

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO

NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR UNDERGRADUATE COURSES IN PHYSICAL EDUCATION: TEACHER TRAINING IN FOCUS

DIRECTRICES DEL PLAN DE ESTUDIOS NACIONAL PARA LOS CURSOS DE PREGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO EJE CENTRAL

Diana Martins Tigre¹

RESUMO: Este artigo objetivou compreender a perspectiva de formação de professores apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF), resolução n.º 6 de 18 de dezembro de 2018. Inspirados no materialismo histórico-dialético, analisamos o documento a fim de identificar a concepção de ensino, a finalidade da Educação Física (EF), os conhecimentos privilegiados a fim de entender como se organiza o trabalho docente. A formação proposta pelo documento fragmenta a área em licenciatura e bacharelado, concebe a EF escolar centrada no paradigma da aptidão física e favorece na etapa de formação comum os saberes do campo biológico, desvalorizando os conhecimentos histórico-sociais, filosóficos e pedagógicos. A proposta carece de reconhecimento dos conhecimentos da cultura corporal produzidos na EF, assim como a sua finalidade crítico-superadora. Concluímos afirmando que a proposta de formação das DCNEF afasta o professor da compreensão de si enquanto sujeito histórico e do conhecimento da EF como componente curricular que propõe a reflexão sobre a cultura corporal. O trabalho é meio de produção do capital voltado para atender o mercado e, portanto, trata-se de uma proposta de caráter alienador subsumido ao ideário neoliberal.

1

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Educação Física. Formação Docente.

ABSTRACT: This article aimed to understand the perspective on teacher training presented in the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Courses in Physical Education (DCNEF), resolution no. 6 of December 18, 2018. Inspired by historical-dialectical materialism, we analyzed the document in order to identify the conception of teaching, the purpose of Physical Education (PE), and the privileged knowledge in order to understand how teaching work is organized. The training proposed by the document fragments the area into a bachelor's degree and a teaching degree, conceives school PE centered on the paradigm of physical fitness, and favors knowledge from the biological field in the common training stage, devaluing historical-social, philosophical, and pedagogical knowledge. The proposal lacks recognition of the knowledge of body culture produced in PE, as well as its critical-overcoming purpose. We conclude by stating that the DCNEF training proposal distances the teacher from understanding themselves as a historical subject and from the knowledge of PE as a curricular component that proposes reflection on body culture. Labor is a means of production for capital geared towards serving the market and, therefore, it is a proposition of an alienating nature subsumed under neoliberal ideology.

Keywords: National Curriculum Guidelines for Undergraduate Courses. Physical Education. Teacher Training.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professora Titular do Departamento de Educação II (DEDC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo comprender la perspectiva sobre la formación docente presentada en las Directrices Curriculares Nacionales para Cursos de Pregrado en Educación Física (DCNEF), resolución n.º 6 del 18 de diciembre de 2018. Inspirados por el materialismo histórico-dialéctico, analizamos el documento para identificar la concepción de la enseñanza, el propósito de la Educación Física (EF) y los conocimientos privilegiados, con el fin de comprender cómo se organiza el trabajo docente. La formación propuesta por el documento fragmenta el área en una licenciatura y una maestría en educación, concibe la EF escolar centrada en el paradigma de la aptitud física y favorece los conocimientos del ámbito biológico en la etapa de formación común, devaluando los conocimientos histórico-sociales, filosóficos y pedagógicos. La propuesta carece de reconocimiento del conocimiento de la cultura corporal producido en la EF, así como de su propósito crítico-superador. Concluimos afirmando que la propuesta de formación de la DCNEF aleja al docente de la comprensión de sí mismo como sujeto histórico y del conocimiento de la EF como un componente curricular que propone la reflexión sobre la cultura corporal. El trabajo es un medio de producción para el capital orientado a servir al mercado y, por lo tanto, es una propuesta de naturaleza alienante subsumida bajo la ideología neoliberal.

Palabras clave: Directrices del plan de estudios nacional para cursos de pregrado. Educación física. Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, vive-se um momento de grandes turbulências advindas da crise do capital, com o aprofundamento da pobreza nos países em desenvolvimento e o aumento da exploração do trabalho humano.

Neste ínterim, carecemos de pesquisas sobre o contexto de transformações sociais e seus impactos na formação de professores. No caso da Educação Física (EF) no Brasil, sabemos que os primeiros cursos de graduação em Educação Física surgiram a partir de 1930.

Porém, observamos que, desde a criação dos primeiros cursos de EF, foram publicados decretos e resoluções que provocaram a criação de seminários, eventos acadêmicos, debates e pesquisas na área². Investigações que abordam a relação entre o currículo e a formação de professores sob o aspecto da política, ou ainda o trato com o conhecimento, identificando, entre outras questões, a concepção de EF defendida e implementada.

Contudo, entendemos ser este um campo de disputas que a todo tempo sofre com novas propostas curriculares que influenciam diretamente a formação inicial de professores. O currículo em si não é neutro. Muito menos as resoluções e diretrizes curriculares orientadoras da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCS) de graduação em EF.

² Em 1996 o Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) promoveu o Seminário Introdutório à Reforma Curricular de Licenciatura em Educação Física, de 10 a 12 de dezembro, com os objetivos de ampliar discussões em torno da proposta curricular e articular os primeiros passos entre acadêmicos, professores e os órgãos competentes da instituição visando a efetivação da reforma.

Sendo assim, o texto em tela se propõe a compreender a perspectiva de formação de professores apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF), resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018, tomando como inspiração o Materialismo Histórico Dialético. E para tanto, pretende responder à seguinte questão: qual a finalidade da formação proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física?

Para tanto, buscamos identificar a concepção de EF, sua finalidade enquanto componente curricular na escola; verificando os saberes privilegiados na formação em Licenciatura a fim de entender a natureza do trabalho docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação em Educação Física é um campo vasto de estudos e possibilidades investigativas. Sabemos que neste campo existem pesquisas que vão discutir questões como: a luta de classes na formação de professores, elencando as tendências à privatização e a resistência ativa nas relações ser humano-natureza. Temos também estudos que vão apresentar o cenário das idas e vindas da formação em educação física, discutindo as questões relacionadas ao currículo, mostrando as questões relacionadas ao enfrentamento das questões burocráticas da implementação do currículo (AZEVEDO E OLIVEIRA, 2025).

Há também pesquisas que vão de encontro a investigar a realidade dos professores de educação física nas academias de ginástica, estudos que vão na acepção de compreender a vida dos professores de educação física na contemporaneidade e ainda analisam o sistema do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e/ou Conselho Regional de Educação Física (CREF) e outros que se propõem a refletir a reestruturação dos projetos pedagógicos também a partir da resolução do CNE n. 6 de 2018 (AZEVEDO E OLIVEIRA, 2025).

Hodiernamente, há no campo da formação profissional um conjunto de desafios que o atravessam na contemporaneidade e que nos colocam a necessidade de repensar os caminhos da formação, entre eles: a tendência à privatização que está em curso de maneira acentuada, assim como a formação a partir da via da educação a distância. O problema da educação básica que sofre com o aprisionamento das escolas, o rebaixamento teórico a partir da “escola sem partido” e ainda a criação dos Conselhos que impõem regulamentos para o exercício da docência, atacando a autonomia docente, assim como a questão da precarização do trabalho do professor de Educação Física e os conflitos advindos das relações de trabalho e o recrudescimento das

formas degradantes de exploração dos trabalhadores. Ainda estão presentes a dominação social, além do desemprego, subemprego e a luta pela sobrevivência (AZEVEDO E OLIVEIRA, 2025).

A tendência à privatização, por exemplo, está alinhada a esse tempo histórico que estamos vivendo no qual a acumulação do capital, via exploração do trabalho humano, expropria os direitos e explora a natureza. A militarização da sociedade, da política, da educação e da escola são realidades contingenciais e requerem resistência ativa e ainda o aumento expressivo no número de cursos de EF no Brasil em instituições privadas (setor privado) e na modalidade à distância (Taffarel et al, 2025).

O objetivo da privatização segundo alguns autores como Taffarel et al (2025) é rebaixar a formação e com isso a capacidade teórica da classe trabalhadora e a fim de não permitir que os mesmos se tornem capazes de fazer a crítica ao sistema e portanto, se preparar para a luta e a transformação pela emancipação humana.

A escola aprisionada denominada por Frigotto (2017) como o “Escola sem partido”, traz consigo no processo autoritário, a criminalização das concepções de conhecimento, histórico e de formação humana. Interessa a classe trabalhadora a oposição a posturas de intolerância e ódio com os movimentos sociais em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), mas também o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017).

4

De fato, conforme Silva (2025) temos vivido tempos de diversos conflitos sociais, lutas de classe recrudescimento das formas degradantes de exploração dos trabalhadores e de dominação social com crescimento no desemprego e a necessidade cada vez mais urgente da luta pela sobrevivência. Estudos de Silva (2025) levantam a importância de pensarmos nos dilemas que atravessam a formação profissional pois o seu processo na Educação Física carece de apreensão sistemática, contínua e coletiva a fim de apreender o objeto de trabalho e suas relações que determinam o modo de ser do trabalho na Educação física.

Para tanto, o mesmo autor sugere que o projeto de formação deve preparar científica e cultural os profissionais do campo da Educação Física e dos Esportes tornando-os capazes de responder às exigências de um projeto construído coletivamente e historicamente situado, assentado na realidade social brasileira (SILVA, 2025).

Sendo assim, lembrando que a formação em Educação Física (EF) conforme Azevedo e Malina (2004) foi delegada durante muito tempo a instituições militares como o exército e a marinha sendo de acordo com Castellani Filho (2002) articulada ao adestramento físico e

associada à formação de um corpo dócil, obediente e produtivo e que pouco avançou com a compreensão da realidade escolar e o desenvolvimento de uma prática crítica, articulada à emancipação humana (VENTURA, 2011).

Kunz sinaliza em suas pesquisas já há bastante tempo que a relação entre formação e o currículo dos cursos de EF apontam para sua burocratização carecendo de bases para contribuir para “[...] um profissional com plenas capacidades pedagógicas para a escola” (KUNZ, 2003, p.192), o que encontra apoio na forte herança cultural de ênfase técnico-biológico e esportivo (AZEVEDO E MALINA, 2004).

Nesse sentido, cabe refletirmos que o currículo e, principalmente, suas determinações também podem representar um ponto de tensão nesse cenário, pois, conforme Moreira e Silva (1995, p. 7-8): “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural”. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Então, o currículo expressa ideias, valores e concepções que norteiam um conjunto de práticas formativas concebidas por ele e que lhe conferem significados. E ao fazer certas escolhas, opções e distinções, o currículo seleciona determinados caminhos em detrimento de outros que trazem consigo consequências que, por sua vez, tendem a promover certos efeitos na formação, podendo contribuir numa determinada direção.

No caso da Educação Física, estudos de Castellani Filho (2002; 1993) mostram que a formação em EF sempre esteve ligada ao paradigma da aptidão física. Segundo o mesmo autor o “[...] o Decreto nº69.450/71 em seu artigo 3º, §1 tem na aptidão física a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, Desportiva e Recreativa [...]” (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 120). Para Castellani Filho (2002) esse conflito da formação esboçado no paradigma da aptidão física que fomentava um ensino da Educação Física como uma prática alienadora, reprodutora da ordem vigente e reforçadora das discriminações e exclusões sociais estava presente desde 1971. Sendo assim, entendemos a importância de analisarmos a perspectiva de formação de professores a partir do posto nas DCNEF, resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018.

METODOLOGIA

Partindo da concepção dialética de história, na qual “[...] o sujeito e o objeto não são senão momentos relativos da práxis, da atividade histórica dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 4-5), abalamos as ideias de Gamboa (2012, p. 11), em que “[...] todo método implica uma teoria da ciência, que por sua vez, se lastreia numa teoria do conhecimento” e que toda teoria do conhecimento envolve necessariamente uma concepção real, um fundamento ontológico.

Por isso, inspirados no Materialismo Histórico Dialético, corroboramos com a distinção de Marx entre método de exposição e método de pesquisa e, desse modo, “A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas [...]” (ANTUNES, 2012, p. 7).

Destarte, tomando tal teoria como inspiração, analisamos as DCNEF, resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), com ênfase na proposta de formação de professores, assumindo as categorias trabalho e alienação, seguimos a compreensão de Marx, que diz que o ser humano, além de viver da natureza, é uma parte da natureza e, sendo parte da natureza, ele “[...] é imediatamente um ser natural”. Corroboramos que o trabalho é indispensável para a existência do homem — em quaisquer que sejam as formas de sociedade (ANTUNES, 2012, p. 10).

Além disso, a alienação é um processo dinâmico: “[...] uma característica histórica do processo de trabalho [...]” ou ainda “[...] como se organiza o trabalho num dado momento histórico [...]” (Antunes, 2012, p. 29). Sendo assim, a alienação é uma característica histórica do trabalho. Consideramos que as categorias, trabalho e alienação, andam juntas, e a alienação é também entendida como tudo aquilo que historicamente obstaculiza a relação de mediação direta que se estabelece entre ser humano e natureza (ANTUNES, 2012).

Desse modo, nessa pesquisa examinamos os artigos das DCNEF que definem a perspectiva de formação de professores para os cursos de Licenciatura em EF. As DCNEF, resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018, que conta com 5 (cinco) capítulos: o capítulo I - Das Disposições Gerais (do art. 1 ao art. 5), o capítulo II - Etapa Comum (art. 6 ao art. 8), o capítulo III - Da formação específica em Licenciatura em Educação Física (do Art. 9 ao 17º), o capítulo IV - Da formação em Bacharelado em Educação Física (do art. 18 ao 24) e por fim, o capítulo V - Das diretrizes gerais (do Art. 25 ao art. 31).

Serão analisados o capítulo I – Das disposições gerais (excluindo o art. 4 que versa da formação inicial e continuada), capítulo II – Etapa comum e o capítulo III - Da formação

específica em Licenciatura em Educação Física, menos os Artigos 11º e 12º que versam sobre o estágio supervisionado, o artigo 13º que discute os estudos integradores, o artigo 14º que tematiza a questão da interdisciplinariedade e os artigos de 15º a 17º que tratam de diversidade e avaliação. Não foram incluídos, neste estudo também, o capítulo IV - “Da formação específica do Bacharelado” e o capítulo V - “Das Diretrizes Gerais” pois entendermos que eles não interferem diretamente no objeto de estudo que é a formação de professores (Licenciatura).

Para nossa pesquisa, organizamos os dados em um quadro, observando as mudanças que ocorreram no novo texto das DCNEF, buscando compreender a perspectiva de formação de professores, a concepção de EF, a finalidade e saberes privilegiados na proposta de formação. Após a rigorosa descrição dos dados, exploramos então o material, realizamos a análise e agrupando os dados conforme o registro e os objetivos da pesquisa.

ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS

Neste item apresentaremos nossa análise, a discussão e os resultados. No capítulo I - Das Disposições Gerais, temos 5 artigos e no 1º ressalta-se a importância do cumprimento da proposta, pois ela será considerada na avaliação dos cursos. Vejamos o artigo:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em EF, assim denominado, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa.

7

No artigo 1º, percebemos a relevância das Instituições de Ensino Superior (IES) em, ao reelaborar seus PPCS, buscar alcançar o perfil profissional estabelecido nas DCNEF. Compreendemos que o currículo não é um artefato neutro. Ele expressa ideias, valores e concepções que norteiam um conjunto de práticas formativas concebidas por ele e que lhe conferem significados, pois corroboramos com Moreira e Silva (1995, p. 7-8):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Vale destacar que, ao fazer certas escolhas, opções e distinções, o currículo seleciona determinado caminho em detrimento de outros, que trazem consigo consequências. Metzger e Drigo (2021a, p. 20) asseguram que: [...] os grupos que se apresentam em disputa pelo poder e hegemonia da área veem nesses documentos legais uma forma de disseminarem as suas ideias ou regras para afirmar sua presença nesse campo.

Desse jeito, para que os PPCS sejam aprovados, as IES precisam elaborá-lo de acordo com as orientações das DCNEF. Azevedo e Malina (2004) que discutem a memória do currículo na formação em EF afirmam que há uma herança cultural que se repete nas modificações curriculares ocorridas em 1969 e 1987 que é o enfoque técnico-biológico e esportivo. Lemos et al (2012) ao discutirem as contradições encontradas no processo de elaboração das DCNEF, afirmam haver duas formas ou concepções diferenciadas de abordar e entender o assunto. E essas concepções demonstram algumas das contradições no processo, entre elas:

[...] à concepção dos grupos de interesse que defendem uma formação subsumida as demandas 'do' e 'das' leis do mercado (mercado este que nesse período se consolida no processo de mudança em função da reestruturação produtiva e do Estado no Brasil) [...] que se opõe [...] a concepção crítica de outros grupos de interesse, que condena a perspectiva reprodutora das relações sociais de exploração atuantes neste mesmo mercado (Lemos et al, 2012, p. 42).

Nesse sentido, cabe entendermos que a finalidade da formação e do ensino da EF, sempre esteve ligada ao paradigma da aptidão física centrada na atividade física (CASTELLANI FILHO, 2002; 1993). Revisitemos Castellani Filho (1993, p. 120), que enuncia: [...] o Decreto nº69.450/71 em seu artigo 3º, §1 tem na aptidão física a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, Desportiva e Recreativa [...].

Nada obstante, em 1971, existia esse conflito da formação, esboçado no paradigma da aptidão física, que fomentava um ensino da Educação Física como uma prática alienadora, reprodutora da ordem vigente e reforçadora das discriminações e exclusões sociais (CASTELLANI FILHO, 2002). Portanto, parece haver um modelo de formação a ser garantido a partir do texto das diretrizes e que será levado em consideração na avaliação. No Art. 2º vemos a definição da carga horária do curso de EF passa a ser denominado de Graduação em Educação Física (conforme dito no Parágrafo único), com entrada única, podendo ser Licenciatura ou Bacharelado. Vejamos o art. 2º e o texto do parágrafo único:

Art. 2º - O curso de graduação em Educação Física tem carga horária referencial de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmica.

Parágrafo único - São objetos destas Diretrizes os cursos de graduação denominados, exclusivamente, de Educação Física.

A carga horária prevista para o curso é de pelo menos 3.200 horas para as atividades acadêmicas e se dá em duas etapas: uma de formação comum e outra de formação específica conforme o artigo 5º:

Dada a necessária articulação entre conhecimentos e habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do

graduado em Educação física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se em duas etapas, conforme descrição a seguir: I – Etapa Comum- Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II- Etapa Específica – formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

A proposta, então, propõe que, embora a entrada seja única, o aluno possa optar pela formação em Licenciatura ou Bacharelado e, portanto, propõe dividir a formação em EF nos dois campos. Há nessa proposta uma etapa comum de 1.600 horas e depois mais 1.600 horas de formação específica. No §1 referente à Etapa específica, o texto diz que, após a etapa da formação comum, no 4º semestre, a IES poderá fazer uma consulta oficial aos discentes a respeito da etapa seguinte/etapa específica. Porém, o documento não traz muitos detalhes sobre a integração entre as áreas (Licenciatura e do Bacharelado), deixando em aberto como esse processo poderá ser desenvolvido pelas IES.

Sendo assim, refletimos que a “nova” proposta divide a formação em EF em Licenciatura e Bacharelado. Nesse ponto, o texto sugere-nos que há um projeto de continuidade a outras propostas, dada a fragmentação da formação. Desta forma, a proposta parece contribuir para um distanciamento entre o sujeito que trabalha e seu produto, ou ainda, como o sujeito se relaciona consigo mesmo.

9

Sabemos que a instrumentalização para o trabalho, conforme Santos Junior e Bastos (2019, p. 317), “[...] se mantém na lógica destrutiva do capital [...]”, logo, parece reforçar o trabalho alienado. E, embora tenha havido a ampliação da carga horária, temos duas formações distintas, uma fragmentação explícita na formação de EF, sendo que a ampliação da carga horária não é garantia de qualidade ou solidez da formação.

Para Antunes (2012, p. 35), a alienação pode ser definida como atividade produtiva na qual o sujeito: “[...] se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem-natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela natureza”. Então, a ampliação da carga horária do curso pode contribuir apenas para o estranhamento do sujeito de si e do produto do seu trabalho (MARX, 2001). Nesse aspecto, o trabalho deixa de representar a satisfação de uma necessidade e passa então a ser um meio de satisfazer outras atividades (MARX, 2001). Então, carece declararmos que:

A partir da própria economia política, em suas próprias palavras, expusemos que o trabalhador desse até o nível de mercadoria, e de miserabilidade mercadoria; que a

penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção [...] (MARX, 2001, p. 110).

O trabalho vai se configurando cada vez mais como uma mercadoria, há o aumento da produção, sendo este processo a miserabilidade do labor, que em todo sistema de alienação se alinha à desvalorização do homem e, portanto, do trabalhador. E quanto maior for o número de bens produzidos, mais barata torna-se a mercadoria (MARX, 2001).

Dessa maneira, Antunes (2012, p. 32) declara que “[...] dois elementos constituem a alienação — um deles está relacionado ao objeto do trabalho/mundo exterior e o outro em relação a si mesmo”. No caso da proposta das DCNEF para a Licenciatura, tememos que a proposta de formação ainda possa trazer outros impactos no trabalho do professor, uma vez que este indica uma concepção de EF que institui vários objetos de estudo, entre eles: a motricidade humana, movimento humano e a cultura corporal.

Atentemos ainda para o Art. 3º do documento que versa sobre a concepção de EF e seu objeto de estudo. No texto, a EF é uma área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional com vários objetos de estudo, entre eles: a motricidade humana, movimento humano e a cultura corporal. Notamos que os termos parecem ser usados como se fossem sinônimos, pois o documento afirma haver um objeto de estudo. Vejamos o Artigo 3º das DCNEF (2018) e afirma que a EF “[...] tem como objeto de estudo e de aplicação [...]”:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade humana e o movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança [...].

Além disso, o foco dado ao “objeto de estudo” é o exercício físico. Reparemos no texto: “[...] com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico” esboçado no Artigo 3º das DCNEF (2018). A proposta descrita parece direcionar a formação em Educação Física a um só campo de atuação em detrimento de outro. Essa reflexão também foi feita por Machado (2022, p. 1), que diz: “As análises indicam que os saberes que se direcionam para a formação em Educação Física tiveram ênfases médicas, disciplinares, biológicas e normalizadoras em relação ao outro, sem considerar a diferença”.

Nesse sentido, seguindo a reflexão de González e Fensterseifer (2009), o que está explícito é uma proposta de formação onde a perspectiva de EF está voltada para o “exercitar-se para...”, sustentada no conhecimento médico-biológico, voltada para a promoção da saúde e que se alinha à esportivização da EF escolar.

Verifica-se então que a EF escolar é subordinada à instituição esportiva, assumindo “[...] os códigos de uma outra instituição, de tal forma que temos então, não o esporte da escola e sim o esporte na escola” (BRACHT, 1992, p. 22). Conforme explica o autor:

O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1992, p. 22).

Essa perspectiva de EF exposta acima tem como objeto de estudo a aptidão física e busca educar “[...] o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista” (SOARES et al., 1999, p. 36). Essa perspectiva valoriza a obediência e a hierarquia. Esta perspectiva condiz com o modelo fordista-teylorista que se caracteriza pela produção em série e em larga escala onde “[...] o trabalhador é considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho” (TONET, 2012, p. 15).

À vista disso, atentamos que parece ser desconsiderada nas DCNEF a concepção de EF escolar que reconhece a reflexão da cultura corporal como a finalidade do currículo escolar. Essa concepção funda a Perspectiva Crítico-Superadora, que reconhece a importância na formação de professores de haver a apropriação ativa e consciente do conhecimento, pois esta é uma das formas de emancipação humana (SOARES et al., 1999). Ainda de acordo com Metzner e Drigo (2021a, p. 3), temos:

Convém lembrar que a Educação Física em seu início não tinha a pretensão de ser uma disciplina com currículo de conhecimento específico, mas sim uma atividade atrelada à melhoria da aptidão física da população – escolar- brasileira. Nessa realidade, a Educação Física apresentava-se longe de um discurso politizado e organizado, distanciando-se inclusive da identidade docente.

Ressaltamos então que a proposta das DCNEF para formar professores parece suprimir o legado histórico das produções acadêmicas da área, principalmente aquelas do campo pedagógico, e que contribuem para sua legitimação. Além disso, a formação proposta parece distanciar o professor da apropriação crítica do conhecimento, necessário a emancipação humana.

Cabe mencionar que corroboramos com Antunes (2012, p. 27), que analisa o trabalho como ponto de partida e chegada para a emancipação, sendo a compreensão do conceito de alienação articulada à educação crucial em vista do fato de:

[...] ser a superação da alienação do trabalho uma condição sine qua non do processo de emancipação humana: e de, por outro, este processo de superação ser caracterizado como ‘uma tarefa inevitavelmente educacional (Antunes, 2012, p. 27).

Desse modo, a formação proposta se distancia da leitura da realidade social e da proposta de uma educação emancipadora. Isto posto avancemos para o Capítulo II - Etapa Comum de formação. Examinemos a descrição da etapa comum, que, embora devesse ter um caráter de formação ampla, nas 1.600 horas previstas, há uma maior oferta de conhecimentos do campo biológico. Avancemos para ler o que celebra o artigo 6º das DCNEF:

Art. 6º A Etapa Comum, cuja conclusão possibilitará a autonomia do discente para escolha futura de formação específica, contempla os seguintes conhecimentos:

I-Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

II-Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III-Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa – tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental – planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV-Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros.

Parágrafo único – A formação ética em Educação Física, de que trata o caput, deverá incluir, ainda, a prevenção do uso de meios ilícitos e danosos à saúde no cotidiano das práticas corporais, especialmente nas de caráter competitivo ou que visem ao desenvolvimento físico de crianças e adolescentes.

A análise da proposta das diretrizes curriculares na etapa comum de formação revela que a etapa comum de formação parece valorizar os componentes da área biológica em detrimento da área das humanidades, independentemente da opção do discente por licenciatura ou bacharelado. Os critérios parecem bem claros e estão próximos em suas perspectivas biológicas e, portanto, parece que este campo é privilegiado em detrimento de outro.

E essa proposta explicitada acima é também reforçada no item IV do Art. 6 das DCNEF, onde: “Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo do Código de ética [...]”, se diz no parágrafo único, entre outras coisas: “[...] a prevenção do uso de meios ilícitos e danosos à saúde” e no artigo 7º também afirma que esses

conhecimentos devem estar articulados com os eixos/setores da saúde, do esporte e outros. Vejamos o texto do art. 7º abaixo.

Artigo 7º - Tendo concluído a Etapa comum, o(a) graduado prosseguirá para as formações específicas em bacharelado ou licenciatura.

Parágrafo único. O egresso do curso deverá articular os conhecimentos da Educação Física com os eixos/setores da saúde, do esporte, da cultura e do lazer e os da formação de professores.

Nada obstante, o texto volta a tentar restringir a formação ao campo biológico, mesmo quando versa sobre a Etapa Comum de formação. Por isso, de fato, a opção posta para a formação parece ter por base o paradigma da aptidão física centrada na atividade física. Advertimos ainda que o texto traz uma lista dos conhecimentos a serem contemplados nas 1.600 horas de formação comum (Etapa comum), estando aparentemente a maioria deles no campo biológico e logo mais relativos ao Bacharelado.

Assim, nossa análise aponta que há uma tendência aqui de entender a EF escolar como atividade física, alinhada à perspectiva do campo biológico, e reduzindo a EF escolar a tal perspectiva.

Revisitemos o texto da etapa comum, no item IV, quando se aponta a questão da “estratificação de risco” ou ainda as “variáveis do exercício” e mais, no parágrafo único, prediz: “[...] a prevenção do uso de meios ilícitos e danosos à saúde” (BRASIL, 2018). Parece que a proposta dita “etapa comum” infelizmente não é subdividida de forma equânime entre os campos da EF. Um grande desafio para aqueles que terão de pensar e elaborar o currículo do curso de EF.

Confirmamos isso repetidas vezes ao longo do documento, como advertimos novamente no texto do Art. 7º, onde temos a articulação clara dos conhecimentos da etapa comum ao eixo/setor da saúde.

Levando tudo isso em conta, consideramos que o paradigma da aptidão física e da atividade física tem lugar de destaque nesse texto das DCNEF e os artigos 6º e 7º fortalecem ainda mais nosso entendimento de que se tem um currículo com uma concepção de EF centrada no paradigma da aptidão física. De modo que, corroboramos com Lemos et al. (2012, p. 35):

Evidencia-se nesta proposta a subordinação da formação dos professores de Educação Física ao mercado de trabalho, na medida em que não supera a fragmentação e que propicia que a formação seja explorada extensivamente pelo setor privado ao prever o oferecimento de diferentes tipos de aprofundamento.

Portanto, parece que a proposta em si para a Licenciatura trata-se de um “bacharelado camuflado em licenciatura”, parafraseando Castellani Filho (2016, p. 770). Isso se confirma quando indagamos o texto em relação à divisão das diretrizes curriculares em Etapa comum e Etapas específicas e observamos a valorização dos conhecimentos do campo biológico em detrimento do campo cultural.

Vale enfatizar que nesse processo entre elaboração, discussão, aprovação e publicações das novas DCNEF houve muitos problemas, entre eles um período de apagão após o golpe de 2016 que derrubou a presidenta Dilma Rousseff (ANES et al., 2021).

Segundo Anes et al. (2021), a Minuta era de formação única, pela licenciatura, o que extinguiria o bacharelado, isso porque se entende que independentemente do espaço de trabalho, a intervenção do professor/profissional de EF está balizada pelo “ato educativo”, fator que não pode prescindir da formação pedagógica. Avancemos agora para a leitura do Art. 9º das DCNEF que indica como se entende a docência.

VII – Ampliação do conceito de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

14

Vejamos que o texto do documento acima é muito próximo da descrição da docência descrita na resolução nº 2/2015 do CNE, Art. 2, §1º (Brasil, 2015), que versa também sobre a compreensão da docência e que deverá ser tomada como referência pelos currículos dos cursos de formação inicial de professores ao nível superior:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Alertamos que tal documento acima foi aprovado em 2015 e revogado em 2019. Além disso, observemos que, ao adentrarmos o texto da etapa específica da Licenciatura nas DCNEF de 2018, embora a perspectiva de docência indicada acima esteja indicada no documento, ela está amarrada à concepção de EF definida nas Disposições Gerais e na Etapa Comum de formação, que, conforme vimos anteriormente, está amarrada ao campo da saúde e do entendimento do ensino da EF enquanto atividade relacionada à aptidão física.

Outra questão da qual precisamos discutir é o exposto no Art. 10º, que versa sobre a formação humanista, leiamos:

Art. 10º - O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área.

Indagamos sobre o propósito das DCNEF para a Licenciatura e se ela fomenta a formação humana. Pensamos que seria mais oportuno para sua materialização se essa orientação já estivesse indicada nas Disposições Gerais do documento, pois corroboramos com Ventura (2011, p. 77) que “[...] defende a formação única e generalista, pela licenciatura ampliada, com centralidade na formação humana” e reitera que:

É bom lembrar que a Educação Física, em sua particularidade histórica, tem um processo de constituição do conhecimento unilateral, com domínio de um paradigma que em nenhum momento anterior teve oposição que o molestasse (VENTURA, 2011, p. 82).

Alves e Souza Junior (2015), ao entenderem a importância de uma formação humana na EF, discutem unilateralidade e omnilateralidade, duas tendências contraditórias, sendo a primeira enclausurada pela relação de produção capitalista e a segunda que reconhece o homem como artífice de sua própria história. Segundo os autores acima (2015), a formação na perspectiva unilateral impede o homem de desenvolver todas as suas capacidades humanas, reduzindo a compreensão do alcance de suas atividades.

Nesse sentido: “O trabalho alienado desumaniza e atrofia o ser humano ao impedir seu franco desenvolvimento” (Alves e Souza Junior, 2015, p. 212). Então, os autores defendem a formação omnilateral que prevê um desenvolvimento integral do homem. Mas, “[...] o trabalho – em sua forma de compra-e-venda de força de trabalho – é ato fundante da sociabilidade do capital [...]” (TONET, 2012, p. 21). Por isso, temos que entendê-lo dentro da perspectiva de formação defendida nas DCNEF, pois a formação humana no documento poderia estar mais bem articulada, demonstrando de fato como ela deveria ter centralidade na formação.

De acordo com Tonet (2012, p. 77) “[...] a formação humana é sempre histórica e socialmente datada”. Desse modo, ela deve ser entendida conforme cada tempo histórico em que vivemos. Sendo assim, observamos que tal ponto das DCNEF requer maior detalhamento e aprofundamento.

Assim, temos a impressão de fato de que, ao ler o “novo” texto, ele trata de uma velha proposta transfigurada como se fosse uma “nova”. De sorte que o estudo nos leva a concordar

com outros pesquisadores como Santos Junior e Bastos (2019) e Castellani Filho (2016), que indicam que temos um “novo texto” do velho texto.

Então, o texto atual parece empobrecer ainda mais o que até então se tinha, pois se trata de uma proposta que impõe a implementação de um currículo concebido a partir de uma concepção conservadora de sociedade sustentada numa visão estática da EF e reducionista, fragmentada e empobrecida de aportes filosóficos e histórico-culturais e, portanto, carece de uma compreensão enquanto campo da cultura corporal. Lembramos que Metzner e Drigo (2021b, p. 22) alegam que:

[...] os cursos de licenciatura em educação física com foco no seu papel no processo educacional são essenciais para a formação de professores. Por isso, pensando em um ensino superior de qualidade, desponta a necessidade de firmar a educação física como campo de conhecimento capaz de atuar de forma significativa nos espaços de ensino formal, respeitando as suas características específicas.

Porém, Ventura (2011, p. 79) alerta que: “As reformas do Estado brasileiro vêm transformando os bens sociais e públicos [como saúde, educação] em prestação de serviços”, mas:

[...] a educação não deve ser um bem de consumo, privilégio de alguns, mas um direito à obrigação de todos, portanto, direito e obrigação social, uma ação que se enverede pela qualidade social, o que implica um processo de formação humana (VENTURA, 2011, p.79).

O mesmo autor acima chama nossa atenção para que, com orientações neoliberalistas, a educação é transformada em mercadoria, o que infelizmente corrobora para o processo de alienação dos sujeitos. O trabalho do professor é articulado ao desenvolvimento da aptidão física, independentemente do campo de atuação, subsumindo a EF a serviço de um sistema que transforma o trabalho do professor em mercadoria cada vez mais barata e que pode ser a qualquer tempo substituída.

Distancia-se o professor cada vez mais do entendimento de si enquanto sujeito histórico-social. Assim, a análise da proposta das DCNEF para a formação de professores aponta que esta irá contribuir para a alienação do trabalho docente. Diante do exposto, a alienação é percebida, muito fortemente alinhada nesse projeto de formação que permite ao profissional ter acesso a apenas um dos campos de conhecimento da EF atrelados à Licenciatura ou ao Bacharelado. Logo, é descartada a compreensão da educação física enquanto prática pedagógica que tem a cultura corporal como conhecimento, as pedagogias críticas como possibilidade de ensino pois seu papel está atrelado unicamente ao desenvolvimento da aptidão física.

Consideramos, em vista disso, que a formação do professor de EF proposta nas DCNEF dá ênfase aos conhecimentos do campo biológico em detrimento do campo crítico-cultural, desarticulada aos saberes histórico-sociais, que colaboram para a formação consciente e transformadora da realidade. Temos uma proposta de formação que empobrece e reduz a atuação do professor e sua importância na escola e no campo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, a proposta das DCNEF fragmenta a formação em Licenciatura e Bacharelado e defende como finalidade da EF escolar o desenvolvimento da aptidão física, articulada historicamente ao adestramento físico, à formação de um corpo dócil, obediente e produtivo. Esta concepção de EF distancia a de uma formação do professor da perspectiva crítica e humanista imbuída da compreensão histórico-crítica e na superação das desigualdades sociais.

Em relação aos saberes privilegiados na formação, observamos que na etapa comum assim como na etapa específica são priorizados os componentes do campo biológico e, portanto, do Bacharelado em detrimento do pedagógico, histórico-social e filosófico capaz de ampliar bases teórico-filosóficas e pedagógicas necessárias à docência crítico- superadora.

Então, o trabalho do professor é organizado como uma atividade produtiva desvinculada da consciência de classe, da compreensão das contradições vividas e de um projeto de ensino humanizador, preocupada com as relações humanas. Em decorrência disso, há um empobrecimento da formação de professores de EF, pois o trabalho docente está voltado para atender o mercado e, portanto, trata-se de uma proposta de caráter alienador subsumido ao ideário neoliberal.

REFERÊNCIAS

ANES, R. R. M. et al. As políticas públicas da formação em educação física e sua interface com a revisão curricular imposta pelas DCNEF. *Formação em Movimento*, v. 3, n.6, p. 587-610, jul./dez., 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Julio-Cesar.Maia/publication/356469898_AS_POLITICAS_PUBLICAS_DA_FORMACAO_EM_EDUCACAO_FISICA_E_SUA_INTERFACE_COM_A_REVISAO_CURRICULAR_IMPOSTA_PELAS_DCNEF/links/619cebf61f0987720c82233/AS-POLITICAS-PUBLICAS-DA-FORMACAO-EM-EDUCACAO-FISICA-E-SUA-INTERFACE-COM-A-REVISAO-CURRICULAR-IMPOSTA-PELAS-DCNEF.pdf. Acesso em: 10/12/2025.

ANTUNES, C. A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Formação Humana: a Centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 65, p. 201-217, out. 2015.

AZEVEDO, Â. C. B. de; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 2. p. 129-142, jan. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/231/233>. Acesso em: 09/08/2025.

AZEVEDO A. C. B. de; OLIVEIRA, M. F. de. (ORGS.). Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Volume 2. Anápolis, GO: Editora UEG, 2025.

BRACHT, V. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n°2, de 1° de julho de 2015. Institui 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. Brasília/DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE Resolução n°6, de 18° de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília/DF, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em Disputa: Jogo jogado? Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016, p. 758-773. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42256/pdf>. Acesso em: 06/05/2025.

18

CASTELLANI FILHO, L. Política Educacional e Educação Física. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos Meandros da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 14 (3), mai. 1993, p. 119-125.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. IN: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapeco: Argos, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de Formação, RBCE, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em 01/05/2025.

GRAMSCI, A. Concepção dialética de história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KUNZ, E. Formação profissional em educação física: revisões e alienações. Motrivivência. Ano XV, n°20-21, p. 189-197, mar./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/915>. Acesso em: 05/08/2025.

LEMOS, L. M. et al. As contradições do processo das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-49, jul./set. de 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/915>. Acesso: 03/05/2025.

MACHADO, R. B. Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da resolução 06/2018. *Revista Movimento*, v. 28, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/116288/85051>. Acesso: 04/07/2025.

MARX, K. Primeiro manuscrito - Capítulo 4. In *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001, p. 65-122.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. Os desafios das diretrizes curriculares nacionais para a área de educação física: uma análise do período de 1939 a 2015. *Revista Pensar a Prática*, 2021a, v. 24: e67034. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/67034/37724>. Acesso em: 04/07/2025.

_____. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em educação física. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2021b, v. 21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/BvnwNPjKtt8H5fPgjq9CXd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 19/05/2025.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (ORG.). *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução*. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 7-38.

SANTOS JÚNIOR, O. G. dos; BASTOS, R. dos S. As (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p. 317 -327, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34754/20942>. Acesso em: 06/05/2025.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, H. L. F. da. Trabalho e formação profissional: a educação física na contemporaneidade. In: AZEVEDO A. C. B. de; OLIVEIRA, M. F. de. (ORGS.). *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Anápolis, GO: Editora UEG, 2025, p. 50-64.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. A luta de classes na formação de professores: as tendências à privatização e resistência ativa nas relações ser humano-natureza. In: AZEVEDO A. C. B. de; OLIVEIRA, M. F. de. (ORGS.). *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Anápolis, GO: Editora UEG, 2025, p.11-23.

TONET, I. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VENTURA, P. R. V. Universidade: espaço privilegiado para a formação de professores de Educação Física. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.17, n. 32, p. 77-96, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193519170007.pdf>. Acesso em: 08/08/2025.