de emancipação humana das condições de exploração rentes à sociedade de classes, portanto um projeto de formação que compartilhe ofensiva à sobrepujança do atual modo de produção e configuração social às bases do capitalismo.

Pasqualini e Mazzeu (2008) buscam ressaltar o mérito dado pela PHC à essencialidade do papel docente. Para as autoras torna-se imprescindível que haja, sobremaneira, conscientização acerca do papel de sua própria atividade pedagógica, qual seja: a transmissão do conhecimento elaborado pelo gênero humano às novas gerações, concedendo-as aptidão à produção e reprodução deste conhecimento, logo, conscientização pela transformação dos problemas que lhes são apresentados no âmbito da prática social.

Assim, pode-se dizer que o papel do professor deve ater-se à passagem, por meio de um processo analítico desenvolvido no decorrer do processo de ensino, de uma visão sincrética da pratica social para outra sintética. Esta passagem, destarte, implica diretamente na recomposição dos organismos, competentes à sociedade civil, representativos da formação de professores, a partir do fortalecimento de um grau de representatividade subalterna aos tipos orgânicos de intelectuais representativos dos grupos dominantes. Noutras palavras o "consenso passivo" tende-se à dissolução ante a tomada de consciência de classe, por parte dos professores, como também em função da consequente articulação destes aos organismos da cultura, ao enaltecimento de novos intelectuais conscientes do papel nuclear da escola e propositores de uma interlocução dessa intencionalidade à sociedade política.

O papel do professor somente adquire tal finalidade, ressalva Duarte (2003), a depender de uma consistente formação teórico-sólida, que lhe permita apoiar-se na reflexão filosófica e no conhecimento científico como atributos condicionantes à compreensão do homem como resultado de uma síntese de determinações múltiplas[vii].

Aqui se expressa, como bem salientam Saviani e Duarte (2010), o sentido da filosofia da educação para formação humana.

A importância dada à consistência teórico-sólida da formação docente, reivindicação exclusiva da PHC, pode fomentar a transfiguração dos elementos culturais em conteúdos escolares, como também interferir, de forma radical, na prática social global dos indivíduos e, por conseguinte, na consolidação de uma alternativa ao modelo vigente de sociedade. Portanto é a partir desta orientação que se afirma um processo de reorientação das DCNEF em contrafogo às concepções hegemônicas atinentes ao campo da formação docente, corriqueiramente assinaladas pela ação orgânica de intelectuais dos grupos sociais dominantes.

Destoa-se aqui, a PHC, das tendências pedagógicas hegemonicamente em voga, em que a centralidade da do ato educativo relaciona-se ao conhecimento tácito, espontâneo e ausente de finalidade. Marsiglia e Martins (2013) ressalvam que para tais tendências, via de regra, o ato educativo desvaloriza a apropriação teórica por parte do professor em detrimento ao seu saber experiencial, o que não contribui para o enfrentamento – levado a cabo pela PHC a partir do anseio à apropriação e produção da cultural de forma livre e universal – do esfacelamento do ato educativo, mas do contrário fomenta-o, pois negligencia tal anseio, e com isso o acesso ao saber elaborado pelas camadas social e culturalmente desprovidas, em prol do que lhe são tácito, cotidiano e experiencial.

Procedendo desta forma, o ideário pedagógico neoliberal fomenta uma contradição sobre o campo da formação de professores cuja análise faz-se urgente: à que serve uma formação orientada aos intentos das pedagógicas hegemônicas? O que têm a revelar, tais intentos, ao transvestirem-se de ideais progressistas e negligenciarem ao mesmo tempo, por displicência à teoria, o progresso livre e universal da humanidade? Duarte (2003, p. 619 e 620), de forma genuína, auxilia a explicitação da contradição em questão:

> [...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...]. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "recuo da teoria".

Saviani (1997) aponta que a finalidade do ato educativo para a PHC, notadamente expressa na atividade de produção, em cada indivíduo singular, da humanidade já realizada coletivamente, atesta a importância que deve ser dada à promoção de interesses e possibilidades, em todos os níveis de formação, aos indivíduos, especialmente no que se refere à formação de professores, a vista de que sua apropriação sobre os conhecimentos específicos e didático-curriculares torna-se significativa à apropriação e intervenção de demais indivíduos sobre a própria prática social.

Um processo de reorientação curricular à formação de professores, portanto, que se indique revolucionário por contrapor os princípios contemplativos do ideário pedagógico neoliberal, deve apreender no ato educativo, o protagonismo de contrafogo à perpetuação da ideologia dominante. Partilhando deste entendimento acerca do ato educativo, Duarte (2018) busca evidenciar que a transmissão dos conhecimentos tem, enquanto particularidade deste ato, capacidade de desfetichizar, aos indivíduos, a noção de impossibilidade dada à superação do modo de produção capitalista. A desfetichização no contexto educacional assume, por meio da transmissão do saber elaborado, o papel de dissolver a autonomia atribuída aos objetos, no campo da aparência, como se estes não se resultassem da produção humana, e substituí-la pela noção de que o acúmulo cultural material e ideativo tem relação direta com a capacidade de produção do próprio indivíduo.

É importante aperceber também que a desfetichização, atributiva ao campo educacional, ao creditar a auto-percepção histórica como consequência da transmissão do saber elaborado ao indivíduo, o responsabiliza, em conjunto aos seus semelhantes, à produção da vida de forma livre e universal – na medida em que a essência da natureza humana é síntese das relações sociais, logo sua responsabilidade para com conjunto das criações humanas é condição para a responsabilidade de todos os demais indivíduos para com este mesmo conjunto.

Atendo-se à importância, ao campo da formação docente, de entender que a aprendizagem na condição de pressuposto do desenvolvimento humano diz respeito à apropriação do acervo cultural e histórico da humanidade, torna-se imprescindível projetar um elevado grau de atenção sobre a seleção dos conteúdos e organização do ensino, de modo que não se orientem pela via dos conhecimentos cotidianos, mas transcendam-na por meio dos conhecimentos não-cotidianos. Duarte (2001) utilizando-se de um conceito da socióloga húngara Ágnes Heller (1929-2019), onde se é destacada a distinção entre os âmbitos da atividade social "cotidiano" e "não-cotidiano" respectivamente a partir das objetivações genéricas "em-si" e "para-si", preconiza a importância a ser dada, pelo componente educacional, ao âmbito da

atividade social "não-cotidiano", ou seja, à esfera das objetivações genéricas "para-si", haja vista este âmbito não formar-se à base da vida cotidiana e da reprodução espontânea, mas necessariamente exigir uma reflexão mais apropriada, em acordo à capacidade cognoscitiva do gênero humano.

Uma organização do ensino que sugira a apropriação espontânea, por parte do aluno, daquilo que lhe é interesse, como pressupõe o "ideário pedagógico liberal", certamente induz a assimilação de conhecimentos cotidianos. Do contrário, uma organização de ensino que não se baseia na apropriação espontânea, mas fundamente-se pelo acervo cultural e histórico comum à humanidade, consegue ultrapassar os conhecimentos cotidianos e avançar sobre a necessidade de superação do atual modo de produção da vida material, alusivo à sociedade moderna, ou seja, insere-se, de fato, na prática social (e não imediata) do indivíduo, requerendo-o a transformação da realidade em que se insere.

A presunção de uma atividade educativa compromissada com os objetivos e finalidades de uma educação escolar emancipadora, características à PHC, não se justifica na ausência de uma formação de base teórico-sólida e filosófica de professores. Cabe à essência da atividade educativa, a partir de uma concepção de formação docente de base teórico-sólida e filosófica, ultrapassar o sentido, cunhado por Kosik (1995), de "práxis utilitária e imediata", e avançar, em contraposição à naturalização dos fenômenos cotidianos e empíricos advindos do "mundo da pseudoconcreticidade", ao patamar de práxis revolucionária[viii].

Tem-se definido, assim, o ponto de partida para à crítica da formação de professores em Educação Física sob a égide das DCNEF apregoadas às predileções do ideário pedagógico neoliberal. Na medida em que estes documentos fortalecem a "epistemologia da prática", desde as DCNEF de 2004 entendidas como marco inicial, até o último grande acorde dessa sinfonia apreendido nas recém-promulgadas DCNEF de 2018, subsumindo-se ao baluarte da "política de consenso", urge-se, mais notória a cada vez, a importância de um estudo que reivindique uma outra perspectiva de formação, destituída da alienada conotação da essência dos fenômenos da Educação Física em sua manifestação tácita, utilitária e imediata.

Urge-se a transposição da "política de consenso", em suas respectivas formas "falso consenso" e "consenso passivo" pela consolidação de uma nova forma: o "consenso ativo" e operante, designativo de uma concepção de formação docente apregoada aos interesses dos grupos sociais subalternos e, por conseguinte, apreendido no comprometimento de intelectuais orgânicos de um novo tipo, capacitados à promíscua articulação destes interesses, nascidos no esteio da sociedade civil, à sociedade política.

Referências

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000. 365 p.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In:* DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 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. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolução_DCN%20Educação%20Física%20licenciatura.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRZEZINSKI, Iria; VIEIRA, Juçara. Políticas de formação de profissionais da educação: funcionários da educação básica e a LDB/1996 vinte anos. *In:* BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 131-154.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 208 p.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. *In:* DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 115 p.

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

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

DUARTE, Newton. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. 2008b. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2

010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política. v. 3. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 431 p.

IANNI, Otávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. 316 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 250 p.

MAIA, Júlio César Apolinário; SACARDO, Michele Silva. Do "consenso possível" à crítica necessária: considerações iniciais sobre as DCNEF de 2018. *In:* CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 30., 2019, Jataí. **Anais**... Jataí, Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, p. 1-12, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 449-474.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018. 207 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In:* NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun., 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 247 p.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez., 1997.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. p. 1-38. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>

Acesso em: 30 abr. 2020.

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

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SOUZA, Jessé de. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003**. 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=224>. Acesso em 30 abr. 2020.

Recebido em: 18/05/2020
Aprovado em: 27/05/2020
Publicado em: 19/06/2020

[i] Um verdadeiro golpe contra o Estado Democrático de Direito resguardado pela Constituição de 1988: Sobre tal, Souza (2016) assegura que o afastamento do governo D. V. Rousseff (2011-16) ocorreu sem nenhuma cassação de direitos políticos ou acusação formal. Quando votado pela Câmara dos Deputados e aceito no Senado, a acusação de "pedaladas fiscais" tornaram-se justificativa única, portanto, de forma descabida tal governo fora destituído do poder pelo atraso do repasse do Tesouro Nacional aos banqueiros, fato que incidia negativamente sobre os juros acumulados à dívida pública brasileira. Mascaro (2018, p. 74), seguramente, apreende que tais acusações "têm escopo bastante vago. As [...] 'pedaladas fiscais' são de nula ou baixíssima tipificação no ordenamento jurídico brasileiro. A acusação criminal imputada não se subsume a um tipo penal claro [...]", o que deixa evidente que o processo de *impeachment* não tem por base apenas um caráter penal, mas antes de tudo político. Para aprofundamento sobre o golpe designativo da destituição do governo D. V. Rousseff (2011-16) cf. Souza (2016) e Mascaro (2018).

[ii] O processo de "desmonte do CNE" durante o governo interino Temer é noticiado, vide exemplo, pelo Portal Brasil 247 com o título "Governo interino desmonta Conselho Nacional de Educação". Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/governo-interino-desmonta-conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 30 abr. 2020. A relevância deste processo para se pensar a recondução da plataforma neoliberal e, por conseguinte, reconsolidação de um projeto de sociabilidade burguês e dos interesses dos grupos sociais dominantes, faz-se notória. A interferência do governo sobre os cargos técnicos do estado brasileiro, condiz, seguramente, com a necessidade de redefinição dos intelectuais operantes no campo da sociedade política. Essa redefinição é de fundamental importância para que sejam filtrados e implementados os interesses de determinados grupos sociais. Não obstante, na plataforma em que se postava o governo interino, isto é, sua representação para a recondução de um processo hegemônico de cariz neoliberal, não é difícil apreender o tipo de interesses e grupos sociais que se propunham a amparar. Brzezinski e Vieira (2018), ao refletirem sobre o contexto educacional brasileiro após o Golpe de Estado de 2016, ajudam a entender como existe um notório rompimento com o projeto costurado pela "política de conciliação" atributiva aos governos "neodesenvolvimentistas" e, por conseguinte, a escancarada aliança do Estado aos interesses do capital financeiro representativos dos grupos sociais dominantes: "Não se trata mais de propor regulamentações redutoras de direitos, mas de desestruturar as institucionalidades mínimas pactuadas em diferentes momentos da vida nacional" (p. 134). A educação pública, seguramente, passa a ser entendida qual obstáculo ao "regime de recessão"

ambicionado por este governo, e por conseguinte obstáculo também à importância, lograda dos anseios de um modo de regulação neoliberal de cariz extremista, pela desregulamentação dos direitos sociais. Para aprofundamento sobre o contexto das políticas educacionais brasileira na altura média da década de 2010 e, conseguintemente, sua aproximação aos princípios de um modo de regulação neoliberal, cf. Brzezinski e Vieira (2018).

[iii] O aparecimento deste termo, explica Taffarel (2009), tem início numa audiência, convocada pelo CNE no mês de dezembro de 2003, para selar um consenso em torno das novas DCNEF. Consequentemente, por falta de acordo ao final desta audiência, o processo de elaboração do documento foi prorrogado, o que implicou tanto na destituição da antiga Comissão de Especialistas, compromissada à sua concretização, quanto, por consequência, na constituição de uma outra para elaboração da proposta de DCNEF. Esta nova Comissão de Especialistas compunha-se por organismos distintos representativos da área em voga, ligados à Secretaria de Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, ao Sistema de Conselhos de Educação Física (CONFEF/CREF), ao Movimento Estudantil de Educação Física e ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Este ardiloso momento tem seu desfecho no ano de 2004, quando a recém-constituída Comissão de Especialistas encaminha uma nova proposta ao CNE, que publica a Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004), documento legítimo das DCNEF até o ano de sua revisão, anteriormente sinalizado. O "consenso possível" entre ambos os envolvidos, portanto, adquire, verdadeiramente, uma noção de "falso consenso" entre o CBCE e o Sistema CONFEF/CREF, como fizeram ressalva à época representantes da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), na impossibilidade sondada de sagrar-se uma Concepção de Licenciatura de caráter ampliado ante a petulância dos interesses mercantis do Sistema CREF/CONFEF. Para mais informações cf. Taffarel (2009). O que se observa, a partir da Resolução CNE/CES nº 06/2018 é uma transposição do "consenso possível" à noção de "consenso passivo", haja vista a impossibilidade de sequer, neste segundo momento, haver envolvimento de organismos representativos da Educação Física na elaboração de suas Diretrizes. Vale ressaltar a negligência dada a todo o acúmulo teórico constituído ao entorno das audiências públicas realizadas por estes organismos no ano de 2015, com o intuito de dar novas providências às DCNEF. A noção de "consenso passivo" aqui projetada articula-se ao pensamento de Gramsci (2001), ao destacar, dentre as funções imprescindíveis aos intelectuais orgânicos no campo das superestruturas (sociedade política), a manutenção de um quadro de consenso "espontâneo" (ou passivo), por vez cooptado no campo estrutural (sociedade política) junto às grandes massas, ou seja, a preservação de uma confiança depositada pelas massas ao grupo dominante em função de seu prestígio no mundo da produção. A configuração de passividade, dos organismos representativos da Educação Física no seio da sociedade civil, recorrente à promulgação das DCNEF de 2018, é elucidativa da ação de cooptação, por parte dos intelectuais orgânicos representativos das classes dominantes, sobre as massas, o que permite clara verificação de "consenso passivo" à conjuntura em evidência. Para aprofundamento cf. Gramsci (2001).

[iv] O processo de reforma do Estado guarda relações com a dissolução dos anseios keynesianos e a proliferação de um regime de acumulação flexível. Este processo caracteriza, simplificadamente, a "desestatização do Estado", noutras palavras a progressiva omissão da responsabilidade do aparelho estatal sobre as políticas públicas, isto é, a representação e a aclimatação dos direitos dos diversos grupos sociais na esfera da sociedade política. Em termos gramscianos tender-se-ia a pensar na mercantilização da sociedade civil (a escola, a igreja, o sindicato, o partido, a universidade e demais organismos constitutivos desta). O que ao fim ao cabo se observa, em verdade, pode ser apreendido no raciocínio de Neves (2005), ao apreender que respectivamente as alterações na estrutura do aparelho estatal e da sociedade civil, no transcursar da década de 1990, culminam com um modelo de estruturação da legitimidade hegemônica burguesa demarcado pela "despolitização da política" e "repolitização da sociedade civil": "Despolitização da política, no sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança nos marcos de um reformismo político. E repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecimento de práticas que induzam à conciliação de classes" (p. 90 e 91). Para aprofundamento. cf. Neves (2005).

[v] Sobre este ponto vale fazer menção ao movimento, identificado por Duarte (2008b), de esfacelamento do currículo em função das chamadas "pedagogias relativistas": para ele as tendências pedagógicas que se fazem hegemônicas e demarcam, notadamente, este ideário pedagógico neoliberal (com destaque ao construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo), possuem em

comum a prerrogativa do idealismo filosófico. Tal prerrogativa, no entanto, não como referência à adesão a ideais, mas como "[...] referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas e, portanto, difundindo-se, pela educação, novas idéias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, aqueles problemas poderiam ser solucionados" (p. 1). Os currículos, de forma geral, vêm guardando seguras aproximações com tal prerrogativa, e não se faz diferente aquele designativo à formação docente em Educação Física. Para aprofundamento cf. Duarte (2008b).

[vi] A noção de "consenso ativo", na perspectiva gramsciana, é aqui utilizada enquanto contraponto à "política de consenso" no campo da formação em Educação Física. Este conceito, em Gramsci (20014) compreende a reabsorção, por parte dos organismos da sociedade civil, da sociedade política. No contexto da Educação Física significa o papel ativo e operante, por parte dos organismos representativos da área, sobre a formulação das DCNEF, haja vista o vicioso ciclo enfrentado ante o papel de omissão característico da última revisão, como também do papel de "falso consenso" saldado no ano de 2004. Dois momentos representativos da perca de uma plena articulação entre a sociedade civil e a sociedade política, entre os organismos representativos da Educação Física no contexto da sociedade civil e a jurisdição que subsidia a formação de professores na área. Para mais informações cf. Gramsci (2014).

[vii] Tal reflexão permite o educador transpor uma noção de prática pedagógica fragmentada, incoerente, desarticula e simplista, arguida de senso comum, a outra unitária, coerente, articulara e intencional, guarnecida do estado de consciência filosófica. Para mais informações cf. Saviani (1996).

[viii] Para este filósofo tcheco, Karel Kosik (1926-2003), no "mundo da pseudoconcreticidade" o fenômeno tende a se revelar como própria essência. Tal entendimento deve-se a práxis utilitária imediata, que concebe naturalidade, por meio de um caráter fetichista, ao senso comum, ou seja, às condições habituais. Se o fenômeno, particularmente educativo, caracteriza-se por aquilo que se manifesta primordialmente e com maior frequência, na medida em que se comporta enquanto própria essência, tem-se deteriorada a intencionalidade de um esforço, como prevê a lógica dialética, para o alcance do que não se expõe utilitário e imediato, do que se oculta à cotidianidade. No "mundo da pseudoconcreticidade" o alcance das leis que regem um determinado fenômeno, intencionalidade primordial para a PHC, não só é inviabilizado, como também negligenciado, na medida em que sua simples descrição se encerra como a própria essência, ou seja, o fenômeno tem em si próprio sua essência representada. Faz-se necessário, entretanto, assinalar a existência daquilo que não se manifesta utilitária e imediatamente, que, por conseguinte, foge ao escopo investigativo do "mundo da pseudoconcreticidade". Para aprofundamento cf. Kosik (1995).