

## NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ARAUTOS DA NOVA ARQUITETURA PRECARIZADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*New national curriculum guidelines in physical education: arrautos of the new precarious architecture for teacher training*

*Nuevas directrices curriculares nacionales em educación física: arrautos de la nueva arquitectura precarizada para la formación de maestros*

Adriana Machado Penna\*  
Elizandra Garcia da Silva\*\*  
Paulo Antônio Cresciulo de Almeida\*\*\*  
Waldyr Lins de Castro\*\*\*\*  
Jonas Lírio Gurgel\*\*\*\*\*  
Edmundo de Drummond Alves Jr\*\*\*\*\*

---

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.497-519>

---

### **Resumo**

O objetivo do presente artigo consiste em chamar a atenção para o fato de que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física/DCNs/EF não devem ser tomadas como um fenômeno isolado do quadro mais amplo dentro do qual emerge um conjunto de políticas com vistas ao controle, à precarização e ao esvaziamento da formação de professores. Essas políticas visam naturalizar e difundir mecanismos da formação por competências, da meritocracia e da profissionalização da ação docente; mecanismos que atuam para o avanço da exploração do trabalho, alinhado às necessidades do mercado na atual fase capitalista. Adotamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, tendo por perspectiva a pesquisa qualitativa documental.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação de professores; Formação por competências; Profissionalização docente.

### **Abstract**

The purpose of this article is to draw attention to the fact that the new National Curriculum Guidelines for Physical Education/DCNs/PE should not be taken as not an isolated phenomenon from the broader framework within which a set of policies emerges with a view to controlling, precarious and emptying teacher training. These policies aim to naturalize and disseminate mechanisms for training by skills, meritocracy and the professionalization of teaching action mechanisms that act to advance the exploitation of labor, aligned with the needs of the Market in the current capitalist phase. It was adopted as a theoretical-methodological reference the historical and dialectical materialism, taking as a perspective the documental qualitative research.

**Keywords:** New DCNs/PE; Teacher training; Skills training; Teacher professionalization.

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es llamar la atención sobre el hecho de que los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales de la Educación Física/DCNs/EF no deben tomarse como un fenómeno aislado del marco más amplio dentro del cual surge un conjunto de políticas con miras al control, la precarización y el vaciamiento de la formación docente. Estas políticas tienen como objetivo naturalizar y difundir los mecanismos de formación por competencias, la meritocracia y la profesionalización de la acción docente; mecanismos que actúan para avanzar en la explotación del trabajo, en consonancia con las necesidades del mercado en la fase capitalista actual. Adoptamos el materialismo histórico y dialéctico como marco teórico-metodológico, con una perspectiva de investigación documental cualitativa.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Curso de pedagogía; Políticas de formación del profesorado.

---

### **Introdução**

O presente trabalho dirige sua crítica tanto à conjuntura na qual se instituíram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física/DCNs/EF quanto aos desdobramentos dessas Diretrizes sobre a formação de futuros professores (BRASIL, 2018b).

Nosso objetivo consiste em chamar a atenção para o fato de que esse fenômeno

não deve ser tomado como um “raio em céu azul”<sup>1</sup>, ou seja, não deve ser tratado como um acontecimento em si, relativo à Educação Física/EF e às questões que lhes dizem respeito. Especificamente, identificaremos dentro dos acontecimentos que impuseram reformas às políticas de formação de professores – sobretudo desde 2015 aos dias atuais – o fato de que as novas DCNs/EF assumiram o papel de arautos de um **novo tempo**, de um **novo modelo** de formação de professores.

Tendo em vista a tese defendida acima, primeiramente o presente estudo dará destaque a determinantes que emergem nos anos de 1990 e se prolongam aos dias atuais. O resgate desse percurso buscará indicar a preparação de um terreno fértil, dentro do qual se materializou o novo papel dado à educação em tempos de avanço da crise de reprodutibilidade do capital. Esse período proclama uma formação humana que passa pela instalação da “[...] escola do novo milênio” enquanto participe das “ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”<sup>2</sup> (DUARTE, 2008, p. 6).

Num segundo momento, discutiremos mais pormenorizadamente as mudanças sumariamente indicadas acima, com especificidade para o papel dos Organismos Internacionais/OI na formulação e na execução das políticas direcionadas à formação de professores e ao trabalho docente. Opera-se, com a execução dessas políticas, a pavimentação de novos rumos, porém sem rupturas.

Demonstraremos que, para compor esse quadro de mudanças, não poderia faltar o estabelecimento de um novo perfil docente; perfil que na voz de um dos seus maiores entusiastas, Philippe Perrenoud (2002, p. 13-14), deveria compor “[...] a formação ideal dos professores para uma escola ideal [...]”. Todos esses “ideais” reivindicados por Perrenoud terão expressão, segundo ele próprio, à medida que as marcas que remetem àquilo que conhecemos como escola e como professor sejam progressivamente apagadas ou transformadas em peças de museu. Sobre este autor, vale destacar sua expressão, desde os anos de 1980, junto à corrente francesa que estava em busca de fundamentar seus

---

<sup>1</sup> No Prefácio à segunda edição d’O 18 Brumário de Luís Bonaparte, Marx narrou os acontecimentos que culminaram num golpe de Estado, no qual Napoleão III se nomeou imperador. Marx faz menção a outras obras que também teriam se debruçado sobre os mesmos acontecimentos. Assim, refere-se a duas dessas obras como sendo as únicas “dignas de nota”. Entre elas, a de Vitor Hugo, *Napoléon, le Petit*, que, para Marx “limita-se à invectiva mordaz e sutil contra o responsável pelo golpe de Estado. O acontecimento propriamente dito aparece em sua obra como um raio caído de um céu azul”. Marx reforça a sua crítica ao dizer que Vitor Hugo vê no acontecimento do golpe “apenas um ato de força de um indivíduo [Luís Bonaparte] [...] atribuindo-lhe um poder pessoal de iniciativa sem paralelo na história do mundo”. (MARX, 2002, p. 13-14)

<sup>2</sup> Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? (DUARTE, 2008).

estudos em defesa de uma concepção de formação de professores atrelada a ideia de competências. Ainda que, tanto nos EUA como na Europa a discussão das competências já estivesse em ebulição, dado o avanço da “acumulação flexível” (HARVEY, 2003), no Brasil essa discussão só passou a ter visibilidade a partir dos anos de 1990, tendo em Philippe Perrenoud sua grande referência. Assim, “começa a emergir a noção de competências e experiências de implantação de um modelo de gestão por competências” (BARATO, 1998<sup>3</sup> apud. MORAIS, MELO E BIANCO<sup>4</sup>, 2015, p. 491).

Perrenoud (2002, p. 11) refere-se a um futuro que, possivelmente, será testemunho da disfuncionalidade tanto da escola quanto do professor, já que este poderá “[...] ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comoventes por terem caído no desuso”. É nesse sentido que Perrenoud (2002, p. 12) defende ser “[...] mais útil e razoável utilizar o século XXI, que está começando, para (re)pensar as orientações que desejamos para a formação de professores no curto prazo”. O referido autor defende como fórmula geral para a superação do problema uma formação de professores ancorada por “um plano de formação organizado em torno de competências” (PERRENOUD, 2002, p. 19). É nesse contexto que defende a adesão de “competências para ensinar no século XX” (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 01).

Emerge desse processo, no qual reformas educacionais passam fazer parte de políticas públicas assumidas por diversos países, a exemplo do Brasil, o fenômeno que teve por desdobramento a aprovação da Resolução CNE/CES N° 06/2018, a qual institui as novas DCNs/EF, aproximando-nos do nosso objetivo anunciado acima (BRASIL, 2018b).

Por fim, defenderemos que não há elementos de ineditismo didático, político e pedagógico nas novas DCNs/EF que possam distingui-las essencialmente das novas DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que instituiu a Base Nacional Curricular Formação/BNC-Formação, via aprovação da Resolução CNE/CP n° 2/2019. O fato de ter surgido há um ano da aprovação das DCNs de Professores e BNC-Formação não lhe confere o estatuto de ser um ponto fora da curva. Ao contrário, as DCNs/EF são apenas o anúncio de uma nova lógica destinada às políticas de formação

---

<sup>3</sup> BARATO, J. N. Competências essenciais e avaliação do ensino universitário. Brasília: UNB, 1998.

<sup>4</sup> Segundo Moraes, Melo e Bianco (2015, p. 491), desde os anos de 1980, já era possível identificar “estudos mais engajados sobre o tema competências, destacando-se na corrente anglo-americana autores como Spencer e Spencer, Boyatzis, McClelland e Dailey. Já na corrente francesa, destacam-se autores como Zarifian, Perrenoud, Dubar, Stroobants e Le Boterf. No Brasil, somente por volta de 1990, começa a emergir a noção de competências e experiências de implantação de um modelo de gestão por competências”.

de professores.

Para atingir o objetivo acima indicado, adotaremos como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, o que nos possibilitará através do exercício da crítica a apreensão, na sua totalidade, do fenômeno que vem se expressando como precarização da formação do professor e, por consequência, do trabalho docente.

Com vias a levantarmos os dados da realidade, utilizaremos fontes documentais, considerando as emanadas dos OI e, em particular, DCNs e DCNs/EF, sobre as quais lançaremos as luzes das referências que deram embasamento para este manuscrito.

## **A retórica educação para o século XXI**

Os anos de 1990 emergem de uma crise profunda do sistema capitalista, tendo, pois, como uma de suas principais tarefas a materialização da **nova ordem** desenhada pelo Consenso de Washington e seus desígnios políticos para a América Latina e Caribe. Destaca-se, no bojo dessas políticas, a Conferência de Jomtiem (em 1990), na Tailândia, quando foi firmado o **compromisso** que ficou conhecido internacionalmente como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e que foi reafirmado em Dakar, em 2000 (UNESCO, 1990; 2000, grifo nosso). O **compromisso** de Dakar cumpre o papel de impor

[...] repercussões na região através do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (EPT/PRELAC), o qual impulsionou uma estratégia regional sobre docentes desde o ano de 2010, sob coordenação da Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe/OREALC/UNESCO (SHIROMA; NETO, 2015, p. 3).

O incremento das ilusões, já apontadas acima, “[...] atua para a reprodução ideológica de uma sociedade [...]” (DUARTE, 2008, p. 14); sendo assim, as ilusões devem ser tratadas na sua especificidade, qual seja, a de cumprir o papel de entrave para superação dessa sociedade. Como nos alerta Duarte (2008, p. 13-14), as ilusões devem ser compreendidas e impelidas a revelar a sua função

[...] de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão

e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Sustentado no binômio escola-sociedade para o século XXI, encontra-se a defesa de que há um novo *status* imputado às ciências e aos conhecimentos, atingindo em cheio o seu escopo de universalidade. Carregado de contradições, o conhecimento, em sua dimensão universal, tem sido a matéria-prima para a constituição das metanarrativas atreladas à categoria da totalidade. Juntas, totalidade e metanarrativas, buscam apreender as grandes explicações do real com o intuito de intervir sobre ele para a sua transformação. Secundarizada, a concepção de mundo e de conhecimento passa a dar prioridade às muitas narrativas e às diversidades de saberes e de culturas.

Submetido a essa nova condição, a qual David Harvey (2003) sintetiza com uma condição pós-moderna, delegou-se ao conhecimento um novo estatuto, retirando-lhe a função de dizer o que é a realidade. No plano individual, surgem novas demandas e dimensões de interesses mais particularizados, pontuais e locais. Ganham visibilidade aquelas relações que se alimentam de uma lógica de sociedade subsumida por uma espécie de rendição pós-moderna à individualidade alienada (DUARTE, 2004), propícia ao avanço do campo do individualismo e da naturalização da luta de todos contra todos.

A retórica capitalista difunde a ideia de que a escola deve ser tomada como uma das instituições propícias à solução das mazelas sociais, persistente em sua atual fase imperialista. Sobretudo a partir da segunda metade do século XIX – em função do processo de expansão dos sistemas escolares, impulsionados pelos Estados nacionais –, a escola passa a ser identificada como um instrumento destinado à pacificação da sociedade. Melhor dizendo, a escola passa a dar ênfase à sua dimensão pacificadora e promotora do pacto social, estabelecendo-se como “entidade integradora” frente as antinomias inconciliáveis do capitalismo (GENTILI, 1998).

Essas ideias continuam sendo disseminadas como se à escola coubesse a função de cumprir o papel de formar consciências bem-intencionadas que, em si mesmas, dariam conta de resolver todas as contradições próprias do funcionamento capitalista. É nesse contexto que ganha força o discurso assumido pelos governos em defesa das dimensões pacifista e econômica atribuídas à escola, associado ao desenho de um novo perfil para o professor.

Contudo, o avanço do desemprego estrutural imposto pelo aprofundamento da crise capitalista no século XX tem sido um dos principais responsáveis por promover a

“desintegração” da “[...] promessa da escola como entidade integradora” (GENTILI, 1998, p. 78). Nesse sentido, cabe destacar o “[...] deslocamento da ênfase na função da escola [...]”, que, na atual fase capitalista, deixa de atuar no “[...] âmbito da formação para o emprego [...] para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego” (GENTILI, 1998, p. 78). Cresce, nesse contexto, “[...] uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: *a empregabilidade*” (ibid., p. 89, grifo do autor).

A história da formação docente ao longo dos últimos dois séculos no Brasil é atravessada pelos interesses mais imediatos do funcionamento do capitalismo (SAVIANI, 2011). Haja vista que

Em distintos momentos da história da educação brasileira, os professores aparecem como prioridade nos discursos políticos oficiais. Devido sua função estratégica na formação das próximas gerações, governantes e reformadores associaram a tarefa docente a diversos *télos*: à construção da nação, à industrialização, ao desenvolvimento, à formação de capital humano, à competitividade e, mais recentemente, à inclusão e alívio da pobreza (SHIROMA; NETO, 2015, p. 2).

O capital, em nome da modernização do século XXI, busca o controle tanto da formação quanto das regulamentações previstas ao trabalho docente. Processo aquecido pela retórica ora da valorização docente, ora de sua culpabilização.

## **Os OI e a bandeira da eficiência para a formação de professores**

Está em curso desde os anos de 1990 um processo de readequação na intervenção do capital, o qual a nosso ver é animado pelo avanço da “acumulação flexível” nos termos de David Harvey (2003), implicando no funcionamento da escola de modo geral. Para fins do presente trabalho, faz-se necessário destacar o foco desta intervenção na formação e no trabalho docente. A este respeito, Evangelista (et al., 2017) chama a atenção para a subordinação da docência à tarefa de produção e reprodução da consciência burguesa via escolarização, demonstrando ser esse um fenômeno gravíssimo cujas repercussões sociais correm na atualidade.

Nossa atenção aqui se voltará para o papel assumido pelos OI como formuladores de políticas de formação de professores para a América Latina e Caribe. Sobre este aspecto, Roberto Leher (2012) argumenta que, apesar de os interesses dos OI já serem conhecidos de longa data,

[...] é a partir de 1994 quando o Banco Mundial publicou o seu já célebre documento – ‘lições derivadas da experiência’<sup>5</sup>, que as políticas para a educação superior de muitos países latino-americanos, em conformidade com as suas frações burguesas dominantes, passaram a perseguir o objetivo de desconstituir o chamado modelo europeu de universidade. Conforme o Banco Mundial, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a gratuidade das instituições públicas, os traços mais distintivos deste modelo, seriam anacrônicas com a realidade latino-americana (LEHER, 2012, p. 1).

Reforçando a orientação denunciada por Leher (2012), a opção pela Educação Básica, significava para o principal integrante dos OI, o Banco Mundial/BM, desde os anos de 1990, uma necessária diferenciação entre o papel do ensino nos países centrais e nos países da América Latina e Caribe, sobretudo quando se tratava do ensino superior. Essa era a senha do BM, indicando as coordenadas políticas na periferia do sistema para o século XXI.

Assim, caberia aos países da América Latina assumir sua posição à margem da nova divisão sociotécnica do trabalho em tempos de radicalização das investidas imperialistas e suas muitas expressões, entre elas a flexibilização e precarização do trabalho.

A formação de professores não ficou incólume a esse processo, o qual se expandiu no mundo e, também, no Brasil. Como demonstrado por Evangelista (et al., 2017), o interesse dos OI para a formação de professores impôs-se como um eixo central da reforma educacional projetada pelo neoliberalismo após os anos de 1990. Para além da garantia de um mercado em expansão, o empresariado avançou no estabelecimento da “**financeirização sobre a formação docente e de trabalhadores**”, indicando ser esta a expressão e o domínio do capital financeiro no Ensino Superior, impactando diretamente na formação de professores para a educação básica (EVANGELISTA, et al., 2017, p. 463, grifo dos autores).

---

<sup>5</sup> (BANCO MUNDIAL, 1994).



Fazia-se necessário, entretanto, introduzir uma nova concepção geral de docência, subordinada às concepções do mercado. O discurso vigente, já denunciado em Jomtien, era o de que os cursos de formação de professores precisavam ser urgentemente reformados, por terem currículos muito extensos e priorizarem excessivamente a teoria e muito pouco a prática. Premissa com a qual, a partir dos anos de 1990, busca-se explicar o fenômeno do descompasso entre aquilo que o professor aprende durante a sua formação e aquilo que ele deveria executar como trabalhador na escola<sup>6</sup>. Assim, ganha vez a ideia da eficiência, da profissionalização e da valorização do trabalho docente.

Apesar da premissa acima partir de dificuldades reais, as quais precisam ser superadas, não podemos concordar com as resoluções encaminhadas. Fato é que as saídas preparadas pelos OI tendem a mudanças de rumos impostas à formação de professores e implicam diretamente na introdução de outra concepção de docência, de conhecimento, de ensino-aprendizagem. Passa-se a construir um perfil de profissional docente alinhado com a simbologia do mercado; fortalece-se a ideia da profissionalização, tendo na **eficiência**, na **qualidade** e na **valorização** os princípios para o que se convencionou chamar de “professores do futuro” ou “professores eficazes” (BID, 2018, p. 197, grifos nossos), ou seja, “[...] aqueles capazes de motivar a aprendizagem em seus alunos” (BID, 2018, p. 5).

Até aqui, teríamos acordo. A questão se coloca quando passamos a buscar o sentido mesmo contido na lógica do que seria uma atividade eficaz a ser desenvolvida, decorrente dos princípios que pautam a então defendida profissionalização do professor. A ideia de qualidade da educação e do professor, em todos os níveis e etapas, passa a justificar a standardização das avaliações em nível internacional, a exemplo do Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos/PISA.

Capturada pela dinâmica do mercado, a profissionalização docente passou a ser tomada como o único critério capaz de retirar o professor do descompasso assumido frente ao novo ritmo impresso pela suposta sociedade do conhecimento. Os OI, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE, passaram a se ocupar cada vez mais da nova arquitetura desse professor.

Eficiência, competitividade, qualidade e produtividade: conceitos que constituem uma espécie de selo de qualidade que aprofunda a dualidade escolar, ao mesmo tempo

---

<sup>6</sup> Temos acordo com a constatação de que há deficiências presentes desde a formação à ação docente, mas divergimos frontalmente com as saídas executadas pelo capital.

que fundamentam as diretrizes de formação de professores. Tudo isso sob a chancela das avaliações em escala internacional atreladas ao padrão PISA/OCDE, tendo por objetivo “[...] produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciência, servindo como parâmetro da *performance* exigida pela sociedade do conhecimento” (EDUCAR PARA CRESCER, 2008 apud, MAUÉS, 2011, p. 76, grifo do autor).

Sem dúvida, o resultado do PISA tem incidido sobre os rumos dados à formação e ao trabalho do professor. Atua como critério para, entre outras coisas, formular políticas com vistas a culpabilizar, ajustar e/ou desmontar o processo de formação docente. Assim, à medida que se culpabilizam os docentes pelo fracasso escolar, expresso nas avaliações internacionais, a exemplo do PISA, indica-se a necessidade de que os países signatários dessa política assumam o seu pacote de reformas.

A OCDE tem esboçado cada vez mais interesse junto aos rumos assumidos pelas “[...] escolas, com o conteúdo por elas transmitido [...]”. Esse interesse torna-se mais relevante para a OCDE à medida que “[...] a educação possa responder às exigências do mercado mundial” e que o professor seja percebido como “[...] um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade [do conhecimento]” (MAUÉS, 2011, p. 84).

A OCDE vem trabalhando com o artifício da culpabilização/desvalorização/valorização docente, camuflando deliberadamente os elementos da dualidade histórica que marcam a formação da classe trabalhadora em cada país e no interior de cada um deles. Nega que o central na discussão da qualidade e da eficácia do ensino passa pela lógica na qual se organiza a divisão social e técnica do trabalho. Tal divisão está a serviço da separação histórica entre trabalho intelectual e manual, trabalho complexo e simples e vem se complexificando ao sabor da acumulação flexível (HARVEY, 2003).

Na mesma linha da OCDE, o Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID publicou um estudo intitulado “Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?” (BID, 2018). Título que pode despertar, na sua imediatividade, a ideia de que estamos diante de soluções para um problema real, qual seja, o fenômeno da desvalorização do trabalho docente.

Segundo esse documento, há um conjunto de medidas que devem ser consideradas no fenômeno da perda do reconhecimento da atividade docente. Para justificar seus argumentos e apontar soluções ao problema, resgata as reformas educacionais conduzidas em sete países latino-americanos (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru), indicando as melhores medidas tomadas por alguns destes, objetivando o resgate do prestígio da profissão na América Latina e no Caribe (BID, 2018 p. 22).

Como uma das causas geradoras do problema em foco, o BID indica que há uma redução do interesse de parte significativa dos “[...] alunos com melhor desempenho no ensino médio em se tornar professores e o preparo insuficiente que os futuros docentes recebem na região” (BID, 2018, p. 42).

Soma-se à causa acima o fato de que há “[...] duas tendências que, ao longo da história recente, contribuíram para o atual estado da docência na América Latina e para a deterioração do prestígio da profissão” (BID, 2018, p. 36). A primeira relaciona-se ao rápido aumento no número de alunos que ingressaram na vida escolar entre os anos 1960 e 1980 na região. Esse fenômeno teria repercutido sobre a qualidade da formação pedagógica inicial, já que

[...] os países da região também precisaram incorporar, em pouquíssimo tempo, milhares de professores novos para atender a essa enorme demanda [...] mas muitas vezes sem preocupação com a qualidade da instrução devido à urgência de posicionar rapidamente esses novos professores nas escolas. E enquanto a ‘fábrica de formação’ de novos docentes começou a operar a todo vapor, os salários dos professores sofreram uma redução ainda maior, em parte como consequência das crises econômicas sofridas pela América Latina nos anos 1980 (BID, 2018, p. 36).

A segunda tendência, ou causa do problema, refere-se ao fato de que as mulheres passaram a ter acesso a um nível educacional mais elevado, aderindo a novas oportunidades de trabalho. De acordo com o BID, a docência não conseguiu manter-se atrativa para as candidatas de maior talento, fazendo com que, “[...] atualmente, muitas das mulheres mais preparadas busquem carreiras profissionais mais lucrativas e prestigiosas do que a docência, o que teve impacto na sua qualidade” (BID, 2018, p. 36).

Diante dessas constatações, o BID (2018) defende que a profissão docente só resgatará seu reconhecimento à medida que criar mecanismos para atrair professores eficientes, motivados e conectados com a sociedade do século XXI. O documento destaca que entre os sete países pesquisados, cinco já estavam aderindo às reformas para adequar

a formação e a carreira de professores às novas exigências de eficiência para a profissão docente. Sobre isso, cita um estudo desenvolvido pela UNESCO, o qual demonstra que as carreiras docentes na América Latina podem ser classificadas em duas gerações **regulatórias** (grifo nosso). Na primeira, refere-se aos professores públicos, os quais “[...] caracterizam-se pela estabilidade no emprego, estruturas salariais baseadas em salários-base, promoções verticais e promoções fundamentadas em uma abordagem credencialista que recompensa o tempo de serviço e o acúmulo de certificações” (BID, 2018, p. 11-12). Já a chamada segunda geração orienta-se pela concepção de que

[...] os cargos na educação devem ser preenchidos pelos profissionais mais capacitados. **As carreiras docentes caracterizam-se pela perda de estabilidade, promoções e salários estabelecidos de acordo com o nível de desempenho e promoções horizontais**” (BID, 2018, p. 11-12, grifo nosso).

É exatamente sobre essa segunda geração de reformas que o BID sustenta sua política de formação e profissionalização do professor. Vale-se de ações para os supostos “[...] progressos na implementação de políticas que buscam elevar o prestígio da profissão e fortalecer a carreira docente” (BID, 2018, p. 198).

Em síntese, a saída anunciada pelo BID (2018) com o intuito de enfrentar o desprestígio da profissão docente está na adesão às supostas oportunidades de crescimento profissional próprias de uma “carreira meritocrática” (BID, 2018, p. 104). Nesse sentido, caberá aos países investigados, entre eles o Brasil, “[...] introduzir mecanismos que fomentem a meritocracia durante a jornada profissional do professor, uma vez que práticas que premiam os méritos profissionais podem incentivar indivíduos mais talentosos a ingressar e permanecer nessa profissão” (BID, 2018, p. 104).

## **DCNs da EF – prenúncio dos caminhos e descaminhos da formação de professores?**

Com o intuito de analisarmos a particularidade das novas Diretrizes para a formação dos professores de EF, constituinte e determinada pela totalidade já percorrida, relembremos alguns fatos importantes. No dia 18 de outubro de 2017, o então ministro Mendonça Filho<sup>7</sup> anunciou a implementação da **Política Nacional de Formação de**

---

<sup>7</sup> Foi ministro da Educação no governo de Michel Temer de maio de 2016 a abril de 2018.

**Professores** (BRASIL, 2017a, grifo nosso). Sob os holofotes da grande mídia, o ministro apresentou as linhas mestras da política de formação de professores, de forma generalizada. Afirmou que “[...] independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode ajudar a melhorar a qualidade da educação” (MONTEIRO, 2017, n.p.).

Afirmou ainda que, para mudar os rumos da tragédia educacional brasileira, fazia-se urgente a implementação de uma política de formação de professores sustentada pela execução de quatro medidas: a efetivação de uma Base Nacional Docente; a facilitação do acesso ao financiamento do ProUni; a expansão do ensino à distância; e a implementação da chamada residência pedagógica. No que tange à **Base Nacional de Formação Docente**, esta terá a função de direcionar “os currículos de formação para que estejam adequados à Base Nacional Comum Curricular/BNCC<sup>8</sup>”, incidindo na melhoria da “qualidade da educação”, diz o governo (MONTEIRO, 2017, n.p.).

É no escopo dessa política que o Ministério da Educação/MEC apresentou no dia 13 de dezembro de 2018 uma versão preliminar da Base Nacional de Formação Comum para a Formação de Professores/BNC-Formação. Esta, a seguir encaminhada ao CNE para análise, desencadeou um processo<sup>9</sup> que levou à Resolução CNE/CP n° 2/2019 (BRASIL, 2019b).

Importa notar que a constituição de uma BNC-Formação emerge do “[...] tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica” (BRASIL, 2019a, p. 1-2).

O Parecer CNE/CP n° 22/2019 (que antecedeu a instituição das DCNs e BNC-Formação Inicial) já indicava que as normativas para a formação de professores então em vigor, Resolução CNE/CP n° 2/2015, deveriam ser derrubadas. A campanha do governo Temer em defesa da aprovação da reforma que desembocou no “novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017) contribuiu, sobremaneira, para os questionamentos feitos à Resolução CNE/CP n° 2/2015 e às suas concepções de educação, conhecimento e formação humana. Essa reforma impôs mudanças estruturais na LDBN 9394/96, haja vista a alteração do Parágrafo oito (§8) do Art. 62 da LDB, o qual passou a definir “que os currículos dos

---

<sup>8</sup> Referente a Base Nacional Comum Curricular/BNCC para os ensinos infantil e fundamental, aprovada em 15/12/2017 (BRASIL, 2017c).

<sup>9</sup> Da apresentação de uma versão preliminar da BNC-Formação, em 2018 à aprovação da Resolução CNE/CEP n° 2, em 2019, interpõe-se a apresentação da “3ª versão do Parecer” das DCNs e BNC- Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e o Projeto de Resolução CNE/CP n° 22/2019.

“cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2019a, p. 2). Como consequência, o Conselho Nacional de Educação/CNE anuncia mais um conjunto de reformas, impetrando que

[...] a regulação da formação docente, com base na Resolução CNE/CP nº 1/2006<sup>10</sup> e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, **precisava ser revista e atualizada de acordo com as recentes mudanças normativas**. Além disso, o CNE entendeu, em tratativas com o MEC, que deveria também elaborar os referenciais que constituem a formação de professores para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2019a, p. 2, grifo nosso).

A efetivação das propostas reformistas acima configura o aceno que o mercado estava esperando. Para tanto, impunha-se um projeto para a retirada dos empecilhos pedagógicos, políticos e ideológicos que pudessem dificultar uma reforma educacional 100% ditada pelo mercado. Um desses empecilhos foi identificado na estrutura da Resolução nº 02/2015 e sua concepção de formação inicial e continuada que, sob vários aspectos, apontava para a possibilidade de avanços, ainda que fosse marcada por alguns limites significativos.

Um dos eixos do que estamos apontando como avanços contidos na Resolução nº 02/2015, refere-se, entre outros aspectos, à compreensão de docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico (Art. 2º, § 1º), à defesa de integração entre formação inicial e continuada, além de sua fundamentação em uma

Art. 5º [...] base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

Considerando os princípios acima, estes foram negados desde a apresentação da proposta preliminar de BNC-Formação, a qual já estabelecia os marcos da profissionalização sustentada em “competências gerais docentes”<sup>11</sup> e em “competências específicas e habilidades correspondentes a elas” (BRASIL, 2019b, p. 2).

---

<sup>10</sup> Em 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

<sup>11</sup> Segundo o art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b, p. 2), será requerido do licenciando o desenvolvimento de “competências gerais docentes” que correspondam aos “mesmos princípios das

O eixo das novas DCNs-Formação, ao postular competências gerais e específicas como parâmetros da formação de professores, passa a articular “três dimensões fundamentais” e adaptadas aos novos fundamentos da ação docente: “I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional” (BRASIL, 2019b, p. 2). Essa nova arquitetura da ação do professor pretende dar lugar ao técnico capaz de concentrar seus esforços no aprendizado do aluno, facilitando inserção deste na suposta sociedade da informação. O aprendizado, sob esta perspectiva, está submetido às competências e às ferramentas voltadas para a sua mobilização.

A concepção de profissionalização docente da qual emerge a BNC-Formação, com vistas ao profissional do novo milênio, propõe que a centralidade docente não pode estar mais no tradicional processo de ensino e de aprendizagem, focado no trato com o conhecimento. Decorre daí a insistência pela adesão das chamadas metodologias ativas, abrindo-se o espaço educacional para o estímulo à irracionalidade técnica do trabalho docente ao atuar como mero operador, aliado acrítico e **feliz** das Tecnologias de Informação e Comunicação/TICs.

Instala-se um ambiente educacional no qual o professor precisará **engajar-se** ao mesmo tempo que precisará assumir a responsabilidade, de forma cada vez mais individualista, sobre seu processo de formação continuada. Para tanto, precisará criar intimidade com o novo linguajar das competências; estas, afinadas com o mercado. Dá-se a ilusão de que poderá cumprir os parâmetros de eficiência e performance estabelecidos, ao buscar atender à lógica do **animador de vontades, facilitador de aprendizagens** etc., junto aos caminhos pelos quais o aluno, supostamente de forma autônoma e criativa, deverá transitar para aprender a aprender sozinho.

O MEC e o CNE vêm avançando no estabelecimento de políticas sustentadas pela retórica da revalorização da profissão docente a partir da ideia de formação de um profissional **efetivamente preparado** (PERES; YOSHIDA; SEMIS, 2018). Nesse sentido, a lógica da divisão dos cursos de licenciaturas, seja em etapas e/ou bases comum e específica, coaduna-se à própria divisão da formação de professores entre inicial e

---

competências gerais estabelecidos pela BNCC”. A BNC-Formação apresenta como “*Competências Gerais Docentes*: 1. Conhecimento 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação 5. Cultura Digital 6. Trabalho e Projeto de Vida 7. Argumentação 8. Autoconhecimento e autocuidado 9. Empatia e cooperação 10. Responsabilidade e cidadania” (BRASIL, 2019b, p. 11)

continuada<sup>12</sup> (BRASIL, 2020). Trata-se, portanto, de uma nova arquitetura assumida pelas políticas de formação de professores, conduzidas por mecanismos de facilitação/naturalização/estabelecimento de uma formação de caráter tecnicista.

Sob essa lógica, pode-se deparar com os argumentos do Todos Pela Educação/TPE, que, ao se colocar como proponente e colaborador de uma **Política Nacional de Profissionalização e Valorização Docente**, afirma: “O perfil esperado de um egresso dos cursos de formação de professores não era claro nas diretrizes anteriores [02/15] e avançou muito nas novas DCNs, com a especificação dos conhecimentos e competências que os alunos devem dominar ao se formar” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 17).

Como argumentado por Freitas (2021, n.p.), a BNC-Formação exerce “[...] um estreito alinhamento – ou *Coerência Sistêmica* da formação em todo e qualquer espaço, com a BNCC da educação básica”. Tem a pretensão de interferir em todos os níveis e etapas da educação; bem como na própria autonomia universitária, incidindo sobre a estrutura acadêmica desde a graduação à pós-graduação.

Eis então que nesse interim – entre a derrubada da Resolução nº 02/2015 e a aprovação da Resolução nº 02/2019 – surge “como um raio em céu azul” a Resolução nº 6/2018, que instituiu as novas DCNs/EF (MARX, 2002, p. 12). Estas foram forjadas pelas mesmas determinações e contradições que geraram a nova concepção de formação e atividade docente apontadas anteriormente. Ainda que aparentemente descoladas dessa nova arquitetura de formação, as novas DCNs/EF trazem em si os elementos impressos pelo OI e seu imperativo da formação por competências. Nesse sentido, apenas cronologicamente as DCNs e BNC-Formação, instituídas Resolução nº 02/2019, nascem após a instituição das novas DCNs/EF. No entanto, ambas carregam esse imperativo com todas as suas implicações, em defesa da profissionalização e da formação docente para a aplicabilidade da BNCC na Escola Básica (BRASIL, 2017c).

Ao olharmos do mais avançado/complexo para o menos avançado, vale dizer, da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019b) para a Resolução CNE/CES nº 6/2018

---

<sup>12</sup> A ponta de lança dessa política está na fragmentação, para melhor controle, entre formação inicial e continuada de professores. Note-se que no dia 27 de outubro de 2020, o MEC e o CNE aprovam a Resolução CNE/CP Nº1, instituindo as DCNs para a Formação Continuada de Professores de Educação Básica e a BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica.



(BRASIL, 2018a) (destaque para o intervalo de um ano entre ambas), pode-se verificar que esta já carregava os germens da daquela.

Sendo assim, vale a pena verificar tanto no Parecer CNE/CES Nº 584/2018<sup>13</sup> quanto na própria Resolução nº 6/2018 a defesa da necessária incorporação pelos cursos de EF das “[...] novas demandas que emergem das realidades dessas áreas” (bacharelado e licenciatura), tais como sua orientação pela “[...] evolução da ciência e da tecnologia proporcionada no Século XXI” (BRASIL, 2018a, p. 2; 2018b).

A novas DCNs/EF, tanto quanto as DCNs de Formação de Professores e BNC-Formação, primam pelo discurso da incorporação de inovações tecnológicas, científicas e pedagógicas, como garantia de qualidade em todas as dimensões. Diz que essas experiências apontam para a “[...] necessidade de mudanças profundas no marco legal, visando a consolidação de conceitos, o campo de abrangência e a incorporação de inúmeras ações nos Projetos Pedagógicos de cursos de Educação Física”. Tais mudanças, segundo o Parecer, referem-se, entre outras ações, à adesão a “metodologias ativas de ensino-aprendizagem”; “estruturas curriculares que integrem conhecimentos da formação geral [competências gerais] e da formação específica [competências específicas]” (BRASIL, 2018a).

O Parecer supracitado sustenta como sendo incontornáveis as necessidades de “mudanças no marco legal” da formação de professores frente às “[...] transformações ocorridas na Educação no Século XXI”, e que “demandam, portanto, formação geral e específica, pautadas em competências, habilidade e atitudes” (BRASIL, 2018a, p. 2).

Enfim, insiste na necessária adesão, por parte dos cursos de Educação Física, de um “[...] novo marco legal, que favoreça a evolução e a incorporação de ferramentas de tecnologia e das demais especificidades atuais na formação acadêmica dos profissionais de educação física [...]”. (BRASIL, 2018a, p. 2). A isso, os OI entendem por qualidade.

A adesão a este **novo marco legal** impôs novo formato aos currículos dos cursos de graduação em EF, o qual, sob a Resolução nº 06/2018, passou a estruturar-se a partir de uma etapa comum (base comum) e uma etapa específica (BRASIL, 2018b, grifo nosso). Camuflada sob o conceito de etapa comum, consiste de fato a fragmentação que desemboca nas seguintes habilitações: Licenciatura e Bacharelado.

---

<sup>13</sup> Esse Parecer foi responsável por propor as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física.

A divisão em etapa comum e específica corresponde à mesma fragmentação imposta às DCNs de Formação de Professores (Inicial e Continuada) da Educação Básica e BNF- Inicial e Continuada. Trata-se de uma nova estrutura que funda a nova arquitetura dos cursos de formação de professores.

Desta forma, as DCNs em Educação Física possibilitam que os currículos propostos possam construir o perfil acadêmico e profissional dos egressos, em termos de competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, construídos a partir de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinente e compatível com referenciais nacionais e internacionais, tornando-os capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos diversos campos de atuação profissional do graduado em Educação Física (BRASIL, 2018b, p. 4).

Como já indicado, embora tenha sido aprovada exatamente com o intervalo de 1 (um) ano antes da aprovação da Resolução nº 2/2019, a Resolução nº 6/2018 encontra-se numa espécie de **limbo normativo**, ainda que muitas Instituições de Ensino Superior/IES venham se desdobrando na difícil tarefa de aplicá-las a seus cursos. Note-se, porém, que a Resolução nº 06/2018 nasceu sem correspondência ideológica, política e pedagógica com os princípios formativos expressos pela Resolução nº 02/2015. Ao mesmo tempo, não se enquadra naquilo que é central na Resolução nº 02/2019, isto é, no novo marco regulatório representado pela BNC-Formação e seu aparato avaliativo e profissionalizante. No entanto, como tentamos demonstrar ao longo da presente discussão, as novas DCNs da EF funcionaram como arautos de um novo modelo arquitetônico de formação de professores, prestando-se a anunciar os meandros da fragmentação de professores em três grupos: formação comum (base/etapa comum); formação específica – licenciatura; formação específica – bacharelado.

Arriscamo-nos a intuir que às novas DCNs/EF faltam os ajustes que a aproximarão de forma ainda mais explícita das normativas vigentes para a produção do novo professor e da política de profissionalização. Deste modo, responderá às exigências previstas no Art. 10, da Resolução nº 2/2019:

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências **profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução** (BRASIL, 2019b, p. 5, grifo nosso)

Estamos diante de uma nova política internacional para a formação de

professores, ajustando-os à atual fase capitalista. A esta cabe adequá-los às suas necessidades de superexploração, flexibilização e desregulamentação do trabalho, da arte, da cultura, da vida. Resta-nos saber o que nós, trabalhadores, estamos fazendo diante de tudo isso! Em que lado da história os futuros professores de educação física irão se posicionar?

## Conclusão

Diante das ilusões celebradas pelo **novo milênio**, tanto a escola quanto o professor serão estimulados à efetivação de suas funções enquanto operadores de uma nova subjetividade. Essa, almejando ser incorporada por crianças e jovens, futuros trabalhadores-desempregados, modulados por uma materialidade que tem produzido expectativas alienadas, minimalistas e fragmentadas. Subjetividades que deverão ser adequáveis às condições do desemprego, da informalidade e da superexploração, as quais se expressam na instabilidade dos postos de trabalho e no desalento. Para dar conta desse contexto, trata-se de formar um professor com vistas a participar da constituição (subjetiva e objetivamente) de uma classe trabalhadora adaptada aos novos tempos, tendendo à naturalização do recrudescimento do individualismo, da imprevisibilidade, do efêmero, do pragmatismo, do **empresariamento de si mesmo**. O que simplifica em muito o processo de adequação da classe trabalhadora junto às condições de extrema exploração do capital sobre o trabalho na contemporaneidade.

## Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Formação de Professores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 28 dez. 2017a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 10 mai. 2017b.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

Adriana Machado Penna, Elizandra Garcia da Silva, Paulo Antônio Crescúlo de Almeida, Waldyr Lins de Castro, Jonas Lírio Gurgel e Edmundo de Drummond Alves Jr

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017c.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES 548/2018*. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=99921-sum010-18&categoryslug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em: 23 out. 2018a.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018*. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/assetpublisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795>. Acesso em: 20 dez. 2018b.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019*. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 dez. 2019a.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 dez. 2019b.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?* New York Avenue, N.W, 2018. Disponível em: <https://andreazevedodafonseca.com.br/2018/11/19/por-que-a-docencia-perdeu-prestigio-e-como-recupera-lo-ebook/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior – Lãs Lecciones derivadas de La Experiência*. Washington, 1994. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: *Autores Associados*, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: *Autores Associados*, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. et.al. A formação docente superior Hegemonia do capital no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/retratos\\_da\\_escola\\_21\\_2017.pdf](https://cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_21_2017.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia*. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LEHER, Roberto. *Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente*. 2012. Disponível em: <http://www.insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MARX, Karl. O 18 Brumário. In: *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Pp.11-159

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MONTEIRO, Caroline. *MEC anuncia nova política nacional de formação de professores*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7041/mec-anuncia-nova-politica-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica-a-partir-de-2018>. Acesso em: 18 de dez. 2018.

MORAIS, Pablo Augusto Panêtto de; MELO, Tatiane Alves de; BIANCO. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v.20, n.2, p. 487-504, jul./dez. 2015 - ISSN 1516-2664.

PERES, Paula; YOSHIDA, Soraia; SEMIS, Laís. *Base Nacional Docente: veja o que muda na formação e carreira*. Enade para ingresso na carreira e substituição de estágio por residência pedagógica estão entre as propostas. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/base-nacional-docente-veja-o-que-muda-na-formacao-e-carreira.shtml>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectiva. *Póiesis Pedagógica*, v.9, n. 1 jan/jun.2011; pp. 07-19.

Adriana Machado Penna, Elizandra Garcia da Silva, Paulo Antônio Crescúlo de Almeida,  
Waldyr Lins de Castro, Jonas Lírio Gurgel e Edmundo de Drummond Alves Jr

SHIROMA, Eneida; NETO, Anibal Correia Brito. Em nome da qualidade: construindo  
estândares para o gerenciamento de professores. *Movimento-Revista de Educação.*  
*FEUFF-PPGEUFF*. Disponível em: [https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/  
view/32550/18685](https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32550/18685). Acesso em: 10 dez. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já! Política Nacional de Valorização e*  
*Profissionalização Docente*. Material atualizado em 22/01/2020. Disponível em:  
[www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br) Acesso em: 10 dez. 2020.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para*  
*satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO,  
1990.

\_\_\_\_. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

\*\*\*

Recebido em: 24 mar. 2021.  
Aprovado em: 20 ago. 2021.

**\*Adriana Machado Penna** é professora do Instituto de Educação Física da Universidade  
Federal Fluminense. É doutora em Serviço Social pela UERJ, mestre em Educação pela UFF  
e licenciada em Educação Física pela UFRJ. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em  
Trabalho e Educação - NUPETE e Membro da Secretaria Geral do Comitê Nacional contra as  
atuais DCNs da Educação Física.

*E-mail:* [adrianapenna@id.uff.br](mailto:adrianapenna@id.uff.br).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5485-7785>.

**\*\*Elizandra Garcia da Silva** é professora do Instituto de Educação Física, do Programa de  
Pós-Graduação em Neurologia/Neurociências e da Residência Multiprofissional em Saúde  
da Universidade Federal Fluminense. É doutora em Educação pela UFAM, mestre em  
Educação pela UEM e licenciada em Educação Física pela UEM. Coordenadora dos Grupos  
de Pesquisa e Extensão Prax-circense e Membro do Comitê Nacional contra as atuais DCNs  
da Educação Física.

*E-mail:* [elizandragarcia@hotmail.com](mailto:elizandragarcia@hotmail.com)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1580-156X>.

**\*\*\*Paulo Antônio Crescúlo de Almeida** é professor Titular do Instituto de Educação  
Física da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Políticas Públicas pelo PPFH/UERJ;  
Mestrado em Pedagogia da Educação Física pela UFRJ e Graduado em Licenciatura Plena  
pela USP.

*E-mail:* [paulocresciulo@id.uff.br](mailto:paulocresciulo@id.uff.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0474-0263>.

\*\*\*\***Waldyr Lins de Castro** é professor Adjunto IV do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (aposentado). Doutor em Educação pela Vanderbilt University. Mestre em Educação pela George Peabody College for Teachers e pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Educação Física pela UFRJ.

*E-mail:* [waldyrlins@gmail.com](mailto:waldyrlins@gmail.com)

\*\*\*\*\***Jonas Lírio Gurgel** é professor Associado do Instituto de Educação Física. Doutor em Gerontologia Biomédica pelo Instituto de Geriatria e Gerontologia da PUCRS. Mestre em Engenharia Biomédica pela PUCRS. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UERJ.

*E-mail:* [jonasgurgel@uf.idd.br](mailto:jonasgurgel@uf.idd.br)

Orcid: 0000-0002-9355-7793

\*\*\*\*\***Edmundo de Drummond Alves Jr** é professor Titular do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Líder de dois grupos de pesquisa: Envelhecimento e Atividade Física e Esporte Lazer e Natureza. Professor convidado do programa de Pós-graduação Ciências dos Cuidados em Saúde. Atualmente coordena Área de Educação Física no programa de Residência Multiprofissional em Saúde.

*E-mail:* [edmundodrummod@uol.com.br](mailto:edmundodrummod@uol.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1664-1542>

\*\*\*\*\*