

**Ivan Carlos Bagnara**



Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Sul  
(IFRS - Campus Erechim)  
[ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br](mailto:ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br)

**Paulo Evaldo Fensterseifer**



Universidade Regional do Noroeste do Estado  
do Rio Grande do Sul - Unijuí  
[fenster@unijui.edu.br](mailto:fenster@unijui.edu.br)

**Sidinei Pithan da Silva**



Universidade Regional do Noroeste do Estado  
do Rio Grande do Sul - Unijuí  
[sidinei.pithan@unijui.edu.br](mailto:sidinei.pithan@unijui.edu.br)

## O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ASPECTO NUCLEAR DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENCAMINHAMENTOS A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO

### RESUMO

Com o objetivo de refletir sobre os desafios da prática docente em Educação Física (EF) para propor possibilidades para a Formação Inicial (FI), foi desenvolvida uma elaboração teórica a partir dos dados produzidos em uma pesquisa-ação realizada com dois professores de EF que atuam no Ensino Fundamental. Os resultados indicam que pode haver enorme potencial formativo quando o trabalho pedagógico do professor assume uma posição nuclear na FI de professores de EF. Isto permite vislumbrar possibilidades para maior tomada de consciência acerca da docência, da complexidade do ato educativo e do seu “entorno”, o que inaugura novas possibilidades para que os acadêmicos sejam formados e se formem com maior potencial emancipatório, desenvolvendo uma espécie de “inteligência de navegação”.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Projeto político pedagógico. Estruturação curricular.

### PEDAGOGICAL WORK AS A NUCLEAR ASPECT OF INITIAL FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION: REFERRALS FROM AN ACTION RESEARCH

### ABSTRACT

In order to reflect on the challenges of teaching practice in Physical Education (PE) to propose possibilities for Initial Teaching Training (ITT), a theoretical elaboration was developed based on data produced in action research, carried out with two PE teachers working in elementary school. The results indicate that there can be enormous training potential when the teacher's pedagogical work assumes a core position in ITT of PE teachers. It allows a glimpse of possibilities for greater awareness of teaching, the complexity of the educational act and its “surroundings”, which opens up new possibilities for academics to be trained and graduated with greater emancipatory potential, developing a kind of “navigation intelligence”.

**Keywords:** Initial Teaching Training. Pedagogical political project. Curricular structuring.

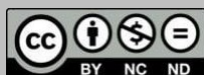
**Submetido em:** 24/08/2020

**Aceito em:** 30/05/2021

**Publicado em:** 30/11/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p571-597>



## 1. INTRODUÇÃO

A Formação Inicial (FI), em geral, parece inócua quando se trata de propiciar condições para que os/as novos/as professores/as instituem a Educação Física Escolar (EFE) sob o *status* de disciplina educativa. Isso pode ser uma consequência das poucas preocupações com os aspectos didático-pedagógicos demonstradas pela área ao longo dos tempos, pois, conforme Caparroz e Bracht (2007) e González e Fensterseifer (2009), historicamente as discussões de cunho pedagógico, promovidas pela área da Educação Física (EF), foram limitadas e deixaram em segundo plano as preocupações com intervenções didático-pedagógicas inovadoras<sup>1</sup> e que estivessem preocupadas com o desenvolvimento de uma disciplina com viés educativo<sup>2</sup>. Essa premissa pode ser corroborada pelos escritos de Carnoy (2009), pois, segundo ele, no Brasil, há uma fraca integração entre a formação profissional dos/as professores/as e as ações docentes na escola.

Ao mesmo tempo em que consideramos pertinente a afirmação de Bracht *et al.* (2014) de que a FI não pode ser a única responsável pela forma como atuarão os/as egressos/as, entendemos que ela não pode se abster de debates fundamentais e que, em grande medida, possuem potencial para “pautar/embasar” (tanto do ponto de vista teórico quanto prático) a forma como a docência será exercida pelo/a egresso/a ao assumir a condição de professor/a. Nessa linha de raciocínio, questionamos: O que é próprio de uma Licenciatura? Como estruturar pedagogicamente a formação de (futuros/as) professores/as potencializando, ao longo do processo formativo, o desenvolvimento de uma espécie de “capacidade de inovação” na intervenção pedagógica escolar?

Refletir acerca destas questões remete aos escritos de Nóvoa (2009), para o qual a formação de professores/as está muito distante da profissão, das rotinas e da cultura docente, tendo sido pautada, nesse sentido, muito mais por referências externas do que referências inerentes ao trabalho docente. Nesse viés, Marcelo, Mayor e Murillo (2009) entendem que a FI necessita estruturar seus processos formativos a partir dos problemas concretos e reais que os/as professores/as enfrentam, produzir conhecimentos e saberes

---

<sup>1</sup>Neste estudo os termos “práticas pedagógicas inovadoras” e “EF inovadora” estão relacionados com o desenvolvimento da EF concebida conforme os marcos legais (componente curricular) e o referencial teórico crítico da área, que a concebe como uma disciplina educativa que possui saberes a ensinar. Assim, a EFE deveria livrar-se do estigma de “atividade” escolar e incorporar, em sua prática pedagógica, a produção de saberes e conhecimentos multidimensionais.

<sup>2</sup> Este movimento já ocorre em discursos teóricos (referenciais curriculares e produções da área), no entanto, por diversos motivos, não necessariamente encontrou “guarida”, de forma hegemônica, no contexto escolar brasileiro.

teóricos e práticos desde um processo de reflexão sobre o que e o por que as decisões são tomadas, solucionar os problemas como resultado e fruto dos processos de discussão estabelecidos e, ainda, não partir de possibilidades únicas e válidas para todos os contextos.

Assim, entendemos que é determinante, nos processos de FI de professores/as, enfrentar alguns desafios que influenciam sobremaneira as ações docentes do/a futuro/a professor/a no cotidiano escolar. No âmbito deste texto, três desafios são considerados centrais: desafios políticos, desafios curriculares e desafios didáticos. Conforme González e Fraga (2012), o desafio de ordem política possui relação com as dificuldades que se tem para construir um sentido para a EF em consonância com a responsabilidade social da escola. O desafio curricular está relacionado com as dificuldades de organização e explicitação do conhecimento que cabe à EF. O desafio didático refere-se às dificuldades para ensinar e avaliar velhos e novos conteúdos de acordo com o que se espera de uma disciplina escolar, e em lidar com a complexidade dos conhecimentos de sua responsabilidade.

Com base nas perspectivas teóricas referidas, objetivamos, neste trabalho, a partir dos resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida com dois professores de EF que atuam no Ensino Fundamental, refletir acerca dos desafios políticos, curriculares e didáticos implicados na prática profissional em EF, para, então, sugerir novas possibilidades formativas para a FI em EF, abarcando estas três perspectivas.

## 2. METODOLOGIA

Este texto constitui-se numa elaboração teórica, originada a partir da análise dos dados de uma pesquisa-ação desenvolvida na perspectiva qualitativa. Para melhor compreensão, entendemos pertinente indicar, mesmo que resumidamente, os principais pressupostos que embasaram a realização da pesquisa-ação e o *locus* em que os dados que suscitaram o desenvolvimento deste texto foram produzidos. A pesquisa-ação consiste num método que procura, essencialmente, elucidar problemas sociais e técnicos, de relevância científica, por meio de grupos compostos por pesquisadores/as, membros da situação-problema e demais atores e atrizes interessados/as na resolução dos problemas levantados, pois a pesquisa-ação contém um “compromisso social e científico” (THIOLLENT, 2011, p. 9).

Deste “movimento” participaram, voluntariamente, dois professores de EF (denominados de Professor 1 e Professor 2), ambos do sexo masculino, que ministravam aulas de EF nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada numa cidade com cerca de cem mil habitantes na região Norte do Rio Grande do Sul. O Professor 1 possui Licenciatura Plena em EF (2001), título obtido numa instituição particular, Especialização em Ciência do Movimento Humano (2002), também obtido numa instituição particular e Mestrado em Educação (2012), cursado numa instituição comunitária. A pesquisa-ação desenvolvida estava vinculada aos seus estudos de Doutorado na área da Educação, cursado numa instituição comunitária. Na escola *lócus* da pesquisa, atuou como docente de fevereiro de 2004 até abril de 2017. O Professor 2 possui Licenciatura Plena em EF (2005) e Especialização em Treinamento Desportivo (2008), cursados na mesma instituição comunitária. No ano de 2008 iniciou sua trajetória como docente na EFE na escola em que foi realizada a pesquisa, permanecendo vinculado a ela até os dias atuais.

Durante a pesquisa-ação foram enfrentados os desafios políticos, curriculares e didáticos da EFE, buscando concebê-la como uma disciplina pautada pelo viés educativo, uma vez que, anteriormente, nesta escola, a EF era desenvolvida com fortes vinculações à prática esportiva e de exercícios físicos. Assim, os professores participantes da pesquisa-ação desenvolveram, durante o ano de 2016, estudos, debates e discussões para o levantamento de problemas acerca da forma como a EF era ministrada na escola em questão e propuseram um novo currículo e novas formas de intervenções didático-pedagógicas, vislumbrando o desenvolvimento de uma EFE inovadora para o contexto.

Nessa conjuntura, a pesquisa-ação, inicialmente, com base no enfrentamento do desafio político, estudou a legislação educacional brasileira e os documentos escolares, principalmente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A partir disso, foram elaborados objetivos educacionais para a EF atendendo os pressupostos da escola republicana e democrática<sup>3</sup>. Após, estudando alguns referenciais curriculares e tendo como base teórica a obra “Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar”, de González e Fraga (2012), foi realizada a elaboração curricular para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o que configurou o enfrentamento do desafio curricular. Por fim, os professores planejaram as unidades didáticas, as intervenções

---

<sup>3</sup> A principal finalidade da escola republicana reside na transmissão de saberes e no exercício da razão. Os componentes curriculares devem responder pelo seu caráter público no modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais deste espaço, não se pautando em critérios econômicos ou midiáticos, tampouco promovendo discursos que sejam próprios de espaços políticos ou religiosos (FENSTERSEIFER, 2013). Para aprofundamento teórico, sugerimos Brayner (2008).

pedagógicas e as avaliações e, após o desenvolvimento das mesmas, em novo processo dialógico, discutiram sobre os elementos de potencialidade e de dificuldade encontrados no decorrer do processo. A pesquisa-ação teve duração de 1 ano e os 16 encontros para a sua realização aconteceram nos momentos destinados ao planejamento didático-pedagógico, incluídos no horário de trabalho dos professores.

Para produção dos dados da pesquisa empírica foram realizadas anotações em Diário de Campo e a elaboração de Narrativas Docentes. Com relação ao Diário de Campo, as anotações foram realizadas em um caderno específico. Em alguns momentos as anotações referiam-se às interpretações do pesquisador acerca dos debates; em outros, foram constituídas por transcrições literais de falas dos participantes. Além do Diário de Campo, foi solicitada a elaboração de Narrativas Docentes. Acerca das narrativas, ficou acordado que, ao final de cada tema debatido e solução encaminhada, os participantes receberiam um roteiro que serviria de base para a elaboração da narrativa. A produção de narrativas, de acordo com Molina e Molina Neto (2010), permite ao/a participante a experiência da reflexão, da constante “autointerrogação”, e possibilita ressignificar o vivido.

Os dados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). A direção da escola assinou o Termo de Autorização de Participação Institucional e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, sendo aprovada pelo Parecer Consubstanciado de 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.

Especificamente, neste artigo, propomos uma elaboração teórica que se origina das reflexões, compreensões e aprendizados proporcionados pela pesquisa-ação descrita. Pontuamos que com a proposição elaborada neste texto, além de prospectar distintas e mais aprofundadas compreensões acerca da problemática da formação de professores/as de EF, vislumbramos a possibilidade de contribuir com debates e discussões relacionados com o desenvolvimento de uma EFE inovadora, ou seja, concebida na perspectiva de uma disciplina eminentemente educativa.

### 3. A PESQUISA-AÇÃO COMO PANO DE FUNDO

Como já referido, a pesquisa-ação foi estruturada com base no enfrentamento de três desafios que se apresentam ao/a professor/a de EF que intenciona desenvolver uma disciplina educativa numa perspectiva inovadora: desafio político, curricular e didático (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2017, 2019). Assim, nas próximas linhas, em razão dos limites de espaço do texto, apresentaremos resumidamente<sup>4</sup> alguns elementos centrais de cada desafio, os quais embasam nossas elaborações na sequência deste texto.

Nessa conjuntura, do ponto de vista político, a pesquisa-ação identificou que os “velhos” problemas da EFE não são tão velhos assim; pelo contrário, são contemporâneos e “gozam de boa saúde”, constituindo-se em obstáculos para o percurso legitimador da disciplina sob um viés educativo. Mesmo assim, durante as últimas décadas pode-se afirmar que houve avanços no enfrentamento de muitas temáticas vinculadas aos “velhos problemas”, e proposições foram elaboradas. Muitas delas, é preciso reconhecer, contribuíram para melhor compreendê-los e até mesmo dimensioná-los, possibilitando, desta forma, pensar em novas possibilidades. Dentre as principais proposições, podemos referir a vasta produção teórica da área, que concebe a EFE sob uma perspectiva educativa e crítica (muitas delas referidas ao longo deste texto) e a elaboração de referenciais curriculares (principalmente a partir da segunda metade da década de 90 do século 20). Há, no entanto, evidências de que as produções teóricas e os referenciais curriculares não se desdobraram, de forma proeminente, em projetos pedagógicos no “chão da escola”, e esse aspecto é corroborado pelos dados da pesquisa-ação.

Anotações realizadas no Diário de Campo indicam que há, por parte dos professores participantes do estudo, “superficial conhecimento sobre os documentos escolares que explicitam as intenções educacionais da escola, principalmente o PPP. Os documentos escolares foram conhecidos, e ainda de forma superficial, na escola e não na FI” (DIÁRIO DE CAMPO). Os professores participantes, em suas narrativas, também apontam essa fragilidade do processo formativo. O Professor 2 afirma: “fui ter contato com um PPP após iniciar como professor aqui na escola”. O Professor 1, por sua vez, relata: “refletindo sobre o estudo desenvolvido para nortear o trabalho com a EF na

---

<sup>4</sup> O detalhamento da pesquisa e dos dados do estudo podem ser conferidos em Bagnara (2017).

escola, tomando como base o PPP, não consigo lembrar de ter estudado este aspecto na FI”.

Pode-se inferir que os professores aprenderam, pela tradição da área e até mesmo pela ausência desta temática na FI, que o debate acerca das responsabilidades sociais da escola não lhes diz respeito. Recortes das narrativas produzidas pelos professores permitem melhor compreender como a temática foi (ou não foi) abordada na e pela FI:

Na FI não lembro de componentes curriculares que procurassem debater sobre o sentido e a responsabilidade social da educação escolar e da própria EFE. Isso não significa que não foram desenvolvidos. Pode ser que não lembre por não ter importância para mim na época, já que eu gostava mais da área do treinamento e do exercício físico e me dedicava mais nas disciplinas que tratavam disso. Não lembro de discussões significativas desse tema diluído em outras disciplinas (PROFESSOR 1).

Não consigo lembrar de algo na formação que me ajudasse no desenvolvimento de estudos políticos, das intenções da escola. Provavelmente tive matérias que abordaram esses conteúdos, porém não me recordo, talvez por não ser relevante naquela hora. Na formação, acabei tendo poucas matérias com debates críticos, sociais. Tudo era mais voltado para os aspectos físicos, esportivos (PROFESSOR 2).

Os dados permitem presumir que os professores participantes do estudo não sabem ao certo as intencionalidades da educação escolar e da EF inserida nessa escola, o que, além de não se constituir em novidade, evidencia as dificuldades, num contexto geral, que os/as professores/as de EF têm para estabelecer objetivos educativos claros para a disciplina.

Do ponto de vista curricular, os professores participantes precisaram tomar uma série de decisões que necessitavam de respostas, até certo ponto, imediatas. As principais dificuldades estiveram relacionadas “com os conteúdos menos ‘tradicionais’ da EFE, inclusive falta de conhecimento sobre eles, e com os conteúdos da dimensão crítica” (DIÁRIO DE CAMPO). O Professor 2 afirma: “encontrei dificuldades em estruturar os conteúdos que não são muito do meu conhecimento, como, por exemplo, a ginástica, lutas e a dança. Mas, minha maior dificuldade possui relação com os conhecimentos conceituais, principalmente os críticos”. O próprio Professor 2 identificou a possível origem desse problema. Para ele, “na formação acadêmica o foco era voltado para atividades corporais, para a prática, não para atividades ou debates críticos, conceituais, tanto que eu não sei muito bem como pensar a EF nessa relação de transformação social, como diz no objetivo da escola”.

Além disso, os dados do estudo revelam que “[...] houve dificuldades em organizar, sistematizar e complexificar a progressão dos conteúdos por série” (DIÁRIO DE CAMPO). O Professor 1 escreve em sua narrativa:

Durante a divisão/progressão curricular, os conteúdos do eixo dos saberes corporais foram mais fáceis de organizar. [...] Encontramos maiores dificuldades em elencar os conteúdos do eixo dos saberes conceituais técnicos e enormes dificuldades em pensar os conhecimentos críticos. Somente foi possível organizar os saberes conceituais técnicos e críticos com a ajuda de materiais de apoio teórico.

Ao analisar os excertos textuais, há evidências de que as maiores dificuldades que os professores de EF (participantes deste estudo) possuem para levar a cabo a estruturação curricular, refere-se à sistematização e à complexificação dos saberes e conhecimentos no decorrer dos anos escolares, principalmente vinculadas ao viés crítico do conhecimento (e aos conteúdos menos tradicionais da EFE). Esse fato é atribuído pelos professores ao processo formativo que, ao não problematizar a dimensão crítica do conhecimento, além de não oferecer um referencial básico para sua compreensão, acabou por não chamar a atenção para a relevância que esses conhecimentos possuem no ambiente escolar.

Para ampliar o potencial compreensivo acerca dos aspectos conceituais referidos pelos dados do estudo, entendemos importante tecer alguns apontamentos. González e Fraga (2012) asseveram que há dois grandes “grupos” de saberes acerca das práticas corporais que estão sob reponsabilidade da EFE: saberes corporais e saberes conceituais. Os saberes corporais são os conhecimentos que se constroem com base na experiência sustentada, predominantemente no e pelo movimento corporal. Nesta dimensão encontram-se as oportunidades de aprendizagem e experimentação práticas dos conhecimentos: o “fazer”. Os saberes conceituais referem-se aos saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos das práticas corporais e se desdobram em dois: conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos. Os conhecimentos técnicos articulam os conceitos necessários à compreensão das características e do funcionamento das práticas corporais numa dimensão de caráter operacional, enquanto os conhecimentos críticos tratam da inserção das práticas corporais em determinados contextos socioculturais e lidam com temas que permitem aos estudantes analisar as manifestações da cultura corporal numa perspectiva ética e estética, as razões de sua produção e transformação e a vinculação local, nacional e global.

Relacionado ao enfrentamento didático, emergiram alguns entraves acerca dos dois momentos fundamentais da ação pedagógica e que estão diretamente relacionados: o planejamento e a intervenção pedagógica. Conforme anotações do Diário de Campo,



havia “insegurança em planejar as estratégias de ensino na nova perspectiva. [...] principalmente no contexto teórico. Foi difícil estruturar estratégias didáticas sobre os conhecimentos técnicos e críticos. A insegurança atrapalhou bastante, pelo menos no início”.

No momento de planejar as estratégias didático-pedagógicas para realizar a intervenção, os docentes afirmaram que “foi preciso pensar nas múltiplas possibilidades educativas para que o processo de ensino atendesse aos objetivos elaborados” (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, tornou-se fundamental “pensar em estratégias para o estudo dos saberes corporais e conceituais (técnicos e críticos) atrelados e que contribuíssem para dar conta dos objetivos educacionais, articulados com os objetivos da própria disciplina” (DIÁRIO DE CAMPO). Ou seja, além dos conteúdos e conhecimentos que seriam ensinados, era preciso levar em conta a forma como esse ensino seria efetivado, pois esse aspecto possui impacto significativo ante os objetivos intencionados.

O Professor 1 assim descreve o enfrentamento realizado:

Pensar uma nova formatação para a EFE não foi tarefa fácil. O primeiro aspecto que levanto se refere ao planejamento. A EF, anteriormente ao novo projeto, por vários anos foi desenvolvida numa ideia de atividade, em que não havia um planejamento sistemático das aulas. Pensava-se num esporte ou em outro conteúdo e nossa principal preocupação era encontrar atividades atrativas, e muitas vezes diferentes, para os alunos praticar. Não havia uma sistematização dessas atividades, uma conexão significativa entre as aulas. Atualmente, não. Precisamos planejar, estruturar e organizar a sequência de aulas em determinado conteúdo, com aprofundamentos e que se conecte ao próximo conteúdo a ser estudado. Isso tem provocado um trabalho adicional, não no planejamento das estratégias didáticas para os saberes corporais, mas principalmente para as questões conceituais.

Sobre essa temática, o Professor 2 argumenta: “durante minha formação acadêmica fui pouco orientado a trabalhar aspectos conceituais com os estudantes, por isso encontro maior dificuldade em estruturar esses conteúdos nas aulas”. E continua: “tenho dificuldade em relação aos conteúdos críticos. Tenho trabalhado com pesquisas e debates, mas me parece que nem todos/as os/as estudantes se envolvem realmente nessas atividades”. Ainda, acerca desse embate, anotações do Diário de Campo apontam que “é complicado pensar na complexidade dos conhecimentos e relacionar a teoria com a prática o tempo todo”.

Para aprofundar a compreensão da problemática no contexto do estudo, citamos algumas questões anotadas no Diário de Campo que estimulam a reflexão: “Como estruturar as aulas sobre os conhecimentos técnicos que não fique no patamar de uma mera transmissão? Como transformar as aulas em verdadeiro momento de produção de conhecimentos críticos?” Elaborar respostas para tais questionamentos é algo

fundamental para avançarmos no desenvolvimento da EF concebida como uma disciplina escolar, imbricada na produção de conhecimentos e saberes multidimensionais.

Relacionando esta temática com a FI, o Professor 1 expõe:

Tínhamos que dominar a técnica, algumas variações táticas, e realizá-las de forma correta, mas muito pouco sabendo em como transformar isso em conhecimentos escolares e, principalmente, como desenvolver cada conteúdo na escola com os/as estudantes das mais variadas séries e idades. Do ponto de vista conceitual, tínhamos como enfoque saber da história, das regras e conceituar as técnicas, com foco exclusivo no conteúdo e não no ensino deste conteúdo.

Outro ponto que se mostrou frágil nesta nova perspectiva refere-se à avaliação dos/as estudantes. Os professores participantes encontraram dificuldades distintas acerca da avaliação dos conhecimentos e saberes: para um deles, os maiores obstáculos ocorreram na avaliação da dimensão conceitual; para o outro, na dimensão corporal.

Este ano os/as estudantes estão sendo avaliados através de trabalhos, provas e também através da prática corporal. Acho que, nesse ponto das provas e trabalhos, está mais tranquilo, pois eles já estavam adaptados a esse sistema de avaliação, já que faziam isso nas outras disciplinas. O problema é que está mais difícil para mim, pois sempre avalei somente os aspectos comportamentais e práticas corporais. Encontro dificuldade maior em avaliar os/as estudantes do ponto de vista conceitual crítico, pois tenho procurado realizar debates sobre esses saberes, mas alguns/mas não relatam ou não comentam suas ideias, daí acaba ficando muito subjetivo (PROFESSOR 2).

O que mais me deixou preocupado e com dúvidas foram as estratégias de avaliação dos conhecimentos. Como ser justo? Como avaliar se o conhecimento realmente está sendo produzido? Quais seriam os melhores instrumentos de avaliação? São perguntas que ainda procuro por respostas mais adequadas, mas percebi uma dificuldade enorme em desenvolver a avaliação dos conhecimentos corporais, pois são situações muito subjetivas. Sei que preciso construir uma sistemática de avaliação mais coerente e específica e menos subjetiva (PROFESSOR 1).

Levando em consideração o recorte dos dados da pesquisa-ação aqui descritos acerca do planejamento, da elaboração curricular, da intervenção pedagógica e da própria avaliação, pode-se perceber o quanto é complexo, pelo menos inicialmente, desenvolver ações docentes comprometidas com o prisma de uma EFE educativa. Esta dimensão leva-nos a pensar na possibilidade de colocar o trabalho pedagógico do/a professor/a como uma instância relevante para organizar a FI em EFE, algo que, a nosso ver, possui enorme potencial para auxiliar nos enfrentamentos referidos.

## 4. UMA POSSIBILIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO NUCLEAR DA FORMAÇÃO INICIAL

Tomando os dados da pesquisa-ação como pano de fundo, a impressão que se tem é de que a FI não tem desenvolvido um processo formativo capaz de traduzir, no ambiente escolar, os ganhos legais e teóricos que a área conseguiu nas últimas décadas. Essa percepção também é apontada por Oliveira e Schnetzler (2016), que, ao realizarem estudo com professores/as formadores/as e acadêmicos/as formandos/as, concluíram que os/as formandos/as não estão sendo preparados/as para atuarem no ensino formal com a disciplina de EF, que é o foco da Licenciatura, em razão da pouca valorização dos conhecimentos da especificidade da docência na FI. Pensar na docência como um elemento central do processo formativo encontra eco nos/as próprios/as estudantes de EF. Isse (2016), ao analisar a experiência do estágio, constata que os/as acadêmicos/as entendem que o estágio poderia ter seu espaço ampliado no currículo formador, pois, em muitos contextos, os mesmos têm-se constituído como os únicos momentos de experimentação e vivência do trabalho de “ser professor/a”.

Além dos estágios, há programas governamentais específicos; por exemplo, o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, que possuem como foco, de certa forma, aproximar os/as acadêmicos/as de cursos de Licenciatura com a escola durante a realização do processo formativo. Da mesma forma que Bagnara e Fensterseifer (2017), entendemos que estes programas se apresentam como boas alternativas, pois proporcionam a inserção dos/as acadêmicos/as no ambiente escolar desde cedo, promovendo a reflexividade acerca da escola, da EF e dos processos educativos. Por outro lado, os autores entendem que estes mesmos programas apresentam limites, pois, dentre outras coisas, nem todos os/as estudantes conseguem participar, e as discussões e debates, relacionados aos enfrentamentos realizados na escola, restringem-se aos/as participantes dos programas com seus/suas professores/as supervisores/as, sem a participação dos/as demais acadêmicos/as. A questão do número de participantes agravou-se ainda mais com a restrição imposta pelo governo federal (justificada pela crise financeira), diminuindo o potencial de abrangência dos programas. Além disso, é preciso considerar que, em muitos contextos, as normativas estão sendo desconsideradas, pois os/as acadêmicos/as participantes de tais programas, muitas vezes, acabam por “substituir” o/a professor/a de EF na escola, que opta por fazer “outras coisas” enquanto o/a acadêmico/a está atendendo os/as estudantes.

Desta forma, com base no recorte sucinto dos dados da pesquisa-ação, somados ao apresentado até este ponto do texto, pensamos em proposições que permitam o enfrentamento desta questão/problemática, lembrando, neste caso, que propor não é o mesmo que prescrever. Entendemos, também, que é preciso considerar que problemas de ordem prática (ético-políticos) são “resolvidos” na prática (com atores e atrizes reais). Buscamos, neste caminho, tomar cuidado com possíveis perspectivas instrumentais, não nos isentando, porém, da realização de proposições. Assim, neste esforço propositivo, compreendemos que uma possibilidade de enfrentamento desta questão seria tornar o trabalho pedagógico o elemento nuclear do processo formativo inicial, tomando como pressuposto, fundamentalmente, os aprendizados e as dificuldades encontrados pelos/as professores/as que atuam na educação escolar ao conceber a EF com finalidades educativas e articulada com o PPP da escola, ou seja, uma EF que assume seu caráter educativo integrada à educação escolar.

Consideramos o trabalho pedagógico do professor o elemento nuclear do processo formativo inicial, pois, em nossa compreensão, ele se constitui como o elemento primordial, o cerne, o aspecto central de um curso de Licenciatura. Mesmo tendo ciência de que a FI não pode ser responsabilizada por todos os problemas que serão enfrentados pelos/as futuros/as professores/as no exercício da docência, não podemos desconsiderar, conforme afirma Carnoy (2009), que a formação influencia sobremaneira a natureza da prática escolar, inclusive tendo potencial para contribuir com o desenvolvimento de intervenções pedagógicas inovadoras.

Nessa direção, Carnoy (2009, p. 131) entende que “as habilidades pedagógicas [...] devem ser desenvolvidas em cursos de formação docente, na prática de ensino supervisionada e nos anos iniciais de trabalho em sala de aula”. Para Imbernón (2006), a FI é um espaço em que se inicia a socialização profissional. Nela começa-se a aprender os fundamentos de uma profissão. Sendo assim, o/a professor/a sustenta, em boa medida, sua atuação docente nos pressupostos teórico-práticos vividos e aprendidos durante a FI. García (2010) alerta, porém, em sua análise, que os/as acadêmicos/as costumam perceber um certo distanciamento entre os conhecimentos e normas transmitidos no processo formativo e os conhecimentos que são mobilizados na atuação profissional, demandando, desta forma, à FI, a superação deste desafio.

Assim, Conceição e Molina Neto (2016) chamam a atenção para o fato de que o/a professor/a em formação necessita estar próximo/a do contexto de atuação, experimentando situações educativas concretas. Os autores afirmam, ainda, que o

processo formativo está diretamente relacionado à complexidade docente e da escola, e, nesse sentido, é necessário aproximar o processo formativo do trabalho que o/a professor/a realizará na escola depois de formado/a.

Ao assumir como um horizonte para a FI, o trabalho pedagógico que o/a professor/a de EF necessita realizar para o desenvolvimento de uma EFE, na perspectiva de uma disciplina educativa na educação básica, pode ser primordial levar em consideração, conforme escreve Tardif (2014), que os/as professores/as necessitam possuir recursos interpretativos referentes às próprias finalidades da educação escolar. Para o autor, esse é um trabalho complexo, pois implica, aos/as professores/as, interpretar objetivos, dar-lhes sentido articulados às situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem sua realização.

Nesse contexto, apresentamos um organograma (Figura 1, a seguir) que ilustra uma possibilidade de estruturação para o processo formativo centrado no trabalho pedagógico que o/a professor/a deveria desenvolver, na educação básica, ao conceber a EF sob um viés educativo. Levar em consideração esta proposta não significa, porém, pautar a FI em aspectos ligados exclusivamente à prática do/a professor/a, mas, sim, refletir acerca dos afazeres da docência, articulando a teoria com a prática nas dimensões política, curricular e didática.

Conceber o processo formativo tomando como aspecto central e, ao mesmo tempo, longitudinal/transversal o trabalho pedagógico do/a professor/a de EF no contexto escolar, parece constituir-se como uma alternativa profícua para suscitar elementos e instigar novos debates para a área. Dentre as várias possibilidades de abordagens acerca da temática, neste texto optamos por três<sup>5</sup> aspectos principais, os quais, com base nos dados da pesquisa-ação, parecem adquirir caráter de centralidade em trabalhos pedagógicos com potencial inovador no ambiente escolar: a elaboração do PPP e seu “entorno” (dimensão política), o exercício de estruturar currículos escolares para a EF (dimensão curricular) e o debate acerca dos conhecimentos de base para a docência, com ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo (dimensão didática).

---

<sup>5</sup> Dependendo de cada contexto, outros afazeres da docência podem ser incorporados ao organograma. Entretanto, com base nos dados da pesquisa-ação, os três referidos parecem ser determinantes

Figura 1 – Modelo de Formação Inicial centrado no trabalho pedagógico do/a professor/a



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a Figura 1, é fundamental ter claro que a FI e a intervenção pedagógica escolar são instâncias que se retroalimentam. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a FI pode contribuir com a formação da docência para inovar na EFE, oportunizando aos/as professores/as o desenvolvimento de projetos educativos conectados com as referências curriculares e teóricas da área, pode tomar experiências educativas inovadoras do ambiente escolar para nutrir o processo formativo inicial. Ao elaborar esta proposição, concordamos com a afirmação de Souto (2013), de que o trabalho pedagógico, para os/as professores/as, constitui-se a partir da articulação dos saberes teóricos com os saberes experienciais, motivo pelo qual é preciso possibilitar aos/as acadêmicos/as domínio conceitual e experiências formativas centradas nesses saberes.

Considerar o trabalho pedagógico do/a professor/a como o elemento nuclear da FI é uma problemática que necessita de reflexão, pois, como frisam González e Fensterseifer (2009), é preciso questionar o lugar que a FI ocupa na preparação permanente do/a futuro/a professor/a. Tomando os escritos de Fensterseifer e González (2011) como mote, a FI de um/a professor/a de EF precisa contemplar a capacitação para construir sua autonomia pedagógica. Para os autores, esta pode ser entendida como a capacidade de: a) formulação de um projeto pedagógico próprio vinculado às responsabilidades pedagógicas da EFE, articulando seus conteúdos com aumento da complexidade e criticidade; b) as especificidades da instituição a que pertence e ao contexto de inserção da instituição; c) ao diálogo com os pares; e d) a cultura escolar e,

neste caso especificamente, a cultura da EF. Além disso, ao/a professor/a formador/a também é necessário compreender que o/a egresso/a, ao realizar as atividades inerentes ao processo formativo, conforme ensinam os autores, deverá ser capaz de revelar coerência entre as posições político-pedagógicas assumidas no plano teórico e as questões didático-metodológicas da prática docente. Essa coerência será traduzida na capacidade de explicitar sua intencionalidade nos encaminhamentos de ações com os valores que legitimam sua prática pedagógica e, em sentido inverso, no esclarecimento de como os valores traduzem-se no plano das ações pedagógicas.

Se assumirmos as revelações provenientes da pesquisa-ação como pano de fundo para pensar o desafio que está envolto na ação pedagógica escolar e a proposta de considerar o trabalho pedagógico do/a professor/a como fio condutor para o processo formativo, pode ser pertinente, desde o início da FI, propor a elaboração de um PPP (enfrentamento da dimensão política) com a participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo formativo. Este pode ser configurado com base em determinado contexto socioeducativo real (criando e reforçando vínculos que podem qualificar a formação).

O exercício de elaborar o PPP na FI poderia ser concebido como uma espécie de “experimento da vida real” (que poderia ganhar maior concretude se fosse articulado com os campos de estágio), o qual teria potencial para direcionar as elaborações teórico-práticas dos/as acadêmicos/as e professores/as formadores/as ao longo de todo o curso. Tal PPP não seria engessado, considerado acabado, ou elaborado uma única vez; pelo contrário, passaria por (re)análises, revisões, estudos e novos debates de tempos em tempos, para que, além de oportunizar a elaboração de um documento sólido e comprometido com a educação escolar, pudesse possibilitar aos/as acadêmicos/as a compreensão e tomada de consciência da relevância que o mesmo possui para pautar as decisões educativas. Além do que, com os debates e enfrentamentos teóricos constantes, poderiam ser revistas posições assumidas anteriormente e inseridas novas perspectivas formativas (com o incremento das discussões realizadas nas disciplinas nos semestres subsequentes).

Vivenciar a elaboração e a reelaboração do PPP na FI pode ser relevante, principalmente pela expressão que esse documento possui (ou, pelo menos, deveria possuir) na e para a educação escolar e, inclusive, pelas aparentes dificuldades que se tem para conceber um documento dessa magnitude na educação escolar, estabelecendo objetivos comuns num cenário com várias compreensões. Justificamos a importância em torno dessa proposição em razão da amplitude com que os temas envolvidos em sua

elaboração necessitam ser pensados. Ao estudar, pesquisar e debater para estabelecer um sentido comum para cada uma das partes que compõem o PPP, seria oportunizado aos/as acadêmicos/as tomar consciência do “entorno” da escola, da educação escolar (levando em conta a legislação vigente) e dos afazeres docentes, pois, para Molina (2014), o PPP contempla todas as dimensões da escola (política, pedagógica, administrativa, comunitária, cultural e social).

Ainda, permitiria pensar em possibilidades para vincular, conectar e integrar a futura atuação docente ao documento elaborado de forma coletiva e democrática, embora não possa se constituir como uma garantia, com potencial para viabilizar a continuidade de um trabalho e, possivelmente, reduzir o espontaneísmo. Ou seja, oportunizaria aos/as professores/as e acadêmicos/as vivenciar uma experiência política genuinamente republicana (importância do PPP como expressão do “bem comum” e seriedade em sua construção) e democrática (forjar, de forma consensual, as diretrizes do PPP), tornando-os/as, quem sabe, mais resilientes aos constantes ataques dirigidos à escola pública.

Ao assumir a ideia de que o trabalho pedagógico do/a professor/a deve pautar seu processo formativo, assume-se, ao mesmo tempo, que ele deve ser capaz de pensar a educação em seu sentido pleno. O PPP da escola é um documento que aponta uma cosmovisão, ou seja, uma visão de mundo, homem, conhecimento e sociedade (VEIGA, 2007). Ele representa a compreensão de mundo das pessoas envolvidas e, por isso, demanda uma formação ampla/alargada deste/a professor/a. Este entendimento amplo desdobra-se em perspectivas teórico-metodológicas que orientam a ação pedagógica do/a professor/a, as quais lhe permite pensar o fenômeno educativo não apenas em sua globalidade, mas, fundamentalmente, em sua singularidade e particularidade interventiva. Em outros termos, os contextos concretos, nos quais os/as professores/as em formação precisam pensar para intervir, exigiriam deles/as uma capacidade de análise e crítica do cotidiano da escola, do currículo e da sala de aula; condição que lhes oportunizaria a entender-se como alguém que precisa pensar e compreender o que está implicado na educação, no currículo, na escola, na aula de EF, a fim de intervir. Esta dimensão do trabalho pedagógico como centralidade, leva-nos a perceber que, de um lado, o/a professor/a precisa entender muito mais de mundo, história e sociedade, e de outro, muito mais de epistemologia e conhecimento (SILVA, 2018).

Pensar por essa possibilidade de saída para potencializar o debate acerca dos aspectos políticos da escola, da educação escolar e da própria EFE na FI, sugere aos/as envolvidos/as a realização de um movimento coletivo (entre acadêmicos/as e



professores/as), com posições ético-políticas claras, acordadas e consensuadas conjuntamente, com o estabelecimento de caminhos (que não são únicos) possíveis para o momento e o contexto. Esse movimento, na visão de González e Fensterseifer (2009), deve ser realizado sem o temor de mostrar explicitamente as contradições e inseguranças próprias de qualquer projeto educativo. Adotar essa perspectiva não significa intencionalmente a revelação de verdades absolutas ou conceber respostas definitivas; pelo contrário, trata-se de instituir acordos provisórios e que podem e devem ser revisados de tempos em tempos, sempre que forem incorporados novos conhecimentos às discussões.

O segundo elemento referido no organograma, qual seja, a estruturação ou organização curricular, também pode ser determinante e fundamental, pois, para Carnoy (2009, p. 199), “a formação docente precisa estar intimamente coordenada com o currículo existente: isso não acontece espontaneamente”. Na ausência, entretanto, de uma tradição curricular<sup>6</sup> que possa dar conta das novas responsabilidades da EFE como uma disciplina educativa, poderia ser adequado, durante o processo formativo, proporcionar exercícios, experiências e vivências para sua elaboração no sentido proposto neste texto.

Entendemos que, assim como a dimensão política, que predominou no primeiro movimento como forma de explicitar a compreensão do/a professor/a, e mesmo da escola, em seu sentido de horizonte de mundo que lhe permite visualizar o perfil de aluno/a, de conhecimento e de sociedade que se quer constituir, o entendimento sobre o currículo demanda ampla formação teórica do/a professor/a. Se a demanda explícita que o PPP pressupõe para a FI um/a professor/a versado/a e capacitado/a com ampla cultura geral, científica, filosófica e artística, a demanda acerca do currículo pressupõe uma formação pedagógica consistente e crítica. Neste sentido, a noção de trabalho pedagógico, como forma estruturante da FI, desafia os/as professores/as formadores/as a permitir e possibilitar aos/as acadêmicos/as “imaginar currículos” bem como a fundamentação e a explicitação de suas razões.

Os novos tempos estariam nos desafiando a formar professores/as de EF capazes de projetar currículos escolares com visão acerca de seus vínculos sociais, culturais, históricos e políticos. Isto implica um desafio duplo para a FI, a qual precisa favorecer a ruptura de certa fragmentação entre sua visão geral e ampla, com a visão educacional e

---

<sup>6</sup> A EFE brasileira não possui as coordenadas de um “piloto automático” ou elementos que auxiliem a elaboração de currículos educativos afinados com o sentido da escola.

curricular que pretende proporcionar. De certo modo, a “menoridade” que caracterizou nossa formação (FENSTERSEIFER, 2009) nos tornou incapazes de produzir uma visão ampliada e justificada acerca da razão de ser das coisas da educação. A noção de trabalho pedagógico do/a professor/a como centralidade da formação, portanto, exige que o currículo da FI seja muito mais “prático”, o que, por sua vez, significa, paradoxalmente, que ele necessite ser muito mais “teórico”. Este é o sentido da *práxis* exigida para a FI. O que importa aqui, no entanto, é que a prática social, vivenciada como desafio, orienta a ação formadora. Tanto o desafio e a necessidade de pensar e conceber o PPP da escola, quanto o de construir currículo, exigem da FI muito mais abertura e diálogo com o mundo.

O exercício de elaborar currículos durante o processo formativo, em nosso entendimento, possui potencial para contribuir com o enfrentamento da fragmentação interna do conteúdo de cada disciplina e com a falta de articulação curricular entre as distintas disciplinas e áreas do conhecimento na FI, o que, possivelmente, proporcionaria ao/a acadêmico/a melhor compreensão das nuances que envolvem o currículo da EFE. Nessa linha de raciocínio, no que se refere ao enfrentamento na FI da fragmentação interna do conteúdo em cada disciplina, uma possibilidade seria o próprio componente, principalmente o que se transformará em conteúdo escolar, por exemplo esportes coletivos, ginástica, dança, dentre outros, exercitar a sistematização e a complexificação dos conteúdos nas perspectivas corporais (fazer) e conceituais técnicas e críticas (saber), elaborando um currículo que envolva todos os anos escolares da educação básica, pautando os objetivos desse currículo nas intencionalidades do PPP coletivamente elaborado.

A realização desse exercício na própria disciplina, e repetidamente em várias outras, poderia constituir-se como tempo e espaço fértil para potencializar ao/a acadêmico/a aprendizagens acerca do próprio conteúdo sistematizado e promover a tomada de consciência sobre vários elementos que envolvem a elaboração curricular e a sistematização dos conteúdos ao longo dos anos escolares. Condição que permite entender, sobretudo, que diferentes currículos são produtores de identidades e subjetividades ligadas à classe, raça e gênero. Do mesmo modo, implica “reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (SILVA, 2008, p. 10).

Hipoteticamente, poderia, ainda, oferecer ao/a acadêmico/a oportunidade para compreender a totalidade do próprio conteúdo; possibilitaria a elaboração e o estabelecimento de critérios para a sistematização e a complexificação dos conteúdos em

cada ano escolar; potencializaria a construção de “pontes” entre os diversos conteúdos e conhecimentos da EFE, revelando aspectos comuns e específicos de cada um deles; permitiria refletir sobre a quantidade de tempo necessário, dentro do tempo disponível, para a tematização de cada conteúdo na escola; e, quem sabe, ainda, poderia tornar esse processo um movimento orgânico, reflexivo e rotineiro. Seria relevante que uma proposição de trabalho como esta estivesse centrada na ação reflexiva, em que ao/a acadêmico/a e futuro/a professor/a seria oportunizado aprender a realizar a estruturação curricular, fazendo, experimentando, refletindo, compreendendo e testando; afinal, após formado/a, teoricamente, essa dinâmica deveria fazer parte do cotidiano do trabalho docente.

Nesse sentido, é interessante, também, refletir acerca dos conteúdos e conhecimentos tematizados pelas disciplinas que não se constituem diretamente em conteúdos escolares e que possuem natureza biológica (anatomia, fisiologia, cinesiologia, etc.) ou ligada aos aspectos sociais (sociologia, ética, meio ambiente e sustentabilidade, educação na diversidade, etc.), vinculando os conteúdos e conhecimentos de sua especificidade às práticas corporais sob o seu viés de análise, compreensão e/ou interpretação. Esse encaminhamento teórico-metodológico possibilitaria aos/as acadêmicos/as incorporar ao currículo em elaboração conteúdos e conhecimentos de outra natureza (biológica e social), problematizados juntamente e na perspectiva das práticas corporais.

Vale ressaltar igualmente, que o desafio prático de pensar o ensino de um conteúdo, ao longo dos anos, convoca o/a futuro/a professor/a a pensar na horizontalidade e na verticalidade do currículo, bem como em sua transversalidade e, ainda, em como tornar as relações educativas muito mais implicadas com os problemas culturais, sociais e políticos de nosso tempo histórico. De outra parte, desafia-lhe a assumir certa identidade pedagógica, a qual lhe exige compreensão acerca de uma visão global do desenvolvimento humano e da forma como este aprende em cada etapa da vida. Em um sentido semelhante, exige-lhe visão de escola e compreensão do que se espera de um sujeito escolarizado em EF; condição que, mais uma vez, convoca não somente a perspectiva de formação epistemológica do/a professor/a, mas também a perspectiva de sua formação geral; oportunidade aberta com a possibilidade de incorporar pedagogias críticas, que permitam problematizar o cotidiano vivido tendo em vista a instauração de outros patamares de liberdade, inclusão e justiça social (SANTOMÉ, 2013). Interessante seria, neste sentido, evidenciar que esta concepção

desafia não somente cada disciplina do curso superior, mas, fundamentalmente, todas. Trata-se de um desafio que toca cada disciplina em sua especificidade, e provoca reflexões sobre o currículo da instituição formadora de professores/as.

Esta concepção evidencia que podemos pensar a FI de um modo muito mais articulado. A necessidade de um currículo mais integrado na educação básica demanda, da mesma forma, um currículo mais integrado na FI. Se o PPP, o currículo e a prática pedagógica na educação básica reivindicam outro tipo de professor/a e de capacidade de ação, então é preciso criar as condições para que ela aconteça a partir da FI. Assumir o trabalho pedagógico como centralidade é compreender que ele pode servir de eixo transversal principal e que pode, inclusive, reorganizar o currículo da FI em EF.

Um outro cenário hipotético indica que se pode pensar na inserção, ao longo da FI, preferencialmente na fase final do curso, de, pelo menos, uma disciplina que estimule a sistematização curricular de forma abrangente, o que permitiria a cada acadêmico/a exercitar a elaboração curricular (idealmente, em parceria com algum/a professor/a da rede pública. Não sendo possível, trabalha-se com uma realidade hipotética). Pensando por essa perspectiva, os/as acadêmicos/as poderiam estruturar no currículo os conteúdos que seriam estudados no ambiente escolar para toda a educação básica, podendo tomar como ponto de partida, para a elaboração dos objetivos, o PPP elaborado por eles (no próprio processo formativo). Essa posição é defendida por González (2006) e González e Fensterseifer (2009), ao afirmarem que, quando se assume a ideia de que a EF é um componente curricular responsável por um determinado campo de saber, tanto os/as professores/as quanto os/as acadêmicos/as devem reunir esforços para explicitar o conjunto de conhecimentos específicos da EFE.

Movimentos dessa complexidade na FI podem ser fundamentais, pois, de acordo com González e Fensterseifer (2009), os/as acadêmicos/as devem ser desafiados/as a empreender uma proposta orientadora que os/as ajude a se posicionar de forma propositiva e coerente ante as novas premissas da EFE. Ou seja, não se trata de elaborar uma receita para “aplicar” ou estabelecer uma determinada EF como verdadeira e acabada, mas pensar num projeto educativo que seja revisto e reformulado de tempos em tempos para que novos conhecimentos e intencionalidades possam ser incorporados. Até mesmo porque, no que diz respeito ao conhecimento, à FI, segundo Fensterseifer e González (2011), cabe manter viva a reflexão epistêmica que reconheça o caráter propositivo dos saberes produzidos e ensinados.

Como última instância da EFE e desta proposta, e não menos importante, encontra-se o desenvolvimento das estratégias didático-pedagógicas, as quais, invariavelmente, devem auxiliar os/as estudantes a atingir os objetivos educativos propostos na dimensão política, por meio do estudo dos conteúdos sistematizados no decorrer do desafio curricular. Com base nos dados produzidos pela pesquisa-ação, pode-se presumir que o processo formativo inicial tem sido ineficiente no que se refere ao estudo e à análise da base de conhecimentos para o exercício da docência, principalmente no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim, tratar da base de conhecimentos para o exercício da docência, mas, neste caso especificamente, do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987, 2005), possui potencial para se apresentar como uma alternativa promissora para enfrentar a questão, pois, na ótica de Fernandez (2011), estudar o conhecimento pedagógico do conteúdo e sua tematização na FI pode contribuir para que os/as acadêmicos/as se tornem melhores professores/as, bem como auxiliar os/as próprios/as docentes da FI a conceber um processo formativo mais reflexivo.

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se à capacidade que um/a professor/a possui para transformar o conhecimento do conteúdo em formas pedagogicamente eficazes para ensinar. É essa capacidade de transformação do conteúdo para ensinar que diferencia um/a professor/a de um/a especialista. O conhecimento pedagógico do conteúdo está vinculado à capacidade que um/a professor/a possui de planejar e instruir em sala de aula; é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou assunto a um grupo específico de estudantes em determinado contexto, tornando-lhes o conteúdo compreensível (SHULMAN, 1987, 2005; FERNANDEZ, 2011; MARCON, 2011).

Perspectivando proporcionar experiências para potencializar, aos/as acadêmicos/as, a produção do conhecimento pedagógico do conteúdo da mesma forma que Marcon (2011), sugerimos a experimentação de elaborar práticas pedagógicas em distintas situações ao longo de toda a FI. É preciso, no entanto, atentar para o possível artificialismo com que algumas práticas pedagógicas são concebidas. Para que possa auxiliar a desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, é importante, conforme afirma Marcon (2011), que as práticas sejam variadas, com maior nível de complexidade e incorporadas desde o início do curso, para que, ao vivenciar e refletir sobre elas, os/as acadêmicos/as possam desestabilizar concepções e construir seu conhecimento pedagógico.

Além de variadas, as práticas pedagógicas necessitam ser concebidas sob a articulação entre teoria e prática, com sistematizações multidimensionais dos conteúdos e debates conceituais técnicos e críticos em todas as disciplinas, principalmente as que se transformarão diretamente em conteúdos escolares, como dança, esportes, ginásticas, jogos, lutas, e para diferentes anos escolares da educação básica. Tais práticas poderiam estar vinculadas ao PPP e ao currículo elaborado coletivamente pelos/as professores/as e acadêmicos/as (como tratado anteriormente). Ainda, pode ser relevante considerar que a vivência e a experimentação das práticas pedagógicas, ao longo de todo o curso, oportunizariam ao/a acadêmico/a começar a se reconhecer como futuro/a professor/a, construtor/a de sua docência e não um/a mero/a repetidor/a ou transmissor/a de atividades e conceitos.

É preciso, contudo, ponderar que a ênfase nas dimensões didático-pedagógicas não deveria provocar o esquecimento das preocupações relativas ao domínio conceitual, que as mobilizam. Dito de outra forma, a intencionalidade desta perspectiva deve primar pela apropriação do domínio conceitual por parte dos/as acadêmicos/as, mediante a mobilização das dimensões didático-pedagógicas. Nesse sentido, é necessário estar atento para a possibilidade de que o “saber fazer” conduza a um “fazer sem saber”, pois o possível encantamento acerca do fazer poderia provocar o esquecimento de que a razão do fazer está num saber. É em torno deste saber, desta reflexividade, que se prolongam para além da instrumentalidade do fazer, que surgem possibilidades de instaurar uma pedagogia crítica em EF, a qual articula o cotidiano da sala de aula com uma proposta inclusiva de currículo e uma proposta republicana e democrática de escola.

Adotar a perspectiva teórica proposta pressupõe ao processo formativo desvincular-se da premissa aplicacionista de instrumentalização acadêmica, por meio de ferramentas didáticas ou pela reprodução de atividades práticas diversas e, muitas vezes, sem sentido, desconectadas umas das outras e, principalmente, descoladas de um projeto educativo escolar. Em outras palavras, práticas artificiais. Ao contemplar o mundo das ideias pelo domínio conceitual, seria oportunizado aos/as acadêmicos/as forjar estratégias didático-pedagógicas adequadas à intencionalidade educativa, produzindo e ressignificando constantemente o conhecimento pedagógico do conteúdo que estão ensinando. Também, possibilitaria forjar estratégias de ensino para práticas corporais não estudadas ou estudadas superficialmente na FI, ou que ainda sequer foram inventadas ou, mesmo, que não fazem parte do contexto cultural no momento histórico em que se dá a FI.

## 5. CONCLUSÃO

Ao colocar o trabalho pedagógico do/a professor/a, ou seja, os afazeres docentes da educação escolar como elemento nuclear do processo formativo, consideramos que estamos enfrentando a questão central que deveria nos mobilizar: Para que formamos professores/as? Tais tarefas/afazeres, todavia, não deveriam ser tematizadas numa condição meramente utilitarista, mecânica, em que são ensinadas técnicas de ensino e desenvolvidas (ou até mesmo testadas) habilidades e competências, mas, sim, na perspectiva da tomada de consciência acerca da docência, da complexidade do ato educativo e do seu “entorno”, abrindo possibilidades para que os/as acadêmicos/as sejam formados/as e se formem com maior potencial emancipatório, o que implica a própria capacidade de análise crítica deste fazer, buscando seu aperfeiçoamento tendo em vista os questionamentos das injustiças e formas de opressão socialmente estabelecidas em termos de classe, raça e gênero.

Pensar pela perspectiva do trabalho pedagógico do/a professor/a como elemento central do processo formativo não significa ignorar a relevância dos conteúdos específicos de cada disciplina, promovendo um “pedagogismo” que prometa ensinar o que não se sabe; pelo contrário, supõe estabelecer um horizonte articulador e formativo comum às disciplinas, que não oponha forma e conteúdo. Aos/As professores/as da FI cabe o importante papel de fazer a mediação entre o universo conceitual de seus específicos campos de formação e investigação e as demandas da intervenção que aguardam os/as egressos/as, tendo claro que a profundidade com que se dará a apropriação destes campos conceituais qualificará a elaboração das soluções pedagógicas a serem produzidas no contexto de intervenção.

Desta forma, neste texto, para a FI, propomos algumas perspectivas formativas que podem ou não ser articuladas com determinado contexto socioeducativo, a saber: a elaboração de um PPP, contemplando a participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo formativo; o exercício de elaboração de currículos escolares, movimento este que, em nossa compreensão, proporcionaria aos/as acadêmicos/as um melhor entendimento das nuances que envolvem o currículo da EF na escola ou incluir, na fase final do curso, uma disciplina que estimule a sistematização curricular da EF para toda a educação básica; por fim, sugerimos um constante experimentar da elaboração de práticas pedagógicas variadas, com maiores níveis de complexidade ao longo de todo o

curso e em distintas situações. Entendemos que este movimento possui potencial para oportunizar ao/a futuro/a professor/a se reconhecer enquanto docente e participar ativamente da construção de sua própria formação.

Para isso, aos/as professores/as que atuam na FI é imprescindível assumir o papel de professor/a de futuros/as professores/as, o que implica pensar muito além da esfera técnica, instrumental e metodológica. O fato de considerarmos o trabalho pedagógico do/a professor/a da educação básica o elemento nuclear do processo formativo, convoca o/a professor/a formador/a a estabelecer e negociar sentidos para a prática docente e para os conteúdos e conhecimentos tematizados na FI. Além disso, tais conteúdos necessitam ser significados e apreendidos tomando a docência como uma prática social que, constante e sabidamente, passa por metamorfoses. Por este motivo, o caráter desta formação não pode ser reduzido a uma dimensão instrumental, aos moldes do criticado aplicacionismo; ao contrário, deve possuir tal amplitude e profundidade que permita ao/a futuro/a docente desenvolver algo que podemos denominar “inteligência de navegação”.

## REFERÊNCIAS

BAGNARA, I. C. **A interlocução pedagógica na Educação Física escolar**: horizontes para pensar a Formação Inicial. 2017. 309 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Formação inicial em educação física: tematizando um contexto com múltiplos desafios. *In*: SALÃO DO CONHECIMENTO; JORNADA DE PESQUISA, 20., 2017, Ijuí. **Anais eletrônicos [...]**. Ijuí, RS: Unijuí, 2017.

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

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

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

BRAYNER, F. H. A. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008. 144 p.

CAPARROZ, E. F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da EF. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em: 12 dez. 2019.



CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; MOLINA NETO, V. Formação e prática educativa do professor na Educação Física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. *In:* CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência.** Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 23-44.

FENSTERSEIFER, P. E. Formação em educação física: para sair da minoridade. *In:* KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. (org.). **Educação física:** formação e prática pedagógica. Pelotas: UFPel, 2009. p. 103-119.

FENSTERSEIFER, P. E. Função da escola pública. *In:* SANTIAGO, A. R. F.; FEIL, I. T. S.; ALLEBRANDT, L. I. (org.). **O curso de pedagogia da Unijuí – 55 anos.** Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 123-147.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. La educación física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 13, v. 3, p. 299-320, sept./dec. 2011. Disponível em: [https://www5.uva.es/agora/revista/13\\_3/agora13\\_3d\\_fensterseifer\\_et\\_al](https://www5.uva.es/agora/revista/13_3/agora13_3d_fensterseifer_et_al). Acesso em: 25 jul. 2019.

FERNANDEZ, C. PCK – conhecimento pedagógico do conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. *In:* ENCONTRO Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8., 2011. Campinas. **Atas [...].** Campinas, SP, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. *In:* REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo:** ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Desconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial. **Revista de Didáticas Específicas**, n. 1, p. 191-203, 2009. Disponível em: <http://www.didaticasespecificas.com>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola:** planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

ISSE, S. F. **O estágio supervisionado na formação de professores de educação física:** saberes e práticas dos estudantes-estagiários. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em

Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2016.

MARCELO, C.; MAYOR, C.; MURILLO, P. Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, 2009. p. 1-5. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41877>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, 2011.

MOLINA, R. M. K. Projeto político-pedagógico. In: GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 545-547.

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.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf). Acesso em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, G. T. A.; SCHNETZLER, R. P. Marcos e marcas da formação e do desenvolvimento docente em Educação Física. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 91-112, set./dez. 2016. Disponível em: [www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2710](http://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2710). Acesso em: 25 jul. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, S. P. **Conhecimento escolar e ensino de história no cenário da globalização: o professor como pesquisador**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUTO, N. Q. O. **Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho pedagógico**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.