

## Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que potencializam a mudança de concepção de professores de Educação Física<sup>1 2</sup>

### *Long-term continuing education: an analysis of factors that potentialize the change of physical education teacher's conception*

Borges, Robson Machado <sup>(i)</sup>

Fraga, Alex Branco <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí, RS, Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0001-7325-6910>, [robsonmachadoborges@gmail.com](mailto:robsonmachadoborges@gmail.com)

<sup>(ii)</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.  
University of Toronto – UofT, Faculty of Kinesiology & Physical Education, Toronto, ON, Canada.  
<https://orcid.org/0000-0002-6881-1446>, [brancofraga@gmail.com](mailto:brancofraga@gmail.com)

#### Resumo

O artigo discorre sobre os resultados de uma pesquisa que visou identificar fatores que potencializaram mudanças de concepção de professores participantes em um projeto de formação continuada de longa duração. Pautados nos pressupostos da Educação Física (EF) culturalista-crítica, por meio de uma pesquisa documental com a utilização de dados secundários, analisaram-se os materiais produzidos em um estudo colaborativo com duração de 3 anos (26 encontros) que contou com a participação de 15 docentes e 1 professor-mediador. Apesar de não haver um fator específico que leve à mudança da concepção e, conseqüentemente, da atuação docente, conclui-se que os principais fatores indutores de alteração foram: o reconhecimento do direito dos alunos de aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento e a construção coletiva de uma proposta curricular para a EF em âmbito regional.

**Palavras-chave:** concepção de ensino, Educação Física, estudo colaborativo, formação continuada

<sup>1</sup> Editor responsável: Carmen Lúcia Soares <<https://orcid.org/0000-0002-4347-1924>>

<sup>2</sup> Normalização, preparação e revisão textual: Andréa de Freitas Ianni <[andreaiani1@gmail.com](mailto:andreaiani1@gmail.com)>

**Abstract**

*The article discusses the results of a study that aimed to identify factors that potentialized changes in the conception of teachers participating in a long-term continuing education project. Based on the assumptions of Cultural Critical Physical Education (P.E.), through documentary research using secondary data, we analyzed the materials produced in a three-year collaborative study (26 meetings) with the participation of 15 teachers and one teacher-mediator. Although there is no specific factor that leads to a change in conception, and consequently in the teaching practice, we conclude that the main factors that induce change were: the recognition of students' right to learn the plurality of themes in the body culture of movement and the collective construction of a curriculum proposal for P.E. at a regional level.*

**Keywords:** *teaching conception, Physical Education, collaborative study, continuing education*

## A Educação Física escolar e a relação com os marcos legais

O presente artigo discorre sobre os resultados de uma pesquisa em um programa de formação continuada de quase três anos de duração, que investigou de que modo um processo de formação de longo prazo, pautado nos pressupostos de uma Educação Física culturalista-crítica<sup>3</sup>, pode contribuir para uma mudança na concepção de ensino de professores na qual o direito de aprender a pluralidade dos temas da cultura corporal de movimento seja central. No caso específico deste artigo, abordamos um importante recorte – entre tantos produtos do projeto maior –, no qual o foco está na identificação dos fatores que potencializaram uma mudança de concepção dos docentes participantes da referida formação continuada.

Para localizar a relevância de estudos dessa natureza para a área, é importante situar acontecimentos que há aproximadamente 25 anos levaram a Educação Física à condição de componente curricular obrigatório na Educação Básica no Brasil, o que a posicionou no mesmo patamar de legalidade das disciplinas de maior tradição escolar. Nessa linha, partimos do

<sup>3</sup> O termo culturalista-crítica abrange as vertentes críticas do Movimento Renovador da Educação Física (crítico-superadora e crítico-emancipatória) que emergiram no cenário curricular da área entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990. Esse termo, mencionado no trabalho de Gonçalves (2020), destaca o caráter cultural da movimentação humana a partir da crítica às vertentes da Educação Física escolar que delimitavam a finalidade da disciplina ao desenvolvimento da aptidão física. Como Pich (2005) destaca, a proposta culturalista é uma tentativa de reconciliar o corpo e o movimento em uma forma de comunicação do homem com o mundo. Para um estudo mais aprofundado sobre as vertentes críticas da Educação Física brasileira, recomendamos os trabalhos de Bracht (1999), Almeida et al. (2015) e Bracht & Almeida (2019).

pressuposto de que a virada cultural<sup>4</sup> na Educação Física escolar, ao mesmo tempo em que explicitou o objeto de estudo desse componente, exigiu dos professores da área um domínio sobre um conjunto de saberes complexo até então pouco disseminado na literatura. Em síntese, no final de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996), na qual a Educação Física passou a ser considerada uma matéria curricular obrigatória desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É o que observamos neste trecho: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Artigo 26, § 3.º), e que lhe reservava um lugar no ordenamento legal nacional no mesmo patamar dos demais componentes.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Educação Física escolar passou a ter como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, a ser apreendida pelos alunos por meio de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas para “benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (p. 29). Algo bem diferente do que estava previsto para a Educação Física até então no Decreto n.º 69.450, de 1.º de novembro de 1971 (1971), cuja finalidade era o desenvolvimento da aptidão física e esportiva dos alunos sem qualquer sistematização de conteúdos a serem ensinados.

Apesar da série de críticas endereçadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) desde o seu lançamento – tanto por aqueles que se identificavam com a vertente crítica culturalista da Educação Física quanto pelos que defendiam o desenvolvimento físico-desportivo dos alunos como ponto de legitimação das aulas de Educação Física na escola –, esse documento de caráter balizador inspirou a produção de documentos curriculares regionais e municipais no início dos anos 2000, que também tomaram a cultura corporal de movimento como pressuposto central da organização dos estudos dessa disciplina na Educação Básica. Na esteira das produções curriculares regionais e municipais pós-Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo crivada de um conjunto de críticas sobre a sua viabilidade e pertinência desde

---

<sup>4</sup> *Virada cultural* é um termo atribuído à mudança epistemológica ocorrida em meados de 1990 na Educação Física escolar brasileira (González & Fraga, 2012), que se sustenta no pressuposto de que a movimentação corporal não poderia ser analisada ou entendida somente pela *mecânica* da atividade física, em uma perspectiva central de desenvolvimento físico-esportivo dos alunos, uma vez que ela carrega sentidos e significados culturais de uma sociedade em determinada época (Bagnara & Fensterseifer, 2019). Conforme Fensterseifer & Pich (2014), o movimento denominado virada culturalista deu visibilidade à dimensão da cultura no cenário da Educação Física escolar, cuja influência é devedora dos estudos de caráter antropológico, o que gerou importantes contribuições didático-pedagógicas-curriculares nesse campo específico.

sua primeira versão<sup>5</sup>, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirmou a Educação Física como um componente curricular que tematiza as práticas corporais sistematizadas, assegurando aos alunos

a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (p. 211)

Em função da natureza normativa da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) – que impôs aos estados e municípios o realinhamento de seus referenciais curriculares em consonância com os postulados que apresenta – e os mais de 20 anos de promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a cultura corporal de movimento parece ser um objeto de estudo consolidado no marco legislativo educacional referente à Educação Física.

## **O cenário da Educação Física escolar e as possibilidades de qualificação a partir da formação continuada**

Considerando que propostas pedagógicas deveriam orientar as práticas educativas (Kirk et al., 2019), seria pertinente que a Educação Física escolar no Brasil estivesse alinhada com o ordenamento legal nacional apresentado. Contudo, apesar de ter conquistado um status legal, é interessante observar a predominância no imaginário social da percepção de que a Educação Física “retira” o aluno da sala de aula para momentos de diversão e descompromisso, como um momento de ‘não pensar’, mas de apenas ‘exercitar-se’, ‘esfriar a cabeça’ frente a disciplinas que exigem um empenho intelectual intenso, entre outros” (Sichelero & Rezer, 2013, p. 29). Em linhas gerais, boa parte da comunidade escolar não demonstra preocupação com a (não) aprendizagem nas aulas de Educação Física, ao passo que os pais dos estudantes atribuem pouca importância formativa aos conteúdos dessa disciplina na escola (Gil-Madrone et al., 2017). Assim, por mais detalhados e impositivos que venham a ser os materiais curriculares estaduais

<sup>5</sup> Cabe mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) teve três versões e foi concebida em meio ao contexto político pré e pós-impeachment da presidente Dilma Rousseff.

e nacionais, eles por si só não têm força suficiente para gerar mudanças de concepção de ensino a ponto de modificar práticas docentes. Sozinhos, os documentos – as bases legais, as propostas curriculares – não *levam* os professores a uma mudança de concepção. Caso os documentos fossem suficientes, teríamos outro cenário na Educação Física escolar e, possivelmente, no imaginário social.

O fato de serem produções oficiais não significa que tenham força suficiente para possibilitar aos professores uma atuação docente diferente daquelas que a maioria desenvolve – práticas tradicionais e abandono docente –, mais próxima da concepção presente nos documentos. Afinal, mesmo com o aumento de professores envolvidos com a produção de práticas inovadoras nos últimos anos, há uma “elevada presença de casos de abandono e baixa frequência dos casos de renovação pedagógica” (González, 2016, p. 67)<sup>6</sup>. Para Bracht, em entrevista a Almeida & Gomes (2014), esse é um desafio gigantesco a ser superado, “porque o que nós temos hoje na Educação Física escolar é um quadro que temos chamado de desinvestimento pedagógico ..., estamos longe ainda de efetivamente construir uma nova cultura escolar para a Educação Física” (p. 300). Como afirma Fensterseifer (2016), fazendo um panorama da situação da Educação Física escolar, certamente o quadro de abandono docente é hegemônico, de modo que “a redução da distância entre a EF que se pensa e a EF que se realiza continua sendo um dos principais desafios para área” (Souza, 2019, p. 9).

A presença de situações de abandono docente é algo que atinge toda a América Latina, e não afeta apenas professores de Educação Física, como um estudo chileno apontou recentemente (Gonzalez-Escobar et al., 2020). No México, por exemplo, atribui-se o termo *professor de la pelotita* ao abandono docente (Rozengardt, 2018). Na Argentina utilizam-se os seguintes termos: *tirar la pelota* e *fulbito*. No Uruguai, *pelota al medio*. Na Espanha, *pachanguita*, o que aponta a ocorrência do fenômeno do abandono docente em vários locais, para além da América Latina (González, 2016). No caso brasileiro, ainda se mantém forte uma tendência à

---

<sup>6</sup> Bracht (2011) e González (2016) classificam os tipos de atuações docentes de professores de Educação Física em três categorias: práticas tradicionais, abandono do trabalho docente e práticas inovadoras. As práticas tradicionais correspondem, de modo geral, ao trabalho centrado no ensino dos gestos técnicos de esportes, geralmente abordando poucas modalidades (futsal, voleibol, basquetebol e handebol). O abandono docente (ou desinvestimento pedagógico) é uma forma de posicionamento dos professores em que não é possível identificar intenção de ensinar e, conseqüentemente, não há preocupação com o aprendizado dos alunos. Os professores que realizam práticas inovadoras empenham-se em ensinar os alunos levando em consideração a pluralidade de temas de ensino na ótica da cultura corporal de movimento, abordando conteúdos específicos da área de acordo com os documentos legais vigentes.

*não aula*<sup>7</sup> no período reservado à Educação Física na grade curricular das escolas, que se sustenta na crença de que os alunos não têm saberes específicos a serem estudados nessa disciplina, para além da vivência corporal de algumas práticas – geralmente poucas modalidades esportivas.

Evidentemente, os docentes não são *culpados* nem *vítimas* nesse processo, pois há uma relação complexa entre os elementos micro (a cultura escolar) e macrosociais (a cultura mais geral), que interferem diretamente na configuração das aulas e no modo como os professores as conduzem (González, 2016). O ponto central, para o qual chamamos atenção, é o fato de que, ao concluir a formação inicial em Licenciatura em Educação Física em uma Instituição de Ensino Superior, os professores recebem uma *licença* do Estado para ensinar assuntos específicos – objetos de suas formações – de acordo com os marcos legais, visando ao direito dos estudantes à aprendizagem. Ocorre que, em nossa interpretação, o quadro de *não aula* se deve, em parte, ao fato de que não foram oferecidas condições aos docentes para que pudessem se apropriar de forma efetiva de uma série de conhecimentos e competências – o que permitiria que alterassem o modo de atuação de acordo com os marcos legais atuais na perspectiva de uma Educação Física culturalista-crítica. Entre as distintas diretrizes nacionais para conceber as aulas desse componente curricular (Brasil, 1998, 2017; Decreto n.º 69.450, de 1.º de novembro de 1971, 1971) em momentos políticos distintos – ditadura militar e democracia – estão os professores, que, em determinado momento, a nosso ver, perceberam-se em uma situação na qual o modo de atuação desenvolvido nas aulas *não dava mais conta*, como se ficassem *sem chão*.

Assim, além dos investimentos em melhores condições de trabalho, é necessário investir em projetos que considerem realidades concretas e valorizem os saberes dos professores, estudando *com* eles<sup>8</sup>, pois uma mudança na atuação dos docentes é muito difícil de acontecer (Imbernón, 2010). Segundo Sparkes (1997), os professores têm crenças profundamente enraizadas que moldam suas práticas educacionais, na medida em que “a mudança neste nível é extremamente difícil, uma vez que desafia os valores essenciais que os indivíduos mantêm

<sup>7</sup> González e Fensterseifer (2014) convencionam que “acontece uma aula quando ocorre uma intervenção intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade particular, considerados responsabilidade da escola, e na qual se empenha em desenvolver a totalidade dos alunos que pertencem de direito ao grupo administrativamente definido como turma, que, por sua vez, se articula com uma sequência didática dentro de um projeto, o que exige procedimentos específicos e se realiza num tempo determinado” (pp. 64-65).

<sup>8</sup> Molina Neto e Molina (2009) destacam o termo *com* no intuito de expressar a ideia de pesquisar e aprender com professores. Wittizorecki e Molina Neto (2015) reforçam essa ideia no intuito da utilização de “estudar com professores”, em vez de “pesquisar os professores”. Ainda sobre isso, Tardif (2014) defende a realização de “pesquisa não sobre o ensino e sobre professores, mas para o ensino e com professores” (p. 239).

quanto aos propósitos da educação” (p. 252, tradução nossa). Como destaca Behrens (2007), “em geral, os docentes até acreditam que precisam reformular sua docência, mas não sabem como reconstruí-la” (p. 451).

Frente a isso, pesquisadores que assumem um posicionamento propositivo, para além de criticar as atuações dos professores nas escolas, têm apontado a formação continuada como uma possibilidade de mudança. Segundo Imbernón (2010), as formas de ver a formação dos professores têm mudado rapidamente nas últimas décadas. Em uma retrospectiva, o autor identifica que nos anos 1980 era percebida como um produto assimilável de modo individual, mediante conferências ou cursos. Em 1990, passou a se constituir como um processo para assimilar estratégias, mudar questões pessoais e práticas da interpretação, por meio de seminários e oficinas. Nos anos 2000, a atenção passou para a criação de espaços e recursos, com objetivo de construir aprendizagem mediante projetos de inovação e intercâmbio e tentativas de prática reflexiva. No início do século 21, período que Imbernón (2010) denomina de “Rumo ao futuro (ou ao desejado)” (p. 24), a formação continuada foi direcionada para a elaboração de projetos de transformação, com intervenção da comunidade e pesquisa sobre a prática.

No caso específico do Brasil, a formação continuada de professores passou a receber maior atenção a partir da década de 1990. Desde esse período o Estado brasileiro produziu leis, resoluções, redes, planos e políticas que abordam e conferem importância ao aperfeiçoamento profissional continuado. Destacamos o Inciso II do Artigo 67 da LDBEN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996); o Artigo 5.º da Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997 (1997) do Conselho Nacional de Educação; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Brasil, 2006); o Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, 2001); a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014); e a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – (Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, 2009); entre outros.

Ao analisarem a estrutura da formação continuada de professores no Brasil, Henrique e Ferreira (2016) mencionam a existência de modelos diversos, com predominância das formações de caráter clássico no formato tradicional de cursos, oficinas, palestras etc., que buscam atender às necessidades do sistema educativo mas não conseguem integrar os interesses dos professores nesse processo. Especificamente, a configuração da maioria das formações para

os docentes de Educação Física apresenta como características: poucos encontros, desconsideração pelos saberes e pelos interesses dos professores, perspectiva de dependência, currículos fechados, pouca autonomia docente e atividades de curta duração (Bernardo, 2016; Molina Neto et al., 2006). De acordo com Imbernón (2010), há uma centralidade dos eventos em

um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente ... Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia, didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc. (pp. 8-9)

Na tentativa de avançar na qualidade efetiva da formação continuada, uma perspectiva que tem sido apontada como consistente – e com potencial reflexivo – é a ideia de estudos colaborativos com professores. Por isso, tentando contribuir com o direito dos alunos de aprender nas aulas de Educação Física, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), este artigo tem como objetivo *identificar os fatores que potencializaram uma mudança de concepção dos professores, após a participação em uma formação continuada de longa duração pautada nos pressupostos de uma Educação Física culturalista-crítica.*

## Procedimentos metodológicos

Este estudo está pautado em uma abordagem qualitativa. Caracteriza-se como uma pesquisa documental (May, 2004) com a utilização de dados secundários como técnica de aquisição de informações. Segundo Flick (2009), esse tipo de pesquisa permite a análise de informações de uma realidade específica que está documentada.

Os documentos analisados são oriundos de uma formação continuada oferecida por uma das 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) situadas no Rio Grande do Sul, para os professores de sua abrangência. Colabora com a peculiaridade e a originalidade desta pesquisa

o fato de que um dos autores deste artigo participou da produção dos dados como mediador da formação a convite e em nome da referida Coordenadoria<sup>9</sup>.

A função de mediador dos encontros previa não apenas a capacidade de mobilizar um grupo de professores a participar do projeto, mas também a de construir um ambiente no qual os professores se sentissem à vontade para expressar suas concepções sobre a Educação Física, refletir e discutir com os colegas as diferentes trajetórias e opções metodológicas decorrentes de tais concepções sem juízo de valor prévio. Tal demanda pressupunha um envolvimento de extrema dedicação e atenção do docente-mediador no processo de construção de uma relação de confiança mútua entre os envolvidos.

Esses encontros consistiram em reuniões e seminários realizados na referida CRE (no auditório e na sala de informática) e nas escolas (em quadras, pátios e ginásios) em que os participantes atuavam. Especificamente, foram realizados 26 encontros de estudos, com aproximadamente 4 horas de duração, de novembro de 2015 a agosto de 2018, tendo os seguintes assuntos como temas centrais abordados: apresentação da proposta de estudos e planejamento coletivo dos encontros no intuito de identificar os interesses dos professores<sup>10</sup>; função social da escola como instituição republicana e democrática; sentido da Educação Física na escola; o que (para que e por que) ensinar na Educação Física escolar; dimensões dos conteúdos: procedimental, conceitual e atitudinal; planejamento de uma unidade de ensino; unidade didática; plano de aula; métodos de ensino; tipos de tarefas; intervenção do professor; papel dos alunos; tipos de habilidades motoras; avaliação; esportes; lutas; capoeira; jogos motores (populares e tradicionais); práticas corporais e saúde (implicações orgânicas e socioculturais); práticas corporais e sociedade; práticas corporais expressivas; ginásticas (demonstração, conscientização corporal, condicionamento físico); práticas corporais de aventura; atividades aquáticas; tecnologias da informação e comunicação; construção de uma proposta curricular para Educação Física nas escolas de abrangência da CRE; experimentação

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sob parecer de número 88852218.7.0000.5347.

<sup>10</sup> Segundo Behrens (2007), as propostas de formação continuada de professores precisam ser construídas *com eles* e não *para eles*.

corporal<sup>11</sup>; e tarefa de casa<sup>12</sup>.

Do total de docentes vinculados à Coordenadoria, 15 frequentaram o estudo de modo regular<sup>13</sup>. Esses participantes constituíram um grupo que se caracterizava pela heterogeneidade quanto à idade (de 41 a 58 anos), ao período de conclusão da graduação (de 1982 a 2002), ao tempo de experiência docente (de 13 a 32 anos), à formação (graduação a mestrado). Quanto à percepção sobre o modo de atuação na Educação Física escolar, com exceção de 1 professora que considerava atuar com práticas inovadoras, os outros integrantes do grupo entendiam que atuavam com práticas tradicionais antes da formação continuada<sup>14</sup>.

Entre os documentos produzidos na formação continuada que envolvem os 15 professores, foram utilizados como fonte de dados nesta pesquisa: a) as transcrições das *falas* dos professores durante os encontros; e b) as entrevistas com os participantes. Como a apreciação dos documentos foi realizada sobre fontes secundárias – uma vez que a CRE é a proprietária das informações primárias e as cedeu para fins de pesquisa acadêmica –, este estudo constitui-se em uma segunda análise dos dados primários.

Segundo Flick (2013), uma das características da análise secundária é o fato de os dados não terem sido produzidos para a pesquisa, como é o caso da formação continuada promovida pela CRE. Particularmente, Tarrant e Hughes (2020) defendem que, como a pandemia da Covid-19 restringe a pesquisa *frente a frente* e “torna desafiadoras as abordagens tradicionais à pesquisa qualitativa, agora é um momento apropriado para reconsiderar a tendência de a geração de dados primários ser a forma de ‘ir para’ o trabalho de campo e novas pesquisas” (p. 1).

No processo de apreciação dos documentos, para atender ao objetivo proposto neste artigo, utilizamos a análise de conteúdo com base em Silverman (2009). O referido autor aponta que nessa forma de análise os pesquisadores costumam estabelecer um conjunto de categorias definidas, sendo que, pontualmente na pesquisa qualitativa, utilizam-se trechos e recortes não

<sup>11</sup> A vivência corporal dos assuntos estudados ocorreu na maioria dos encontros de estudos.

<sup>12</sup> A *tarefa de casa* consistiu na ação de os professores desenvolverem, com uma das turmas na escola, um plano de aula sobre o que foi estudado no encontro. O prazo para a tarefa era até o encontro seguinte, no qual os acontecimentos do desenvolvimento da aula eram discutidos coletivamente no grupo de estudos.

<sup>13</sup> Pelo termo *regular*, consideramos os professores que frequentaram o mínimo de 18 encontros dos 26 realizados, aproximadamente 70% do total.

<sup>14</sup> O apontamento do modo de atuação na Educação Física escolar foi realizado pelos próprios professores que, durante os encontros, identificaram-se dessa forma.

tabulados que ilustram categorias em particular. Desse modo, organizamos as informações de um grupo de elementos e as sistematizamos em várias matrizes de análise, para possibilitar a visualização e a compreensão dos dados de forma mais consistente.

## Análise dos dados e discussão dos resultados

A partir da perspectiva de gradualidade<sup>15</sup>, interpretamos que não há um momento único gerador da alteração de concepção dos professores, de modo que diferentes aspectos podem ser apontados como potencializadores da mudança de compreensão. Como identificaram Anderson e Thiessen (2008), “a mudança não decorre de uma única ação, mas, ao contrário, opera em vários planos e em vários níveis” (p. 146).

Com isso, um pressuposto possível diz respeito ao entendimento de que a virada na forma de conceber uma *boa aula* de Educação Física não se dá a partir de um único ponto, tampouco está atrelada aos documentos de caráter normativo. O *clic* – utilizado aqui como uma metáfora para indicar a mudança de compreensão – constitui-se por vias diferentes para cada docente, gradualmente, de modo que distintos acontecimentos *tocam* os professores e, assim, determinados entendimentos passam a *fazer sentido* para eles. Desse modo, não há um assunto ou conteúdo que, ao ser abordado isoladamente, seja indutor de uma alteração na forma de atuação dos professores, como um estalo de dedos. O *clic* acontece no momento em que um professor se percebe pensando de forma diferente sobre algo que lhe era familiar – resultado de um conjunto de muitas ações empreendidas ao longo do tempo. O momento do *clic*, portanto, é o instante no qual o sujeito se percebe *revirado*, passa a olhar as aulas de um modo muito diferente do que percebia anteriormente, em função de um conjunto gradual de reflexões e experimentações acerca de temas relacionados a sua práxis pedagógica – mesmo que algumas temáticas sejam destacadas pelos educadores em relação a outras e associem o *clic* a uma experiência específica que diz respeito a incidentes críticos produzidos por alguma vivência, como um estudo colaborativo, por exemplo.

Pontualmente no caso deste estudo, os docentes participantes da formação continuada mencionaram oito acontecimentos que gradualmente potencializam o *clic*, sendo que três desses

<sup>15</sup> Palavra derivada de gradual, que, por sua vez, tem como significado: “que se faz por graus; progressivo; que tem gradação” (Bueno, 1995, p. 540).

apareceram de modo *mais forte*, como principais pontos que levaram à mudança (o direito dos alunos de aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento; a construção coletiva de uma proposta curricular; a experimentação corporal dos temas estudados), e os outros cinco, em *menor medida*, como pontos secundários que potencializaram a mudança (o sentimento de pertencimento ao grupo de estudos, como fonte de empoderamento e de reconhecimento; a *mexida* com os professores; a importância do suporte do mediador em estudos colaborativos de longa duração; o desafio de dar aula sobre um tema recém-estudado; o estudo de assuntos específicos na formação continuada). Devido ao limite de espaço neste texto, na sequência analisamos e discutimos os dois primeiros fatores mencionados.

## O direito dos alunos de aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento

O principal momento apontado pelos professores, que proporcionou uma mudança na forma de compreender a Educação Física escolar, foi o estudo sobre o direito dos alunos de aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento, como finalidade do componente curricular na escola. Segundo Behrens (2007), “o envolvimento e o compromisso com as aprendizagens do aluno podem ser fundamentais para o sucesso da formação continuada dos professores” (p. 452).

De algum modo, esse assunto fez sentido para os professores, como se percebe nas seguintes falas, transcritas das entrevistas feitas com os docentes<sup>16</sup>: “*Estudar o negócio do sentido, especificidade acho que foi um termo que a gente falou, teve grande importância. Acho que foi a chave*” (Prof.<sup>a</sup> Paula); “*Aquele negócio do direito de o aluno aprender me marcou bastante, posso dizer que mexeu comigo*” (Prof.<sup>a</sup> Bruna);

*Eu comecei a encarar a formação de outra forma, no sentido de pensar diferente, quando a gente discutiu que o aluno tem o direito a ver tal coisa... Ali eu comecei a refletir. Isso fez com que eu saísse do comodismo de trabalhar somente aquilo que a gente domina e ir além* (Prof.<sup>a</sup> Claudia);

*Para mim, a questão principal foi refletir sobre o direito que os alunos têm de aprender sobre Educação Física como disciplina na escola. Agora entendo que devo desenvolver todos os temas, é direito do aluno. De lá para cá, isso sempre me chamou atenção e me marcou* (Prof. Vitor);

<sup>16</sup> Os nomes apresentados são fictícios.

*Aquela questão do direito de aprendizagem dos alunos que a gente estudou, que os alunos têm o direito de aprender alguma coisa, isso me incomodou muito! Aprendi nessa formação que na Educação Física podemos trabalhar com coisas que os alunos nunca mais esquecem e isso é direito deles (Prof. Oscar);*

*O que me pegou forte foi aquela questão do direito do aluno em aprender. Quando surgiu esse assunto eu pensei assim: meu filho que foi meu aluno, passou por mim no 7.º ano. Quem sabe para o meu próprio filho eu deixei de mostrar algumas coisas a mais do que só o handebol, vôlei e basquete, trazendo mais coisas para ele. Isso mexeu comigo cara! (Prof. Saulo)*

Na medida em que os professores não reconhecem a abordagem dos temas relacionados à cultura corporal de movimento como finalidade da Educação Física na escola, o direito dos discentes à aprendizagem fica cerceado. Logo, quando os docentes compreendem que os alunos têm esse direito, o desenvolvimento dos temas relacionados a essa perspectiva passa a ser levado em consideração. Como Bagnara e Fensterseifer (2016) defendem, o entendimento da função da Educação Física na escola é uma questão central a ser tratada na formação inicial e continuada de professores.

Depois que esse assunto foi estudado na formação continuada, os docentes perceberam o compromisso profissional relacionado à licença que receberam da República, vinculada à atuação profissional na escola, algo na linha do que Anderson e Thiessen (2008) denominam de “aumento da responsabilidade comum” (p. 148) para chamar a atenção ao caráter político das escolas. Afinal, é preciso sempre ter ciência de que o Estado confere uma licença aos docentes, de acordo com normas federais, para que desenvolvam seu trabalho de modo a garantir o direito dos alunos à aprendizagem sobre o que os marcos legais estabelecem. Como Fensterseifer (2016) argumenta, “na escola não podemos fazer ‘qualquer coisa’, a licença que temos significa assumir a responsabilidade com o componente curricular para o qual fomos contratados e estamos habilitados” (p. 9). Assim, quando um professor faz *qualquer coisa* ou atua em uma perspectiva tradicional, está deixando de atender ao direito que os alunos têm em relação aos conhecimentos da disciplina. Como manifesta Rozengardt (2014),

a Educação Física se constitui numa área de conhecimento e seus conteúdos têm relevância cultural e validade social, formam parte dos valores significativos da cultura e seu conhecimento e disponibilidade por parte do aluno são parte de seus direitos de cidadão. (pp. 73-74)

No momento em que o direito dos alunos à aprendizagem passou a fazer sentido aos professores participantes da formação continuada analisada, eles perceberam que atuar de um modo tradicional na Educação Física escolar não possibilita a prerrogativa de os alunos terem contato com a diversidade de práticas corporais pertinentes à área. Dito de outro modo, abordar apenas algumas modalidades esportivas nas aulas não cumpre o direito dos alunos de ter contato com outras manifestações corporais históricas como as lutas, os jogos, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas, os conhecimentos sobre o corpo (Brasil, 1998), as atividades aquáticas, as danças, as práticas corporais de aventura (Brasil, 2017), entre outras. Por esse motivo, percebe-se que, no início da terceira década do século 21, não é consentâneo negar aos alunos a oportunidade de contato com a pluralidade das práticas corporais que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) propuseram há mais de 20 anos e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) consolidou.

Pontualmente, essa compreensão dos professores começou a partir do quarto encontro de estudos, quando os participantes discutiram sobre o que (para que e por que) ensinar na Educação Física escolar. A reflexão sobre essa questão foi novidade para os professores, como a Professora Claudia relatou ao final desse encontro: *“Incrível isso! Vinte anos na escola, na Educação Física, e nunca tinha me dado conta disso. Nunca vi ninguém falar nada sobre isso”*.

A partir desse dia, o entendimento sobre o direito dos alunos de aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento passou a se manifestar, e interferir, nas discussões e nos posicionamentos de boa parte dos docentes. Nos encontros posteriores, ao estudarem determinados temas ou conteúdos pouco tematizados na Educação Física escolar e manifestarem a dificuldade em abordá-los, os professores frequentemente proferiam falas relacionadas à necessidade de implementá-los em função do direito dos alunos, como, a título de exemplo, destacou a Professora Paula, no 17.º encontro de estudos: *“É gente, eu também não tenho essa facilidade para trabalhar com a dança, mas lembrem: os alunos têm esse direito?”*.

A partir de tal compreensão, é possível apontar que a *sacada* do direito do aluno de aprender passou a constituir o mapa de saberes dos professores. Particularmente, impactou na constituição dos saberes curriculares (Tardif, 2014). Esse fato permitiu ao grupo de estudos responder questões vinculadas ao sentido da Educação Física na escola em interface com a capacidade de sustentar a pertinência de temas nas aulas dessa disciplina, ação que está relacionada à pergunta estruturante *o que ensinar* (González & Bracht, 2012).

O referido acontecimento *dialoga* com as concepções prévias sobre o sentido da Educação Física, na medida em que os professores apresentavam, no início da formação continuada, uma grande dificuldade em se posicionarem a respeito da especificidade da Educação Física na escola. A partir do quarto encontro de estudos, essa dificuldade prévia começou a ser superada por boa parte do grupo, mesmo que esses sentidos não tenham sido totalmente abandonados por todos os integrantes.

A pertinência de os professores terem refletido e discutido acerca do direito dos alunos à aprendizagem parece ser indício de um importante elemento que os organizadores de formações continuadas precisam considerar. Assim como se defende o direito dos alunos de aprender (Brasil, 2017), pode-se pensar que, ao participarem de uma formação continuada, os docentes tenham direito ao contato com temas, conteúdos e metodologias que possibilitem mudanças de concepção. Particularmente no caso de formações para professores de Educação Física, o estudo sobre o direito dos alunos de aprender a pluralidade de temas vinculados à cultura corporal de movimento, como finalidade do componente curricular na escola, é um tópico a ser destacado em virtude do potencial para gerar mudanças, tal como ocorreu na formação continuada analisada.

Essa mudança articula-se com a ideia de planejamento na medida em que, ao realizarem a construção coletiva da proposta curricular para as escolas abrangidas pela CRE em questão, os professores contemplaram todos os temas estudados na formação continuada. Tal ação, a nosso ver, indica uma clara intenção de atender ao direito dos alunos à aprendizagem.

## **A construção coletiva de uma proposta curricular**

Os professores apontaram a construção coletiva de uma proposta curricular para Educação Física nas escolas de abrangência da CRE como um elemento de impacto destacado na mudança de concepção. Seguem algumas falas nesse sentido, transcritas das entrevistas feitas com os docentes: “*Para mim foi marcante quando a gente começou a fazer aquela estrutura, quando a gente começou a direcionar o que trabalhar em cada ano, o número de aulas. Bah! Aquilo eu achei o máximo*” (Prof.<sup>a</sup> Sandra); “*Eu gostei muito de a gente construir o quadro, a proposta curricular. Para mim aquilo ali clareou, ficou muito mais fácil para trabalhar*” (Prof.<sup>a</sup> Nice); “*O que também foi destacado, foi quando você começou*

*a apresentar ideias de distribuição dos assuntos durante ano letivo. Aquela tarefa do percentual foi muito interessante” (Prof. Saulo);*

*Agora no final temos esse Norte, porque a angústia era assim: a Matemática sabe o que trabalhar, o Português sabe... E agora com essa proposta curricular que nós montamos, nossa CRE saberá. Apesar de alguns que não participaram não sabem o que foi essa construção (Prof. João);*

*Demorou tantos anos para formar um trabalho que hoje nos indica o que começa no 6º ano e vai até o 3º do Médio e isso não se tinha. A definição de o que ensinar em cada ano vai ser muito bom, porque agora entendo que não adianta trabalhos soltos. Que nem a Matemática, Português, eles sabem o que vão dar início ao final do ano, qual é o conteúdo do 7º, do 8º ano. Agora nós definimos e estamos formulando um “livrinho”, por todos que participaram (Prof. Oscar);*

*Para mim outro destaque foi a questão da organização curricular. Porque nas outras disciplinas se pega um livro e tem a estrutura dos conteúdos: no 5º ano é isso, no 6º é isso, tudo “organizadinho”. A gente teve um pouco nas Lições do Rio Grande, mas que também não tinha muita coisa e a gente tinha dificuldade de entender porque não ficou uma coisa tão didática. (Prof. Bruna)*

A necessidade apontada pelos docentes de ter uma proposta curricular para a Educação Física escolar, que seja de conhecimento do professorado, é algo histórico. Segundo Maldonado et al. (2018), “um dos pontos mais nevrálgicos das dificuldades que os docentes de Educação Física Escolar possuem sempre esteve relacionado com a possibilidade de sistematizar os temas e conteúdos que pretende desenvolver durante o ano ou um ciclo de escolarização” (p. 86). De acordo com Rufino et al. (2017), a dificuldade na estruturação curricular sobre o que deve ser abordado em cada ano escolar é uma questão extremamente problemática na Educação Física. Por isso, a definição dada pelos professores do que é essencial para ser abordado nas aulas deveria receber maior atenção nas pesquisas no campo da educação (Gariglio, 2013). Afinal,

*ainda persiste um distanciamento teórico-prático consubstanciado na incompatibilidade existente entre a lógica de construção das proposições pedagógicas advindas do espaço acadêmico e as possibilidades de retradução destas para o ambiente da prática pedagógica na escola, dada a complexidade e singularidade desse espaço de intervenção. (Gariglio, 2013, p. 245)*

Pelo fato de a confecção da proposta curricular ter ocorrido de modo coletivo, os professores participaram dessa elaboração efetivamente, manifestando suas opiniões e

contribuindo com a construção do documento. Como Bracht<sup>17</sup> defende, em uma formação continuada é preciso “considerar os professores que estão na intervenção como intelectuais, que produzem conhecimento; eles precisam ser entendidos como parceiros no processo de formação e não como alguém para quem vamos lá falar a partir do conhecimento produzido na academia” (Almeida & Gomes, 2014, p. 284). Com isso, a formação continuada aproxima-se de potencializar autonomia “em que os professores passam de expectadores a autores, corresponsáveis pelo processo de formação. A formação, nesse caso, não é feita para o professor, mas com ele em um processo constante de compartilhamento de experiências e investigação da sua prática” (Luiz et al., 2014, p. 80).

Essa ação foi extremamente importante para que o documento fizesse sentido para os professores, pois é preciso parar de considerar os docentes apenas como aplicadores de ideias de outros sujeitos – pesquisadores universitários, funcionários do Ministério da Educação – que muitas vezes estão longe da escola e/ou fora do ofício de professor (Tardif, 2014). Como lembra Fensterseifer (2018), “nós professores somos péssimos aplicadores de projetos feitos por outros. Qualquer ideia ‘revolucionária’ deve ter a participação na produção, ou uma adesão crítica, da parte dos ‘soldados’ que irão para a ‘frente de batalha’” (p. 168).

Ao oportunizar que os professores participassem da definição sobre *o que* (quais temas ou conteúdos) e *quando* (em qual ano escolar) ensinar ou abordar nas aulas de Educação Física, a formação continuada teve o mérito de considerar uma reivindicação histórica dos docentes, como as falas anteriores destacam. Com isso, dá sinais de ter avançado na tarefa de integrar as necessidades deles aos interesses institucionais, algo que “parece, ainda, ser um grande desafio para as políticas de formação de professores” (Henrique & Ferreira, 2016, p. 13).

O ato de participar efetivamente da construção coletiva de uma proposta curricular para a Educação Física nas escolas em que atuam, após o estudo colaborativo de diversas temáticas durante um longo período, possibilitou aos professores passarem da aplicação de ideias indicadas por outras pessoas para a construção de uma estrutura de currículo que fazia sentido para eles. Com isso, os participantes conseguiram algo um tanto incomum, contudo necessário em formações que abordam a atuação docente. Afinal, o fazer pedagógico na Educação Física

<sup>17</sup> Em entrevista a Almeida & Gomes (2014).

escolar, “muito mais do que a simples ‘aplicação’ de propostas, trata-se de sua apropriação em razão das características peculiares de cada contexto” (Bracht, 2019, p. 183).

Esse dado indica a necessidade de as formações continuadas na área de Educação Física considerarem a participação *real* dos professores na definição das propostas curriculares, com a previsão de um tempo relevante para essa temática no planejamento dos cursos. Caso contrário, manter-se-á um cenário no qual documentos na forma de orientações continuarão tendo dificuldades em garantir sua concretização na prática pedagógica, pois se há uma ação com potencial de gerar uma mudança na atuação profissional na Educação Física escolar, é a formação continuada (Bracht, 2019).

## Considerações finais

Ao tentarmos identificar os fatores que potencializaram uma mudança de concepção dos professores, após a participação em uma formação continuada de longa duração pautada nos pressupostos de uma Educação Física culturalista-crítica, entendemos que não há um instante isolado no qual ocorre um *cliv* e os professores passam a compreender o componente curricular de outra forma. A partir da ideia de gradualidade, foi possível constatar que vários fatores influenciaram a constituição de novos saberes, destacadamente: o direito dos alunos de aprender a pluralidade de temas relacionados à cultura corporal de movimento e a construção coletiva de uma proposta curricular para a Educação Física em âmbito regional. Assim, a mudança constitui-se por vias diferentes para cada docente, gradualmente, de modo que distintos acontecimentos *toçam* os professores, e, dessa forma, determinados entendimentos passam a fazer sentido para eles.

O conjunto dos oito fatores mencionados na análise dos dados permitiu que os professores, os quais se autodenominavam como tradicionais, *se movessem* de um *local* – no que se refere à dimensão conceitual – para outro em que não estavam antes de participar da formação continuada. Nesse processo, alguns se moveram mais, outros menos. De todo modo, os fatores constituem-se em indícios para operacionalizar possibilidades de mudança de concepção de ensino de professores e, em alguns casos, de atuação docente. Especialmente, ao analisarmos neste texto o direito dos alunos à aprendizagem e a construção coletiva de uma proposta curricular para a Educação Física, como fatores que influenciaram a constituição de

novos saberes, apresentamos dois elementos com destacável potencial na tentativa de superar lacunas na formação continuada da área.

Obviamente, durante o processo de formação continuada ocorreram vários percalços, tais como: desistências do estudo – 36 professores participaram de pelo menos um encontro da formação, mas menos da metade permaneceu –; participação inconstante (alguns docentes não mantinham assiduidade nas reuniões de estudos)<sup>18</sup>; sensações de angústia manifestadas por professores ao terem contato com temas que não abordavam em suas aulas; dificuldades de estudar sozinhos; obstáculos no avanço das discussões, como o ingresso de docentes já após o desenvolvimento de alguns encontros; e dúvidas frequentes do mediador da formação continuada quanto ao direcionamento dos diálogos nos encontros de estudos, entre outros. Essas dificuldades não foram mencionadas neste texto, pois não estão ligadas diretamente ao objetivo aqui proposto.

Nesse sentido, cientes da incerteza de mobilização dos saberes pelos professores – como limite do estudo –, em uma investigação futura pretendemos acompanhar as aulas dos docentes participantes desta pesquisa com objetivo de verificar se a mudança na concepção de ensino não se perderá com o tempo. Dito de outro modo, buscaremos identificar se a compreensão de uma Educação Física pautada no direito dos alunos à apropriação de temas vinculados à cultura corporal de movimento, constituída durante o estudo colaborativo, possibilitará uma atuação docente condizente com tal entendimento, mesmo com o passar dos anos e após o encerramento do grupo de estudos.

## Referências

- Almeida, F. Q., Bracht, V., & Vaz, A. F. (2015). Educação física, pedagogia crítica e ideologia: Gênese e interpretações. *Movimento*, 21(2), 317-331.  
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/49023/34210>

<sup>18</sup> É importante destacar que, em linhas gerais, a não aderência a programas de formação continuada tem relação com o quadro de precariedade do trabalho docente no Brasil e com a ausência de políticas de formação permanente que suportem a presença dos professores em projetos de formação continuada de longa duração.

- Almeida, F. Q., & Gomes, I. M. (2014). Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma entrevista com Valter Bracht. In F. Q. Almeida & I. M. Gomes (Orgs.), *Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento* (pp. 239-315). Edufes; Edunijuí.
- Anderson, S. E., & Thiessen, D. (2008). Comunidades docentes em transformação: a tradição da mudança nos Estados Unidos. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.), *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 135-151). Vozes.
- Bagnara, I. C., & Fensterseifer, P. E. (2016). Intervenção pedagógica em Educação Física: um recorte da escola pública. *Motrivivência*, 28(48), 316-330. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p316>
- Bagnara, I. C., & Fensterseifer, P. E. (2019). O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), e102. <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCe102/12090?inline=1>.
- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, 30(3), 439-455. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>
- Bernardo, F. B. (2016). Formação colaborativa e o protagonismo docente. In J. Henrique, F. N. A. Anacleto & S. A. M. Pereira (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente* (pp. 119-136). CRV.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, XIX(48), 69-88. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?lang=pt&format=pdf>
- Bracht, V. (Setembro, 2011). Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. *Salto para o Futuro*, 21(11), 14-20. <http://cev.org.br/biblioteca/dilemas-cotidiano-educacao-fisica-escolar-entre-o-desinvestimento-e-inovacao-pedagogica/>
- Bracht, V. (2019). *A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)*. Unijuí.

- Bracht, V., & Almeida, F. Q. (2019). Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, 25, e25001, 1-15. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96196/54833>
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. MEC/SEF.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica*. MEC/ SEB. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Ministério da Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)
- Bueno, F. S. (1995). *Dicionário escolar da língua portuguesa* (11.ª ed.). FAE.
- Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, *Diário Oficial da União* (2009). <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>
- Decreto n.º 69.450, de 1.º de novembro de 1971 (1971). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm)
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Diário Oficial da União* (1996). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, *Diário Oficial da União* (2001). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)
- Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, *Diário Oficial da União* (2014). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Fensterseifer, P. E. (2016). “Produção de conhecimento e cooperação acadêmica nos países do Cone-Sul – América do Sul” - o caso da REIPEFE. In P. C. C. Silva, A. G. Gerez, A. C. S. Nascimento, B. O. Silva, F. L. Loureiro, F. Q. Almeida, G. C. Machado, I. M. Gomes, J. M. Costa, L. Moro, M. A. D. G. Costa & S. Rechia (Orgs.), *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte* (Vol. 1, pp. 123-136). Tribo da Ilha.

- Fensterseifer, P. E. (2018). Formação inicial e continuada e atuação profissional: a necessidade da tensão permanente no âmbito escolar. In F. Acosta, F. Krivzov & R. Rozengardt (Orgs.), *La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 165-173). Editores Asociados.
- Fensterseifer, P. E., & Pich, S. (2014). Educação, educação física escolar e diversidade cultural. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), S283-S296. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2133/1091>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.
- Gariglio, J. A. (2013). *Façeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Unijuí.
- Gil-Madrona, P., Perona-Andres, J. M., Prieto-Ayuso, A., & Saez-Sánchez, M. B. (2017). Evolución de los intereses y opiniones curriculares del área de Educación Física de padres y alumnos. *Movimento*, 23(3), 1065-1078. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115352985021.pdf>
- Gonçalves, V. (2020). *“Planejar não é um bicho de sete cabeças”: estudos colaborativos no enfrentamento das dificuldades de formandos em preparar aulas de educação física na escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230873/001132147.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>
- González, F. J. (2016). Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In P. C. C. Silva, A. G. Gerez, A. C. S. Nascimento, B. O. Silva, F. L. Loureiro, F. Q. Almeida, G. C. Machado, I. M. Gomes, J. M. Costa, L. Moro, M. A. D. G. Costa & S. Rechia (Orgs.), *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte* (Vol. 1, pp. 123-136). Tribo da Ilha, 2016.
- González, F. J., & Bracht, V. (2012). *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. UFES – Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2014). Aula. In F. J. González & P. E. Fensterseifer (Orgs.), *Dicionário crítico de Educação Física* (3.ª ed., pp. 64-67). Unijuí.

González, F. J., & Fraga, A. B. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Edelbra.

Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., & Kelchtermans, G. (2020). Teacher turnover in Latin America: a literature review. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://www.scielo.br/j/cp/a/sz88F6WMBvF5WMs6tFvs3WB/?lang=en&format=pdf>

Henrique, J., & Ferreira, J. S. (2016). Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesquisa*, 23(3), 1-15. <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795>

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.

Kirk, D., Almeida, F. Q., & Bracht, V. (2019). Pedagogia crítica da Educação Física: desafios e perspectivas contemporâneas. *Movimento*, 25, 1-4. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/97341>

Luiz, I. C., Ventorim, S., Mello, A. S., Ferreira Neto, A., & Santos, W. (2014). Práticas de apropriação dos professores de Educação Física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. *Motrivivência*, 26(43), 70-88. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p70/28131>

Maldonado, D. T., Farias, U. S., Nogueira, V. A., Santos, A. R., Meireles, B. F., Moreira, V. S., & Freire, E. S. (2018). Indícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. *Corpoconsciência*, 22(1), 101-116. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6279>

May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Artmed.

- Molina Neto, V., & Molina, R. M. K. (2009). A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar – Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In V. Molina Neto, F. Bossle, L. Silva & M. Sanchotene (Orgs.), *Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física escolar* (pp. 13-36). Unijuí.
- Molina Neto, V., Molina, R. M. K., Silva, L. O., & Diehl, V. R. O. (2006). Os desafios da formação continuada em Educação Física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In R. Rezer (Org.), *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos* (pp. 45-68). Argos.
- Pich, S. (2005). Cultura corporal de movimento. In F. J. González & P. E. Fensterseifer (Orgs.), *Dicionário crítico de Educação Física* (pp. 108-111). Unijuí.
- Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997, *Diário Oficial da União* (1997). [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN31997.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN31997.pdf)
- Rozengardt, R. (2014). Avaliação. In F. J. González & P. E. Fensterseifer (Orgs.), *Dicionário crítico de Educação Física* (3.ª ed., pp. 71-74). Unijuí.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. In F. Acosta, F. Krivzov & R. Rozengardt (Orgs.), *La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 245-256). Editores Asociados.
- Rufino, L. G. B., Impolcetto, F. M., Diniz, I. K. S., & Darido, S. C. (2017). Educação Física no Ensino Médio diante de algumas perspectivas legais: desafios na busca de legitimidade. In S. C. Darido (Org.), *Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas* (pp. 91-109). Unijuí.
- Sichelero, J. J., & Rezer, R. (2013). Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões... *Motrivivência*, XXV(40), 25-40. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p25>
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Artmed.
- Souza, J. (2019). Educação Física reflexiva - problemas, hipóteses e programa de pesquisa. *Movimento*, 25, 25-40. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/78269/52160>

Sparkes, A. (1997). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del processo de cambio en la educación física. In J. D. Devís & C. P. Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (2.ª ed., pp. 251-266). Inde.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Tarrant, A., & Hughes, K. (2020). A reutilização de dados qualitativos é um campo subestimado da inovação e da criação de novos conhecimentos nas ciências sociais. *SciELO em Perspectiva*. <https://blog.scielo.org/blog/2020/06/10/a-reutilizacao-de-dados-qualitativos-e-um-campo-subestimado-da-inovacao-e-da-criacao-de-novos-conhecimentos-nas-ciencias-sociais/>

Wittizorecki, E. S., & Molina Neto, V. (2015). Formação de professores de Educação Física + humana(s). In M. P. Stigger (Org.), *Educação física + humanas* (pp. 237-246). Autores Associados.

---

### **Dados da submissão:**

*Submetido à avaliação em 29 de outubro de 2021; revisado em 29 de outubro de 2021; aprovado para publicação em 02 de fevereiro de 2022.*

### **Autor correspondente:**

**Branco Fraga, Alex** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, R. Felizardo, 750 - Jardim Botânico, Porto Alegre - RS, 90690-200.

### **Contribuições de autoria:**

**Borges, Robson** - *Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Liderança), Análise formal (Igual), Investigação (Liderança), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Liderança), Escrita - rascunho original (Liderança), Escrita - revisão e edição (Igual).*

**Branco Fraga, Alex** - *Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Suporte), Análise formal (Igual), Investigação (Suporte), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Suporte), Supervisão (Liderança), Escrita - rascunho original (Suporte), Escrita - revisão e edição (Igual).*