

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE, FORLIA E MNCR

Training in physical education in Brazil: contributions of ANFOPE, FORLIA and MNCR

Formación en educación física en Brasil: contribuciones de ANFOPE, FORLIA y MNCR

Celi Nelza Zulke Taffarel*
Márcia Morschbacher**
Cássia Hack***
Sidnéia Flores Luz****

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.542-563>

Resumo

Este texto responde à chamada da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para elaboração de um Dossiê sobre formação de professores de Educação Física no Brasil. Delimitamos o tema em torno das contribuições da ANFOPE para a formação dos professores de Educação Física, do Fórum Nacional de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliada (FORLIA) e do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR). As fontes foram documentos oficiais das entidades. Concluímos que a divisão da profissão e o rebaixamento teórico pela negação do conhecimento científico traz consequências nefastas para os professores. Sustentamos a proposta da ANFOPE sobre Base Comum Nacional de Formação de Professores e a proposta do MNCR de curso único para atuação em campos de trabalho na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Professores de Educação Física; ANFOPE; FORLIA; MNCR.

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.542-563>

Abstract

This text responds to the call of National Training Association for Education Professionals (ANFOPE), for the elaboration of a Dossier on the training of Physical Education teachers in Brazil. We delimited the theme around the contributions of ANFOPE to the training of Physical Education teachers, of the Extended Degree Forum (FORLIA), and the National Movement Against the Regulation of the Physical Education profession (MNCR). The sources were official documents available on the websites of the entities. We conclude that the division of the profession and the theoretical demotion due to the denial of scientific knowledge has harmful consequences for teachers. We propose to defend the ANFOPE proposal on a Common National Base for teacher training and the MNCR proposal for a single course to work in labor fields with a view to the emancipation of the working class.

Keywords: Teacher training; Physical Education Teacher Training; ANFOPE; FORLIA; MNCR.

Resumen

Este texto responde al llamado de la Asociación Nacional de Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE), para la elaboración de un Dossier sobre la formación de profesores de Educación Física en Brasil. Delimitamos el tema en torno a los aportes de ANFOPE a la formación de profesores de Educación Física, del Foro Extendido de Titulación (FORLIA) y el Movimiento Nacional Contra la Regulación de la Profesión de la Educación Física (MNCR). Las fuentes fueron documentos oficiales disponibles en los sitios web de las entidades. Concluimos que la división de la profesión y la degradación teórica por la negación del conocimiento científico tiene consecuencias nocivas para los docentes. Proponemos defender la propuesta de ANFOPE sobre una Base Común Nacional para la formación docente y la propuesta del MNCR de un curso único para trabajar en el ámbito laboral con miras a la emancipación de la clase trabajadora.

Palabras clave: Formación docente; Formación de profesores de educación física; ANFOPE; FORLIA; MNCR.

Introdução

O presente texto analisa os principais marcos regulatórios que orientaram a Formação de Professores/as e a Formação de Professores/as de Educação Física no Brasil, de acordo com o Dossiê “Formação em Educação Física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades”, que se propõe a “analisar, debater e refletir criticamente

sobre a formação de professores de Educação Física a partir das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 06 (18/12/18) e nº 02 (20/12/2019)”. Este trabalho destaca na sua análise as posições da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliada (FORLIA) e do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR).

Analizamos as duas resoluções – Res. CNE/CP nº 06/2018 e Res. CNE/CP nº 02/2019 – a partir de três dimensões do tempo histórico em que foram elaboradas, a saber: a) o contexto socioeconômico, político e cultural e as demandas ali colocadas para a formação e atuação de professores/as; b) a correlação de forças instalada em cada momento histórico; c) os interesses das classes dominantes que detêm os aparelhos de hegemonia de classe.

Entretanto, antes de iniciar a análise da legislação pertinente, destacamos que estamos sob o impacto de uma pandemia/sindemia da COVID-19 que acelerou a crise do modo de produção capitalista em nível mundial e evidencia o esgotamento das possibilidades de o sistema amenizar o sofrimento das massas trabalhadoras. O sistema, em sua lógica destrutiva, aprofunda-o. A deterioração dos serviços públicos, em especial dos sistemas públicos de saúde, consequência das décadas de políticas de ajuste estrutural implementadas pelos governos para estancar a crise capitalista, converge para que as consequências da pandemia sejam ainda mais aterradoras. Por outro lado, a pandemia é utilizada pelos governos, em escala global, como pretexto para implementar medidas de desregulamentação do trabalho, de contestação de direitos sociais e de suspensão das liberdades democráticas. A chamada crise sanitária, portanto, é a expressão da crise geral do sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção.

No Brasil, a pandemia já ceifou a vida de mais de 260 mil pessoas¹, em que se combinam as questões mais gerais, acima referidas, à política negacionista e genocida do governo federal, que tem apoio de militares, empresários, banqueiros, latifundiários, obscurantistas, fundamentalistas etc.

Redigimos este texto no momento² em que os 56 milhões de estudantes e os 2,2 milhões de professores/as estão em distanciamento social, em ensino remoto e/ou

¹ O texto foi elaborado entre fevereiro e março de 2021, revisado em setembro de 2021, após aprovação, e, neste momento são aproximadamente 593 mil mortes por COVID no Brasil.

² Texto redigido entre fevereiro e março de 2021.

combinando o ensino presencial e remoto, em condições precárias de trabalho e de ensino. O retorno de aulas presenciais é discutido após um ano de pandemia sem que governos tomassem medidas para adotar proteção à comunidade escolar, como adaptações na infraestrutura, equipamentos de proteção individuais de qualidade, testagem em massa, etc. Ademais, sem a garantia de vacinação para todos e todas pelo Sistema Único de Saúde.

No momento atual a Educação no Brasil está sendo impactada destrutivamente, conforme a ANFOPE (2021) pontua na Carta do XX Encontro Nacional, a partir de ações e medidas que ferem direitos como: a Emenda Constitucional nº 95/2016; a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a terceirização; a Reforma Administrativa (PEC nº 32/2020); a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que trata da Base Nacional Comum da Formação Inicial (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada), que instrumentalizam e padronizam o currículo de formação de professores/as; as políticas, que resultam na privatização e na perda de autonomia das instituições públicas de Ensino Superior e Tecnológico; a nomeação de Reitoras/es não eleitos pela comunidade acadêmica nos Institutos Federais e nas Universidades Federais; a terceirização e a privatização da gestão das escolas e das redes públicas, mediante entrega às Organizações Sociais e a outras instituições privadas; a implementação de regulamentações ou políticas que não sejam amplamente debatidas pelos/as Profissionais da Educação e por suas entidades e associações representativas, principalmente, quanto à formação inicial e continuada e às carreiras; a oferta de cursos de formação continuada por instituições privadas, com modelos aligeirados, fragmentados e imediatistas, que corroboram para a visão pragmatista de certificação e ascensão funcional; o notório saber como qualificação docente; a militarização das escolas públicas brasileiras; o negacionismo e o rebaixamento do financiamento da produção científica e; a todos os projetos e formas de privatização de instituições, empresas e órgãos públicos e do patrimônio público, em geral, e, de modo particular, a Energia, as Águas e o Saneamento (ANFOPE, 2021).

É neste contexto sociopolítico-econômico, com desdobramentos nas políticas educacionais, mais especificamente na formação de professores, que sofrem amplo retrocesso, desde 2016, que recuperamos, a seguir, os principais marcos regulatórios da Formação de Professores/as em geral e em específico da Educação Física, apresentando nossas análises a partir das dimensões aqui delimitadas.

Formação de professores/as no Brasil: A posição da ANFOPE

Os cursos de formação de professores/as são regidos por Diretrizes aprovadas pelo CNE e homologadas pelo Ministro da Educação. Constatamos que, ao longo da história da elaboração destas diretrizes, na correlação de forças das lutas de Classes, sempre ocorreram pressões e negociações que viabilizaram a incorporação de avanços nas Diretrizes, processo que não está acontecendo desde o Golpe de 2016, que destituiu uma presidenta legitimamente eleita e, principalmente, sob o atual governo ultra neoliberal³.

No quadro 1 estão listados os marcos regulatórios com impactos diretos na Formação de Professores/as, aprovados desde o Golpe de 2016:

Quadro 1- Marcos regulatórios com impactos na Formação de Professores/as

2016	Parecer CNE/CES nº 786, de 10 de novembro de 2016	Consulta a respeito da habilitação do curso de Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas
2017	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
	Parecer CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017	Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
	Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
2018	Parecer CNE/CP nº 7, de 3 de julho de 2018	Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015
	Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

³ Destacamos o golpe de 2016 como um marco importante do retrocesso das políticas educacionais no país.

2019	Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019	Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
	Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
	Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019	Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação
	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)
2020	Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
	Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020	Homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada
	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)

Fonte: Elaboração própria com dados do Ministério da Educação (MEC) - consulta em fevereiro de 2021.

Essas datas, pareceres e resoluções são historicamente determinados pela correlação de forças em determinados contextos econômicos e políticos. Não é escopo deste trabalho tratar de cada período histórico, mas destacar o desafio atual frente aos pareceres, resoluções e os avanços de um projeto neoliberal de formação humana sobre a Formação de Professores/as, reforçado pela ofensiva da extrema direita e suas políticas ultra neoliberais.

Scheibe (2007) analisou os embates sobre a definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, ocorridos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), e concluiu que ocorreu um processo de mobilização e resistência das entidades do campo educacional, para assegurar a docência como base para esse curso e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado no seu interior. O cerne do embate à época era a contraposição ao modelo de formação dos Institutos Superiores de Educação e de Cursos Normais Superiores, veiculado pela reforma educacional da década de 1990, que se insere em um contexto de políticas neoliberais. O estudo indicou ainda que a aprovação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006) e sua definição como uma licenciatura que forma unificadamente o professor/a para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituiu-se como uma solução negociada entre as entidades e o CNE, processo que hoje se mostra inviável.

Com a aprovação da BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, constatamos a ocorrência de um total menosprezo das propostas das entidades no campo da Educação por parte do CNE. Destacamos, ainda, a formação aligeirada e pragmática sustentada na pedagogia das competências para os cursos de licenciatura, bem como a adaptação dos currículos de formação de professores à BNCC. Em particular para os cursos de Pedagogia, observamos a tendência hegemônica da divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, com a possibilidade de criação de um conselho profissional que regulará o exercício da profissão, enquanto a valorização do magistério está sendo violentamente atacada. Esse processo de divisão na formação e criação de conselho profissional já ocorreu com a Educação Física.

A devastação provocada por medidas adotadas na área da Educação no Brasil, a partir do Golpe de 2016, pode ser observada nas medidas até agora adotadas contra a Educação Pública, o Sistema Federal de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e contra os Serviços Públicos.

Destacamos a revogação arbitrária das Diretrizes Curriculares sobre Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, a Resolução nº 02/2015, que vinha orientado a reestruturação de currículos para a formação inicial e continuada de professores/as. Com as alterações ocorridas na composição do CNE e no Fórum Nacional de Educação (FNE), alterou-se a lei e aprovou-se a Resolução nº 02/2019, que trata da Formação Inicial de Professores e institui a BNC-Formação de Professores.

As principais críticas às Diretrizes aprovadas são: a) os fundamentos da formação de professores/as estão atrelados à BNCC que, por sua vez, responde a “competências e habilidades” para adaptação ao mundo do trabalho que, como constatamos, é o mundo do

trabalho alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e *ethos* geocultural imperialista; b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; c) a divisão entre formação inicial e continuada; d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho, a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação, etc.

O projeto de Formação Inicial e Continuada de Formação de Professores/as, que vem sendo defendido historicamente pelas entidades da Educação ancorado pela teoria pedagógica crítica, sinaliza a consideração do projeto histórico-superador do capitalismo como referência na formação (FREITAS, 1998). Nesse sentido, articula diretrizes curriculares que superem as políticas que se perfilam com o *ethos* neoliberal e ultra neoliberal (FREITAS, 2018; MALANCHEN, 2016) e que afirmem os fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica (MARTINS; DUARTE, 2010) e os princípios do Projeto de Formação de Professores/as da ANFOPE, dos quais destacamos:

1. Sólida formação teórica e interdisciplinar, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais; o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados pela escola; compreensão dos processos de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
2. Eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria-prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos. A relação teoria-prática não se reduz à mera presença e justaposição em uma matriz curricular, mas requer assumir a centralidade do *trabalho como princípio educativo* na formação, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública não como mera adaptação, mas como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola, em contraposição à hegemônica lógica tecnicista e produtivista;
3. A gestão democrática, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária; a vivência de formas de gestão democrática nas instituições formadoras, desde a gestão do espaço da classe e da aula, fortalecendo a auto-organização de estudantes, até as formas superiores de gestão educacional, entendendo-a como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e controle, na perspectiva de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos do processo educativo, assim como na concepção e elaboração de novos conteúdos curriculares que contemplem a multiplicidade de dimensões da formação humana;
4. Compromisso social, político e ético, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, com fundamento na concepção sócio

histórica de educador/a, estimulando a análise da política educacional, das lutas históricas dos/as profissionais do magistério e da educação, articuladas com os movimentos sociais;

5. O trabalho coletivo e interdisciplinar problematizador como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular. A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto político-pedagógico, de responsabilidade do coletivo escolar. A criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico permite enfrentar e superar a fragmentação entre as disciplinas e componentes curriculares, bem como superar a separação e a divisão do trabalho escolar entre os/as profissionais de educação na escola;

6. A concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia, a independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, na direção da superação pessoal e profissional, tendo como referência o projeto pedagógico da escola e o coletivo escolar;

7. Avaliação permanente, sistemática, rigorosa e de conjunto, que deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição.

São, portanto, princípios da ANFOPE, os quais foram se configurando historicamente:

1) a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a formação continuada contextualizada frente aos desafios da sociedade brasileira;

2) a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural, visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;

3) a gestão democrática da educação integrante da democratização da sociedade brasileira;

4) a autonomia universitária;

5) a reformulação dos cursos de formação de professores/as como processo constante e contínuo, considerando o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e as demandas socioculturais;

6) a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos/as profissionais da educação que atuam na Educação Básica;

7) a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo/a e dos demais licenciados/as, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os/as profissionais da educação;

8) a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;

9) os princípios da *Base Comum Nacional: sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional, seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, para garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente; *compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; *incorporação da concepção de formação continuada*, visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; *avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação*, como responsabilidade coletiva, à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

Com essa concepção e fundamentos, demarca-se o campo defendido há mais de 40 anos pelas entidades educacionais, entre as quais a ANFOPE, reafirmando princípios orientadores da *Base Comum Nacional* na formação dos profissionais da educação, explicitando fundamentos sócio-históricos da educação, importantes para defender uma perspectiva de formação de professores/as orgânica e consistente, que contribua no enfrentamento de projetos de formação antagônicos. Demarcamos, assim como já o fez a ANFOPE, em especial, a professora Helena Freitas⁴, as concepções das propostas construídas coletivamente para enfrentarmos as proposições negacionistas e divisionistas do período pós-golpe de 2016.

Quanto à formação continuada, como bem denunciou Freitas (2020), a respeito da desconsideração das contribuições levadas por várias entidades, em especial a ANFOPE:

O CNE, em completo descompasso com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso país, elaborou, a portas fechadas e sem diálogo com as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional, Parecer e Resolução, encaminhados ao Conselho Pleno, Instituído as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica*.⁵ (FREITAS, 2020, n. p., grifo da autora).

⁴ Ver: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer_fcd_cne_maio_2020.pdf.

⁵ Ver: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer_fcd_cne_maio_2020.pdf.

Sinteticamente, podemos apresentar os argumentos de Freitas (2019) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de (Resolução CNE/CP nº 02/2019):

[...] *Política Nacional de Formação de Professores*, quanto a proposta encaminhada ao CNE pelo MEC [...] apresentam um diagnóstico limitado da problemática educativa, minimizando o peso dos fatores extraescolares e intraescolares nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e culpabilizando os professores pelas mazelas da educação e da escola pública, considerando que “*entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos*”. Na lógica neoliberal, a padronização dos currículos da educação básica – BNCC – e da formação de professores – BNC da Formação -, é necessária para melhor avaliar de forma censitária **todos** os sujeitos – estudantes e os professores, as escolas e os sistemas, [...] (FREITAS, 2019, n. p., grifo da autora).

Esses são nossos instrumentos de resistência aos processos de desqualificação da profissão, à degradação das condições de trabalho, de salário, da carreira do magistério e demais profissionais da educação.

Com essa base, dá-se o confronto de projetos na formação de professores/as no Brasil. A correlação de forças e o envolvimento dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora são decisivos, em tempos de Estado de Exceção, de pandemia, de autoritarismo e de aplicação de uma política econômica ultra neoliberal. Os cursos de formação de professores de Educação Física não estão eximidos, apartados, isolados, deste contexto e destes embates.

Formação de professores/as de Educação Física: A posição do FORLIA e do MNCR

Os marcos legais que, historicamente, orientam e orientaram os Cursos de Educação Física no Brasil, desde a sua criação em 1939, podem ser localizados nos seguintes marcos temporais, com as respectivas normatizações e modalidades conforme o quadro 2:

Quadro 2: Diretrizes Curriculares da Formação de Professores/as de Educação Física na História Brasileira

Ano	Decreto/Resolução	Modalidade
1939	Decreto-Lei nº 1212/1939	Licenciatura em Educação Física
1945	Decreto-Lei nº 8270/1945	Licenciatura em Educação Física
1962	Resolução CFE nº 298/1962	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo
1969	Resolução CFE nº 69/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos
1987	Parecer CFE nº 215/1987 Resolução CFE nº 03/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física
2004	Parecer CNE nº 58/2004 Resolução CNE nº 07/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física
2018	Parecer CNE nº 584/2018 Resolução CNE nº 6/2018	Graduado em Educação Física

Fonte: Elaboração própria com dados do MEC, consulta em fevereiro de 2021.

Esses marcos também foram firmados em dados contextos históricos e em dadas correlações de forças (TAFFAREL, 2012). De acordo com Taffarel (2012), a recomposição do aparato legal corresponde às tendências econômicas, entre as quais podemos reconhecer a de desregulamentação do mundo do trabalho, controlando, ajustando, enquadrando a força de trabalho por outros mecanismos, como a regulamentação das profissões, a divisão na formação acadêmica, a criação de conselhos, a desregulamentação do trabalho, a flexibilização, a terceirização, a privatização e a transferência de recursos públicos ao setor privado. Estamos em 2021 e essas tendências se confirmaram de forma dramática.

Constatamos que existem 3.055 cursos de Educação Física no Brasil⁶. Destes, 2.766 são cursos da iniciativa privada, isto é, a maioria. Na modalidade Educação a Distância, são 1.351 cursos na Iniciativa Privada, sendo 734 Licenciaturas e 589 Bacharelados. Na modalidade Presencial, são 1.704 Cursos, sendo que, destes, 1.443 são da Iniciativa Privada. Temos, portanto, confirmado que os Cursos de Educação Física, na maioria, estão na iniciativa privada, bem como cresce a tendência dos cursos de bacharelado e da modalidade a distância.

O mesmo movimento ocorrido na formação de professores/as em geral está ocorrendo com os Cursos de Educação Física. Cresce a iniciativa privada e a Educação a Distância. E na Educação Física com o agravante da divisão entre licenciatura e

⁶ Dados E-mec de agosto de 2020.

bacharelado nos Cursos e com um conselho profissional que age segundo um aparelho do Estado Burguês, exercendo prerrogativas que não lhe cabem sob o ponto de vista da legalidade e da legitimidade, como é o caso da ingerência nos Curso de Formação de Professores/as e no sistema educacional.

As ideias que prevaleceram em cada tempo histórico foram as da classe dominante, visto que a elas interessava manter a propriedade privada dos meios de produção e a sociedade dividida em classes sociais e a cada modo de produção corresponde uma superestrutura ideológica⁷. Quando nos perguntamos a respeito de como essas ideias tornaram-se hegemônicas, reconhecemos, pela literatura pertinente⁸, que quatro forças influenciaram o rumo dos Cursos de Educação Física: o modelo econômico de exploração da mão de obra, o pensamento médico higienista e eugenista, o pensamento militarista e, com o golpe empresarial-militar de 1964, firma-se a tendência esportivizante. A Educação Física passa a ser obrigatória no Ensino Superior para todos os estudantes. Iniciam-se as propostas para divisão da formação.

Com a luta pela democratização do país, na década de 1980, desenvolvem-se teorias pedagógicas críticas e, também, teorias críticas na Educação Física, que defendem, para esses cursos, uma consistente base teórica, a não divisão da formação e a não negação de conhecimentos. Os anos iniciais da década de 2000 fez avançar a ideia de um curso único por dentro do CNE, contudo, o Golpe de 2016 fez esse processo retroceder e estamos confrontando-nos com um ideário próprio do século passado, acrescido da pressão exercida pelas empresas e pelo conselho profissional.

Para caracterizar esse embate na área de Educação Física, vamos considerar a realidade concreta dessa formação no Brasil na atualidade. Hack (2017) sinaliza que está ocorrendo uma tendência de desvalorização dos cursos de licenciatura, uma ampliação dos cursos de bacharelado e uma ampliação dos cursos à distância. O argumento a respeito da divisão na formação advém, principalmente, das políticas curriculares nacionais e reformas sob a égide do pós-modernismo e do relativismo cultural; da área da saúde e seu discurso higienista e eugenista e do Conselho que regulamenta a profissão com base no “mercado de trabalho” e sua ancoragem empresarial. Não trataremos desses paradigmas neste texto, mas cabe registrar sua influência nas proposições, em curso.

⁷ No atual modo de produção, o capitalista, mantém-se a relação entre estrutura econômica e superestrutura.

⁸ Ver Taffarel (1993) e Hack (2017).

Reconhecemos, e destacamos, no entanto, que existem resistências ativas como veremos a seguir.

FORLIA: O que é? O que defende?

O FORLIA foi criado em julho de 2012, durante a semana da 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. A fundação do FORLIA decorreu da necessidade de reunir, organizar e fortalecer as instituições que, com base na autonomia universitária, segundo preceito constitucional do Art. 207, desenvolvem discussões e debates para tratar das reformulações, reestruturações e conceptualizações curriculares dos cursos de Educação Física tendo por base a concepção de formação ampliada para atuar, tratando da Cultura Corporal, em espaços formativos que se expandem nos sistemas Educacional, da Saúde, do Lazer, do Esporte (TAFFAREL; HACK, 2015).

As instituições que compunham o FORLIA desde a sua fundação são as Universidade Estaduais de Goiás, Mato Grosso, Pará, Feira de Santana; as Universidades Federais da Bahia, Fluminense, Goiás, Pará, Rural de Pernambuco, Rural do Rio de Janeiro, Santa Maria e Sergipe.

O FORLIA avaliou a conjuntura brasileira, quanto à política de Formação de Professores/as de Educação Física, tendo como uma das referências as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas em dezembro de 2018. Reconheceu-se que a conjuntura nacional em ligação com a situação internacional é marcada pela investida do imperialismo sobre o Brasil, aliado às forças no país que coadunam com o desmonte das políticas públicas em geral, o que tem repercussões na política nacional de formação de professores/as. Foram apontadas algumas hipóteses sobre o processo de implementação das DCNs de 2018:

- 1) Na maioria dos cursos, provavelmente, não está sendo considerada a Resolução CNE nº 02/2015 como referência para a reestruturação dos currículos;
- 2) Provavelmente, neste processo, as DCNs de 2018 estão sendo consideradas sem maiores questionamentos quanto ao processo de sua formulação e ao seu conteúdo tendo em conta que este documento foi aprovado sem debate com a comunidade acadêmica;
- 3) As Instituições de Ensino Superior públicas, que não oferecem cursos de bacharelado em Educação Física, relutam em criá-los;

- 4) Provavelmente, o setor privado fará grandes investidas para ofertar as duas formações, licenciatura e bacharelado, considerando a tendência do maior número de matrículas para o bacharelado e para a educação à distância;
- 5) O prazo estabelecido para implementação das DCNs não está permitindo uma discussão coletiva do que fundamenta esta proposição;
- 6) As DCNs correspondem ao que a Profa. Helena de Freitas denominou de “assimetria invertida”, que significa responder no curso de formação à lógica do mercado, em especial com a pedagogia das competências, e agudizada pela política da extrema direita;
- 7) Com a possibilidade de se implementar em nível nacional o programa Future-se, ou algo semelhante, teremos impactos nas universidades públicas federais, como o provável fechamento de cursos, em especial, de licenciaturas, fim da assistência estudantil, modificação do *ethos* da universidade baseada na ideia de instituição como “balcão de negócios” e na compreensão de empreendedorismo, redução drástica do orçamento da União na Educação, Ciência e Tecnologia públicas, e o rebaixamento teórico nos currículos com as fortes influências de ideias obscurantistas, acrílicas, acientíficas e a-históricas;
- 8) A permanecer a ingerência do Conselho profissional na formação de professores/as, as Universidades perderão a autonomia para decidir sobre os cursos, e adotarão coercitivamente a concepção desse sistema para a formação;
- 9) Teremos um acesso limitado e elitista à Educação Física, alicerçada novamente no paradigma da saúde, da aptidão física, do multiculturalismo, das pedagogias do aprender a aprender etc.;
- 10) Os currículos sujeitos a uma política curricular, conforme denunciado por Malanchen (2016), submetidos e sustentados por teorias pós-modernas, culminarão em uma atuação do professor/a de Educação Física que estará aliada e atrelada à reforma do Ensino Médio e à BNCC, o que significa o fim da Educação Física para os trabalhadores/as e da sua possibilidade de acessar este patrimônio da humanidade;
- 11) Em relação à resistência e desafios frente à disputa de projetos de formação, os segmentos docente, estudantil e de gestão apresentam elementos que nos permitem reconhecer uma desagregação. Provavelmente, estudantes e docentes não estão suficientemente articulados, e os gestores, por sua vez, vão cumprir as resoluções – revivendo os embates entre projeto histórico de educação, escola e sociedade que não estão sendo enfrentados adequadamente por estes segmentos;
- 12) Não estão sendo suficientemente mobilizadas as proposições mais avançadas – considerando a necessidade de formação coletiva da classe trabalhadora, resultante de formulações científicas e de conteúdo emancipatório – para fazer o enfrentamento com as ideias mais retrógradas que estão permeando os cursos (âmbito das ideias pedagógicas da formação de professores/as);
- 13) As formulações de caráter sócio-histórico não estão sendo levadas em consideração como referência para a formação humana e para a formação de professores/as de Educação Física.

O FORLIA tem se posicionado na contínua defesa contra a desqualificação dos trabalhadores/as em sua formação inicial, com a divisão de cursos e a negação de conhecimentos, com o rebaixamento teórico que atende somente aos interesses exploradores do mercado de trabalho capitalista. Sua atuação está em defender uma formação de professores/as de Educação Física em Cursos de Graduação de Caráter Ampliado para atender os espaços formativos nos sistemas educacional, saúde, lazer, esportivo, e outros, exercendo a docência, tratando do objeto da cultura corporal e conferindo uma direção omnilateral à formação humana em diferentes campos de trabalho (TAFFAREL; HACK, 2015).

MNCR: O que é? O que defende?

O MNCR foi criado em 1999, após a homologação da Lei nº 9.696/1998, que criou o Conselho Federal de Educação Física e seus conselhos regionais.

O movimento é formado por estudantes, professores/as e trabalhadores/as de um modo geral, organizado nacionalmente e se orienta por três princípios:

- 1) contrariedade à tese da regulamentação da profissão, entendendo-a como fragmentária e corporativista;
- 2) ser um movimento de caráter amplo, ou seja, a luta travada na Educação Física não pode ficar restrita a esta área, não se pauta apenas a revogação da lei que instituiu a criação dos conselhos federal e regionais de Educação Física e regulamentou a profissão, mas um horizonte mais amplo da luta pela abolição da sociedade de classes e pela emancipação da classe trabalhadora;
- 3) a luta em defesa dos direitos da classe trabalhadora, pela regulamentação do trabalho, como garantia de direitos básicos a todos trabalhadores, como férias, salário, estabilidade, licenças (maternidade, paternidade, saúde), formação continuada etc. (MNCR, 2010).

O MNCR atua no enfrentamento e combate aos ataques e ingerência do Conselho que, ao longo da sua existência, age de forma autoritária, violenta e repressora contra os trabalhadores/as da cultura corporal. Ao longo dos últimos anos, esses trabalhadores/as têm sido vítimas das arbitrariedades repressivas promovidas pelo Conselho, sendo

ameaçados e coagidos em seus locais de trabalho em meio à realização de suas atividades profissionais.

Ao contrário do que propaga este Conselho⁹, não há restrições para a atuação profissional do licenciado/a em Educação Física segundo a legislação brasileira, pois:

1) A Constituição Federal em seu artigo 5º, item XIII, declara que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”; 2) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, somente impõe limites ao exercício da profissão de Educação Física, no que diz respeito à Educação Básica, onde os licenciados são os únicos autorizados a ministrar aulas, e 3) A Lei nº 9696/1998 que regulamenta o profissional de Educação Física e cria o Sistema CONFEF/CREFs, não faz distinção entre licenciados e bacharéis e nem atribui atividades diferenciadas a estes. Ressaltamos ainda que as resoluções estabelecidas pelo sistema CONFEF/CREFs não tem força de lei (MNCR, 2017, p. 13).

Além da coerção aos trabalhadores/as, o Conselho tem incidido em áreas que são da competência do Ministério da Educação, da Saúde, da Ciência e Tecnologia, como por exemplo, na área escolar, intervindo nos editais de concursos públicos para professores/as de Educação Física na Educação Básica, impondo que seja requisito para assumir o cargo possuir registro profissional junto ao conselho; na construção da DCNs de Educação Física; atuando junto às secretarias municipais e estaduais para elaboração de protocolos para retomada das aulas presenciais; assim como vem discutindo a Formação Continuada dos professores de Educação Física junto às Secretarias de Educação do Estado e outras entidades para promover Cursos de Aperfeiçoamento.

Contrário ao projeto de formação que fragmenta a formação de professores/as de Educação Física e divide o curso em licenciatura e bacharelado exposto nas DCNs (Resolução nº 06/2018), que facilita e amplia a materialização dos interesses e do poder exercido pelo Conselho sobre os trabalhadores/as da Educação Física, o MNCR defende que o que caracteriza a intervenção do professor/a de Educação Física, independente do campo de trabalho, é a docência, que se materializa no trabalho pedagógico, e defende como alternativa a elaboração de uma Licenciatura Ampliada, que contemple:

⁹ Uma interpretação equivocada e interessada por parte do Conselho acerca da Resolução CNE/CES 07/04 outorgou à si próprio a prerrogativa de determinar a proibição de atuação em espaços não escolares aos Licenciados/as em Educação. Dessa forma, foi possível, a partir da nova legislação, criar um enorme contingente de cursos de Bacharelado em Educação Física, mesmo que esses já pudessem ser criados desde 1987 (MNCR, 2017, p. 12).

Uma formação humana generalista, com base a uma sólida interdisciplinaridade, com unidade teórico-prática, compromisso social com a superação da sociedade de classes incentivando o trabalho coletivo como eixo articulador do conhecimento na perspectiva de garantir formação continuada, além de uma avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares e o trabalho como princípio educativo. Trata-se, portanto, de uma Educação Física baseada nos anseios do *trabalhador e radicalmente* oposta aos ditames e humores do mercado, numa concepção de educação inovadora e progressista. Defendemos, dessa forma, *uma Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física, baseada, entre outros pontos, em uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo*. Necessitamos compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal (MNCR, 2010 p. 75, grifo nosso).

Nesse sentido, a política global de formação que dá identidade profissional caracteriza-se historicamente pelo trabalho profissional que tem o ato pedagógico no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal como identidade, abrangendo as dimensões humana e político-social e tem por finalidade a formação na perspectiva formação omnilateral, compromisso social da formação em direção à superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida. Além disso, orienta-se pela sólida e consistente formação teórica, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indissociabilidade teoria-prática, 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 (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Ao apresentar o MNCR para discutir o que está acontecendo com a formação de professores/as de Educação Física, o fazemos para evidenciar que este processo de divisão da formação, de negação do conhecimento, vem operando desde 1998 na Educação Física, culmina com a divisão na formação e, continua em curso no CNE privatista, agora atuando sob a Pedagogia.

Freitas (2021) denunciou este processo de destruição das Faculdades de Educação:

Ao apresentar sua proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia o CNE oferece claras evidências do processo de destruição das Faculdades de Educação, responsável pelo desenvolvimento da investigação no campo da educação e da pedagogia e pela formação dos quadros do magistério no

interior das Instituições de Ensino Superior, hoje na mira dos reformadores empresariais e das políticas educacionais de caráter neoliberal desenhadas pelo CNE (FREITAS, 2021, s/n.).

Esta destruição tem dois pontos centrais, segundo a autora: 1) A ruptura com a concepção de formação da infância de 0 a 10 anos que tem orientado os pesquisadores/as e professores/as que atuam na Educação Infantil nas últimas décadas; 2) A criação de trilhas diferenciadas para professores/as especialistas, separadas da formação do diretor, que criam e aprofundam a desigualdade profissional no interior da escola e rompem o princípio da gestão democrática.

A ANFOPE reagiu à proposta e protocolou, no dia 11 de fevereiro de 2021 no CNE, documento contestatório assinado por várias entidades como Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), reafirmando posições.

Conclusão

Podemos concluir a partir dos dados aqui apresentados que ocorrerão alterações nos cursos de licenciatura, conforme está previsto na pauta do CNE, o que trará implicações para as decisões sobre os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em geral e, em especial, na Pedagogia e na Educação Física.

Além disso, é evidente o controle baseado nas competências que passará a ser exercido pela gestão, pelas direções, que estão sendo preparadas para esta função, tanto na formação quanto na atuação dos professores. Soma-se a isto o controle policialesco, autoritário, articulado com toda a estrutura do Estado Burguês exercida pelos Conselhos Profissionais.

Com a formação dividida, vigiada e submetida à lógica da BNCC, desestruturase o que estava em germinação que é o Sistema Nacional de Educação. Teremos a formação submetida à lógica irracional do capital, que coloca os lucros acima da vida e submete a classe trabalhadora, desde a sua formação na Educação Infantil e na escola

básica, à perversidade da destruição da subjetividade humana e sua subsunção ao sociometabolismo do capital.

A isto reagimos defendendo as proposições acumuladas pela ANFOPE, pelo FORLIA e pelo MNCR e, a necessidade histórica da articulação dos setores da ciência e educação, com os demais organismos de luta da classe trabalhadora, a necessidade histórica da formação única, para atuação em campos de trabalho que se alteram frente a determinações ambientais, culturais, sociais, políticas e econômicas.

Consideramos que a base comum nacional para a formação de professores (ANFOPE), a Licenciatura Ampliada como concepção e proposição de formação de professores de Educação Física (FORLIA e MNCR) e a regulamentação do trabalho (MNCR) constituem-se em propostas e pautas fundamentais para o necessário enfrentamento à tendência ao rebaixamento da formação evidenciada nas políticas educacionais pós-Golpe de 2016 para a formação de professores em geral e de Educação Física, em específico. No plano histórico, destacamos a articulação das proposições mencionadas com a educação omnilateral e com o projeto histórico de superação do capitalismo.

Haveremos de superar, pela luta articulada e unificada da classe trabalhadora, tanto diretrizes nacionais desagregadoras e destrutivas, quando governos antidemocráticos na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Referências

ANFOPE. *Carta do XX Encontro Nacional da ANFOPE*. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/CARTA-XX-ENANFOPE-5fev2021-1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FREITAS; L. C. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas ideias*. São Paulo: *Expressão Popular*, 2018.

FREITAS, H. Políticas educacionais atuais de formação dos profissionais da Educação: desafios para o curso de Pedagogia. *Motrivivência*, Florianópolis, a.10, v.11, p.13-30, set. 1998.

FREITAS, H. *BNC da Formação: a educação e a profissão em risco*. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/>. Acesso em 15 fev. 2021.

FREITAS, H. *BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área*. 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/>. Acesso em 15 fev. 2021.

FREITAS, H. *CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia*. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/>. Acesso em 15 fev. 2021.

HACK, C. *Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da Saúde: contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica*. 235f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

MNCR. *10 anos na luta pela regulamentação do trabalho*. 2010. Mimeo.

MNCR. *Boletim Informativo do MNCR*. Ano 16, n. 1-2, jan./abr. 2017.

MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, p.43-62, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de licenciatura da Unicamp*. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. *Kinesis*, Santa Maria, v.30, n.1, p.95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>. Acesso em: 19 de dez. de 2020.

TAFFAREL, C. N. Z.; HACK, C. *Dossiê Licenciatura em Educação Física com caráter ampliado: Fórum, Marco Legal e a Produção Científica*. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). *Formação em educação física e ciências do esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo e Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p.13-48.

Recebido em: 08 mar. 2021.

Aprovado em: 17 jul. 2021.

***Celi Nelza Zulke Taffarel** é Pós-doutora em Educação Física pela Universidade de Oldenburg-Alemanha; Professora Titular na Universidade Federal da Bahia (UFBA); Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA); Pesquisadora bolsista de produtividade do CNPq.

E-mail: taffarel@ufba.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>

**** Márcia Morschbacher** é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA).

E-mail: mm.edufisica@yahoo.com.br;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2193-0998>

***** Cássia Hack** é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Professora na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA) e Coordenadora do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer no meio do mundo (LEPEL Amapá).

E-mail: cassia.hack@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9238-3819>

****** Sidnéia Flores Luz** é Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista CAPES. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e lazer (LEPEL/FACED/UFBA).

E-mail: sidneiaflores@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5989-3144>
