

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A ATUAÇÃO DO FUTURO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO A
ELABORAÇÃO CURRICULAR E O CONHECIMENTO**

**THE RELATION BETWEEN INITIAL TRAINING AND THE PERFORMANCE OF
THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AT SCHOOL: PROBLEMIZING
CURRICULUM ELABORATION AND KNOWLEDGE**

**LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL TRABAJO DEL FUTURO
PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA: PROBLEMATIZANDO
EL DESARROLLO CURRICULAR Y EL CONOCIMIENTO**

BAGNARA, Ivan Carlos

ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo

pefenster@gmail.com

Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>

RESUMO: Com o objetivo de identificar e analisar os elementos e obstáculos que emergiram nas reflexões dos professores que atuam na Formação Inicial (FI) sobre os desafios que os futuros professores enfrentarão no momento de elaborar o currículo na Educação Física Escolar (EFE), foi desenvolvida uma pesquisa colaborativa qualitativa, da qual participaram dez docentes que atuam na FI em Educação Física (EF). As categorias de análise foram agrupadas em dois principais tópicos de discussão: EF, currículo e conhecimento, e obstáculos para elaboração de currículos na EF. Conclui-se que a elaboração e a efetivação de projetos curriculares para a EFE necessitam iniciar ainda na FI e devem ser objeto de preocupação de entidades reguladoras, instituições formadoras, professores, acadêmicos e as próprias escolas, razão de ser da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Currículo da Educação Física. Produção de Conhecimentos.

ABSTRACT: Aiming to identify and analyze the elements and obstacles that emerged in teachers reflections who work in Initial Formation (IF), about the challenges that future teachers will face when preparing School Physical Education (SPE) curriculum, it was developed a collaborative, qualitative research, in which ten professors who work at IF in Physical Education (PE) participated. The analysis categories were

grouped into two main topics of discussion: PE, curriculum and knowledge and obstacles to curriculum development in PE. It is concluded that elaboration and implementation of curricular projects for SPE need to start in IF and should be the object of concern of regulatory entities, training institutions, teachers, academics and schools themselves, the reason for teacher training.

Keywords: Teachers Formations. Physical Education Curriculums. Knowledge Production.

RESUMEN: Con el objetivo de identificar y analizar los elementos y obstáculos que surgieron en las reflexiones de los docentes que actúan en la Formación Inicial (FI), sobre los desafíos que enfrentarán los futuros docentes al momento de diseñar el currículo en la Educación Física Escolar (EFE), se realizó una investigación cualitativa colaborativa, da cual participaron diez profesores que actúan en la FI en Educación Física (EF). Las categorías de análisis se agruparon en dos grandes temas: EF, currículo y conocimientos y obstáculos para el diseño curricular en la EF. Se concluye que la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares para la EFE necesita empezar en la FI y debe ser objeto de preocupación de los entes reguladores, instituciones de formación, docentes, académicos y las propias escuelas, razón de ser de la formación docente.

Palabras clave: Formación Docente. Currículo de Educación Física. Producción de Conocimiento.

1 INTRODUÇÃO

A problemática que envolve a produção de conhecimentos na Educação Física Escolar (EFE) tem ganhado destaque nos últimos anos. De certa forma, pode-se afirmar que as preocupações com esse aspecto coincidiram com o início da realização de movimentos que intencionaram (e intencionam) tornar a EFE uma disciplina educativa, e não mais desenvolvê-la como uma atividade escolar. Perspectiva-se, nessa direção, contribuir com o movimento de livrar a EFE do estigma de uma atividade meramente prática, tecnicista e esportivista, alçando-a ao estatuto de componente curricular, com conhecimentos e saberes (teóricos e práticos) a ensinar e produzir no que se refere à cultura corporal de movimento. Essa guinada na forma de pensar a EFE remete ao professor enfrentar os desafios de ordem política, curricular e didática atrelados a ela (González; Fraga, 2012; Bagnara; Fensterseifer, 2019a,b,c).

Acerca do desafio curricular, tema central deste estudo, os professores de Educação Física (EF) são desafiados a explicitar e organizar os conhecimentos

ligados à cultura corporal de movimento, pensando numa estruturação progressiva, nos níveis de complexidade e densidade crítica dos conteúdos e nos conhecimentos ao longo da Educação Básica. Mesmo que circulem, nessa linha, referenciais curriculares (Rio Grande do Sul, 2009, 2018; Brasil, 2017) e produções teóricas (Darido, 2017; González; Fraga, 2012; Bagnara; Fensterseifer, 2019a, dentre outras), ainda se percebem dificuldades para desenvolver um projeto curricular nestes termos por parte dos professores que atuam no contexto escolar. Ou seja, atualmente pode não ser mais da ausência de referenciais que decorre esse problema.

Refletir acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica para realizar a sistematização curricular (desafio curricular) na escola, remete-nos a voltar o pensamento para a Formação Inicial (FI) em EF e compreender como a problemática tem sido enfrentada no tempo e espaço destinados à formação dos novos professores. Entendemos que esse é um dos aspectos que interferem na maneira como os docentes enfrentam suas dificuldades na escola, e, por isso, trazemos o tema neste texto. Nesse sentido, questionamos: Quais são e como são compreendidos, pelos docentes que atuam na FI de professores de EF, os elementos e obstáculos que necessitam ser enfrentados pelos futuros professores durante a sua atuação na EFE, principalmente no que se refere à proposição curricular?

Entendemos o processo de FI como uma espécie de mola propulsora para pensar, planejar e instituir um projeto curricular para a EFE, pois é no contexto formativo que o futuro professor aprende a lidar com diversas demandas que enfrentará na futura atuação docente. Essa compreensão justifica-se, pois o debate na FI constitui-se (ou deveria constituir-se) como *locus* profícuo para problematizar e refletir acerca da produção de conhecimentos no campo da EF e para a EF, fornecendo subsídios teóricos e práticos para que o atual estudante, futuro professor, consiga lidar com as demandas da docência na Educação Básica. Reconhecemos que a FI não pode responder, antecipadamente, por todos os problemas e desafios que o egresso enfrentará na escola, mas entendemos que a mesma não pode se abster de tematizar aspectos considerados basilares para o exercício da docência, como é o caso da elaboração do currículo e da produção de conhecimentos.

Tomando o descrito como pano de fundo, objetivamos identificar e analisar os elementos e obstáculos que emergiram ao longo das reflexões dos professores que



atuam na FI e que remetem aos desafios que os futuros professores enfrentarão no momento de elaborar o currículo e produzir conhecimentos na EFE pós-formados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa colaborativa desenvolvida na perspectiva qualitativa. No caso em tela, os sujeitos participantes foram estimulados a refletir sobre as ações docentes e, com base nessas, debater acerca de suas concepções teóricas e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo de formação de novos professores. A pesquisa colaborativa foi estruturada a partir das orientações de Desgagné (2007), e objetivou considerar o ponto de vista dos professores formadores sobre a própria prática; estimular reflexões em seus contextos de ação; proporcionar uma análise das maneiras pelas quais enfrentam as diversas situações; e privilegiar as competências do ator em contexto, sem dirigir um olhar normativo e exterior sobre suas ações, mas procurando, no interior do contexto, compreender em que se apoiava esse agir.

O movimento da pesquisa aproximou-se da ideia de Brandão (2003), em que as perguntas e problemáticas que emergiram ao longo do processo foram tratadas a várias mãos, num grupo de discussão. O grupo de discussão foi composto por dez professores (nomes fictícios – ver Quadro 1) que atuavam como docentes no curso de Licenciatura em EF de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular localizada no Norte do Estado do RS.

Quadro 1 – Caracterização da amostra do estudo

Nome	Regime de trabalho	Formação inicial	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>
André	Integral	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano
Andréia	Horista	Letras	Mestrado em Linguística
Ângela	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Carlos	Horista	Educação Física	Não possui
Fernando	Horista	Educação Física Cursando Pedagogia	Mestrado em Educação
Ivan	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação. Cursando Doutorado
João	Parcial	Educação Física	Não possui
Manuela	Integral	Fisioterapia	Mestrado em Saúde Coletiva
Maria	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Mateus	Horista	Fisioterapia	Mestrado em Ciências da Reabilitação. Cursando Doutorado.

Fonte: Elaboração própria (2022).



A pesquisa foi desenvolvida durante nove meses, totalizando seis encontros, nos quais o enfoque foi debater, no âmbito da FI, como são enfrentados os desafios políticos, curriculares e didáticos da EFE no processo de formação de novos professores. São os dados produzidos ao longo do debate acerca dos aspectos curriculares da EFE que constituem o *corpus* analítico deste texto.

Os dados foram gerados por meio de anotações em Diário de Campo, realizadas com base nas discussões desenvolvidas nos encontros e a elaboração de narrativas docentes, que objetivaram sintetizar as reflexões proporcionadas pelas discussões desenvolvidas e a sua relação com os enfrentamentos cotidianos do processo de formação de professores.

Todos os encontros do grupo de discussão foram gravados em áudio e eram ouvidos na íntegra, e o diário de campo, quando necessário, passava por ajustes. Ao final dos debates os docentes participantes recebiam por *E-mail* um roteiro que possuía como prisma pautar a elaboração das narrativas. A produção de narrativas docentes, de acordo com Molina e Molina Neto (2010), proporciona a experiência da reflexão, da constante autointerrogação e possibilita ressignificar o vivido. Produzir narrativas das próprias experiências docentes possui potencial para estimular uma espécie de reviver o processo pedagógico, pois, por meio delas, pode-se identificar, organizar e nomear os significados atribuídos aos fenômenos vivenciados e, inclusive, oportunizar a reconstrução de diversas compreensões.

Os dados produzidos foram analisados tendo como prisma o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Este método pressupõe construir os indicadores de análise a partir de hipóteses implícitas. Assim, iniciou-se a análise pela pré-análise, desenvolvendo o que a autora chama de leitura flutuante. Ainda na fase de pré-análise, procurou-se determinar “operações de recorte do texto em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p. 130 – grifos do original). Após finalizar a pré-análise, o material passou a ser tratado. Tratar o material “é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (p. 133). A codificação é o processo

pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, e isso permite estabelecer uma descrição mais exata das características do conteúdo.

Quando da organização da codificação, primeiramente foram demarcadas as unidades de registro utilizando como aspecto central da unidade o tema. O tema é uma afirmação acerca do assunto, ou seja, uma frase, composta ou condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações. Para a definição dos temas codificados procuramos identificar temas-eixos acerca dos objetivos da pesquisa no discurso elaborado pelos participantes. Os temas-eixos foram identificados sem ignorar as unidades de contexto e, sempre que possível, constituindo-se no parágrafo para o tema, ou, em alguns casos, num recorte textual um pouco maior. Após destacar todas as unidades de registro, recorreremos à regra de enumeração constituída pela presença dos temas, e, assim, chegamos às categorias descritas neste estudo.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, sendo aprovada sob o Parecer Consubstanciado número 1.148.600. O estudo seguiu as normas para pesquisa envolvendo seres humanos, e a participação, tanto dos sujeitos quanto da instituição, ocorreu de forma voluntária.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Antes de iniciar a análise propriamente dita, é importante mencionar que este texto se constitui num recorte do contexto estudado, que possui ênfase nas falas e elaborações dos docentes. Explicitar essa questão é fundamental, pois, considerando os limites de espaço de um artigo, acaba não sendo possível trazer uma série de outros dados para o debate, por exemplo, maior aprofundamento acerca do perfil dos professores participantes, análise do Projeto Pedagógico do Curso, ementas, planos de ensino, uma análise mais aprofundada do contexto e do curso, dentre outras questões.

Nesse ínterim, com base no método de análise dos dados do estudo, emergiram quatro categorias principais para problematização neste tópico: significação do conhecimento; empoderamento por meio do conhecimento;



fragmentação do conteúdo; e ausência de material didático e a estimativa do tempo destinado às aulas de EF.

Iniciamos a análise destacando que reconhecemos que o conhecimento está na base da especificidade da educação escolar e que a objetivação deste depende de algumas variáveis. Na contemporaneidade, a produção de conhecimentos na EFE tem se configurado como um problema, o qual necessita de sério, profundo e, ao mesmo tempo, abrangente enfrentamento. Assim sendo, é preciso pensar no significado das escolhas curriculares, as quais orientarão o desenvolvimento do processo educativo e, por consequência, a produção de conhecimentos e os significados a eles atribuídos.

Os dados do estudo remetem a algumas questões: “o professor necessita significar os conhecimentos. Os conteúdos precisam ser significados para ajudar a mudar a vida dos estudantes” (Diário de Campo). A professora Andréia afirma que a “questão a ser respondida é: Como fazer sentido para as coisas da EF?”

O conhecimento significativo e capaz de mudar a vida dos estudantes é, na visão de Young (2007), o conhecimento poderoso. Para o autor, esse não é o conhecimento dos poderosos, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. O conhecimento poderoso, na sociedade contemporânea, refere-se ao conhecimento especializado, o qual não está disponível em casa, principalmente em contextos sociais menos favorecidos. No âmbito da Graduação, esse conhecimento opor-se-á às opiniões que os acadêmicos trazem e, não sem dor, na maioria das vezes, precisam abrir mão delas. Reconhecemos a significância que o conhecimento contextual possui na vida das pessoas, porém o conhecimento poderoso, ao buscar compreender a universalidade e fornecer generalizações, potencializa aos sujeitos melhor compreensão do contexto, pois este tipo de conhecimento fornece uma base referencial para que o sujeito possa fazer julgamentos.

A fala do professor Fernando traz algo que, em grande medida, pode ser considerado uma barreira para estruturar práticas de significação na EFE.

O conhecimento conceitual, o teórico, não somente ele, mas principalmente ele, ainda é visto como castigo, não como algo significativo, bom, prazeroso, necessário. Eu acho importante que o estudante tenha consciência de que



sentar e estudar também é uma coisa boa, é importante para a vida dele. Conhecer é bom. Mas, hoje em dia, na EFE, a gente usa o conhecimento como forma de castigo. O conhecimento não é explorado de forma favorável. O professor geralmente explora o conhecimento castigando os estudantes com prova, trabalho, tirando o ginásio para copiar teoria. Teoria esta que depois será esquecida, deixada de lado, não será significada.

Romper com a ideia de que na EFE o conhecimento teórico é desnecessário ou considerado um castigo, constitui-se como algo elementar para a significação dos conteúdos. É importante considerar, de acordo com Fensterseifer (2013a), que o conhecimento escolar em EF refere-se aos elementos vivenciais e discursivos sobre as práticas corporais. Tratar dos aspectos teóricos e discursivos na EFE impõe ao professor idealizar estratégias didáticas ligadas à natureza da produção dessa forma de conhecimento, evitando supervalorizar a prática e conceber a teoria como um castigo.

É possível, no entanto, que os professores tenham dificuldade em levar a cabo essa premissa, pois, segundo a professora Manuela, “a falta de visão do todo é o maior obstáculo para significar os conhecimentos escolares”. O professor possuir uma visão alargada e multidimensional do conhecimento que está ensinando, indica que ele compreende a potencialidade e as limitações que seu próprio conhecimento possui, e, além disso, entende a forma como esse conhecimento relaciona-se com o contexto sociocultural e as distintas possibilidades para intervir nesse cenário.

O professor Fernando entende que o docente precisa “ter consciência de seu papel social, entender a importância dos debates político e social. Precisa compreender que, a partir de seu empoderamento com os conhecimentos, é possível e mais fácil proporcionar o empoderamento dos estudantes”. Nessa mesma linha, Fensterseifer (2013b, p. 52) sustenta que exercer a docência não pode ser fundamentado pela transmissão de informações, “uma vez que estas se encontram disseminadas das mais variadas formas na sociedade contemporânea. Logo, o fundamental é o professor constituir-se como sujeito inserido na cultura, como quem tem uma intimidade e cumplicidade com ela”; relação que se constitui com a mediação de um conhecimento que capacita lidar, entre outras coisas, com o vasto universo de informações.



Para o professor Fernando, “a partir do empoderamento pelo conhecimento é possível repercutir nas transformações sociais que tanto se anseiam nos últimos tempos”. Ele, no entanto, questiona:

A escola é o lugar onde menos se pensa (irônico, não?). Tem que cumprir um monte de quadros, grades, programas, planos, etc., mas não há tempo para pensar. Vejo muitas pessoas criticando a sociedade, a falta de educação, corrupção, falta de ética, mas onde se pode parar para pensar novas possibilidades?

Pensar na educação escolar e sua relação com o conhecimento significativo e poderoso pressupõe, dentre outras coisas, analisar a possibilidade de que, atualmente, o conhecimento possa ter sido relegado a planos inferiores e o pensar sobre pode não estar ocupando o seu lugar nas aulas de alguns componentes curriculares. Em vez de reproduzir o sentido e o significado dos conteúdos e conhecimentos tratados como hegemônicos, questioná-los constantemente é uma tarefa que deveria se manter ativa no âmbito da escola pública. Para González e Fensterseifer (2010), o momento em que uma disciplina escolar oferecer aos estudantes o que não encontrarão em outros espaços, possibilitará colocar em dúvida os sentidos hegemônicos e considerados naturalizados.

Tematizar os conhecimentos significando-os, por sua vez, implica superar uma problemática histórica na EFE: a repetição e a fragmentação dos conteúdos.

Costumeiramente, os professores de EF ministram os mesmos conteúdos para diferentes séries. Ou seja, todos os anos os estudantes vivenciam as mesmas coisas, com o mesmo grau de dificuldade, com as mesmas atividades, os mesmos conteúdos. Na EF cada professor faz o que quer, não tem uma organização curricular sistematizada. Geralmente é tudo fragmentado, sem uma sequência, sem uma organização prévia e com conteúdos desconectados uns dos outros (Diário de Campo).

A professora Ângela afirma: “a gente não sabe o que ministrar em cada ano escolar; é complicado falar isso, mas é a verdade”. Segundo a professora Maria, “a gente estabelece os conteúdos a serem trabalhados também pela nossa experiência, pelo conhecimento que vamos desenvolvendo durante as próprias aulas, ano após ano, mas não foge muito daquele básico”. O professor Carlos entende que “na EF tem tanta coisa que, se você quiser trabalhar tudo, vai fragmentar tanto que os estudantes não vão conseguir conhecer de forma aprofundada nenhum conteúdo”. Para o

professor João, na EF “cada um faz o que quer e a hora que quer. Se não tem uma programação, uma sequência, uma conexão entre os conteúdos dentro da mesma escola, com um ou dois professores, imagina, então, de uma escola para outra”.

As situações descritas pelos professores são problemáticas, pois, conforme já sinalizado na introdução deste texto, atualmente há considerável número de proposições nesse sentido. Dessa forma, os comportamentos relatados sugerem tratar-se de uma evasiva, que não encontra mais base real, e que caberia, nesse sentido, estudar as razões deste desconhecimento funcional. Isso é fundamental, pois a escola, que deveria livrar o estudante de ficar do seu tamanho ou do tamanho do professor, na EFE acaba por não proporcionar isso, dado a forma como ainda tem lidado com os conteúdos e conhecimentos específicos da disciplina a despeito das alternativas (produções teóricas, referenciais curriculares diversos) já produzidas pelo campo. Assim, o ensino da EFE continua ocorrendo, em diversas escolas, de maneira desconexa ou fragmentada.

A fragmentação dos conteúdos é reconhecidamente um problema. Desse modo, é preciso pensar em maneiras de sistematizá-los e complexificá-los. Na visão do Coletivo de Autores (2012), estudar os conteúdos em etapas e sem simultaneidade dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do estudante na medida em que trata os conteúdos isoladamente, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade. Acerca da temática, o professor Carlos questiona:

Qual a medida para não teorizar demais e não ser prático demais? Onde está escrito isso? Vem material didático de outras disciplinas tratando disso, mas para a EF não vem nada. Como ir ampliando o nível de dificuldade, o nível de teoria? Temos períodos suficientes, durante o ano letivo, para trabalhar com toda a diversidade de conteúdos da EF?

No que diz respeito aos questionamentos realizados pelo professor Carlos, propomo-nos a refletir sobre dois pontos: material didático e os períodos disponíveis para as aulas de EF. Sobre o material didático, mesmo com algumas críticas recebidas, que vão desde a veiculação de determinadas ideologias até a sua forma de utilização, do mesmo modo que Souza Júnior *et al.* (2015) e Darido *et al.* (2010), entendemos que eles têm potencial para contribuir com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente na EF, para Souza Júnior *et al.* (2015), parece haver ressentimento, por parte dos professores, perante a ausência do livro didático, fato que influencia negativamente no planejamento e na ação pedagógica. Darido *et al.* (2010) advertem que, ao mesmo tempo em que o livro didático pode ser aliado, caso seja tomado como o salvador, pode prejudicar a efetivação de uma educação escolar pautada pela criticidade, criatividade e reflexividade. Destarte, entendemos que, por um lado, o livro didático pode se constituir como um ponto de apoio importante para avançar com este debate; por outro, é arriscado estabelecer a organização curricular tomando como aporte único o livro didático.

No que se refere aos períodos disponíveis para tematizar os conteúdos e conhecimentos da EFE, entendemos que é preciso levar em consideração a quantidade de períodos disponíveis ao longo da Educação Básica e não apenas em um único ano letivo. Pensando por essa perspectiva, o tempo disponível pode não ser insuficiente; pelo contrário, pode, inclusive, permitir o desenvolvimento de estudos, vivências e experimentações substanciais acerca das distintas práticas corporais que integram o vasto universo da cultura corporal de movimento. Para isso, entendemos como fundamental estruturar, organizar e distribuir os conteúdos e as respectivas dimensões do conhecimento ao longo de todos os anos escolares. Cumprindo essa tarefa, seria oportunizado estruturar intervenções pedagógicas com níveis de complexificação cada vez mais acentuadas e abarcando a diversidade da cultura corporal de movimento.

Alguns recortes das narrativas que tratam da sistematização dos conteúdos na EFE possibilitam pensar em horizontes ou princípios norteadores:

Primeiramente verificar o que a legislação nos indica para a sistematização dos conteúdos. Em seguida, é preciso levar em consideração a idade dos alunos que estarão desenvolvendo as atividades/conteúdos. Os aspectos locais, culturais e a disponibilidade de recursos para a organização dessa progressão, também devem ser levados em conta (Professor Carlos).

A sistematização deve ser progressiva a partir do grau de dificuldade dos conteúdos. O educador necessita preocupar-se com a maneira como os conteúdos serão ministrados, utilizando também recursos didáticos e metodológicos. Pode-se dizer que, antes do início de qualquer sistematização, é necessário saber que resultado se pretende alcançar com os conteúdos (Professora Ângela).



A sistematização deveria partir do princípio da manutenção dos conteúdos, com incrementos que possibilitem uma crescente aprendizagem em todos os níveis: cognitivos, físicos e afetivos (Professor João).

Dependendo de cada contexto e da concepção do professor, os princípios balizadores das decisões podem ser diferentes; todavia, mesmo em caráter transitório, é fundamental estabelecê-los. No contexto do estudo, um recorte da narrativa do professor João, que também é o coordenador do Curso, evidencia que:

Somos falhos na formação visando à capacidade de desenvolvimento curricular organizado, sistematizado, articulado. Não temos dado a atenção necessária para isso. Até trabalhamos algumas coisas, mas, analisando agora a complexidade do tema, é insuficiente.

Anotações do Diário de Campo ratificam essa compreensão ao retratarem que “a questão da produção de conhecimentos e organização curricular pensando na EFE são pontos que precisam de maior alinhamento no curso. Isso está sendo tratado de forma muito subjetiva e superficial, principalmente nas disciplinas específicas”. Acredita-se que os dados apresentados no parágrafo em tela, por si só, expõem as fragilidades identificadas pelo corpo docente no curso e, ao mesmo tempo em que se constituem como uma espécie de síntese do que fora problematizado ao longo deste tópico, indicam a perspectiva que será aprofundada na seção seguinte.

4 OBSTÁCULOS PARA ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O debate envolvendo a produção de conhecimentos e a proposição de currículos parecem constituir-se como aspectos centrais e interdependentes no percurso para a legitimação da EFE enquanto disciplina educativa, e, nessa direção, necessitam ocupar espaço central também na FI dos futuros professores. Compreendemos dessa forma, pois a razão de ser de um componente curricular está centrado na sua relação com o conhecimento e a maneira como o mesmo é produzido e significado no ambiente escolar. Na EFE, nos últimos anos, muitos esforços têm sido destinados para pensar sobre esse aspecto e pode-se registrar que avanços têm acontecido, conforme já descrito anteriormente.

Em distintos contextos, entretanto, obstáculos ainda persistem. Alguns obstáculos podem implicar níveis de influência maior que outros, mas todos, à sua

maneira, necessitam ser problematizados e enfrentados para que, mais bem dimensionados, possam contribuir com a elaboração de projetos curriculares com potencial para produzir conhecimentos poderosos.

Nessa direção, no âmbito deste tópico, os dados da pesquisa suscitaram as seguintes categorias para análise: a formação fragmentada e o trabalho coletivo (que possuem uma relação de interdependência e serão problematizados basicamente de forma conjunta) e a cultura esportiva. Antes de iniciar a problematização das categorias, é importante ter em mente que responsabilizar a FI e outros processos formativos posteriores a ela por todas as dificuldades e problemas que os professores não sabem resolver, pode ser precipitado. Analisar, contudo, os limites do processo formativo no que se refere à futura atuação docente, é deveras importante para pensar em possibilidades para qualificá-lo.

É nesse escopo que se encaixa a primeira categoria de análise, que trata da formação fragmentada. Nessa premissa, entendemos como adequado considerar que, mesmo fragmentado, esse processo formativo é responsável por habilitar certa quantidade de professores para o futuro exercício da docência na EFE.

A professora Manuela responsabiliza, em parte, a divisão disciplinar no processo formativo como um dos aspectos que contribuem para uma formação fragmentada. Para ela, há “fragmentação de conteúdos e conhecimentos durante a própria formação na Graduação, e isso influencia na escola, pois é esse professor que vai dar aulas na escola, muito provavelmente com conteúdos fragmentados”. A própria professora Manuela, no entanto, reconhece que a lógica disciplinar necessita passar por “uma desconstrução, que é demorada para acontecer. Acredito que é possível pensar na articulação dos conteúdos e permitir a interdisciplinaridade e transversalidade também no Ensino Superior, apesar da limitação da minha própria formação”.

Em relação ao processo formativo inicial, o professor Fernando entende que a fragmentação dos conteúdos pode ser solucionada quando “os professores aprenderem a pensar em conjunto. Quando todas as disciplinas forem planejadas de forma conjunta. Assim, é possível buscar um sentido comum e que facilitará a compreensão dos conhecimentos que estão sendo ensinados”. Acerca desta temática, Auth (2014) entende que, por um lado, a aproximação, a troca de ideias e a

cumplicidade entre os colegas professores é indispensável para que seja possível dar conta da necessidade dos saberes das várias áreas para a resolução dos problemas comuns. Por outro lado, o autor sugere não restringir os problemas comuns exclusivamente aos conteúdos, evitando uma compreensão estreita e reduzida do que é ensinar e aprender.

Buscando superar a fragmentação disciplinar na FI, Pich (2013) insinua ter em mente que as disciplinas não se alinham magicamente, mas mediante intenso trabalho coletivo realizado pelo corpo docente em prol dessa articulação. Dessa forma, a premissa da fragmentação do processo formativo pode ser enfrentada, conforme sugerem os dados da pesquisa, por meio do trabalho coletivo.

A professora Maria entende que as “soluções podem ser discutidas com o grupo de professores da área, de outras áreas, com a coordenação pedagógica e direção”. Segundo ela, porém, “essa não é uma prática comum, não há práticas constantes de planejamento coletivo, nem nas escolas públicas, nem aqui no Ensino Superior”. A professora Manuela entende que, muitas vezes, “os professores parecem não mais refletir sobre a disciplina que ministram, nem sobre as próprias aulas”, ressaltando, entretanto, que “isso pode não ser por comodismo, mas, sim, por um pensamento condicionado a fazer da maneira que aprendeu”. Conforme propõe a professora Manuela, “a própria reflexão proporcionada pela escrita desta narrativa já é uma forma de melhorar nossos conhecimentos e potencializar nossas intervenções”. Mesmo, todavia, compreendendo a complexidade da problemática, a professora supracitada adverte: “o problema é que, na maioria das vezes, não dividimos nossas angústias e até mesmo os aprendizados com os colegas. Falo por mim, mas é preciso viabilizar mais reuniões como estas, para que possamos fazer as coisas em grupo, pensar em conjunto”.

A dificuldade para realizar trabalhos coletivos nos distintos contextos escolares tem sido tematizada por Bossle (2003) e Bossle e Molina Neto (2009) e, em nossa compreensão, é algo, até certo ponto, impregnado na cultura escolar. A predisposição para o desenvolvimento de planejamentos coletivos implica condições objetivas para tanto, que vão desde aspectos institucionais (tempos, estruturas e espaços escolares) a questões específicas do sujeito, por exemplo, a disposição para trabalhar

coletivamente e a capacidade para compartilhar as dificuldades e aprendizados com os colegas, o que pode não ser tarefa fácil.

Mesmo reconhecendo os entraves que existem para a efetivação de planejamentos ou trabalhos coletivos, é inegável reconhecer que, quando efetivado, geralmente expressa resultados significativos e que permitem vislumbrar novos e melhores horizontes para a área. Referente ao planejamento curricular e de novas práticas na EFE, os movimentos coletivos, realizados por Bracht *et al.* (2014) e Maronesi (2008), por exemplo, além de explicitar avanços para a área, suscitam elementos para reflexão e podem se constituir em experiências fecundas para outros movimentos semelhantes.

Para o professor Fernando, “os professores de EF, bem como os de outras disciplinas, precisam sentar e estruturar os conteúdos que serão trabalhados conjuntamente de forma coletiva”. Os professores João, André, Manuela, Maria, Ângela e Ivan também fazem referência ao planejamento/trabalho coletivo, o que parece indicar certo consenso entre os participantes do estudo acerca dessa necessidade e potencialidade, assinalando que muitas soluções podem ser elaboradas a partir de um trabalho coletivo, seja na educação escolar ou na FI/Ensino Superior. O professor André entende, ainda, que, além dos professores, “os acadêmicos de cada turma devem ser inseridos no planejamento semestral para sua turma. Isso poderia contribuir para estabelecer uma cultura de planejamento coletivo e contribuir na formação de professores mais críticos”.

Pensar em novas possibilidades formativas coletivas para a FI não significa, porém, na concepção de Fensterseifer (2013a), esperar dela receituários de solução para problemas práticos da sociedade. Ou seja, não se espera que a FI em EF instrumentalize os egressos a elaborar projetos curriculares prontos para aplicar, mas trata-se de capacitar o egresso para produzir soluções junto com o coletivo e de acordo com o contexto. Esse movimento não se refere exclusivamente a uma questão teórica, mas a uma dimensão política que envolve um pensar e propor soluções com os outros. Sendo assim, ao tornar-se um tempo e lugar coletivos para ‘pensamento sem teto’, a FI pode contribuir para que o acadêmico obtenha a maioria intelectual, principalmente ao construir novos saberes ao invés de, unicamente, reproduzi-los.



Especificamente no que diz respeito à proposição de projetos curriculares e sua relação com o trabalho coletivo, a professora Maria enfatiza:

As maiores dificuldades que o professor de EF encontra para elaborar o currículo são enfrentadas quando o mesmo está sozinho, sem uma base e sem um grupo para pensar junto. Nesse sentido, o docente acaba fazendo o que acha correto, e agindo, muitas vezes, de acordo com o senso comum, ou mesmo se acomodando e fazendo qualquer coisa.

A questão apontada pela professora Maria não é exclusiva da Educação Básica, pois, no contexto do estudo, há indícios de que na FI isso também acontece. A professora Manuela sugere que, “talvez, possamos, enquanto Colegiado de curso, estudar nossas ementas de forma conjunta, para saber como inserir as demandas e necessidades atuais, como oportunizar conhecimentos e levantar reflexões acerca das possíveis soluções”. Essa perspectiva também foi apontada pela professora Maria, pois, “para qualificar nossas intervenções, necessitamos nos reunir como grupo de estudo e estudar as ementas e disciplinas”.

A perspectiva de debater as ementas e planejar as disciplinas de forma conjunta remete aos escritos de Rezer (2014), que trata o plano de ensino como um constructo teórico. O autor entende que o plano de ensino é como um plano orientador derivado do currículo, um guia, um mapa, que impede o professor de se perder, pois nesse documento as escolhas são manifestadas concretamente.

Entendemos como pertinente a ideia de debater o plano de ensino entre os colegas professores e com os acadêmicos. Discutir o plano de ensino com os demais colegas pode proporcionar ao Colegiado de curso organizar articulações (inter)disciplinares com base em horizontes comuns. Debater o plano de ensino com os acadêmicos, na visão de Rezer (2014), possibilita a esses compreender os meandros e a relevância do planejamento bem como as decisões e estudos que esse processo implica. Permite, ainda, perceber as escolhas realizadas pelo professor e entender o que o levou a elas, demonstrando que enquanto horizontes são revelados outros são ofuscados, expondo a complexa conjuntura que norteia a estruturação de um plano de ensino elaborado com seriedade.

O professor João afirma estar ciente de que existe “um desencontro e desalinhamento dos conteúdos das disciplinas nos semestres”. Ele continua afirmando: “você vão lembrar que eu havia proposto, no semestre passado, trazer os

planos de estudos para debater entre nós, mas alguns não podiam nas datas sugeridas, outros não tinham tempo, enfim, não aconteceu”.

O movimento proposto pelo professor João, de pensar a elaboração dos planos de ensino coletivamente, permite chamar a atenção dos demais docentes para o sentido/razão de ser de cada disciplina no percurso de FI, e oportuniza ampliar a visão do processo formativo (visão do todo). Um problema para operacionalizar isso remete à organização de muitas instituições, principalmente as que possuem elevado número de professores horistas que complementam sua jornada de trabalho em outros locais, pois, geralmente, as datas e horários sugeridos para as reuniões não ocorrem durante o horário de trabalho, o que acaba inviabilizando uma adesão maior.

Em todo caso, ações como essa poderiam potencializar a abertura de fronteiras até então intransponíveis entre as disciplinas e promover práticas integradoras, pois a forma de pensar o conhecimento na modernidade sugeriu aos cursos de formação fragmentar o conhecimento em disciplinas. Ao mesmo tempo em que essa lógica organizacional permitiu aprofundar e produzir conhecimentos importantes em distintos campos, constituiu zonas fronteiriças e demarcou espaços de poder. Sendo assim, para extrapolar as fronteiras de cada disciplina seria essencial tratar do sentido de cada disciplina no semestre e sua relação com a grade curricular do curso.

Nessa linha de pensamento, Pich (2013) afirma que todos os professores que atuam na FI teriam, como primeira tarefa do trabalho docente, de justificar, com base em pressupostos epistemológicos consensuados na coletividade, o motivo da presença e o papel da disciplina que ministra; ou, contrariamente, justificar qual seria o prejuízo, na formação de um professor, da ausência do conhecimento tematizado na disciplina. Essa análise coletiva poderia promover um encontro de horizontes para diferentes disciplinas.

Outro aspecto, em certa medida já amplamente discutido nos espaços da EFE e da FI, refere-se à cultura esportiva. “O carro-chefe do currículo escolar atualmente são os esportes coletivos: futsal, handebol e voleibol. Geralmente, o professor se atém aos conteúdos mais fáceis de ministrar: os esportes” (Diário de Campo). O professor Carlos entende que “a estruturação do currículo na EFE vem, nos últimos anos, embasada, principalmente, na prática de atividades esportivas, esquecendo o caráter



teórico e as discussões acerca dos conhecimentos e assuntos da cultura corporal do movimento”.

O próprio professor Carlos, em sua atuação docente na escola pública (além de docente na FI o professor atua como professor de EF em escola pública), afirma focar “em algumas modalidades esportivas coletivas”, e justifica suas escolhas: “alguns alunos chegam ao terceiro ano do Ensino Médio e não possuem entendimento de quase nada da área. Então, priorizo algumas coisas da cultura local, pois eles também se inserem socialmente pelas modalidades que são praticadas na comunidade”. Sobre a relação entre EFE e esporte, o professor João assevera que “somos assim porque fomos formados assim e ainda formamos assim. A EF valoriza muito o esporte e é valorizada pela sociedade, além da questão da saúde, pelo seu vínculo com o esporte”.

Entendemos que, para avançar neste debate já amplamente identificado, não se trata mais de nos limitar a pensar no porquê desse fenômeno, mas no que poderia ser feito para superá-lo; afinal, em muitos contextos as atividades esportivas constituem a totalidade do currículo, o que, inegavelmente, provoca prejuízos na formação dos estudantes. Dessa forma, parece-nos pertinente pensar que a FI poderia se constituir como *locus* apropriado e privilegiado para a realização deste debate, realizado, preferencialmente, de forma coletiva entre os professores da FI e os futuros professores da Educação Básica.

Pensar a EFE na perspectiva de um componente curricular, implica romper com a visão reducionista acerca da própria EF, do corpo e dos conhecimentos e saberes de sua especificidade. Para González e Fensterseifer (2010), os saberes da EFE são provenientes das experiências corporais e da reflexão conceitual sobre elas. São saberes que se complementam e, devido a isso, devem ser estudados de forma específica e articulados na proposta curricular.

Segundo a professora Maria, quando a intencionalidade pedagógica do professor está centrada na estruturação de uma disciplina que possua conhecimentos específicos a produzir, é preciso tomar consciência de que “tanto a aula quanto o currículo são construções diárias, construções permanentes”. Compartilhando dessa ideia, o professor André entende que “os currículos dos cursos, disciplinas, devem estar em permanente construção. No caso da FI, os acadêmicos devem participar

dessa construção. Eles precisam e estão prontos para entender algumas coisas mais complexas e que são importantes”. Para Rezer (2014), a participação dos acadêmicos nessa dinâmica possibilitaria pensar nos nexos dos conteúdos que estariam sendo ensinados com o exercício da docência.

Um exercício reflexivo dessa magnitude poderia proporcionar uma janela mais ampla, uma lente mais potente, um pensar alargado acerca do próprio campo da EFE e, ainda, instigar os acadêmicos e o próprio professor a pensar que os projetos curriculares de uma disciplina escolar estão em permanente elaboração. Esse exercício, vivenciado ao longo de toda a FI, teria potencial de manter um processo de tensionamento e reflexão constante acerca da EF enquanto campo de formação e de intervenção pedagógica. Essa perspectiva formativa pode ser fundamental, pois, segundo Fensterseifer (2013b), a FI em EF deve formar um sujeito capaz de assumir a responsabilidade sobre um componente curricular, o qual cumpra um compromisso educativo, alicerçado em objetivos, conteúdos e conhecimentos específicos que possibilitem compreender a relação entre a cultura corporal de movimento e a dimensão humana.

5 CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

De acordo com as evidências suscitadas pelos dados do estudo, pode-se perceber que há uma série de obstáculos e entraves a serem enfrentados no que se refere ao desafio de estruturar o currículo na EFE e produzir conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento. Em relação à FI, os participantes reconhecem haver dificuldade de articulação curricular entre as disciplinas; afirmam que tematizar os conteúdos e conhecimentos de forma fragmentada atrapalha o processo de significação; criticam a fragmentação dos conteúdos escolares; e entendem ser preciso pensar em estratégias de articulação (inter)disciplinares para tentar contribuir com as soluções para esse problema. Também reconhecem que, na própria atuação docente na FI isso ocorre, pois cada um está mais preocupado com suas disciplinas e promovem poucas atividades integradoras ou articuladas. Os elementos referidos podem mostrar que, aparentemente, a própria FI, no contexto do estudo, tem apresentado fragilidades e dificuldades no que diz respeito a pensar em soluções para

as problemáticas postas como centrais neste texto, quando o futuro professor de EF estiver inserido na Educação Básica.

De nossa parte, compreendemos que, para dar conta de perspectivar a formação de professores maiores intelectualmente, inclusive com capacidade de elaborar um currículo com potencial eminentemente educativo para a EFE, focado na produção de conhecimentos poderosos, torna-se necessário desenvolver um trabalho coletivo comprometido e articulado com o objetivo de um curso de Licenciatura, qual seja, a formação de professores. Edificar uma tradição curricular na e para a EFE sugere levar em conta a relação da mesma com o conhecimento e a forma como os obstáculos e entraves são enfrentados pelo coletivo docente, tanto na FI quanto na atuação docente na Educação Básica.

Uma possibilidade para ampliar a compreensão acerca da elaboração curricular seria inserir, ao longo da FI, preferencialmente na segunda metade do curso (junto aos estágios, por exemplo), pelo menos uma disciplina ou projeto que estimulasse a sistematização curricular de forma abrangente, o que permitiria a cada acadêmico exercitar a elaboração do currículo da EF. Essa ação poderia pressupor o exercício da elaboração curricular para a EF em toda a Educação Básica, oportunizando aos acadêmicos (e, até mesmo, aos professores que atuam da FI) perceber as interfaces e aspectos imbricados no universo da cultura corporal de movimento, e que se vinculam com a educação escolar em toda a sua etapa obrigatória.

Assim, entendemos que a elaboração e a efetivação de projetos curriculares para a EFE necessitam iniciar ainda na FI, e deve ser objeto de preocupação de entidades reguladoras, instituições formadoras, professores, acadêmicos e, também, das próprias escolas, razão de ser da formação de professores. Pensar por essa lógica sugere desenvolver o processo formativo pautado por significativo esforço dialógico intersubjetivo; diálogo este que permitiria situar horizontes comuns para a EFE, tensionados pelo desejo de produção de conhecimentos poderosos, capazes de alicerçar uma perspectiva formativa emancipatória tanto na FI quanto na Educação Básica.



IVAN CARLOS BAGNARA

Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus* Erechim, área de Educação Física. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus* Erechim.

PAULO EVALDO FENSTERSEIFER

Doutor em Educação (Unicamp). Professor aposentado do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI.

REFERÊNCIAS

AUTH, M. A. Interdisciplinaridade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 393-395.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. *Educação Física Escolar: política, currículo e didática*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019a.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, n. 41, v. 3. P. 277-283, jul./set. 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.013>. Acesso em: 12 out. 2022.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. *Movimento*, v. 25, e25008, 2019c. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82888>. Acesso em: 12 out. 2022.

BOSSLE, F. *Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino*. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, n. 3, v. 15, p. 89-107, jul./set. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6877/5830>. Acesso em: 25 mar. 2022.



BRACHT, V. *et al.* *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2. ed. 3ª reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S. C. *et al.* Livro didático na Educação Física Escolar: considerações iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3602>. Acesso em: 4 maio 2022.

DARIDO, S. C. *Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física, ciência e compromisso social. *In: DANTAS JUNIOR, H. S. et al. (org.). Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Ufes, 2013a. p. 15-30.

FENSTERSEIFER, P. E. Formação de professores de Educação Física: uma perspectiva republicana. *In: TOMAZETTI, E. M.; LOPES, A. R. L. V. (org.). PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens*. São Leopoldo: Oikos, 2013b. p. 47-60.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). *Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e Educação Física*. Porto Alegre: SE: DP, v. 2, 2009. p. 111-181.



RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referencial Curricular Gaúcho: linguagens: Educação Física*. Porto Alegre: SE: DP, 2018. p. 109-152. V. 1.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

MARONESI, V. R. D. *Do mal-estar à ação: reflexões em torno de uma experiência pedagógica em Educação Física*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 165-176.

PICH, S. Epistemologia, formação e trabalho docente em Educação Física: a insularidade e a atividade epistemológica como princípios curriculares. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; VELOZO, E. L. (org.). *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 253-294.

REZER, R. *Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica*. Chapecó: Argos, 2014.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. *et al.* Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. *Movimento*, Porto Alegre: v. 21, n. 2, p. 479-493, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/48272>. Acesso em: 4 maio 2022.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

Submetido em: 30/09/2022

Aprovado em: 09/03/2026