

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SÍNTESE DE PROJETOS EM DISPUTA

## THE SUPERVISED INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING COURSES: SYNTHESIS OF DISPUTED PROJECTS

Melina Silva Alves **1**

Raquel Cruz Freire Rodrigues **2**

**Resumo:** O presente trabalho apresenta a discussão sobre formação de professores de educação física e especificamente na área dos estágios supervisionados. Reconhecendo a necessidade de realizar análise crítica das normatizações atuais entre elas Base Nacional Comum Curricular; Reforma do Ensino Médio, resoluções para a formação de professores para a educação básica e para educação física, levantamos a problemática científica: O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores em educação física poderá se apresentar na perspectiva da omnilateralidade, frente as mediações postas pela política educacional brasileira? Estamos levantando a hipótese de que a formação apresentada no quadro atual aprofunda a dicotomia entre teoria e prática, contribuindo para formação unilateral nos cursos de educação física e conseqüentemente nos estágios supervisionados. A partir do método materialista histórico-dialético, foi realizada a atualização do debate no campo da formação de professores de educação física, tendo a análise documental como balizadora do debate teórico. Defendemos a formação omnilateral subsidiada na consistente base teórica e no trabalho educativo a compreensão das práticas como componente curricular e dos estágios supervisionados como articuladores do conhecimento nos cursos de formação de professores de educação física.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Educação Física

**Abstract:** The present work presents the discussion of physical education teacher education and, specifically, in the field of supervised internships. Recognizing the need to carry out a critical analysis of the regulations in current, including the Common National Curriculum Base; Secondary Education Reform, the resolution for teacher training for basic education and for physical education, we raise the scientific issue: Can supervised internship in teacher education courses in Physical Education present itself, into the perspective of the omnilaterality, facing the mediations imposed by the Brazilian educational policy? We are raising the hypothesis that the education presented in the current framework deepens the dichotomy between theory and practice, contributing to unilateral formation in physical education courses and, consequently, in supervised internships. From the dialectical-historical materialist method, the debate in the field of teachers education in physical education was updated, having the documental analysis as a guide for the theoretical debate. We defend omnilateral formation subsidized on a consistent theoretical basis and on educational work the understanding of practices as a curricular component and supervised internships as articulators of knowledge in physical education teacher education courses.

**Keywords:** Supervised Internship. Teachers Education. Physical Education

---

Doutora em Educação pela UFBA. Professora da Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3528998942273090>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0100-253X>.  
E-mail: melinasalves@gmail.com

Doutora em Educação pela UFBA. professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072507381018051>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0241-6988>.  
E-mail: raquelfreirerodrigues@gmail.com

## Introdução

O presente artigo apresenta uma atualização da pesquisa científica acerca do estágio supervisionado na educação física a partir de Rodrigues (2007) com o objetivo de contribuir na construção de referências sintonizadas com a formação omnilateral para a (re)organização do estágio supervisionado nos currículos de formação de professores de educação física, e Alves (2010) que teve o objetivo de colaborar no processo de *reconceptualização* dos currículos formação de professores de educação física, apresentando a prática de ensino e o estágio supervisionado como eixos articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente, destacando mudanças conjunturais e na política educacional atual e as mediações impostas pela legislação vigente: resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a resolução nº 06/2018 (BRASIL, 2018) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF) e dá outras providências.

No campo da formação de professores<sup>1</sup>, nos atemos a analisar o componente curricular estágio supervisionado, como disciplina obrigatória das licenciaturas, e em particular da graduação em educação física e aqui concebida como momento de aproximação dos estudantes com a realidade profissional, com observação, planejamento e intervenção (regência) nos campos de trabalho da educação física.

Uma das problemáticas que vem persistindo, durante os últimos 20 anos, pelo menos, está associada à questão do rebaixamento da formação (do trabalhador, em geral, dos professores, em particular, e dos professores de educação física, como expressão singular (RODRIGUES, 2007, 2014); (ALVES, 2010; 2015); (MORCHBACHER; ALVES; RODRIGUES, 2020).

A pergunta orientadora desse trabalho, cuja resposta estamos construindo coletivamente e por sucessivas aproximações: frente a política educacional - em especial considerando a BNC-Formação e as DCNEF (BRASIL, 2018) - o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores em educação física poderá se apresentar na perspectiva da omnilateralidade?

Reconhecemos que o estágio supervisionado, numa perspectiva omnilateral, baseada nos princípios da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), na teoria do conhecimento materialista histórico-dialética; na teoria pedagógica histórico-crítica; na psicologia histórico-cultural e na abordagem crítico-superadora, pode vir a objetivar-se como essencial mediador da formação docente, buscando superar, como indica Rodrigues (2014) a separação entre as categorias *formação* e *intervenção* na formação inicial.

Contudo, nos deparamos, a partir da política educacional vigente, com uma aproximação às concepções de formação unilateral que atendem apenas uma dimensão da formação humana e formação de professores (neste caso, técnico-instrumental).

Apresentamos algumas problemáticas que observamos<sup>2</sup> no campo teórico-metodológico que temos enfrentado de uma forma geral, na disciplina/componente curricular estágio: a) a falta de uma relação mais orgânica entre os departamentos; b) a dificuldade dos alunos das disciplinas (estagiários) em realizar o planejamento, articulando a relação entre objetivos/avaliação e conteúdo/método; c) a dificuldade do domínio dos macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.); d) a compreensão mais aprofundada das abordagens de ensino da educação física. Neste sentido, endossamos a compreensão de Segundo Santos Júnior (2005), sobre a necessidade de desenvolvimento da docência sob a partir de três eixos-chave:

O primeiro é o domínio dos Macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.); O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o

1 Trata-se de reconhecer a docência e o trabalho educativo como identidades históricas da educação física independente do lócus de atuação profissional.

2 As autoras do texto tem debatido tais questões a partir de seus estudos e também das intervenções como docentes nas disciplinas de Estágio Supervisionado em suas instituições – UEFS desde 2004 (RODRIGUES) e UFPB desde 2017 (ALVES).

terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas). Este tripé caso não esteja articulado estarão comprometidas às possibilidades de atuação dos futuros professores. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 130).

Para o desenvolvimento da problemática em debate, o texto foi organizado em três momentos, a primeira parte apresenta uma análise da conjuntura nacional e educacional brasileira, com foco no campo da formação de professores e nas concepções de estágio supervisionado apresentados na política de formação de professores de 2015 e 2019 e em particular na educação física. No segundo momento, destacamos a posição em defesa da abordagem crítico-superadora e de seus fundamentos como referência mais rica em determinações (KOPNIN, 1978; MARX, 2011) na educação física. Ao final, realizamos uma síntese provisória, conclusão, acerca da concepção de estágio supervisionado que estamos defendendo.

## **A unilateralidade na Formação em Educação Física: o estágio supervisionado como síntese de projetos em disputa**

Partimos da compreensão sobre a impossibilidade de debatermos a formação de professores de educação física sem localizar a realidade em que ela se objetiva, e, infelizmente, estamos vivendo um retrocesso inimaginável no campo educacional pós golpe de 2016<sup>3</sup> proferido contra a Presidenta Dilma Rousseff e a consequente eleição do Governo Bolsonaro. Reconhecemos, portanto, que a BNC-Formação aprovada em 2019 e as DCNEF promulgadas em 2018, inserem-se neste contexto golpista e de retrocessos político-sociais.

O corte na ciência e tecnologia de 92%<sup>4</sup> realizado em outubro do corrente ano pelo Governo Bolsonaro foi uma ação obscurantista que atingiu diretamente as universidades públicas e toda a produção científica do país. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)<sup>5</sup> afirmou se tratar de uma “manobra sorrateira e sem qualquer justificativa aceitável” (SBPC, 2021, n.p):

A retenção de recursos da ciência para o pagamento da dívida pública é ilegal. Não é possível admitir que uma lei transitória como a LDO seja usada para descumprir uma Lei Complementar, aprovada com plena maioria da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Apelamos a todos os parlamentares que seja dado um basta nos desvios de recursos da ciência brasileira. O Brasil precisa de ciência, precisa de tecnologia, precisa de inovação, precisa de educação. E é inaceitável que os recursos destinados para o setor sejam desviados para outras funções, à revelia da legislação (SBPC, 2021, n.p).

Também sofrem com o descaso intencional do governo Bolsonaro o campo específico dos projetos de formação de professores. O Programa Institucional de Bolsas de incentivo à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) entraram no segundo mês (11/2021) de atraso no pagamento de 60 mil bolsas<sup>6</sup>. Sem financiamento, o trabalho desenvolvido entre a escola pública e a universidade foi interrompido, milhares de crianças e jovens deixaram de ser atendidos e os bolsistas - estudantes universitários, que necessitam do pagamento das bolsas para permanecer estudando - sofrem as consequências da negligência do Governo Bolsonaro

<sup>3</sup> Reconhecemos como golpe pois não houve crime de responsabilidade que justificasse a abertura de um processo de impeachment contra a então presidenta Dilma Rousseff.

<sup>4</sup> Disponibilidade em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/congresso-aprova-corte-de-92-de-recursos-da-ciencia/>. Acesso em 29 nov. 2021.

<sup>5</sup> Disponibilidade em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/entidades-se-manifestam-contr-manobra-sorrateira-do-ministerio-da-economia-que-retira-recursos-do-cnpq/>. Acesso em 29 nov. 2021.

<sup>6</sup> Disponibilidade em: <https://www.folhape.com.br/noticias/bolsas-em-atraso-devem-ser-pagas-com-maxima-urgencia-diz-capes/205624/>. Acesso em 29 nov. 2021.

também na educação, ciência e tecnologia.

Ao analisar a política de formação de professores, Alves; Lavoura e Santos Júnior (2020) afirmam que as políticas de esvaziamento da formação de professores e o desmonte do ensino público superior integram uma totalidade conjuntural que se relaciona, no âmbito mais geral, com a crise estrutural do capital.

O conjunto das medidas políticas que vem configurando o esvaziamento dos currículos na formação de professores e o desmonte do ensino público superior faz parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais em meio à crise estrutural do capital, culminando com um quadro generalizado de desmonte dos serviços públicos, de privatizações e de entreguismo do patrimônio nacional ao rentismo e ao capital financeiro internacional. Estas medidas relacionam-se diretamente como a forma com que o capital se comporta para controlar esta crise - que incide, afeta, atinge e reconfigura a formação humana, pois apresenta-se a necessidade de configuração de uma nova força de trabalho - o que diz respeito tanto à adaptação direta às necessidades do setor produtivo quanto ao aprofundamento da alienação e desorganização da classe trabalhadora (ALVES; LAVOURA; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 555).

Consideramos essencial para a apresentação de uma análise da formação de professores de educação física, compreender que a relação entre a crise estrutural do capital e a formação humana possibilita explicitar a base material de desenvolvimento das políticas educacionais, já que as mesmas têm como lastro político-ideológico a subserviência e a manutenção do modo do capital produzir e reproduzir a vida, bem como a capacitação da força de trabalho necessária a este modo de produção em crise estrutural.

Por isso, a formação humana, que na sua aparência se expressa como relação unicamente subjetiva, expõe suas determinações objetivas na medida em que se evidencia sua principal mediação: as relações sociais de produção. Marx e Engels (2007) esclarecem que a formação é produto da atividade humana real, realizada em determinadas relações de produção e precisa ser compreendida a partir destas mesmas relações estabelecidas entre os homens, seus trabalhos e suas condições de classe, que são as próprias condições coletivas de desenvolvimento humano. Ao localizarmos a concepção de estágio supervisionado que se expressa na BNC-Formação e nas DCNEF (BRASIL, 2018), o fazemos considerando, portanto, sua base objetiva de desenvolvimento.

Tomamos referência para este debate a apresentação da concepção de estágio supervisionado que se expressa nas duas resoluções centrais para o desenvolvimento das reformas dos cursos de graduação em educação física na atualidade: a BNC-Formação (BRASIL, 2019) e as DCNEF (BRASIL, 2018). Selecionamos tais documentos por compreender, amparados pelos estudos de Alves (2015) e Santos Júnior (2005), que as Diretrizes Curriculares são essenciais mediadoras da organização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) dos cursos, e estes, são expressão teórica da proposição formativa de cada instituição.

Destacamos que o prazo para adequação dos cursos de formação de professores à BNC-Formação foi prorrogado para dezembro de 2022. Segundo o Parecer CNE/CP nº:10/2021, "Dessa forma, o disposto no artigo 27 da Resolução CNE/CP no 2/2019 passará a considerar 3 (três) anos e não mais 2 (dois) anos, como prazo limite para a implantação das referidas Diretrizes" (BRASIL, 2021, p. 01). Esta prorrogação se objetivou a partir da organização e mobilização das entidades científicas e representativas da área<sup>7</sup> que vem defendendo a revogação da BNF-

<sup>7</sup> Para acessar as entidades assinantes do documento "Contra a descaracterização da formação dos professores - Nota em defesa da Resolução 02/2015", consultar: <https://fnpe.com.br/contr-a-descaracterizacao-da-formacao-dos-professores-nota-em-defesa-da-resolucao-02-2015/>. Acesso em 29 nov. 2021.

-Formação e retomada da Resolução nº 02/2015<sup>8</sup> (BRASIL, 2015), amplamente discutida na área e que possibilitava a existência de:

[...] proposituras originais para superar a fragmentação da formação por meio de sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, dentre outros, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão) (FNPE, 2019 n.p).

Em uma análise mais geral, afirmamos que a BNC-Formação se articula a lógica da formação via competências e habilidades. Tal concepção formativa não é nova e apresenta como base as pedagogias do “aprender a aprender” - uma vasta corrente pedagógica que explicita, em menor ou maior grau, o construtivismo como base pedagógica e a unilateralidade como concepção de formação humana. Destacamos conforme Duarte (2001), elementos estruturantes das pedagogias do “aprender a aprender”: 1) primazia do desenvolvimento biológico frente aos processos de aprendizagem; 2) relativização e desvalorização da função do professor no processo de ensino e aprendizagem; 3) dissolução da função da escola na transmissão do conhecimento científico.

[...] as novas diretrizes para os cursos de formação de professores, denominada de BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo. Tais diretrizes configuram-se na forma alienada e rebaixada pela qual, no interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista, busca-se aviltar as consciências e manipular as subjetividades dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e reprodutivistas (ALVES; LAVOURA; SANTOS JUNIOR; 2020, p.572).

Enfatizamos ainda que esta resolução viola a autonomia universitária: a BNC-Formação é uma resolução altamente prescritiva e propositadamente articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E apresenta ainda mais um agravante: excluiu conteúdo importante presente na resolução nº 02/2015 que versava sobre as diretrizes para a formação continuada e a necessidade de valorização dos profissionais do magistério, ressaltamos que não há como pensar a qualificação da formação dos profissionais da educação sem debater formação continuada e valorização profissional.

A concepção de estágio supervisionado presente na BNC-Formação desenvolve-se a partir da referência da epistemologia da prática. Sua fundamentação ancora-se na mobilização de saberes cotidianos assistemáticos a partir de uma prática reflexiva cuja função é agir para o imediato em situações de experiência prática, desta maneira objetivando-se um pragmatismo pedagógico.

A BNC-Formação em seu capítulo III, que trata “Da organização curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente” (BRASIL, 2019, p. 04), evidencia a base pragmatista orientadora da concepção de estágio supervisionado:

II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais

<sup>8</sup> 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.

e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p. 04).

A referência da epistemologia da prática nega, em última instância, a própria necessidade da existência do professor, do conhecimento científico, por isso a ênfase está em aprender a aprender, no desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes “inerentemente alicerçadas na prática”.

No âmbito destas habilidades é que se busca concretizar todos os fundamentos e princípios formativos já sinalizados ao longo do texto da BNC-Formação de Professores, tais como: a centralidade da formação alicerçada na prática e nas experiências de aprendizagem, o compromisso com as chamadas metodologias inovadoras, projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos e projetos de vida dos estudantes, as matrizes de competências, a análise dos desafios da vida cotidiana, desafios pedagógicos encarados com base em evidências, capacidade de resolução de problemas por meio de soluções práticas, dentre outros (ALVES; LAVOURA; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 567-568)

Ainda consta no documento em debate um reducionismo simplista sobre campo de estágio supervisionado e das próprias atividades pedagógicas inerentes ao seu desenvolvimento. De acordo com a BNC-Formação a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).” (BRASIL, 2019, p. 04).

De modo distinto, a resolução nº 02/2015, expandia a compreensão do campo de estágio para outras áreas específicas a partir dos projetos de formação de cada instituição, respeitando a autonomia universitária, o que na educação física contribuiria para o desenvolvimento de uma concepção unificada e ampliada de formação.

Confirma-se neste sentido o rebaixamento da concepção de estágio supervisionado e evidencia-se a separação entre formação e intervenção profissional, o que se opõe ao defendido por Rodrigues (2014) que destaca a necessidade de que as categorias formação e intervenção sejam desenvolvidas enquanto unidade nas instituições formadoras. Tal proposição indica uma possibilidade superadora para a sobreposição/valorização do pragmatismo frente ao conhecimento sistematizado.

Em síntese, podemos afirmar que a concepção de estágio supervisionado presente na BNC-Formação apresenta como horizonte formativo a unilateralidade, pois: a) nega o conhecimento científico sistematizado como essencial para a qualificação da formação e professores; b) pauta-se na epistemologia da prática, na lógica do professor reflexivo, nas pedagogias das competências e do “aprender a aprender; c) não respeita o princípio da autonomia universitária; d) prescreve um conteúdo reducionista para o desenvolvimento do estágio supervisionado, rebaixando e esvaziando os currículos de formação de professores; e) desenvolve-se com base na dicotomia entre formação e intervenção profissional; f) desvaloriza a função social do professor como essencial para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Ao adentrarmos especificamente no debate sobre a concepção de estágio supervisionado presente nas DCNEF (BRASIL, 2018), destacamos a pesquisa realizada por Morcshbacher; Alves e Rodrigues (2020) no que se refere ao debate mais geral sobre a formação em educação física. As autoras afirmam que as produções sobre formação de professores de educação física, publicadas em teses e dissertações e disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2014-2019 desenvolvem-se hegemonicamente partir da referência da epistemologia da prática e, no plano mais geral, das pedagogias do aprender a aprender - o que se articula à BNF-Formação e as políticas de rebaixamento da formação de professores.

Anteriormente, Alves (2015) realizou uma análise das publicações de teses e dissertações no BDTD também com a temática sobre formação de professores de Educação Física, mas com o corte temporal de 1993<sup>9</sup>-2012. De acordo com a autora: “Os dados que levantamos na produção científica sobre formação de professores de Educação Física no Brasil explicitam a tendência majoritária da produção do conhecimento de raiz filosófica idealista com proeminência do aporte pedagógico construtivista” (ALVES, 2015, p. 125).

Nesta mesma pesquisa, Alves (2015) analisou os Projetos Político Pedagógicos (PPP's) de 54 cursos de Educação Física de Instituições Federais de Ensino Superior, entre eles, 33 de licenciatura e 21 de bacharelado, foi constatado que, após mais de uma década de aprovação da resolução CNE/CES n° 07/2004 (Brasil, 2004), apresentou-se no Brasil a ausência de fundamentos teórico-metodológicos que subsidiassem cientificamente os PPP's.

Nos documentos, evidenciou-se uma hegemônica insuficiência teórica no que se refere a apresentação de elementos essenciais para a configuração de um projeto formativo, tais como: concepção de sociedade, formação humana, formação de professores, formação de professores de educação física e do objeto de estudo da área. Aliados de conteúdo, configurou-se predominantemente nos currículos orientados pela resolução n° 07/2004 uma concepção curricular isolada e autônoma, em sua maioria expressa através de um “rol” de disciplinas cuja culminância seria a obtenção do título de licenciado ou bacharel.

A partir da análise destes PPP's, realizada após 11 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares para a educação física de 2004, e, neste momento, de retomada das reformulações curriculares na Educação física, consideramos que cabe reconhecer a importância das Diretrizes Curriculares no que se refere a construção e desenvolvimento de projetos formativos.

Portanto, o que indicaram os dados sobre a produção do conhecimento converge com a análise realizada dos PPP's: predomina a posição teórica sobre a formação de professores de Educação Física descolada da realidade. Isto significa um distanciamento das reais necessidades da maioria das crianças e jovens e uma formação que promete formar cidadãos críticos e não cumpre. Significa uma formação num contexto profundamente excludente, que não arma e não forma para entender as raízes da exclusão, tampouco para forjar as armas da superação da realidade contraditória. Por fim, significa uma formação que atende aos interesses da classe que detém o poder, qual seja, a manutenção da dominação e da exploração via alienação. Portanto, é falso afirmar que o fracasso escolar neste país e/ou que a baixa qualidade da formação de professores é obra do acaso. Trata-se de uma ação direta e intencional de desqualificar para dominar (ALVES, 2015, p. 125).

A nossa análise, que utiliza como categoria de referência a concepção de estágio supervisionado, revela que se apresenta nas DCNEF (BRASIL, 2018) elementos teóricos que indicam a possibilidade de manutenção ou ainda aprofundamento da tendência formativa unilateral. Tais elementos presentes nas DCNEF (BRASIL, 2018)\_ articulam-se tanto a referência hegemônica da produção científica sobre formação de professores de educação física no Brasil desde a década de 90 quanto à BNC-Formação.

Destarte, permanece atual a crítica realizada por Freitas (2007) sobre a necessidade de superação de uma concepção terminalista de estágio que acaba por deixar para o final do curso ou como rege as diretrizes, a segunda metade do curso, o enfrentamento de problemáticas significativas da realidade que deveriam apresentar-se como centrais para a formação.

É importante destacar a elevada carga horária obrigatória imposta pelas DCNEF (BRASIL, 2018) para o estágio. São no mínimo de 640 horas, 20% de 3200 horas referenciais. O que configuraria 40% da carga horária hipotética da segunda metade do curso (mínima de 1600 horas). Isso abominavelmente resultaria em praticamente metade da formação “específica”,

9 Ano da primeira tese defendida sobre formação de professores de Educação Física no Brasil: Taffarel (1993).

já que as DCNEF (BRASIL, 2018) fazem uma indicação do desenvolvimento do Estágio a partir da segunda metade do curso e não se apresenta nas DCNEF (BRASIL, 2018) uma compreensão mais desenvolvida sobre a necessidade de desenvolvimento da docência a partir de sucessivas aproximações, como demonstrado por Rodrigues (2014).

Destacamos ainda que são idênticas a formulação das diretrizes orientadoras para o desenvolvimento do estágio supervisionado na Licenciatura e no Bacharelado. Ao referir-se a Licenciatura:

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso (BRASIL, 2018, p. 04)

Ao referir-se ao Bacharelado:

Art. 22 As atividades práticas da formação específica do Bacharelado deverão conter o estágio supervisionado de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física, oferecido na área de bacharelado.

§ 1º O estágio deverá corresponder ao aprendizado em ambiente de prática real, considerando as políticas institucionais de aproximação a ambientes profissionais e as políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar etapas de práticas anteriores de aproximação ao ambiente profissional e ser oferecido de forma articulada com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao curso (BRASIL, 2018, p. 07)

Embora apresentemos discordâncias com Figueiredo; Alves e Andrade Filho (2021) sobre a questão da concepção de formação de professores de educação física, notadamente no que se refere a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado<sup>10</sup>, concordamos com a análise destes autores de que se configura nas DCNEF (BRASIL, 2018) a equiparação do estágio como atividade prática em um viés aplicacionista e como sinônimo de atividade de extensão.

Em síntese, apresenta-se nas DCNEF (BRASIL, 2018) uma concepção terminalista e fragmentada de estágio supervisionado pautada em princípios utilitaristas e pragmáticos sobre a valoração do conhecimento atrelado à prática cotidiana (epistemologia da prática) e desarticulado de uma formação científica – mas muito bem articulado à formação para habilidades e competências requisitadas pelo imediatismo, responsabilizando o indivíduo por sua formação e “manutenção” no mercado de trabalho – sob a base do aforismo da empregabilidade<sup>11</sup>.

10 Nossa referência para formação em Educação Física é a proposição da Licenciatura Ampliada.

11 O ideário disseminado pela empregabilidade é o de que devemos estar aptos a disputar os empregos que existem, pois o discurso é de que eles existem, mas só para os mais qualificados. Por isso, a culpabilização do indivíduo – pois só não obtém emprego quem não tem qualificação, segundo o discurso neoliberal – passa a



Apontamos, deste modo, que a concepção de estágio supervisionado presente tanto na BNC-Formação, quando nas DCNEF (BRASIL, 2018) se articula com a tendência unilateral de formação humana, com a epistemologia da prática e com as pedagogias do aprender a aprender.

Com base na referência materialista dialética e na compreensão de que a realidade se movimenta por contradições, reconhecemos a existência e o confronto/disputa de projetos antagônicos e irreconciliáveis na formação de professores de Educação física: um no marco das relações de produção capitalistas e outro no marco da dissolução destas relações com a superação da luta de classes. Compreendemos assim que a realidade não é algo imutável, mas algo que se encontra “[...] em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (CHEPTULIN, 1982, p.286).

Defendemos, na esteira de Martins (2013) a necessidade de desenvolvimento de um modelo alternativo de formação de professores que supere o modelo hegemônico cuja prática social tem demonstrado a imposição de uma realidade fetichizada e alienada.

Isto posto, nós realizamos a crítica ao mesmo tempo em que resistimos frente à realidade de rebaixamento da formação. Nossa intenção é disputar a direção da formação e contribuir de maneira propositiva para o desenvolvimento de uma contra tendência formativa – emancipatória, para a transição (ALVES, 2015) e que já se apresenta como possibilidade histórica no avançado grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas no atual modo de produção e reprodução da vida.

## Em defesa da formação omnilateral

Como vimos anteriormente desde 2016, com a mudança da macro política brasileira e suas consequências até a presente data, observamos um aprofundamento na desvalorização da política pública educacional. Alteração causada por diversos fatores, como: o golpe/afastamento da presidenta Dilma Rousseff; a alteração dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberações sem participação democrática; as mudanças recorrentes de Ministro para a pasta da Educação; o esvaziamento do Fórum Nacional de Educação (FNE) e, conseqüentemente, a sua extinção; a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio em 2018, e a própria reforma do Ensino Médio as quais atendem, exclusivamente, a uma demanda empresarial no campo educacional<sup>12</sup>.

A BNCC adota uma concepção que engessa a formação e acomete a autonomia universitária, apresenta uma conotação de prescrição de competências e habilidades e encara o estágio como *locus* da situação real de trabalho (entendido como trabalho precarizado – estagiário) já previsto na Lei do Estágio do Ministério do Trabalho e Emprego de 2008. Além de estar articulada com a BNC-Formação.

No movimento contrário à BNCC, temos a contribuição da ANFOPE, entidade que vem discutindo, durante os seus 40 anos de existência, subsídios necessários para a qualificação do professor e as condições de trabalho expressas na formulação da Base Comum Nacional: uma consistente base teórica, plano de carreira tendo o piso nacional como referência para os professores, condições dignas de trabalho para todos os profissionais da educação, e elementos fundamentais para uma qualificação do corpo docente e do trabalho pedagógico, que refletirá na construção do PPP, dos planos de ensino dos professores e do trabalho pedagógico.

A Base Comum Nacional da ANFOPE está articulada com a resolução nº 02/2015. Devemos deixar claro que a Base Comum Nacional da ANFOPE não possui nenhuma semelhança

---

ser premissa básica para as novas políticas educacionais defendidas, intransigentemente, pelos organismos internacionais na América Latina e no Brasil, que escamoteiam a veracidade sobre a necessidade de manutenção do desemprego estrutural (ALVES, 2015).

<sup>12</sup> Ver mais informações em: <https://www.osul.com.br/grupos-empresariais-querem-comprar-mais-escolas-no-brasil/> Acesso em: 28 nov. 2021.

com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou com a BNC-Formação, implementadas pelo Governo Federal – Jair Bolsonaro, tratam-se na essência, de formulações ancoradas em projetos históricos distintos.

A proposta da ANFOPE em defesa da Base Comum Nacional possui princípios norteadores para a pedagogia e outras licenciaturas:

- *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e 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, de modo a 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 a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-22, grifos do autor).

Com isso, partimos de tais formulações legadas pela ANFOPE em responder à necessidade de colaborar para uma sólida formação teórica dos professores e, em específico, dos professores de Educação física.

Atualmente, a ANFOPE em seu Documento Final do XX Encontro Nacional em 2021, apresentou uma maior explicitação acerca da formação sólida e teórica e interdisciplinar:

Esse princípio diz respeito à importância dos fundamentos históricos, econômicos, políticos e sociais na formação de professores, imprescindíveis para o debate acerca da função social da educação escolar na contemporaneidade, no sentido de romper com as formas pedagógicas de reprodução da desigualdade social e das mais diversas manifestações de preconceito. Além disso, destaca-se a importância do domínio dos conteúdos da Educação Básica, em articulação com os fundamentos mais gerais da educação, para a análise crítica da realidade educacional e da sociedade brasileira. Isso pressupõe que os conhecimentos necessários à formação do professor sejam trabalhados de forma articulada, para a compreensão da especificidade da práxis docente, com vistas

à totalidade social, a fim de que seja possível à instituição escolar contribuir para o processo de transformação da sociedade (ANFOPE, 2021, p. 29)

O fato de reafirmar posições nos possibilita na defesa da formação unificada, neste caso destacamos a Formação Ampliada em educação física que supere a fragmentação entre bacharelado e licenciatura, que esteja alicerçada nos princípios da ANFOPE, e que seja subsidiada, segundo Rodrigues (2014), na consistente base teórica para formação de professores, na teoria do conhecimento marxista, nos fundamentos da teoria de desenvolvimento histórico-cultural e da teoria pedagógica histórico-crítica e na abordagem crítico-superadora.

Os fundamentos que subsidiam a abordagem crítico-superadora estão amparados no marxismo, que contribui para o entendimento do conhecimento como uma produção humana e histórica, para a explicação dos fenômenos a partir das condições objetivas e subjetivas colocadas na realidade e nas relações sociais que o homem trava na sociedade.

[...] FRIGOTTO (1997), que demarca a dialética materialista histórica enquanto uma postura (concepção de mundo), enquanto método (que permite a apreensão radical da realidade) e enquanto práxis (que possibilita a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica) (SANTOS JÚNIOR, 2005 p. 69).

Dessa forma, a posição defendida por nós nesse trabalho, situa-se entre aqueles que defendem a formação omnilateral.

A formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção *omnilateral*, dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético (FRIGOTTO, 1996, p. 92, grifo do autor).

Na sociedade capitalista, contudo, precisamos expor/construir proposições que atendam às necessidades da classe trabalhadora, cujo desenvolvimento depende do acesso ao que há de mais avançado na produção cultural da humanidade. A compreensão da formação de professores, no nosso entendimento, não está limitada ao mercado de trabalho e, sim, à formação do homem na sua plenitude.

De acordo com essa teoria, a escola deve propiciar o acesso aos conhecimentos clássicos e científicos produzidos pela humanidade e acumulados historicamente; pois, na sociedade capitalista, ocorre uma deterioração da natureza e das relações humanas. Para que ocorra uma transformação na sociedade como um todo, um dos elementos que Saviani (1992) aponta é a elevação do padrão cultural da humanidade<sup>13</sup>: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012, p. 55).

O fato em defender a abordagem crítico-superadora (e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural), apresenta-se à sua amplitude no que tangue às concepções de mundo, homem e escola. Compreendemos que a abordagem deve ser trabalhada não apenas nas disciplinas dos estágios, mas durante todo o percurso do curso de formação de professores em educação física, porém para este momento dialogaremos com Rodrigues (2007) quando em seus estudos apresenta uma proposta que busca qualificar a concepção majoritária técnico-burocrática do estágio.

<sup>13</sup> O acesso ao ensino superior continua estabilizado em torno dos 32%. Disponibilidade em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>. Acesso em: 30 nov. 2021

1. A partir da prática, do real, refletir criticamente e teorizar para retornar à prática social em outro nível, qualitativamente superior. Ação – reflexão – ação. Para levantar possibilidades concretas precisamos ter elementos da realidade concreta.

2. Reconhecer a unidade entre os Departamentos e áreas de conhecimento. Quando falamos de formação não podemos entendê-la como blocos de conhecimentos separados. A superação da fragmentação da teoria x prática, a partir da Práxis transformadora.

A auto-organização dos alunos. Segundo Pistrak (2000), a auto-organização dos estudantes é essencial, e que seja para além da sala de aula, garantindo a interação dos níveis da sala de aula, escola e sociedade.

Ampliar a formação dos educandos na sua totalidade, omnilateral, e não apenas a partir das competências básicas direcionadas ao mercado de trabalho; e sim, uma formação que atenda as necessidades do homem na sua plenitude.

A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado devem estar articulados não apenas com a Didática (disciplina na formação de professores), mas também com o Projeto Político-Pedagógico do curso e com as demais áreas de conhecimento.

A elaboração do Projeto de Estágio construído conjuntamente com todos os envolvidos: alunos e professores da universidade e principalmente com os professores do campo de estágio/escola.

A pesquisa enquanto princípio metodológico – além da transmissão do saber, devemos priorizar a produção do conhecimento; isto porque a universidade é o *locus* privilegiado da produção do conhecimento.

A apreensão das categorias da organização do trabalho pedagógico: na escola e no trabalho pedagógico (RODRIGUES, 2007, p. 78-79).

Nesse caso, a observação e a regência em campo de estágio fazem parte do processo de aprendizagem e de formação, momento em que o estudante apreende a realidade e obtém dados para a realização da atuação pedagógica. O relatório se apresenta como momento de síntese do trabalho realizado na educação básica. Esses procedimentos que compõem o estágio – observação, sistematização, planejamento e realização das regências – devem estar subsidiados pela abordagem crítico-superadora.

Para que possamos compreender a escola e o trabalho pedagógico na sua totalidade, é necessário pensar o componente curricular Estágio Supervisionado dentro de um projeto coletivo maior para a formação do educador (FAZENDA, 1991) e não apenas como momento de materialização da teoria acumulada durante a formação na graduação. O trabalho pedagógico, segundo esse enfoque, é entendido como intervenção e transformação da realidade (RODRIGUES, 2007, p.46).

Os estagiários precisam ter conhecimento da estrutura do campo que atuarão, do desenvolvimento humano, das condições de trabalho, da política de formação de professores, entre outros. As condições objetivas do modo de vida dos estagiários interferem na capacidade deles em constatar, interpretar, compreender e explicar e intervir na realidade. Nesse caso, os

professores das universidades devem ter conhecimento dos instrumentos teórico-metodológicos para o processo de aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A proposta que estamos afirmando para os componentes de estágios curriculares se dá pela abordagem crítico-superadora e pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Trata-se de uma proposta teórica-metodológica que atende aos anseios da classe trabalhadora (acesso à educação, acesso aos clássicos e, ao mesmo tempo, ao que se produziu de mais avançado), compreende a formação do homem como ser histórico e social, considera tudo que foi produzido a partir das relações sociais e da relação do homem com a natureza (quando o homem altera a natureza existe uma mudança do ser social), enfim, encara a escola como recinto da socialização – de forma planejada, intencional e científica – do conhecimento produzido pela humanidade.

[...] **Função social da escola**, que é elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, a valorização da aquisição pelo estudante dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (TAFFAREL, 2013, p. 140, grifo do autor).

Como afirma Saviani (1992), caso a teoria crítica da educação, nas condições concretas atuais, tratar da formação humana sem se atentar aos condicionantes objetivos da educação e às possibilidades de superação da realidade complexa, acarretará uma visão reprodutivista do mundo. A visão revolucionária e crítica entende que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas compreende que a sociedade não será transformada sem que seja ampliado o padrão cultural de seu povo.

## Conclusão

A tese que defendemos fundamenta-se na perspectiva da formação humana omnilateral, da Formação Unificada, da Licenciatura Ampliada e da articulação das Práticas como Componente Curricular e dos Estágios Supervisionados como articuladores do conhecimento nos cursos de formação de professores.

As resoluções para formação de professores de 2002 e de 2019 destaca a Prática como Componente Curricular não é a mesma coisa que Estágio Curricular – compreendemos a primeira enquanto a aproximação ao trabalho pedagógico e, o segundo, aproximação aos campos de atuação/campos de trabalho. Porém, reconhecemos a sua relação orgânica, a possibilidade da unidade – na Práxis e com isso o eixo articulador do conhecimento nos cursos de formação de professores.

Comungamos da mesma tese defendida por Rodrigues (2014).

[...] Prática Como Componente Curricular e os Estágios Supervisionados se apresentem enquanto eixo articulador da formação e do currículo, não apenas pela sua localização (primeira e segunda metade do curso), mas pela sua importância em articular com as demais disciplinas e pelo fato de ter o trabalho pedagógico e os campos de trabalho como objetos de estudos. (RODRIGUES, 2014, p.47)

O presente artigo proporcionou à crítica as principais diretrizes que orientam as reformulações curriculares na Educação física, problematizamos a formação de professores, apresentando documentos balizadores, resoluções e diretrizes enquanto mediadores da concepção de formação defendida pelos órgãos governamentais, a qual refutamos pelo fato de não contribuir para uma formação que atenda o homem na sua plenitude.

Estamos defendendo uma consistente base teórica articulada a uma concepção de for-

mação omnilateral, segundo Rodrigues (2014) fundamentada pela teoria do conhecimento, a teoria materialista histórico-dialética, a teoria pedagógica histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora.

Tais referências possibilitam que a Educação física – não só no espaço escolar, mas em todas as áreas de intervenção perpassadas pelo objeto de estudo da cultura corporal – auxiliem significativamente no desenvolvimento do pensamento teórico crítico, contribuindo, desta forma, para a elevação do padrão cultural da população.

Rematamos esta discussão defendendo o fortalecimento e a necessidade imediata de revogação das políticas de formação aqui criticadas e que se articulam ao projeto de formação unilateral, incluindo a BNC-Formação e as DCNEF (BRASIL, 2018). Como apontado por Frigotto (2013):

Aos educadores que atuam no sistema público e os que vendem a sua força de trabalho na iniciativa privada cabe aprofundar a leitura crítica sobre as forças conservadoras que impedem o direito à educação básica e a submetem cada vez mais aos seus interesses privados. Concomitante a isto, um esforço de organização e de mobilização junto às forças que sempre lutaram em defesa do direito à educação pública, universal, gratuita, laica e unitária. Uma luta que implica o resgate do aluno como sujeito e do professor, igualmente sujeito e do que estão céleres usurpando – sua função de produzir, organizar e socializar o conhecimento (FRIGOTTO, 2013, p. 18).

O trabalho educativo é a essência do trabalho do professor e a militância política é uma necessidade colocada em tempos de disputas de projeto de formação e sociedade. Ratificamos que defender a concepção de formação humana omnilateral se articula à defesa intransigente da necessidade de superação da subsunção do trabalho ao capital.

## Referências

ALVES, M. S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

ALVES, M. S.. **Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida**. 2015. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ALVES, M. S.; LAVOURA, T. N.; SANTOS JUNIOR, C. de L. **Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista/BA, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

ANFOPE. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada**. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> Acesso em: 30 nov. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015.** 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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** 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). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Parecer: CNE/CP 10/2021.** Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2021.

BRZEZINSKI, I. **Recuperando a História: 32 anos do movimento dos educadores e vinte anos de ANFOPE.** In: BRZEZINSKI, I. (coord.). ANFOPE em Movimento 2008-2010. Brasília: Líber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; ALVES, C. A.; ADRADE FILHO, N. de F. **A instrumentalização do currículo na formação de professores de educação física no Brasil.** Revista Anfope em Movimento, Rio de Janeiro/RJ, v. 03, n. 06, p. 520-541, 2020.

FNPE. **Contra a descaracterização da formação dos professores – Nota em defesa da Resolução 02/2015.** Nota do Fórum Popular de Educação. 11/10/2019. Disponível em: <https://fnpe.com.br/contr-a-descaracterizacao-da-formacao-dos-professores-nota-em-defesa-da-resolucao-02-2015/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FREITAS, H. C. L de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo (org.). **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, G. **A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação.** Texto de subsídio para o XI Fórum Nacional de Educação com o XIV Seminário Regional de Educação Básica e O II Encontro Nacional do PIBIC. 2013. Disponível em: <http://nucleopiratininga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do-conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/>. Acesso em: 29 nov.2021.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, L. M. **A personalidade do Professor**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2013.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORSCHABACHER, M.; ALVES, M. S.; RODRIGUES, R. C. F. **Análise da produção científica sobre formação de professores**: realidade e possibilidades na área da educação física. Revista Anfope em Movimento, Rio de Janeiro/RJ, v. 02, n. 04, p. 497-519, 2020.

RODRIGUES, R. C. F. **O Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UEFS**: realidade e possibilidades. 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

RODRIGUES, R. C. F. **Formação de professores**: a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada. 2014. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores em educação física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SBPC. **Entidades se manifestam contra manobra sorrateira do Ministério da Economia que retira recursos do CNPq**. Nota contra a manobra do Ministério da Economia que retira recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/entidades-se-manifestam-contr-manobra-sorrateira-do-ministerio-da-economia-que-retira-recursos-do-cnpq/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

TAFFAREL, Celi 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. 301f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi N. Z. **As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária**. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 137-166, jan./dez. 2013.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.