

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E LICENCIATURA AMPLIADA: PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS UTILITARISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Rogério Tauã Mello Machado²

Resumo

O artigo analisa a Licenciatura Ampliada em Educação Física à luz da pedagogia Histórico-Crítica. Apoia-se em pesquisa documental e revisão bibliográfica de autores marxistas, visando superar a cisão entre Licenciatura e Bacharelado e propor uma formação crítica, orientada pelo trabalho como princípio educativo e pela cultura corporal. Destaca sua relevância para a classe trabalhadora, ao priorizar a centralidade dos conhecimentos historicamente produzidos e a formação integral. Conclui que fortalece um projeto formativo voltado à democratização do saber e à superação das relações capitalistas.

Palavras-chave: Licenciatura. Ampliada. Pedagogia. Crítica.

PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y LICENCIATURA EXTENDIDA: MÁS ALLÁ DE LAS PEDAGOGÍAS UTILITARIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

El artículo analiza el Grado Ampliado de Enseñanza en Educación Física a la luz de la pedagogía histórico-crítica. Se basa en la investigación documental y la revisión bibliográfica de autores marxistas, con el objetivo de superar la división entre los títulos de Licenciatura y grado y proponer una educación crítica, guiada por el trabajo como principio educativo y por la cultura corporal. Destaca su relevancia para la clase trabajadora, priorizando la centralidad del conocimiento producido históricamente y la educación integral. Concluye que fortalece un proyecto formativo orientado a la democratización del conocimiento y a la superación de las relaciones capitalistas.

Palabras clave: Licenciatura. Ampliada. Pedagogía. Crítica.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND EXTENDED LICENTIATE: BEYOND UTILITARIAN PEDAGOGIES IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract

The article analyzes the Extended Teaching Degree in Physical Education in the light of Historical-Critical pedagogy. It is based on documentary research and bibliographic review of Marxist authors, aiming to overcome the split between Licentiate and Bachelor's degrees and propose a critical education, guided by work as an educational principle and by body culture. It highlights its relevance for the working class by prioritizing the centrality of historically produced knowledge and integral education. It concludes that it strengthens a formative project aimed at the democratization of knowledge and the overcoming of capitalist relations.

Keywords: Licentiate. Extended. Pedagogy. Critical.

¹ Artigo recebido em 28/02/2026. Aprovado em 12/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.70870>

² Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Email: rogeriotaua@id.uff.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0447050588312405>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9998-1245>.

Introdução

O presente artigo situa-se em um debate teórico estabelecido no âmbito da dissertação de mestrado, buscando aprofundar e problematizar o debate acerca do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF). Observou-se que diferentes correntes políticas estiveram presentes nessa dinâmica. Embora as primeiras diretrizes tenham sido apresentadas como um consenso possível, o estudo evidenciou que elas não se constituíram como um movimento homogêneo ou consensual, mas como resultado de disputas teóricas, políticas e epistemológicas que envolveram diferentes projetos de formação e concepções de Educação Física.

Identificamos três correntes distintas que participaram do processo de formulação das diretrizes: a conservadora, representada pelo Conselho Federal de Educação Física e pelos Conselhos Regionais de Educação Física (Sistema CONFEF/CREFs); a reformista, vinculada sobretudo às universidades paulistas; e a progressista, representada principalmente pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF)³. Considerando os limites de espaço deste artigo e os objetivos propostos, concentraremos nossa análise no MEEF, o qual apresenta maior convergência com a defesa da unificação da formação em Educação Física sob a perspectiva da Licenciatura Ampliada.

O projeto hegemônico dominante perpassou toda a história da Educação Física no Brasil, utilizando-a como instrumento de construção do consenso e de manutenção das distintas formas de organização social. No Império, serviu à disseminação das ideias eugenistas; na Primeira República, colaborou com a propagação das políticas médico-higienistas; na Era Vargas, integrou o movimento de militarização dos corpos; durante a ditadura empresarial-militar, associou-se ao Estado repressor por meio da centralidade atribuída ao esporte. Em cada um desses períodos, a área foi reconfigurada para atender às necessidades do bloco no poder, evidenciando sua funcionalidade aos projetos dominantes.

³ Cabe destacar que os atores aqui mencionados não esgotam a complexidade do debate, uma vez que outros intelectuais orgânicos, individuais e coletivos e diferentes grupos também disputaram os rumos da formação em Educação Física. Optou-se, entretanto, por privilegiar essas três vertentes em razão dos limites de extensão deste artigo. Para uma análise mais abrangente e detalhada acerca dessa pluralidade de perspectivas, ver Machado (2022) e Maciel (2021).

Nessa perspectiva histórica de adequação aos interesses hegemônicos, a transição para a fase neoliberal do capitalismo não representou uma ruptura, mas sim uma reconfiguração das funções atribuídas à Educação Física. A busca incessante da burguesia por amoldá-la às exigências da nova etapa de exploração capitalista contribuiu para que a área perdesse popularidade no ambiente escolar e conquistasse maior notoriedade nos espaços não escolares, especialmente a partir da redemocratização.

Conforme aponta Nozaki (2004), a necessidade de adequação ao mundo do trabalho intensificou-se com o *boom* das academias, a ampliação da comercialização de produtos esportivos e o avanço das contrarreformas neoliberais. Esse movimento de acomodação às demandas do capital produziu a fragmentação da formação dos sujeitos e impulsionou a regulamentação da profissão, ampliando a influência das políticas neoliberais na Educação Física.

Na contramão do processo de fragmentação da formação em Educação Física, a Licenciatura Ampliada apresenta-se como um projeto formativo e emancipador vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Constituindo-se como uma das principais bandeiras de luta do MEEF, a Licenciatura Ampliada é orientada por uma concepção omnilateral de educação voltada para a superação da divisão entre teoria e prática. Em oposição às atuais DCNEF, que promovem a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, essa proposta busca enfrentar as políticas neoliberais presentes tanto no mundo do trabalho quanto no interior da educação.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como fundamento teórico-metodológico, pois possibilita compreender a educação como prática social mediada pelas determinações históricas e pelas relações de classe. A partir dessa perspectiva, a Educação Física é concebida como componente curricular responsável pela socialização crítica do conhecimento produzido historicamente da cultura corporal, orientando-se pela centralidade do trabalho como princípio educativo.

Desse modo, este artigo busca desenvolver uma análise que articule as contribuições do MEEF à defesa da Licenciatura Ampliada à luz da pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando suas bases teóricas, seus desdobramentos políticos e suas implicações para a formação em Educação Física, além de situá-las no interior das disputas contemporâneas em torno do projeto de educação e de sociedade. O

tema justifica-se pela compreensão de que tal proposta se insere no campo educacional crítico, problematizador e superador das pedagogias hegemônicas.

Ancoramo-nos aqui no método materialista histórico-dialético para fundamentar a análise documental de alguns cadernos de debate do MEEF, com o intuito de apreender, em sua totalidade, a Licenciatura Ampliada. A revisão de literatura, por sua vez, contribuiu para a compreensão da tradição pedagógica marxista e, sobretudo, possibilitou um aprofundamento na pedagogia Histórico-Crítica, especialmente a partir das formulações de Saviani. Ademais, organizamos o artigo em três tópicos, de modo a facilitar a compreensão do leitor sobre o objeto em análise.

Um gole de história: a formação em Educação Física e o Movimento Estudantil

O MEEF, atualmente representado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), teve sua origem em meados do século XX, em um contexto marcado por transformações políticas e sociais de caráter conservador. O movimento emergiu como um coletivo contrário à hegemonia dominante, representando uma fração da classe trabalhadora vinculada à Educação Física. Desde então, ele tem se consolidado como um importante espaço de articulação e formação política e reflexão crítica acerca da formação dos sujeitos.

Suas principais bandeiras voltam-se à defesa de uma formação comprometida com os interesses dos trabalhadores, com a democratização do acesso ao conhecimento e com a superação de modelos tecnicistas, médico-higienistas, esportivistas e biologizantes que historicamente orientaram a Educação Física. Por meio de encontros, debates, publicações e mobilizações estudantis, o movimento busca problematizar o papel social da Educação Física, questionando suas bases epistemológicas e propondo alternativas pedagógicas que compreendam o corpo e o movimento humano em sua totalidade, articulando dimensões biológicas, sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, a ExNEEF, como instância organizativa nacional, tem desempenhado papel fundamental na unificação das demandas estudantis, na promoção de debates sobre as DCNEF e na construção de um projeto de formação crítico e socialmente referenciado — Licenciatura Ampliada.

Em contraposição a esse projeto histórico, encontra-se o modelo hegemônico de formação, alinhado aos interesses dominantes, que se expressa na fragmentação da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado. Essa cisão reflete os interesses de duas perspectivas que, embora distintas, convergem na manutenção da dominação burguesa: a corrente conservadora, representada pelo Sistema CONFEF/CREFs, que busca preservar o caráter tecnicista e médico-higienista da formação, e a corrente reformista, encabeçada pelas universidades paulistas, que, apesar de propor ajustes e atualizações curriculares, mantém intactas as estruturas fundamentais de subordinação da Educação Física às demandas conservadoras.

As disputas em torno da formação em Educação Física no Brasil vêm sendo debatidas, pelo menos, desde o final da década de 1930, quando, por meio do Decreto-Lei nº 1.212, foi fundada a primeira escola civil de formação superior na área: a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). Antes da sua criação, a formação dos professores de Educação Física ocorria no âmbito das Forças Armadas ou em escolas policiais.

Embora a primeira escola civil tenha sido instituída em uma universidade pública, as discussões epistemológicas da época permaneciam restritas às perspectivas médico-higienistas e militares. Melo (1997) assinala que, nesse período, cargos de direção da escola passaram a ser ocupados por médicos — anteriormente ocupados por militares —, sem, contudo, romper com os dogmas ufanistas e militares de exaltação ao hino nacional e à bandeira. A influência do conservadorismo extrapolava o campo teórico da formação, refletindo-se também nas práticas cotidianas das instituições escolares.

Durante a história, três movimentos protagonizados por estudantes foram particularmente significativos para o debate acerca da formação na área: a greve estudantil de 1948, contrária ao projeto Pedroso Júnior; o movimento de 1949, que se opôs à doação de um terreno da União, localizado na Praia Vermelha, à Universidade Católica; e o movimento de 1951, que reivindicava a revogação da lei que equiparava diversas profissões aos monitores do Exército. Não cabe aqui detalhar cada um desses, mas reconhecê-los como marcos relevantes na consolidação de uma discussão epistemológica na Educação Física.

A efervescência estudantil nas lutas por melhorias em suas universidades ou no currículo precedeu o rompimento da Educação Física com a influência médico-

higienista e militar. Em 1956, alunos da ENEFD insatisfeitos com as ingerências do diretor da escola, um médico de formação, realizaram uma greve para depô-lo do cargo. Apoiado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), o movimento grevista manteve-se firme — iniciado no final do ano de 1956 e terminado em julho de 1957 —, obtendo êxito nas suas reivindicações.

Em 1957, durante o Congresso anual da UNE, surge o Movimento Estudantil de Educação Física, marcando um importante momento de articulação política e acadêmica da área. A mobilização dos estudantes da ENEFD impulsionou o aprofundamento dos debates sobre a formação em Educação Física, ampliando-os para além do âmbito local e alcançando dimensão nacional. Ao noticiar o I Congresso Nacional de Estudantes de Educação Física e destacar seus principais temas — como a uniformização das exigências nos cursos de habilitação, a federalização das escolas, a criação da disciplina de recreação, a adequação dos períodos letivos às condições climáticas e a implementação de seguro contra acidentes — o jornal *Diário Carioca* (1957) evidencia o processo de nacionalização das discussões em torno da formação na área.

Com o golpe empresarial-militar⁴ de 1964, diversos movimentos sociais se retraíram ou foram suprimidos. Embora o MEEF tenha deixado de protagonizar as discussões acerca da formação do professor de Educação Física, tais debates não foram interrompidos; ao contrário, passaram a se concentrar no âmbito da sociedade política, especialmente no interior do Conselho Federal de Educação (CFE), sem a participação da sociedade civil.

Como desdobramento dessas discussões, foi promulgada a Resolução nº 69/1969, que instituiu o Currículo Mínimo de Educação Física. Esse documento sinaliza uma inflexão no pensamento hegemônico da área. Embora ainda fortemente impregnados pelo pensamento biologicistas e médico-higienistas — expressos nas disciplinas de Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Cinesiologia —, o Currículo Mínimo passou a incorporar modalidades esportivas como ginástica, ginástica rítmica, natação, atletismo e atividades recreativas. Essa inclusão sinaliza uma reconfiguração, ainda que incipiente, da concepção de Educação Física vigente

⁴ Assim como Dreiffus (1981), concebemos o golpe de 1964 para além da esfera das Forças Armadas, tendo participação direta da burguesia nacional e internacional em conjunto com os militares.

à época, ao ampliar sua perspectiva estritamente biomédica para uma perspectiva esportivista.

Ademais, a incorporação de disciplinas de natureza pedagógica — como Didática, Prática de Ensino e Psicologia da Educação — contribuiu para a consolidação da compreensão do egresso como professor de Educação Física independente do espaço de atuação. Tal movimento sinaliza um esforço de aproximação da formação às demandas do campo educacional, especialmente no que se refere à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Apesar da introdução de componentes curriculares de natureza pedagógica, a predominância de disciplinas vinculadas às ciências biológicas e ao treinamento desportivo impulsionaram a orientação médico-esportivista. Nesse sentido, observa-se que a dimensão pedagógica, embora institucionalizada no plano formal, ocupava um lugar secundário em relação aos saberes considerados centrais, desvelando um descompasso entre a constituição da identidade docente e a permanência do modelo formativo biologicista e esportivizante.

Observa-se, então, que a inserção da Educação Física no campo de atuação pedagógica não ocorreu de forma imediata, mas como um processo gradual e marcado por disputas epistemológicas. Nesse contexto, o Currículo Mínimo de 1969 pode ser compreendido como um marco de transição, no qual se articulam avanços no reconhecimento da docência e, simultaneamente, a permanência da influência médico-esportivista.

Quase vinte anos após a promulgação do Currículo Mínimo de Educação Física, são estabelecidos, por meio da Resolução nº 03/87, os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação da área. Se tanto na criação da ENEFD (1939) quanto no Currículo Mínimo (1969), prevalecia a formação em Licenciatura Plena — na qual o egresso era reconhecido como professor apto a atuar em diferentes espaços —, com a Resolução nº 03/87 abre-se a possibilidade de fragmentação da formação em Educação Física ao permitir a habilitação em Bacharel e/ou Licenciatura.

No âmbito político brasileiro, a década de 1980 foi marcada pelo período de redemocratização do país e crescimento exponencial das manifestações populares. A transição gradual feita pelos militares contribuiu para que forças progressistas pudessem ocupar os espaços políticos e retomassem sua liberdade de expressão, ao mesmo tempo em que manteve os ideais conservadores no interior da sociedade.

Não descurada da realidade social, a Educação Física passa a sofrer a influência de movimentos progressistas, reformistas e conservadores, o que gera uma crise epistemológica na área. Produto desses embates, a Resolução nº 03/87 surge para atender a uma demanda do setor conservador de formação para o trabalho explorado, que se materializa na possibilidade de criação do Bacharelado.

Em meio à efervescência teórico-política que marcou a sociedade brasileira e o campo da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990, destacam-se a retomada do MEEF — representado pela ExNEEF — e a ampliação do movimento em torno da regulamentação da profissão. Este último foi composto por diferentes segmentos, incluindo intelectuais orgânicos do capital, empresários do setor fitness e membros da sociedade política.

A promulgação da Lei n.º 9.696/1998 regulamenta a profissão de Educação Física e institui o Sistema CONFEF/CREFs, compreendido como aparelho hegemônico dominante alinhado a interesses da burguesia. Tal medida não apenas intensifica as disputas no interior da área, como também aprofunda o debate acerca dos rumos da formação, especialmente no que se refere à organização curricular e à delimitação dos espaços de atuação.

Foi no debate sobre a promulgação das DCNEF que o Sistema CONFEF/CREFs representou pela primeira vez os interesses do capital. Por outro lado, no campo progressista, nota-se uma atuação firme da ExNEEF em barrar a proposta das DCNEF do Parecer nº 138 de 2002. Entre avanços e retrocessos no debate, chegou-se ao Parecer nº 58/2004 que define as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Educação Física.

Intituladas pelos seus pareceristas como consenso possível, as DCNEF de 2004 não rompem com a proposta de educação dos sujeitos para a empregabilidade, mas aprofundam a relação entre trabalho explorado e educação, ao fragmentar a formação dos estudantes de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado. No que concerne à questão do trabalho, a divisão da Educação Física dificultou a atuação nas diversas áreas do campo profissional e restringiu a escola apenas aos licenciados e os demais espaços ao bacharel. A separação atingiu também a formação, limitando o conhecimento do licenciando às pedagogias escolares e às ciências humanas, e aos bacharelados às ciências biológicas.

A proposta das DCNEF revelou-se um projeto de formação aligeirada, fragmentada e direcionada ao mundo do trabalho explorado. Na contramão dessa perspectiva, o MEEF passa a defender a proposta de Licenciatura Ampliada, orientada pela unificação da formação. Essa concepção enxerga o egresso como professor, independentemente dos diversos espaços de atuação, o que implica reconhecer a docência como parte integrante da Educação Física.

Ademais, a defesa da formação omnilateral contrapõe-se à formação fragmentada e centrada na pedagogia das competências. Nessa direção, a Licenciatura Ampliada, além de superar a divisão entre bacharelado e licenciatura, encontra fundamentação na noção de cultura corporal, sistematizada pelo Coletivo de Autores (2012).

Nessa perspectiva, “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (Coletivo de Autores, 2012, p.39) — tais como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas —, concebendo-as como produções históricas socialmente construídas. Assim, a docência deve ultrapassar a mera reprodução técnica da prática e utilizar-se da abordagem crítico-superadora na direção da compreensão e da ressignificação das diversas expressões corporais.

Desse modo, a proposta de Licenciatura Ampliada, ao se fundamentar na cultura corporal e na formação omnilateral, afirma um projeto de Educação Física comprometido com emancipação dos sujeitos, em contraposição a perspectivas reducionistas médico-esportivistas. Para analisarmos a Licenciatura Ampliada em sua completude, no próximo tópico, procuraremos compreender a formação total dos sujeitos pelas lentes do pensamento marxista de educação presente nas obras de Marx, Engels, Gramsci e Saviani.

Por uma Educação Física crítica

Com a reestruturação produtiva do capital ocorrida nos anos 1970, em países de capitalismo central e, mais tardiamente, nos países de capitalismo dependente, a educação passa a ser responsabilidade dos sujeitos e não mais um dever do Estado. A mudança de modelo de exploração capitalista – passando do Bem-Estar social para

o neoliberalismo – possibilita a entrada de teorias utilitaristas, como a do Capital Humano, na educação.

Ao buscar nos condicionantes e motivações das decisões racionais dos ‘pobres’ as causas da pobreza, da desigualdade, da ‘exclusão’ social, do desemprego e, inclusive, das baixas taxas de crescimento econômico, as teorias do ‘capital humano’ abrem *a priori* de compreender estes mesmos fenômenos como manifestações do caráter contraditório do modo de produção capitalista. Demonstrando-se, assim, não apenas o traço marcadamente conservador de tais formulações teóricas, como (e principalmente) a verdadeira razão do inevitável fracasso de todas as terapias a que dão ensejo (Medeiros, 2013, p. 298).

Essas teorias marcadamente conservadoras endereçam a educação dos sujeitos ao mundo do trabalho capitalista e carregam em seu bojo a pedagogia das competências que “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p.38). Uma educação direcionada à adaptação dos sujeitos às demandas e à manutenção da sociedade capitalista.

Marx e Engels (2011) nos recordam que quanto menor for o tempo de formação profissional, menor será o custo do seu trabalho e do seu salário. Junto ao aligeiramento na formação – básica e superior –, observamos o crescente aumento de cursos de especialização para atividades laborais pouco valorizadas. Ademais, disciplinas ou cursos de empreendedorismo são ofertados na educação básica – com o Novo Ensino Médio – e na superior.

Essa educação aligeirada, especializada e empreendedora distingue-se por completo da educação tecnológica, pensada e proposta por Marx e Engels. Enquanto esta compreende o trabalho como mediador na formação dos sujeitos, aquela utiliza o trabalho como um fim. A primeira forma o indivíduo – o ser humano fragmentado –, a segunda forma o homem total – em todas as suas dimensões.

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da

indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção (Marx; Engels, 2011, p.97-98).

Fundamentada no trabalho, a educação tecnológica em Marx e Engels (2011) combina o trabalho intelectual com o físico e os exercícios físicos com a formação politécnica. Esta educação privilegia a constituição dos sujeitos em todas as suas dimensões e rompe com a formação fragmentada ofertada pela classe dominante focalizada na divisão do trabalho.

Ao analisar o caráter ontológico da educação e seu processo histórico, Duarte (2012) assinala a contradição inaugurada pelas relações sociais capitalistas na escola, onde a plena democratização do saber se constitui em uma necessidade produzida socialmente, mas que não se efetiva por inteiro. A plena democratização dos saberes oferece à classe trabalhadora armas para a destruição da sociedade capitalista, portanto, a limitação ao acesso aos saberes torna-se importante na manutenção da ordem hegemônica dominante.

Dito de outra maneira, a escola contribui para a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre os simples e os cultos, entre subalterno e dirigente, entre o dominado e dominante. A escola então é um elemento importante na constituição do conformismo social, da hegemonia de uma classe sobre a outra ou, para sermos explícitos, da dominação política e econômica (Del Roio, 2018, p. 142-143).

A superação dessas contradições passa por uma concepção crítica de educação, capaz de romper com a hegemonia dominante, compreender o trabalho como princípio educativo e construir uma pedagogia crítica referenciada nas demandas da classe trabalhadora. Por outro lado, Del Roio (2018) chama a atenção para o fato de que a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual não pode ocorrer exclusivamente no interior da escola, embora nela tenha um ponto de partida fundamental. Trata-se de um processo mais amplo, que deve se desdobrar nas relações sociais de produção e na própria organização do trabalho, uma vez que a escola, isoladamente, não é capaz de superar a sociedade capitalista.

Nesse horizonte teórico, em consonância com Saviani (2013), compreendemos que o trabalho, enquanto princípio educativo, constitui-se como o ato de produzir, em cada sujeito, a humanidade historicamente construída e coletivamente elaborada no conjunto das relações humanas. Dessa forma, ao articular o trabalho e a educação

com as diversas dimensões da vida social, favorece-se a compreensão crítica das relações sociais, contribuindo para a superação da divisão entre formação intelectual e atividade manual, bem como entre teoria e prática.

Gramsci (2022) nos alerta que, apesar da escola constituir-se no espaço tradicional de educação, outras instituições podem cumprir esse papel pedagógico. Partidos políticos, sindicatos, igrejas, instituições de cultura são alguns dos exemplos de aparelhos hegemônicos que possuem a função educadora de reprodução ou superação da hegemonia dominante.

Na esteira do pensamento de Gramsci, compreendemos o Movimento Estudantil de Educação Física como um espaço educador de construção da hegemonia do subalterno e de proposição de uma educação crítica. Seu projeto para a formação dos trabalhadores, Licenciatura Ampliada, pretende superar a fragmentação da área e unir o trabalho intelectual com o trabalho manual.

A defesa da unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual não se reduz a uma interação meramente metafísica; significa compreender que a prática corporal não é apenas execução motora desprovida de reflexão, assim como o conhecimento teórico não pode ser descurado da concretude. Trata-se, portanto, de romper com a hierarquização dos saberes que separa aqueles que pensam daqueles que executam, reproduzindo, no campo do conhecimento, a divisão social do trabalho.

Assim, na Licenciatura Ampliada, a unidade entre trabalho intelectual e manual se materializa na formação de um professor capaz de compreender criticamente a cultura corporal enquanto produção histórica e social, ao mesmo tempo em que vivencia, ressignifica e organiza pedagogicamente essas práticas. Jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas são, nesse sentido, mediações e não o fim do processo de aprendizagem na Educação Física, exigindo do docente a articulação permanente entre teoria e prática, sem hierarquização entre ambas.

Nesse conjunto histórico da totalidade da práxis social humana está situado o trabalho educativo, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p.13). Uma pedagogia crítica que almeje a formação para a superação da sociedade de classes deve incorporar o trabalho educativo como princípio para produzir “a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente” (Duarte, 2012, p.52). Dessa forma, a construção

da humanidade nos sujeitos passa pela “transmissão-assimilação” (Saviani, 2013) do conhecimento produzido historicamente pelas relações sociais.

Somente uma concepção histórico-dialética que trabalhe com as categorias totalidade, contradição e historicidade pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e superar também a concepção metafísica de universalidade substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constitui-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana (Duarte, 2012, p.53).

A opção da burguesia por negar e fragmentar o conhecimento faz parte do projeto hegemônico de dominação e reprodução da sociedade de classes. Ao passo que a sociedade carece desse conhecimento para se desenvolver materialmente, a oferta de um ensino que priorize a transmissão-assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente acarreta uma ameaça real para o capitalismo. Esta contradição é sanada por concepções educacionais metafísicas e/ou idealistas que compreendem o trabalho não como princípio educativo, mas como fim em si mesmo, direcionando a formação inteiramente ao mundo do trabalho explorado.

Na contramão das pedagogias utilitaristas, encontramos a pedagogia histórico-crítica. Fundamentada no marxismo, esta pedagogia “considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos manifestam como unidade da diversidade” (Saviani, 2012, p.79), portanto, “o que é de interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (idem). A compreensão do conhecimento produzido permite aos alunos dominarem todo o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o pensamento crítico a respeito do seu papel nas relações sociais capitalistas.

o movimento que vai das observações empíricas (‘o todo figurado’) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação do abstrato (‘a análise, os conceitos e as determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma *pedagogia concreta* como via de superação da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna (Saviani, 2012, p.79).

A pedagogia histórico-crítica, objetiva a socialização do pensamento humano construído historicamente, está ancorada no trabalho como princípio educativo e se insere em um projeto de emancipação humana e superação das relações de produção

capitalista. Apoiados nessa pedagogia, investigaremos, no tópico a seguir, a Licenciatura Ampliada e seu movimento real para a construção de uma concepção crítica de Educação Física.

Licenciatura Ampliada e a Pedagogia Histórico-Crítica

Nota-se, como apontado anteriormente, que desde a criação da primeira escola superior, a formação em Educação Física tem sido disputa. Em um primeiro momento, com a promulgação da Resolução nº 69/1969 que instituiu o Currículo Mínimo, a formação, em Licenciatura Plena, conferia ao egresso a condição de professor independente do espaço de atuação. No entanto, embora fosse unificada, ainda prevalecia o aspecto médico-esportivista.

Desse modo, a implementação da pedagogia no currículo não se constitui como uma superação da cisão entre trabalho intelectual e manual. Ao contrário, manteve a hierarquização entre saberes teóricos e práticos, bem como a predominância de conteúdos vinculados às ciências biológicas e ao treinamento esportivo.

É nesse contexto que as disputas hegemônicas se intensificam nas décadas de 1980 e 1990 e produzem, na Educação Física, uma crise epistemológica cujos desdobramentos se estendem à atualidade. Nesse cenário, consolidam-se três principais correntes em disputa pela direção da formação profissional: a corrente revolucionária, vinculada sobretudo a setores dos movimentos sociais e estudantis, como o MEEF; a corrente reformista, fortemente articulada a grupos acadêmicos de universidades paulistas; e a corrente conservadora, representada por empresários do setor fitness e pelo sistema CONFEF/CREFs.

A corrente revolucionária, fundamentada na perspectiva do Coletivo de Autores, compreende a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, entendendo-a como uma materialidade historicamente produzida. Nessa direção, defende a formação omnilateral e a emancipação humana, tendo o trabalho como princípio educativo. Trata-se de uma concepção que busca superar as pedagogias dominantes e a fragmentação do conhecimento, articulando teoria e prática, bem como trabalho intelectual e manual, como dimensões indissociáveis do processo formativo.

A corrente reformista é partidária da formação dicotômica do bacharel e da licenciatura, ambiciona uma formação integral dos sujeitos, mas não propõe uma pedagogia crítica e não rompe com as pedagogias utilitaristas. A corrente conservadora corresponde ao projeto dominante de exploração do ser pelo ser, busca adequar a formação dos sujeitos à nova fase de exploração capitalista – fragmentada e empreendedora – e tem como referência a pedagogia das competências.

No Parecer nº 58/2004, embora se observe significativa influência de setores conservadores, seus representantes não se mostraram plenamente satisfeitos com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física. As DCNEF de 2004 podem ser compreendidas como expressão de uma tentativa, por parte do campo vinculado à hegemonia dominante, de promover reformas nas estruturas do capital sem romper com suas estruturas. Nesse contexto, a construção de um consenso possível evidencia, em um primeiro momento, a prevalência da corrente reformista no interior do debate, embora persistam as disputas entre diferentes projetos de formação e concepções de Educação Física.

Por outro lado, também encontramos a corrente revolucionária – tendo como seu principal interlocutor o MEEF – insatisfeita com as novas Diretrizes. O acúmulo de debate sobre a formação em Educação Física no interior do movimento estudantil acontece há pelo menos 40 anos. Segundo Oliveira, Miranda e Roque (2014), esse debate é construído junto a intelectuais da área com o objetivo de criar uma contraproposta que parta das contradições encontradas no atual projeto de formação e traga apontamentos importantes para a construção de uma nova concepção de Educação Física. Ademais, uma contraproposta que, além de questionar a atual formação dos sujeitos, questione o modelo de universidade oferecido.

Resultado do acúmulo de debates no interior do movimento estudantil junto aos intelectuais da área, a Licenciatura Ampliada busca romper com a hegemonia dominante e construir uma educação crítica, proveniente dos subalternos e de superação da sociedade de classes.

A Licenciatura Ampliada como passou a ser conhecida essa proposta parte ainda da compreensão da totalidade da educação física, na proposição de superar a fragmentação dos conhecimentos materializada nas licenciaturas, bacharelados e tecnólogos, como mostram os princípios centrais da proposta:

1) Trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física; 2) compromisso social da formação na perspectiva

da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida; 3) sólida e consistente formação teórica; 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 5) indissociabilidade entre teoria e prática; 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico; 7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação; 8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente; 9) formação continuada; 10) respeito à autonomia institucional; 11) gestão democrática; 12) condições objetivas adequadas de trabalho (Oliveira; Miranda; Roque, 2014, p. 51).

A proposta da Licenciatura Ampliada, em contraposição às DCNEF 2004, pretende romper com o modelo fragmentado e aligeirado de formação. Na citação anterior, observamos noções como interdisciplinaridade, formação ampliada, respeito à autonomia institucional, superação da sociedade de classes, trabalho pedagógico e formação continuada. Essas palavras desconexas da realidade social, partindo de um projeto utilitarista, passam a constituir-se de forma ideal, imaginária. Porém, compreendendo a totalidade social e suas contradições, esse projeto passa a ser revolucionário.

Reconhecendo as dificuldades de manter um projeto crítico e revolucionário em todas as suas dimensões, sem descurar da realidade das universidades e todas as suas contradições, para o MEEF “não é possível compreendermos e concentrarmos esforços unicamente na disputa específica, local pelo currículo sem levar em conta o contexto da universidade, pois são debates que se articulam e se perpassam” (Oliveira; Miranda; Roque, 2014, p.51). Partindo dessa compreensão, a luta do movimento estudantil é travada no âmbito geral das universidades e no particular da Educação Física.

Ao analisar a pedagogia histórico-crítica de Saviani, Duarte (2012) defende que o desafio de uma concepção crítica da educação reside em manter-se crítica e desenvolver uma proposta afirmativa de formação humana. A Licenciatura Ampliada mira à superação da fragmentação da Educação Física e a um projeto de universidade mais democrática e referenciado na classe trabalhadora. A pedagogia histórico-crítica pretende romper com as pedagogias utilitaristas no interior da escola e desenvolver uma proposta crítica referenciada no subalterno. Reside aqui o primeiro ponto de confluência entre a pedagogia histórico-crítica e a Licenciatura Ampliada; ambas buscam construir uma pedagogia crítica e manter-se críticas.

O segundo momento de confluência entre essas duas propostas de educação consiste na não negação dos conteúdos construídos historicamente. Enquanto objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal vem sendo negada de diferentes maneiras pela hegemonia dominante – na priorização de teorias médico-higienistas, no militarismo e na esportivização, assim como alguns conhecimentos eruditos são restritos a uma certa classe no âmbito educacional.

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos (Taffarel, 2016, p.10).

No âmbito da Educação Física, não só a escola assume o papel de reprodutora dos interesses de classe, mas também as universidades. No interior dessas instituições existe um forte apelo pela educação esportivizada e competitiva em detrimento da cultura corporal. Ao rejeitar a cultura corporal, esses espaços educacionais rejeitam o conhecimento científico produzido pelo trabalho ao longo de toda a história.

A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo socio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (Taffarel, 2016, p.14).

A proposta da Licenciatura Ampliada não recusa a cultura corporal nem os conhecimentos históricos produzidos, mas os pauta “enquanto formação profissional: a humanização deste ser, e a apropriação dos conhecimentos necessários a respeito da realidade e do trato com o conhecimento da cultura corporal” (Dutra, 2010, p.8), tornando-a principal objeto de estudo da Educação Física. Na direção dessa proposta, encontramos o pensamento de Saviani – materializado na pedagogia histórico-crítica – sobre o objetivo da educação: “de um lado, à identificação dos elementos culturais

que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2013, p.13). Dessa forma, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a Licenciatura Ampliada compreendem que os saberes produzidos historicamente são importantes para a formação do ser humano.

A terceira confluência entre a Licenciatura Ampliada e a pedagogia histórico-crítica reside no trabalho como princípio educativo. Mencionamos acima que, para Saviani (2013), o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelos homens. A partir do trabalho educativo, os sujeitos se humanizam enquanto seres humanos.

Essa definição ontológica do trabalho educativo, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência (Duarte, 2012, p.51).

A superação da pedagogia da essência, ou utilitária, integra a concepção de Licenciatura Ampliada. A fragmentação da profissão de Educação Física e a pedagogia das competências não se fazem presentes nessa proposta. O trabalho como princípio educativo permeia todas as dimensões da Licenciatura Ampliada e a formação dos sujeitos em sua totalidade é seu objetivo final.

Esses são alguns dos elementos que nos fazem defender de forma convicta que a educação física é uma só. Sabemos que a formação do professor de educação física permeia várias dimensões do conhecimento, como: científica, técnica, pedagógica, filosófica, políticas, entre outras. Por isso, a fragmentação da formação, bem como da área de atuação, só é legítima para o capital. É a forma como o capital encontrou de se reestruturar, transferindo os seus problemas de ordem estrutural para o trabalhador, que agora tem que se adequar a essa nova forma de organização da formação e do mercado de trabalho (De Souza; Dutra, 2011, p. 32).

Apesar de ser proposta no interior da sociedade capitalista, a Licenciatura Ampliada visa educar os sujeitos para a superação da dominação de classes. A ampliação do entendimento de licenciatura propõe que todos os trabalhadores formados desempenhem a função de professor em todos os espaços e não sejam restringidos a um determinado campo de atuação. Assim, partindo das contradições da atual educação e atingindo a totalidade que é a sociedade, a Licenciatura Ampliada

procura romper com o modelo fragmentário de educação e atingir a formação integral dos seres humanos.

Considerações Finais

Neste artigo, procuramos situar o leitor a respeito da formação em Educação Física ofertada pelas atuais Diretrizes Curriculares da área e apontar para uma educação crítica e referenciada na classe trabalhadora. A escolha da Licenciatura Ampliada como objeto de estudo não foi por acaso. Criada pelos e para os subalternos, ela procura unificar a formação em Educação Física que, desde 1987, é fragmentada.

Para atingir nosso objetivo – analisar a Licenciatura Ampliada à luz da pedagogia Histórico-Crítica –, buscamos, inicialmente, apreender todo o processo histórico de formação dos sujeitos na área da Educação Física. Amparados pelo pensamento marxista, mostramos as contradições encontradas no interior da atual educação e na sociedade de classes. Por fim, expomos ao leitor os principais pontos de confluência da Licenciatura Ampliada e da pedagogia Histórico-Crítica.

Consideramos que a aproximação dessas duas propostas de formação dos sujeitos, com base no pensamento marxista, contribui não só para a educação dos subalternos e o seu entendimento da sociedade, mas também colabora na luta pela superação da exploração de classes. Desse modo, apenas a pedagogia crítica, referenciada no marxismo, que defenda a educação pública, gratuita e de qualidade, é capaz de libertar os subalternos das amarras da hegemonia dominante.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939**. Dispõe sobre a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro: Presidente da República, 1939.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

DE SOUZA, Jonathas Carvalho; DUTRA Geovanna Caroline Zanini. A Educação Física é Uma Só! O Embate Pela Licenciatura Ampliada. In: **Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física**. A Licenciatura Ampliada e as lutas do MEEF.ExNEEF gestão 2010-211. Caderno de Debates volume XII, julho de 2011.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Unesp, 2018.

DIÁRIO CARIOCA. **Educação Física faz congresso**. Edição 8978 (1), de 18 de outubro de 1957. Rio de Janeiro, 1957.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. nº18. Set/out/nov/dez, 2001.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton; (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini. O embate do MEEF em defesa da Licenciatura Ampliada: unificar para avançar. In: **Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física**. XII Caderno de Debates ExNEEF. Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física gestão 2009-2010. Caderno de Debates volume XII, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. – 9.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MACHADO, Rogério Tauã Mello. **Disputas em torno da formação em Educação Física: as DCN para o curso de graduação em Educação Física (2004 – 2018)**. 2022. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói.

MACIEL, Thiago Barreto. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (Resolução nº06/18): as forças sociais egemônicas na condução dos rumos da formação**. 2021. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MEDEIROS, João Leonardo. **A economia diante do horror econômico: uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica**. Niterói: EDUFF, 2013.

MELO, Victor Andrade. O movimento estudantil na educação física brasileira: construção, atuação e contribuições na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Movimento** – Ano IV - No 7 - 1997/2.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 371f. Doutorado (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói.

OLIVEIRA, Átila; MIRANDA, André; ROQUE, Caroline. Formação em Educação Física. In: **Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física**. XVI Caderno de Debates ExNEEF. Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física gestão 2013-2014. Caderno de Debates volume XVI, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton; (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Pedagogia Histórico-Crítica e metodologia de ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016