

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DO PARFOR UFPA

## TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH PARFOR UFPA

Francisco Willams Campos Lima **1**  
Brenic Aluan Pinheiro **2**  
Cassio Vale **3**

**Resumo:** Este texto traz como tema a formação de professores em Educação Física por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), tendo como objeto de análise o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal/PA. O estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, tendo como aporte teórico o materialismo histórico-dialético. Os resultados revelaram que o PPC foi formulado para atender à demanda de formação profissional, a fim de que o professor de Educação Física esteja apto ao enfrentamento de situações diversas na educação básica. Entretanto, a proposta analisada pode ter implicações para a qualidade do ensino na área da Educação Física, haja vista que a teoria que o sustenta não emana da prática, como possibilidade de construção dialética.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Parfor UFPA. Educação Física. Cultura Corporal.

**Abstract:** This text brings as its theme the training of teachers in Physical Education through the National Plan for The Training of Teachers of Basic Education (Parfor), having as its object of analysis the Pedagogical Course Project (PPC) of the Federal University of Pará (UFPA), Castanhal / PA Campus. The study used bibliographical and documentary research, having contribution the theoretical-historical-dialectical materialism as its theoretical support. The results revealed that the PPC was formulated to meet the demand for professional training, so that the Physical Education teacher is able to face different situations in basic education. However, the proposal analyzed may have implications for the quality of teaching in the area of Physical Education, given that the theory that sustains it does not emanate from practice, as a possibility of dialectical construction.

**Keywords:** Teacher training. Parfor UFPA. Physical Education. Body Culture.

---

Doutor em Educação. Professor da Universidade do Estado do Pará **1**  
atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/3830731699132201>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4753-6422>. E-mail: [willamscampos@yahoo.com.br](mailto:willamscampos@yahoo.com.br)

Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação e **2**  
Tecnologia da Amazônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0517210023122527>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1582-0664>. E-mail: [brenic182@gmail.com](mailto:brenic182@gmail.com)

Doutorando em Educação na Amazônia. Professor **3**  
externo da Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3999755289326490>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8956-4536>.  
E-mail: [cassiovale07@yahoo.com.br](mailto:cassiovale07@yahoo.com.br)

## Introdução

Este texto traz como tema a formação de professores em Educação Física por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), tendo como objeto de análise o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Castanhal/PA<sup>1</sup>, espaço onde funciona a coordenação geral deste curso no estado paraense.

Para que possamos compreender a importância histórica dessa temática, precisamos nos reportar à década de 1980, contexto em que a formação na área da Educação Física começa a passar por mudanças significativas, tornando-se mais perceptível nas décadas subsequentes. Essas mudanças buscavam romper com a concepção de Educação Física, preponderante nas décadas de 1960 e 1970, orientada pelo modelo tecnicista do corpo que se caracteriza pela fragmentação. Tal modelo era oriundo do regime militar que se encontrava no poder<sup>2</sup> e decidia o tipo de formação que deveria ser ofertado pelas universidades (GARCÊS, 2012).

De acordo com Garcês (2012), com a redemocratização do País começaram a emergir ideias no sentido de que, para melhorar a educação, precisava-se contar com professores preparados, isto é, qualificados para a formação de um novo cidadão, de modo que o tecnicismo dos currículos de Educação Física pudesse ser suplantado. Com base nesse entendimento, por exemplo, disciplinas como Sociologia e Filosofia integraram as propostas de formação de profissionais nessa área.

Nessa perspectiva, consideramos relevantes para a formação de professores de Educação Física, os estudos desenvolvidos pelo Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), em meados da década de 1980 acerca do conceito de cultura corporal<sup>3</sup>, num contexto nacional de abertura política, onde identificamos também a formulação da crítica, de maneira mais específica, à esportivização da Educação Física brasileira que, segundo autores, por exemplo, como Taffarel e Escobar (1987), teria resultado da forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha.

Portanto, a partir desse novo paradigma formativo, a lógica da prática obrigatória para o corpo perfeito e pronto para guerra passou a ser substituída por concepções mais críticas, dando origem, por exemplo, à cultura corporal assentada no materialismo histórico dialético, compreendida fundamentalmente como objeto de estudos específicos da Educação Física, de acordo com Escobar e Taffarel (2009):

[...] fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais (p.173-174).

A partir de então há uma mudança paradigmática dos processos formativos de professores na área da Educação Física, de modo que a crítica formulada pelo Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), por meio da qual é feita a distinção entre a cultura do corpo (criada pelo positivismo, em que a totalidade é constituída pela soma das partes, formando a “totalidade” humana) e a cultura corporal, sendo esta compreendida em sua dimensão histórica, enquanto prática humana vinculada aos interesses da classe trabalhadora (TAFFAREL E ESCOBAR, 2009).

Identificamos, assim, avanços importantes, pelo menos do ponto de vista teórico, acerca da formação do professor de Educação Física que perpassam, indubitavelmente, a proposta curricular das instituições formadoras, no contexto atual, materializadas por meio, por exemplo, de políticas de formação e programas nesta área. Dessa forma, o Parfor se insere nesse

1 O Campus foi fundado em 14 de abril de 1978; Castanhal é um município brasileiro do estado do Pará, distante a 68 quilômetros da capital estadual, Belém (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, [20--]).

2 De 1964 a 1985, o Brasil esteve sob o regime da ditadura civil-militar.

3 A abordagem do conceito de cultura corporal feita pelo Coletivo de Autores, de acordo com Soares *et al.* (1992), a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética. Para tanto, afirmam que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade” (p. 62).

contexto, tendo como escopo a formação em nível superior de professores que já atuam na área sem a titulação mínima necessária, como possibilidade, inclusive, de superar práticas que se distanciam de uma abordagem mais crítica do trabalho docente.

Nesse sentido, objetivamos por meio deste estudo analisar a perspectiva de formação de professores em Educação Física, constante do Projeto Pedagógico de Curso do Parfor UFPA, campus Castanhal/PA. Para tanto, fizemos interlocuções com autores como Severino (2003; 2011), que destaca a formação do professor como um instrumento fundamental para a elaboração de seu papel de forma mais autêntica, ética e humana; Souza e Oliveira (2017), que analisam a importância da cientificidade no ambiente escolar, ressaltando que se deve evitar a *doxa* (opinião ou crença comum) e buscar sempre a *logos* (razão); Frigotto (2017), que defende a necessidade de contextualização do papel político do professor, que precisa assumir posição em favor dos excluídos socialmente no espaço escolar e lutar sempre contra as tentativas de opressão do Estado; e o Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), com destaque para as ideias de Escobar e Taffarel (2009) e Taffarel (2016), que discorrem sobre o conceito de cultura corporal, referenciados no materialismo histórico-dialético.

A pesquisa documental foi realizada, fundamentalmente, a partir do PPC do Curso de Educação Física, o que nos permitiu identificar a perspectiva de formação do Parfor e a concepção sustentada para a área da Educação Física no contexto da UFPA.

Para análise do fenômeno investigado, reportamo-nos aos pressupostos do materialismo histórico-dialético, partindo do princípio de que para compreender a sociedade capitalista, onde o objeto de estudo se encontra inserido, precisávamos ir além da aparência, buscando capturar sua essência, isto é, sua estrutura e dinâmica interna. Dessa forma, utilizamo-nos de procedimentos analíticos, buscando a formulação da síntese, sem perder de vista a totalidade histórica em que o processo formativo, por meio do Parfor se desenvolveu. Essa postura investigativa, nos permitiu reproduzir, no plano ideal, a essência do objeto que investigado, como recomenda Netto (2011).

Assim, para compreender como e para que se construiu a perspectiva de formação de professores na área da Educação Física, consideramos necessário identificar, inicialmente, no plano da aparência, o que mediou a escolha dos núcleos, a proposta de ensino, a divisão da carga horária e outras peculiaridades desse objeto, que se materializou no documento final.

Porém, entendemos que o mais importante desse processo investigativo, consistia em chegar à essência, de modo que pudéssemos identificar as possíveis contradições, entre o que se encontra idealizado no PPC e o que foi materializado de acordo com o contexto histórico de implementação da proposta pedagógica.

Os dados da pesquisa foram sistematizados em três eixos assim compreendidos: bases da formação docente, o Plano Nacional da Formação de Professores da Educação (Parfor) e o PPC de Educação física Parfor UFPA/Castanhal.

## Algumas bases da formação docente

Para Ferreira (2001), formação é entendida como ação de formar por meio de instruções em um determinado assunto para que o formando possa ter aptidão naquela área. No que se refere à formação de professores, essa definição é um pouco mais ampla por exigir elementos diversos para atuação na educação básica e superior, além de formação contínua para melhorar sua prática.

Segundo Severino (2011), a educação se depara com divergências e contradições para o cumprimento de seu papel, devido a fatores culturais, políticos e históricos inerentes ao trabalho das instituições de ensino, que estão presentes seu cotidiano. São constatados, assim, desafios importantes que precisam ser superados. Nesse sentido, o mencionado autor, recomenda que precisamos:

Inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de uma sociedade e de levá-los a superar e criticar essa inserção, para isso é preciso fazer um investimento na conformação das pessoas à sua cultura e, ao mesmo tempo, levá-las a se tornar agentes da transformação delas (SEVERINO, 2011, p. 8).

Nesse contexto, podemos considerar que a Educação Física, como área do conhecimento, poderá exercer o papel de mediadora do processo de formação, uma vez que, numa perspectiva crítico-superadora, por exemplo, defendida pelo Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), possui como objeto específico de estudos a cultura corporal, por meio da qual é possível exercer a crítica ao sistema vigente de forma contextualizada e transformadora. Taffarel, (2016), acrescenta que esse conhecimento

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 sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (p.14).

Portanto, a escola e os professores possuem especificidades e singulares formativas, por se tratar de seres humanos, inseridos em processos históricos distintos, que não podem ser uniformizados ou coisificados, como se faz com mercadorias ou objetos manipuláveis, para o atendimento de uma determinada necessidade de consumo.

Ao contrário, no processo de formação de professores, a cultura é elemento constitutivo e constituinte, que precisa ser valorizada a todo instante, em suas diferentes formas, linguagens e expressões. Porém, os aspectos culturais como expressão de um comportamento histórico dos sujeitos nem sempre é levada em consideração pela lógica neoliberal, uma vez que a escola é tida como uma instituição que ensina conteúdos sistematizados para o atendimento de demandas do sistema capitalista de forma padronizada.

Entretanto, a escola e a comunidade escolar como um todo fazem parte de um ciclo de reprodução e evolução social, de modo que sua formação passar por bases sólidas e racionais e ser conduzida de forma eficiente no processo de ensino e aprendizagem dos educadores, já que aprendem o que posteriormente irão ensinar. O professor ganha um papel de “transmissor” para poder repassar conteúdo sistematizado e dar o incentivo à educação dentro das 4 (quatro) horas diárias que constituem tempo médio de um turno. Assim, ao sair do espaço escolar, se depara com uma realidade, que muitas vezes, não condiz com as práticas implementadas na instituição escolar.

Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional de educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, ou significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida e da sociedade (SEVERINO, 2003. p.73).

Compreendemos que a educação de acordo com a lógica capitalista, caracterizada pela transmissão e assimilação de conteúdos, passa a objetivar o preparo do indivíduo e seu convívio harmonioso na sociedade, sem a preocupação com a transformação das estruturas de exclusão e de dominação, deixando, assim, de se constituir numa prática social, no sentido atribuído por Severino (2003), uma vez que não possibilita e nem promove a necessária intervenção com as demais áreas que compreende indivíduo em sua historicidade concreta.

Portanto, a formação do educador para que seja crítica e emancipadora precisa ultrapassar a visão sistematizada de aulas autocráticas, nas quais o professor é a autoridade máxima irrefutável, que repassa conteúdo por meio de repetição para que possam decorar assunto. Para romper com essa lógica, o professor de Educação Física precisa cultivar e desenvolver um olhar crítico sobre as condições de vida de seus alunos, de modo a identificar cada um, em sua singularidade e em seu estado atual (físico e mental), mas com o intuito, fundamentalmente, de promover valorização de sua cultura que se reconhece e se ressignifica na prática pedagógica.

Essa postura assumida pelo professor, pode contribuir ainda no sentido de que sejam contempladas as demandas e necessidades educativas do aluno, em seu contexto histórico e social. Para isso é necessário analisar a ideia da objetivação dos três horizontes da formação de professores proposta por Severino (2011, p. 9), que são indispensáveis para pensarmos uma educação transformadora e que assumimos neste artigo como essenciais que são:

I) Desenvolver o máximo conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões[...];II) Desenvolver o máximo sua sensibilidade ética e estética [...];III) Desenvolver ao máximo sua racionalidade filosófica em dupla direção: em uma frente, esclarecer epistemicamente o sentido da existência, e em outra afastar o ofuscamento ideológico dos vários discursos; construir uma contraideologia como ideologia universalizante que coloque os produtos do conhecimento para atender aos interesses da totalidade dos homens.

O eixo I está associado a desenvolver o conhecimento específico da área, científico e tecnológico, que serve como base para o desenvolvimento de futuros trabalhos que são reajustados para a realidade natural e social na qual o educador está inserido com o intuito de usar seus conhecimentos para poder proporcionar aos cidadãos uma intervenção por meio da qual possa melhorar o dia a dia da comunidade. Avançar cientificamente e possibilitar que os alunos possam participar desse avanço é um dos pilares que devem ser trabalhados na formação de professores, com um desenho curricular que possibilite tal ação.

O educador possui conhecimentos específicos por obrigatoriedade de sua formação, presentes no seu desenho curricular no qual tais conhecimentos o diferenciam dos demais profissionais da sociedade pelo fato de ter embasamento teórico. Souza e Oliveira (2017) entendem que o homem deve usar seu conhecimento e sabedoria para estabelecer melhorias em prol da sociedade em que o mesmo está inserido. Dessa maneira, a escola é vista como um ambiente que tem o papel de desenvolver o lado filosófico e científico, diante dos quais o professor tem como finalidade buscar por meio de maneiras lógicas a melhor forma de repassar o conhecimento científico, levando em consideração a cultura dos alunos, visando à melhoria do cotidiano da comunidade.

Esses mesmos autores enfatizam que a razão deve prevalecer sobre o senso comum, porque a ciência que possibilita avanços sociais não deve estar associada a opiniões pessoais que são superficiais e enganosas, e sim a métodos sistematizados e lógicos que possuem rigor e são confiáveis.

O eixo II tem relação com o ato de aprimorar o ser humano presente dentro do educador, capaz de sensibilizá-lo para poder realizar suas atividades profissionais da melhor forma possível, a fim de que sua condição humana seja aprimorada constantemente em razão de precisar gostar de trabalhar com pessoas para ser professor. Freire (1987) destaca que a formação ética e estética de sensibilidade no processo educativo deve ocorrer por meio do diálogo que é a associação direta com o pensar crítico, pois “sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987. p. 47).

Para uma melhor condição professor-aluno, entendemos que há a necessidade de uma maior sensibilidade de ambas as partes, mais especificamente do docente para que possa ocorrer a perpetuação do conhecimento, não apenas a transmissão de conteúdo. Assim, o educador precisa conhecer a cultura e, no caso específico da Educação Física, a cultura corporal de seus alunos (TAFFAREL, 2016), aspectos estes indispensáveis para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho emancipadora, que busque romper com uma lógica positivista.

O eixo III pode ser analisado como aquele que lembra ao professor que sempre há dois pontos de vista do mesmo objeto estudado e que sua ação educativa deve estar a serviço de atender à maioria daqueles que precisam da escola para se desenvolver. Deve estimular ao máximo a filosofia individual, mostrando os contextos a fim de esclarecer o conhecimento real existente em todo lugar de maneira crítica e analítica. Ou seja, é papel do professor desde sua formação acadêmica consiste em entender que precisa se posicionar perante os mais diversos problemas sociais, demonstrando aos alunos que tal posicionamento se constitui em luta co-

letiva em prol da melhoria social.

Segundo Frigotto (2017), o educador deve estar à frente de posições político-econômicas, para que possa contribuir no sentido de que seus alunos tenham acesso aos conhecimentos desenvolvidos a partir de sua prática pedagógica e aos bens culturais produzidos pela humanidade historicamente. Essa educação carrega o papel de propagar o pensamento de forma livre sendo crítica, analítica e reflexiva. Com isso, o autor nos leva a compreender, no decorrer do texto, a concepção do professor como um pilar primordial para o aprimoramento filosófico do discentes, para que se tornem cidadãos críticos e capazes de refletir sobre as estruturas alienantes da sociedade capitalista.

Os três eixos conversam entre si, como a finalidade de preparar o indivíduo para sua inserção e intervenção crítica no meio político-social, de modo que conquistem condições objetivas para o enfrentamento de desafios com os quais haverão de se deparar em sua atuação profissional em diferentes contextos de trabalho.

Na perspectiva, esses aspectos inerentes à formação docente, podem ser contemplados ou convertidos em políticas públicas educacionais, cuja materialização ser dá, por exemplo, por meio, de programas como o Parfor.

## O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

O Parfor representa uma ação lançada em medida de urgência aprovado pelo artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) com o propósito de criar ações para “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2009a, on-line). Assim, tal Decreto<sup>4</sup> compreendia que o País necessitava oportunizar a formação de profissionais da educação básica brasileira tendo como público, “a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2009a, on-line). Nesse sentido, o Parfor foi lançado em maio do mesmo ano pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, com o ingresso das primeiras turmas no segundo semestre daquele ano (BRASIL, 2009b).

Houve a compreensão por parte do governo à época de que era urgente a formação inicial específica nas áreas em que os já professores estavam atuando – docentes que, por distintas ocasiões, eram concursados nos estados e municípios sem a licenciatura adequada, como no caso da disciplina Educação Física, abordada neste texto com maior destaque. Ou seja, os profissionais contemplados pelo Parfor atuavam na educação básica sem nível superior ou com uma formação não específica para a área, o que poderia estar contribuindo para práticas deturpadas de ensino na Educação Física, analisada neste texto com maior ênfase.

Os professores-cursistas – termo empregado por Barros, Melo e Costa (2015), para se referir aqueles que cursam o Parfor – são professores efetivos atuantes com sua experiência de anos e, ao mesmo tempo, são cursistas do ensino superior para cumprir exigências da LDB quanto à formação docente

As autoras destacam ainda que a formação de professores via Parfor não se deu de maneira simples, pois teve base em pesquisas e estudos para a sua aprovação com objetivo de renovar esses profissionais e deixá-los mais preparados para aperfeiçoar sua prática em sala de aula, melhorando suas ações na educação básica já que “este Plano é executado em regime de cooperação entre a CAPES/MEC, as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior (p. 3)”.

Assim, essa política é organizada em parceria entre os entes federados (União, Estados

4 Houve alterações nessa proposta por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), **ainda gestão de Dilma Rousseff (2011 – 2016). Destaca-se também a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 (BRASIL, 2017)**, emitida na gestão de Michel Temer, cujo anexo aprova o regulamento do Parfor e enfatiza detalhes de valores de bolsas para coordenadores, assim como o valor da Capes para as turmas vinculadas às Instituições de Ensino Superior (IES).

e Municípios), cada um com sua responsabilidade, em relação à qual as universidades públicas têm destaque nessa parceria, porque dispõem do corpo docente e estrutura física para ofertar a formação. Esses mesmos autores caracterizam o Parfor como uma proposta do governo federal positiva, que visa oferecer para os professores-cursistas a nova experiência de vivência de unir os conhecimentos práticos, acumulados ao decorrer do tempo, aos específicos, com base acadêmica e pedagógica para a melhor competência acadêmica.

Um Exemplo dessa proposta é o curso de Licenciatura em Educação Física Parfor disponibilizado nas universidades públicas que já possuíam o curso em sua ementa. De acordo com Universidade Federal do Pará (2015) esse curso ocorre no período de 4 anos corridos, onde: “Parágrafo único. O tempo de permanência do aluno no Curso não poderá ultrapassar 50% (cinquenta por cento) do tempo previsto para a sua duração”, ou seja, o aluno deverá concluir o curso em no máximo seis anos ou será desligado do Programa. Além disso, o curso é ofertado em turno integral em períodos intensivos. O mesmo tem sua grade curricular dividida em três períodos denominada núcleos:

I - Núcleo Estrutural, da dimensão do Conhecer: visa a propiciar abordagens de conhecimentos curriculares, a organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento e sua adequação aos processos de ensino e aprendizagem.

II - Núcleo Contextual, da dimensão do Fazer: visa a desenvolver a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando as relações interpessoais e as relações institucionais, com os contextos imediato e geral.

III - Núcleo Integrador, da dimensão do Intervir: visa a preparar os estudantes por meio de problemas concretos, na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, com base em diferentes perspectivas teóricas, articulando a formação pedagógica e a formação específica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015).

O Núcleo I é voltado para a inclusão do aluno no curso, a leitura e o estudo teórico-pedagógico, por meio dos quais o aluno deve aprender a base de ensino e metodologias, estudando sua história, pensadores e abordagens. O Núcleo II está voltado para o ensino de disciplinas específicas do curso, nas quais se trabalha com estudo de pesquisas, assim como fundamentos teóricos e práticos de conteúdos afins da área. O Núcleo III está direcionado para o aperfeiçoamento da prática de docência dos conhecimentos adquiridos até este módulo, no qual se trabalha com a técnica de unificar metodologia, fundamentos e abordagens. Pode-se entender esses 3 (três) núcleos como uma forma organizacional para uma melhor periodização do ensino, de maneira que o aluno consiga ter contato primeiro com as disciplinas de base da profissão, para que sirvam como pilar para as disciplinas específicas em que essa estruturação auxilia na organização e desenvolvimento do curso, na medida em que isso possibilita equilíbrio sequencial e pedagógico dos discentes.

Ainda de acordo com Universidade Federal do Pará (2015), a formação do aluno no curso deve ter contabilizado um total de 200 (duzentas) horas em atividades extracurriculares, podendo ser de natureza de pesquisa, extensão, representação estudantil, ações sociais, culturais e esportivas. As configurações dessas horas são de responsabilidade da Faculdade de Educação Física, porém, não cabe a sua competência disponibilizar os cursos de atividade complementar. Para a conclusão das atividades acadêmicas, devem ser cursados 3.230 (três mil duzentas e trinta) horas distribuídas de acordo com os núcleos já apresentados: I - 855 (oitocentas e cinquenta e cinco) horas para o Núcleo Estrutural; II - 870 (oitocentas e setenta) horas para o

Núcleo Contextual; III – 1.505 (mil, quinhentas e cinco) horas para o Núcleo Integrador, já feito a adição de 200 (duzentas) horas referentes a Atividades Complementares.

Deverão cumprir como disciplina curricular obrigatória o Estágio Supervisionado, que tem um total de 420 (quatrocentas e vinte) horas remanejadas igualmente em três categorias de estágios: I - O Estágio Supervisionado, Educação Infantil do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental; II - O Estágio Supervisionado, do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e; III - O Estágio Supervisionado, no Ensino Médio, (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015,).

Com base no conteúdo exposto, podemos identificar que a sua distribuição em cargas horárias (CH) prioriza o uso das práticas, de maneira que o núcleo responsável pela base educacional e metodológica é o mais afetado por esse remanejamento de CH. Seguindo o raciocínio, entende-se que, por essa possível instabilidade de base pedagógica, viremos a ter profissionais altamente práticos com baixo conteúdo teórico sobre as abordagens e metodologias, não modificando a concepção de prática pela prática.

Nesse sentido, observamos, por meio do relatório da Capes (2012), que há uma estrutura definida do curso de Educação Física pelo Parfor, com a divisão em núcleos, carga horária e outras questões pertinentes à formação. No tópico a seguir, detalharemos a formação em Educação Física pelo PPC da UFPA/Castanhal.

## **O PPC de Educação Física Parfor UFPA/Castanhal: ensino, pesquisa e extensão**

As universidades federais são consideradas instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento social e a produção científica do País, por meio da oferta da educação superior com base no ensino, pesquisa e extensão, em atendimento ao que prevê o art. 207 da CF. Para tanto, os projetos pedagógicos dos cursos dessas instituições formadoras, em suas diferentes áreas do conhecimento, precisam contemplar esse tripé.

O curso de Educação Física do Parfor UFPA, *campus* Castanhal propõe a oferta de Licenciatura Plena nesta área, oportunizando a vivência dessas dimensões que podem ser consideradas indissociáveis, compreendendo: ensino, pesquisa e extensão. Com isso, informa em seu PPC como idealização a formação de professores não só para que possam atuar na educação básica, em seus níveis e modalidades, mas também no espaço não escolar, em seus diferentes âmbitos de atuação, mediante a articulação de diferentes saberes e práticas.

O objetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física, adaptado para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é formar o profissional para o exercício da docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial, em contextos escolares e não escolares, como clubes, academias e associações (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015a, p. 2).

A seleção para o ingresso nos cursos desenvolvidos no âmbito do Parfor, ocorre mediante a publicação de edital, por meio do qual apresenta como escopo a formação profissional, sendo que seu principal objetivo consiste na melhoria da atuação do professor, no sentido de que esteja preparado para o enfrentamento de situações pertinentes ao cotidiano no exercício da profissão.

A organização curricular, prevê como abrangência não só as práticas pedagógicas implementadas no contexto escolar, mas abarca também a área da Educação Física de forma ampla, sem perder de vista os conteúdos de cunho específico, compreendendo bases fisiológicas, contextualização da docência e promoção e incentivo à extensão e à pesquisa.

Dessa forma, o currículo se constitui pela necessidade de observância de uma ordem ou sequenciamento didático, de modo que as áreas de conhecimentos sejam desenvolvidas de maneira articulada com conhecimentos específicos. Por meio dessa lógica, que reputamos de cunho positivista, seria possibilitada a adequada preparação do professor que se propõe atuar na educação básica.



Embora se distancie de uma perspectiva dialética, no sentido de que a Educação Física, precisaria se articular com as demais áreas do conhecimentos, de modo que as especificidades se reconhecem na totalidade e vice-versa, a proposta se propõe à formação de profissionais mais reflexivos por meio dos conteúdos. Entretanto, essa flexibilidade se daria a partir de uma visão conteudista que já se encontram previamente elaborados, por meio da qual seria estimulada a pesquisa para promover avanços na área de maneira teórico-investigativa.

Essa perspectiva curricular se sustenta na aposta de que no final do curso ter-se-ia profissionais mais “qualificados” (termo utilizado de maneira vaga ou até mesmo imprecisa) e comprometidos com uma educação de qualidade e, por conseguinte, como sustenta o PPC menos preocupados com a apresentação de técnicas de esportes, que precisariam ser superadas devido seu papel autocrático. Dessa forma, são assumidos como pressupostos educativos a associação de produções teóricas emergentes que se constituem:

[...] no universo da Motricidade Humana, Cultura Corporal e da Cultura Corporal do Movimento, objetivando a formação de egressos cujo perfil evidencie o comprometimento com a transformação social, bem como, com o construto de um corpo possível e não mais idealizado, objetivando o comprometimento com a educação subsidiada por práticas corporais perpassadas por distinções de gênero, raça e classe, práticas estas socialmente construídas, substituindo a tradicional ideia de corpo perfeito mecânico, homogêneo e de um adestramento limitador.

Desta forma, optamos por estruturar um curso com o que há de mais atual nesses campos, compatibilizado com os conteúdos tradicionais da área da Educação Física, como jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, a partir dos pressupostos de tais campos norteadores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015b, p. 20).

Identificamos, por conseguinte, que a proposta curricular parece que incorre em alguns equívocos e/ou até mesmo contradições, na medida em que ao se propor, por exemplo, a abordagem da cultura corporal o faz como esse conceito pudesse ser compreendido de maneira distinta da cultura corporal do movimento, aspecto este que se distancia da perspectiva crítico-superadora, que pressupõe, no contexto de trabalho da escola, a interpenetração dialética de tal conceito, como sustenta o Coletivo de Autores (SOARES *et al.* 1992).

Por outro lado, precisamos admitir que a proposta parece buscar a atualidade de conceitos e práticas a serem implementadas pelo professor de Educação Física, numa perspectiva da diversidade social, sem deixar de contemplar os conteúdos tradicionais, que passariam a ser orientados pelos princípios pertinentes aos campos norteadores, aspectos estes que parecem imprecisos quanto à forma de abordagem no documento em apreço.

Com base nessa perspectiva, delinea-se o perfil do egresso desejado pelo Curso de Licenciatura em Educação Física – Parfor, consistindo, fundamentalmente, em formar um profissional qualificado, isto é, com condições de analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente. Essa intervenção, informa ainda o PPC, se daria “por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, divisando, dessa forma, “à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural, cuja atuação seja pautada na reflexão filosófica, no rigor científico e na conduta ética” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2015a, p. 2).

O PPC teria sido elaborado pela Colenda Câmara de Ensino de Graduação e pelo Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, aprovado pela Resolução nº

4.662<sup>5</sup>, em sessão realizada em 28 de abril de 2015, ano em que foi lançado e edital para formação da primeira turma de Educação Física do *campus*.

Ao examinar o conteúdo do PPC consideramos o tripé ensino, pesquisa e extensão, conforme idealizado do documento balizador do curso de Educação Física, compreendendo um conjunto de ações ditas como essenciais para a formação do professor. A partir das análises identificamos certa incompatibilidade entre os documentos analisados, pois na Resolução nº 4.662, que aprovou o PPC, a carga horária se encontra dividida em ensino, pesquisa, extensão e a distância (sendo que somente os estágios não possuem teoria nem atividades a distância); ao passo que o ementário informa carga horária a distância nas disciplinas distribuídas entre ensino e pesquisa.

Assim, podemos constatar a existência de lacunas nessa organização ou distribuição da carga horária, uma vez que cada disciplina precisaria se estruturar a partir de aspectos como ensino, pesquisa e extensão, com o propósito de atender essas dimensões articuladamente. Entretanto, a partir do conteúdo examinado não se vislumbra a possibilidade de efetivação ou materialização concreta de todos os aspectos constituintes do tripé na prática pedagógica do curso, haja vista que a pesquisa, por exemplo, não consta nessa estruturação da proposta, o que serve para reforçar a lógica conteudista de cunho conservador, que parece prescindir da formação de profissionais pesquisadores a partir de saberes de sua prática ou atuação profissional.

Para que possamos compreender a perspectiva de organização do ensino, informada pelo PPC, consideramos necessário, inicialmente, examinar os núcleos estruturantes da proposta, com as respectivas disciplinas.

O Núcleo I (estrutural) se baseia nas disciplinas de Fisiologia, Anatomia, Bases Antropológicas, Filosóficas, Psicológicas, Sociológicas, Fundamentos etc, tendo como finalidade a compreensão da base educacional pelo docente do curso, de acordo como o art. 6º do DCN 2004. Trata-se de um conjunto de disciplinas consideradas imprescindíveis para melhorar a percepção de aspectos relacionados à natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica pertinentes à atuação do professor de Educação Física.

O Núcleo II (contextual) se apropria, em sua quase totalidade, de bases teóricas específicas e fundamentos sobre desportos. Identificamos nessa organização conteúdos de estudos voltados para o embasamento para a atuação do professor de Educação Física. A esse respeito, Souza e Oliveira (2017) entendem que o papel do homem é ser um pensador racional para o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, o que se distancia da perspectiva de trabalho sustentada pelo mencionado núcleo, que sugere a contextualização de temas específicos da área em referência, sem fazer o diálogo com as questões sociais concretas relacionadas às condições de vida dos estudantes da educação básica.

O Núcleo III (integrador) é responsável por integrar os conteúdos voltados para a intervenção do ponto de vista da formação didática e da pesquisa. Pode ser considerado o momento em que ocorre a demonstração do conhecimento adquirido e acumulado ao decorrer do curso e a prática docente. Entretanto, é requerido ao professor que exerça o papel de mediador do conhecimento real, isto é, a partir das condições concretas do cotidiano da escola de educação básica, de forma crítica e racional. Pois, como recomendam Sousa e Oliveira (2017), essa postura contribuiria para a diferenciação entre o senso comum e a razão, tendo em vista o papel político desse profissional quando da socialização de conhecimentos no interior da escola.

A partir da análise dos respectivos núcleos do PPC, podemos compreender que o ensino se encontra estruturado em 8 (oito) períodos, com 53 (cinquenta e três) disciplinas ofertadas no decorrer do curso, compreendendo cargas horária teórica e prática, com exceção dos estágios que são informados como sendo eminentemente práticos. As disciplinas totalizam 3.230 horas, distribuídas em 200 (duzentos) horas de efetivo trabalho escolar.

---

5 Essa resolução está disponível no site oficial do curso no endereço (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, [20--]). Entretanto, destacamos que inicialmente achávamos que estava incompleta e solicitamos o envio do arquivo, o que foi atendido. No dia 17 de junho de 2019, um dos autores recebeu por e-mail o mesmo arquivo disponível no site, comprovando que o documento estava correto, assim como o ementário do curso, que não estava disponível e nos possibilitou um maior aprofundamento. O remetente foi parforef.ufpa@gmail.com.

Constatamos, por meio da estruturação nuclear, a partir da qual as disciplinas se distribuem, que a proposta parece promover certa cisão entre a teoria e a prática, o que se torna ainda mais preocupante quando o ensino deixa de fomentar a pesquisa na prática pedagógica, o que pode ser comprovado no documento analisado. Consideramos que o PPC, assim, constituído apresenta uma visão restritiva do currículo escolar, o que, no nosso entendimento, poderá representar prejuízos à formação do professor. Tal tendência pode ser explicada pela divisão social do trabalho, oriunda do modo de produção capitalista, onde ocorre certa apropriação privada dos meios de produção pela classe dominante, como sustentam Marx (2004) e Marx e Engels (1998).

Outro aspecto analisado, diz respeito à quantidade de disciplinas que contribuiriam diretamente para a formação político-pedagógica do professor de Educação Física, compreendendo apenas 4 (quatro) como integrantes do núcleo integrador, quais sejam: Política Educacional, Políticas Públicas em Educação Física Esporte e Lazer, Avaliação Educacional e Planejamento Educacional, que sustentam o entendimento do professor como um importante responsável para formação crítica-política do aluno.

Quanto a este aspecto, consideramos que esses componentes curriculares trazem um repertório de temas que possui relevância para a formação do professor de Educação Física e para os demais que atuam em outras áreas do conhecimento, conforme Frigotto (2017), ao argumentar que essa perspectiva, quando fomentada e implementada durante a formação inicial, pode contribuir para tornar os indivíduos conhecedores dos processos históricos, de modo a se comprometerem com a mudança de seu contexto de vida e de trabalho. Entretanto, consideramos que essa abordagem em sua dimensão crítica, precisa servir para a resignificação do papel do professor durante seu exercício profissional, de modo que haja a busca de superação de contradições que perpetuam certo *modus operandi*, na prática pedagógica, incompatível com os desafios atuais da educação, deixando de atender, inclusive, por exemplo, às demandas oriundas das classes trabalhadoras.

Consideramos, por outro lado, que as disciplinas apresentadas na organização curricular informam sua pretensa vinculação com a concepção emancipadora de educação, ao argumentarem que possibilitariam ao professor o conhecimento necessário para promover uma maior interação social. Entretanto, este aspecto, a nosso ver, é insuficiente, pois, a perspectiva materialista da história, pressupõe a reflexão e o enfrentamento das estruturas de dominação, presentes nas relações de trabalho do professor e na forma como lida com aspectos da cultura corporal em sua dimensão dialética, como argumentam os pesquisadores que integram o Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992).

Acrescentamos, por outro lado, que é sustentada ainda no PPC, como um dos elementos considerados determinantes para a prática pedagógica, a preparação de professores para que exerçam uma postura mais crítica dentro da sociedade. Porém, este aspecto é feito sem o devido embasamento teórico-científico por meio das disciplinas elencadas no desenho curricular, deixando assim de contemplar aspectos pertinentes à cultura em seu sentido mais amplo. Compreendemos que essa forma de abordagem não contribui para que o professor se reconheça como protagonista da história, por meio de uma relação dialógica com os seus alunos, o que torna a proposta analisada inócua no sentido de produzir os efeitos políticos de uma prática pedagógica em seu sentido dialético e emancipador.

Com isso, podemos considerar que a perspectiva de organização curricular que consubstancia o PPC pode ter implicações para a qualidade do ensino na área da Educação Física, em razão dos aspectos apontados anteriormente, pois a teoria que o sustenta não remete à prática do ponto de vista dialético. Pois, temas pertinentes a essa área do conhecimento não são suscitados das condições concretas de vida dos estudantes e dos professores, para que a devida contextualização histórica se efetivasse na prática do professor.

O PPC do curso não explicita como acontece o estímulo à pesquisa durante trabalhos das disciplinas e nem fomenta a participação dos estudantes em eventos de natureza científica. Apresenta tão somente a carga horária complementar para do curso, por meio da qual a pesquisa pode ser incluída, mas não são apresentadas alternativas que possam promover a investigação epistemológica acerca de temas inerentes às práticas curriculares relacionadas ao

objeto da Educação Física.

Partindo da concepção de Soares e Severino (2018), a iniciação à pesquisa científica agrega ganhos para a formação do meio acadêmico, efetivando a importância da construção do conhecimento de forma sistematizada. Compreendemos, entretanto, que na estruturação do PPC Parfor UFPA de 2015, a pesquisa como prática educativa e formativa, no decorrer do curso de formação inicial, é apresentada sem a necessária contextualização e articulação com os temas oriundos da implementação da proposta curricular, uma vez que é informada, mais diretamente, por ocasião do trabalho de conclusão de curso.

Quanto à extensão, constatamos que as atividades podem ser subdivididas em educativos, culturais e científicas, com intuito de criar uma melhor interação entre a academia e a sociedade. É realizada para a comunidade externa aos domínios acadêmicos em vista de seu crescimento cultural e científico.

A distribuição da carga horária para as atividades de extensão se encontra inclusa na organização curricular, totalizando 420. Para tanto, são destinadas 10 (dez) horas para cada disciplina, de acordo com o plano curricular do curso, com a justificativa de desenvolver extensão em forma de projetos. O documento analisado, justifica que, para o aluno da graduação é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade “seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar (BRASIL, 2001, p.6).

Assim, identificamos ainda a destinação de 10 horas de extensão para cada disciplina, sob duas vertentes. A primeira é que coaduna com o Plano Nacional de Extensão Universitária quanto à possibilidade ofertada ao graduando de que vivencie durante o processo de formação inicial possíveis situações profissionais que irá se deparar após a conclusão do curso. A segunda é a ausência de elementos mais consistentes de como essa carga horária será executada em cada disciplina e se o docente responsável terá condições de acompanhar de forma individual e/ou coletiva a prática de extensão que “objetiva integrar ensino-pesquisa voltado para a prestação de serviços junto à comunidade. A extensão identifica as demandas sociais, promovendo o intercâmbio entre universidade e sociedade” (SANTOS, ROCHA E PASSAGLIO, 2016, p. 25). Além disso, segundo os mesmos autores a extensão universitária quando planejada e executada de maneira coerente possibilita benefícios tanto para a Universidade quanto para a sociedade.

Ante ao exposto, podemos compreender que a UFPA/Castanhal apresenta, por meio do PPC do Parfor, uma perspectiva de formação que visa à pluralidade conceitual, trazendo novas abordagens no âmbito do ensino-aprendizagem, com o propósito de despertar nos discentes a lógica da racionalidade científica, nas diferentes áreas do conhecimento, por meio tripé educacional (ensino, pesquisa e extensão), mas o faz sem a necessária articulação dessas dimensões e sem promover o diálogo teórico-prática, numa perspectiva dialética.

## Conclusão

A perspectiva de formação de professores que buscamos sustentar neste trabalho se fundamenta numa concepção emancipadora, de acordo com o referencial teórico utilizado e que serviu, inclusive, para sustentar nossas análises. Em relação especificamente à Educação Física, consideramos de fundamental importância fazer alusão ao conceito de cultura corporal, formulado pelo Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), por compreender que se fazia necessária a superação de um viés reducionista de educação, que não contribui para a compreensão dos sujeitos em sua totalidade e historicidade concretas e nem tampouco para o enfrentamento das contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

A partir dessa postura crítica, buscamos analisar o PPC tendo constatado aspectos que indicam, do ponto de vista formal, uma organicidade adequada. Porém, em relação ao seu conteúdo, aqui compreendido como expressão de sua essência fenomênica, especialmente em relação ao seu desenho curricular, identificamos que há contradições quanto à sistematização de sua proposta formativa, haja vista sua explicitação sem deixar de fugir da lógica da disciplinarização e da uniformização, seja em relação à carga horária, seja quanto à distribuição

do tempo escolar, aspectos estes que se aproximam do viés positivista. Assim, no que concerne à forma de operacionalização ou de materialização, o documento em referência não articula, diretamente, com as condições objetivas de vida e de trabalho dos professores que possuem experiências prévias significativas no campo da docência.

Portanto, a perspectiva de formação se distancia de uma visão crítico-superadora, no sentido de que pudesse articular dimensões importantes do currículo escolar, a exemplo de aspectos relacionados à cultura, na dimensão de totalidade, defendida neste trabalho. Podemos inferir, conseqüentemente, que esses aspectos são silenciados ou simplesmente ignorados, uma vez que a padronização da proposta de formação constantes do PPC não dialoga com as especificidades que informam o contexto histórico dos sujeitos, haja vista que há uma mesma proposta comum a todas áreas abrangidas pelo Parfor no *Campus* Castanhal/UFPA, sugerindo o que passamos a denominar *generalismo curricular*, deixando, por conseguinte, de atender ao objeto específico de cada área do conhecimento, numa perspectiva de totalidade necessária para a compreensão dos fenômenos políticos e sociais.

Dessa forma, a preocupação fundamental do curso gira em torno de uma perspectiva de formação voltada, quase que exclusivamente, para a regularização da situação dos professores que se encontravam atuando na educação básica sem a formação mínima necessária, deixando, assim, de defender nem que fosse num plano discursivo ou documentativo (uma vez que empreendemos pesquisa documental), um horizonte formativo que pudesse oferecer condições de os sujeitos assumirem posições críticas para a superação das contradições existentes nos sistemas educacionais e que informam, indubitavelmente, as contradições inerentes à sociedade capitalista.

## Referências

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; MELO, Raimunda Alves; COSTA, Antonia Flávia Moraes. A formação inicial no contexto do Parfor: relação teoria e prática no curso de educação física. In: ENDIPE (Org.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: UECE, 2015. p. 1-10.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de extensão universitária**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [tinyurl.com/a4wh572](http://tinyurl.com/a4wh572). Acesso em 15 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2009a]. Disponível em: [inyurl.com/p2ru3k3](http://inyurl.com/p2ru3k3). Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministro apresenta dados do Plano Nacional de formação de professores. **Ministério da Educação**, [on-line], 15 out. 2009b. Disponível em: [tinyurl.com/y42guqup](http://tinyurl.com/y42guqup). Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 255/2012**. Reexame do Parecer CNE/CES nº 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2012]. Disponível em: [<tinyurl.com/](http://tinyurl.com/)

y6soxgut>. Acesso em 3 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <tinyurl.com/y2q4y9sv>. Acesso em 14 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [2017]. Disponível em: tinyurl.com/yyt7srho. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Considerações sobre a nomenclatura “Magistério nível-médio” na LDB e MEC. **Controladoria-Geral da União**, [on-line], [20--]. Disponível em: tinyurl.com/yy82z7mb. Acesso em 14 dez. 2020.

BRASIL. Parfor [Tag]. **Ministério da Educação**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/yxjbbuak>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor presencial - Manual operativo. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, [on-line], [20--]. Disponível em: tinyurl.com/y3tmkzjm. Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. **Diretoria de formação de professores da educação básica - DEB**. Relatório de gestão 2009 – 2012 da Capes. s/l. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>. Acesso em 29 nov. 2021.

BRASIL. **Professor sem graduação pode sem inscrever em licenciaturas**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/21036-professor-sem-graduacao-pode-se-inscrever-em-licenciaturas>>. Acesso em 01 jan. 2021.

ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPB, 2009, p. 173-180.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2001.

FORMAÇÃO. In: DICIONÁRIO de Português. [on-line], [20--]. Disponível em: tinyurl.com/y2c3n8j2. Acesso em: 10 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 17-34.

GARCÊS, Solange Beatriz Billig. Por que estudar Sociologia nos cursos de formação em Educação Física? **Revista BioMotriz**, Cruz Alta, v. 6. n. 1, p. 102-107, 2012.

MARX, Karl e ENGLS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. Tradução Jesus Ranicri: Editora Boitempo, São Paulo, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, J. H. S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. **Extensão universitária e formação no ensino superior**. Revista Brasileira de Extensão Universitária. v. 7, n. 1, p.23-28 jan. – jun. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação de professores e a prática docente: os desafios contemporâneos. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. p. 3-14.

SOARES, Marisa; SEVERINO, Antônio Joaquim, A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. Avaliação, Campinas, v. 23, n. 2, p. 372-390, jul. 2018.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Rafael de Freitas; OLIVEIRA Tiago Fávero. A *doxa* e o *logos* na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 121-131.

TAFFAREL; C. ESCOBAR, M. O. **Metodologia Esportiva e Psicomotricidade**. Recife: Gráfica, 1987.

TAFFAREL C. N. Z., **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. [Homepage]. **Universidade Federal do Pará - UFPA; Campus Castanhal**, [on-line], [20--]. Disponível em: [tinyurl.com/y5fv74dq](http://tinyurl.com/y5fv74dq). Acesso em: 10 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução n. 4.662, de 28 de abril de 2015**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, adaptado para o PARFOR, de interesse do Campus Universitário de Castanhal. Belém: Consepe, 2015a. Disponível em: <[tinyurl.com/y6sfm4py](http://tinyurl.com/y6sfm4py)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física PARFOR/UFPA. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**, [on-line], 2015b. Disponível em: <[tinyurl.com/yxsmuq8j](http://tinyurl.com/yxsmuq8j)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Recebido em 30 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.