

**FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE PENSAM E FAZEM  
PROFESSORES FORMADORES?**

**FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA: ¿QUÉ PIENSAN Y HACEN LOS  
FORMADORES DE PROFESORES?**

**INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: WHAT DO TEACHER  
EDUCATORS THINK AND DO?**



Pedro Henrique Zubcich Caiado de CASTRO <sup>1</sup>  
e-mail: pedro.castro@uerj.br



Giseli Barreto da CRUZ <sup>2</sup>  
e-mail: giselacruz@ufjf.br

**Como referenciar este artigo:**

CASTRO, P. H. Z. C. de; CRUZ, G. B. da. Formação inicial em Educação Física: O que pensam e fazem professores formadores?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024039, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18075>



- | Submetido em: 19/05/2023
- | Revisões requeridas em: 24/07/2023
- | Aprovado em: 15/10/2023
- | Publicado em: 20/03/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor do Colégio de Aplicação da UERJ – Departamento de Educação Física e Artística.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutorado em Educação (PUC-RIO).

---

**RESUMO:** O presente artigo objetivou investigar as concepções e práticas de ensino que orientam a docência de professores formadores de um curso de licenciatura em Educação Física. A entrevista foi escolhida enquanto procedimento metodológico para compreensão das contribuições dos quatro professores formadores participantes. Os resultados apresentam convergências entre os relatos dos docentes e uma proposta formativa voltada à construção de conhecimentos e práticas alinhadas ao ambiente escolar. Em conclusão, observou-se que, apesar das contradições curriculares, os movimentos em prol de uma formação voltada à escola apareceram de forma contundente nos relatos construídos nessa pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Educação Física. Professor Formador.

***RESUMEN:** El objetivo de este artículo fue indagar en las concepciones y prácticas docentes que orientan la enseñanza de los formadores de docentes de la carrera de Educación Física. La entrevista fue elegida procedimiento metodológico para comprender las contribuciones de los cuatro formadores de docentes participantes. Los resultados muestran convergencias entre los relatos de los docentes y una propuesta formativa orientada a la construcción de conocimientos y prácticas alineadas con el entorno escolar. En conclusión, se observó que, a pesar de las contradicciones curriculares, los movimientos a favor de la educación orientada a la escuela aparecieron de manera contundente en los relatos construidos en esta investigación.*

***PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. Educación física. Formador de Profesores.*

***ABSTRACT:** The present article aimed to investigate the conceptions and practices of teacher trainers in a Physical Education teacher education program. The interview was chosen as the methodological procedure for understanding the contributions of the four selected teacher education. The results presented convergences between the teachers' reports and a formative proposal aimed at constructing knowledge and practices aligned with the school environment. In conclusion, it was observed that, despite curricular contradictions, movements towards a school-focused training appeared forcefully in the reports constructed in this research.*

**KEYWORDS:** Teacher Education. Physical Education. Teacher Educator.

---

## Introdução

A formação inicial, no contexto das licenciaturas em Educação Física (EF), constitui-se *locus* de pesquisa fundamental para a compreensão acerca dos rumos teórico-metodológicos que balizam as futuras gerações de professores formados na área. Além disso, aponta as concepções, práticas e enfoques epistemológicos que prevalecem ou não no processo formativo vigente em EF (Castro *et al.*, 2017; Castro; Silva; Lüdorf, 2019).

Nesse contexto, o professor formador tem papel decisivo no fomento à reflexão sobre elementos fundantes para a atuação, em EF, na escola, tais como: o currículo escolar, o planejamento pedagógico, a dimensão didática da atuação docente e o conhecimento profissional docente como sustentáculo teórico-prático do professor de EF (Marcon; Graça; Nascimento, 2010, 2011a, 2011b, 2013; Cruz; Castro, 2019).

A literatura revisada sobre a temática tem revelado disputas sobre o que deve ou não prevalecer nesse espaço. A necessidade de aproximação dos licenciandos com a prática profissional docente durante a formação inicial, a ruptura com um processo formativo voltado unicamente ao saber-fazer esportivo e a mobilização de um eixo curricular referente ao ensino na educação básica desafiam os contos do campo (Ferraz; Correia, 2012; Metzner, 2014; Cruz; Castro, 2019). Ademais, as práticas de ensino e os estágios supervisionados curriculares parecem se constituir como momentos centrais – ou únicos – de aproximação do curso com o contexto escolar, o que fere o objetivo maior de um curso de licenciatura: a formação de professores para atuação na escola (Gariglio, 2010; Oliveira, 2015; Cauduro, 2016).

Ao lançar olhar sobre o professor formador, a literatura, no que se refere à EF, aponta frequente ausência de intencionalidade e planejamento em relação à sua atuação (Madelá, 2016; Cauduro, 2016), lacunas, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, quanto à formação para docência em cursos de graduação (Machado Silva, 2008; Pacheco, 2011) e pouca diferença na atuação em cursos de licenciatura e bacharelado em EF (Oliveira, 2015). Contudo, Pacheco (2011) e Cruz e Castro (2019) apontam para iniciativas de docentes formadores e cursos de formação inicial que apresentam um percurso voltado ao ambiente escolar e com práticas significativas dos docentes universitários.

É em meio a esse cenário que o presente relato de pesquisa se situa. Para melhor compreender as convergências e tensionamentos apresentados, selecionou-se uma instituição universitária de nível superior em âmbito federal, pioneira no campo da EF, situada na cidade do Rio de Janeiro. A problematização da pesquisa foi mobilizada a partir das perguntas de pesquisa: Quais as concepções de docência que norteiam o trabalho do professor formador da

instituição em questão? De que maneira elas revelam os diferentes saberes e conhecimentos necessários para a intervenção docente? Quais condutas e estratégias para formação do futuro professor têm figurado na intervenção pedagógica, no cotidiano das aulas, do docente formador, a partir do que ele mesmo declara?

Dessa forma, o objetivo da pesquisa aqui relatada consistiu em analisar as concepções de ensino que orientam a docência de professores formadores do curso de licenciatura em EF da instituição selecionada.

### **Percurso metodológico**

A universidade selecionada como campo empírico da pesquisa é representante constitutiva do campo de formação de professores de EF. A sua criação data do início do século XX e o seu curso de licenciatura em Educação Física data de 1939. É pioneira, também, na criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e periódicos científicos em EF<sup>3</sup>.

O curso de licenciatura em EF analisado tem a duração de oito semestres, com oferta anual de 200 vagas. Para a conclusão do curso, o estudante precisa cumprir, além das disciplinas curriculares obrigatórias e de livre escolha, a carga horária de estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

O percurso curricular conta com alguns eixos temáticos, os quais são distribuídos ao longo dos oito períodos do curso. Há uma concentração de disciplinas de cunho esportivo, especialmente nos primeiros períodos acadêmicos. Outro núcleo temático é o da área da saúde, trabalhado em disciplinas que focalizam a anatomia, a fisiologia e a cinesiologia. Contém, também, disciplinas partilhadas com a Faculdade de Educação, as quais se dedicam aos fundamentos educacionais, com ênfase na psicologia, filosofia e sociologia da educação, além da didática, didática específica, práticas de ensino e estágio. Finalmente, do meio para o fim do curso, prevalece a ênfase na formação específica para atuação no contexto escolar, evidenciada, especialmente, nas disciplinas que tratam da educação física na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, além da didática específica de educação física I e II, já mencionada.

No intuito de analisar as concepções de ensino que orientam a docência de professores formadores desse curso, priorizou-se a produção de dados empíricos em torno das suas práticas

---

<sup>3</sup> O sítio institucional da universidade que veicula os dados apresentados não será revelado no sentido de resguardar o anonimato da instituição.

declaradas, isto é, da visão acerca das suas próprias práticas formativas. Nessa direção, foram entrevistados quatro professores que lá atuam, em específico, com as disciplinas que formam o professor de EF para atuar na educação básica. Essa definição foi orientada pelos seguintes critérios:

1. Lecionar como professor formador efetivo;
2. Atuar com as disciplinas, sob a responsabilidade da Educação Física, que têm vínculo direto com a formação do licenciando para atuação escolar: EF na educação infantil (6º período do curso); EF no ensino fundamental (7º período do curso); e, EF no ensino médio (8º período do curso).

No que tange à realização das entrevistas, optou-se pelo molde semiestruturado, com perguntas ou tópicos abertos, tais como assinala Goldenberg (2004), buscando depreender as concepções de formação docente dos professores formadores das disciplinas em questão, na mesma perspectiva utilizada no estudo de Cruz e André (2014).

Dessa forma, participaram do estudo quatro professores (AL, A, H e S) que estiveram à frente das três disciplinas selecionadas. Em virtude do contexto de quarentena enfrentado pela pandemia de COVID-19, todas as entrevistas foram realizadas por meio de plataforma digital com acesso à imagem em vídeo e áudio, respeitando a privacidade do entrevistado.

No prosseguir, com as questões norteadoras da pesquisa, buscou-se conduzir a entrevista de modo que o professor formador fosse estimulado, com uma pergunta deflagradora, a narrar a sua docência, como a compreende e a realiza em um contexto institucional voltado para formar futuros professores. Como se revela o seu entendimento acerca da formação de professores de EF, o papel de sua disciplina para a atuação do futuro professor, a forma e as estratégias que utiliza no cotidiano com os licenciandos e, também, seu olhar em relação aos conteúdos que elege para lecionar?

Buscou-se, na entrevista, destinar parte expressiva do depoimento para que o docente formador descrevesse sua prática – através de relato de aulas, atividades que desenvolve e, principalmente, sobre exemplos concretos acerca de uma aula realizada em sua disciplina. O direcionamento assim ocorreu, pois, na medida em que o professor narra a sua prática, expõe as representações que faz sobre sua atividade docente, mas, não só, posto que, tal como defende Altet (2017):

As práticas declaradas dizem respeito ao que os sujeitos dizem fazer; suas declarações são coletadas a partir de questionários e/ou entrevistas. O discurso dos professores a propósito de sua atividade, especialmente em sala de aula, é rico porque comporta, além de suas representações, a parte de conscientização de sua própria atividade, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito (Altet, 2017, p. 1199-1200).

Cumpre, ainda, ressaltar que a investigação relatada possui aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de vinculação dos autores, sob cadastro 07867319.9.0000.5582, parecer 3.177.796.

### **Escola, docência e formação: o que dizem professores formadores?**

Dentre os quatro professores formadores, observam-se marcos fulcrais da EF carioca e brasileira, como o primeiro professor concursado da instituição participante – o professor AL. A implantação das disciplinas lecionadas por esses professores e alvo do presente artigo, são, nas palavras deles, fruto da mobilização para ampliação da EF escolar no currículo da instituição em questão. Todos os professores têm vínculo com os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* em EF do Brasil. Portanto, perfaz-se um grupo de professores pesquisadores que representam parte substantiva do que se pensa, fez e faz, no cenário do Rio de Janeiro, acerca da formação de professores no âmbito da licenciatura em EF.

Indagados sobre a importância de sua disciplina para a formação do licenciado em EF, os professores formadores participantes deixaram ver concepções que convergiram em reafirmar a importância do eixo formativo específico para atuação escolar – educação física na educação infantil, ensino fundamental e médio – e, ainda, como do ponto de vista histórico, tal eixo representa uma conquista para a instituição. A fala de A ressalta:

Olha só, eu acho que é fundamental. Por que eu estou colocando isso? Porque antes a gente só tinha uma disciplina, que era TPGE: teoria e prática da ginástica escolar, eram 60 horas. E pelo próprio nome da disciplina fica claro que era uma visão limitada, "teoria e prática da ginástica escolar"... [Professor A].

A partir de Baptista (2017) e Silva e Lopes (2017), o que A menciona encontra eco. A formação da EF mira os saberes ora biomédicos, ora técnico-práticos atrelados em um primeiro momento à ginástica e em outro ao esporte. No entanto, a fala de A vai desvelando os tensionamentos e novas conformações que, ao longo do tempo, contribuem para possibilitar a emergência de outras tendências.

AL, H e S também revelam seus olhares sobre o papel de suas disciplinas na formação do licenciado em EF. Professor AL destaca:

Essa disciplina veio ocupar o espaço que, até então, não era tratado. Eu fui professor da disciplina psicomotricidade antes, ela é muito importante, dá uma base para trabalhar com a criança pequena, inclusive na educação infantil. Mas ela não é voltada para a escola exclusivamente. É uma disciplina que trabalha a criança, seu corpo, movimento, costuras, descobertas corporais etc., mas ela não leva em consideração as exigências de uma educação física escolar voltada para esse nível [Professor AL].

A visão sobre a necessidade de uma formação com ênfase na educação física escolar, no contexto da educação básica, também está presente na fala da professora S:

[...] eu entendo a importância dessas disciplinas como espaço de sistematizar uma produção no campo da educação física escolar. Porque acaba que os outros componentes ficam com foco nas suas especificidades e essa perspectiva da teoria pedagógica, eu percebo que ficava um pouco uma lacuna. A gente via isso e talvez ainda vê nos próprios T.C.C.s, a falta de clareza que os alunos têm com relação a essa base teórica que dá suporte à atuação da educação física escolar, embora ela não seja oriunda, a gente não fala de uma base teórica, o campo está aí com diferentes matrizes e aí cada professor, conforme a sua visão de educação, de mundo, vai se aproximando dos seus projetos. Mas eu vejo essas disciplinas no sentido de organizar esse campo pedagógico que dá suporte à práxis docente. [Professora S].

Há dois grandes pontos que emergem das falas de S e AL: a especificidade da escola de educação básica e a docência pedagogicamente orientada. O que AL argumenta traça diálogo com o entendimento das características únicas da função docente expressas em Roldão (2005, 2007). Nesse sentido, formar um professor para atuar na educação básica – no contexto da EF – requer estruturar um percurso formativo que aborde, vivencie e reflita sobre a escola e suas peculiaridades.

O que Marcon, Graça e Nascimento (2010 e 2011b) propõem em seus estudos, mais detidamente sobre a presença do conhecimento profissional docente e sua inserção na formação inicial do professor de EF, toma contorno na fala de S. A professora estabelece, portanto, a docência robustecida por fundamentações pedagógicas, de maneira articulada, que permita ao licenciando estruturar seus saberes e fazeres docentes para além de um caráter reprodutivista e acrítico.

A professora H adiciona um componente fundamental às contribuições anteriores: a prática e seu alinhamento com a disciplina que leciona. Embora considere de fundamental importância sua disciplina para a formação do licenciando, avança no seguinte sentido:

Então a gente dividiu nesse sentido, e, também, estrategicamente, que a gente pensava que seria mais produtivo colocar [as disciplinas do eixo de formação para escola] mais pro fim do currículo, porque seria uma forma de você fazer a síntese das disciplinas teóricas, as técnicas e práticas aplicadas a um

processo pedagógico. Mas, com o decorrer do processo, houve uma lacuna muito grande na sua intencionalidade [...] Bom, enfim, quando chegou pra educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a gente já vinha falando isso: a gente tinha que colocar a garotada na prática, que só ia fazer sentido se essa coisa tivesse a prática. Foi a grande dificuldade nossa por não ter uma disponibilidade de professores de pegar turma, distribuir em escolas pra atender a cada ciclo que é disciplina, como é que eu ia está ao mesmo tempo em vários grupos, em várias unidades de ensino. Não dava. Então, na realidade, ela teria que ter um caráter de estágio também. Pra atingir isso, isso é o nosso propósito e nós saímos disso. Mas aí as coisas não foram acontecendo. Os projetos que a gente havia pensado, eu principalmente dentro da minha disciplina, havia pensado fazer vínculo com ensino médio de escolas estaduais, eu não estava conseguindo. [Professora H].

A professora H, tal como Formosinho (2009), dispõe na direção de um pensamento dirigido à formação profissional de professores. Aspectos como o momento em que a disciplina surge no currículo, o que a precede e sucede e, também, sua interlocução com a prática profissional, por meio do estágio, emergem com força durante a sua fala.

A professora H argumenta de forma enfática sobre o quão importante seria vincular a instituição com a escola de educação básica, no sentido de favorecer que o professor em formação não vivencie apenas um olhar academizante (Formosinho, 2009) sobre sua base de conhecimentos docentes (Shulman, 1986, 1987), mas que os contextualize com as questões enfrentadas e praticadas pelo currículo escolar. Vai além, na medida em que menciona uma tríade potente: disciplina, estágio e escola. O que se deixa ver é um movimento de relação que permitiria ao licenciando estabelecer uma vivência profissional, ainda em formação inicial, subsidiada pelo acompanhamento e supervisão do estágio curricular obrigatório e, ainda, dialogada com os saberes e propostas da disciplina do eixo formativo para a educação básica que estivesse cursando no período.

O percalço, ainda de acordo com H, dá-se na medida em que não há professores formadores em número suficiente para fazer o acompanhamento desses licenciandos, comprometendo a exequibilidade da proposta. Num contexto mais amplo, pode-se afirmar que Silva, Iaochite e Azzi (2010), Gariglio (2010), Ferraz e Correia (2012), Lacerda e Costa (2012), Marcon, Graça e Nascimento (2013), Metzner (2014), em diferentes contextos do território nacional, constatarem as mesmas dificuldades.

Buscando saber sobre como cada professor formador percebia a disciplina que leciona/lecionava – educação física na educação infantil, ensino fundamental ou médio – em meio ao currículo do licenciando, indagou-se se considerava suficiente o contato com a etapa da educação básica apenas nesta disciplina e, ainda, como compreendia a relação com as demais disciplinas.

O professor A, em seu depoimento fez questão de acentuar a importância de sua disciplina – educação física no ensino fundamental – principalmente sob o prisma da diversidade de conteúdos e adequação à faixa etária. Mobilizou sua experiência como professor da educação básica para descrever as dificuldades que teve ao lecionar alguns conteúdos, em especial, dança, pois não teve este referencial formativo quando de sua graduação.

Na esteira deste raciocínio, professor A demonstra que a sua disciplina visava permitir ao licenciando criar esses referentes para uma atuação com conteúdos diversos – para além do esporte e a reprodução de gestos técnicos – e, também, avançando nas dimensões conceituais e atitudinais que tais conteúdos permitem explorar pelo estudante da educação básica. Nunes (2004), Pacheco (2011), Lapis (2011) e Ferraz e Correia (2012) ratificam o ímpeto de A, uma vez que, sem estes outros referentes de atuação, o licenciado tende, ao ingressar na educação básica como professor, a reproduzir o que historicamente ficou impresso na assinatura pedagógica (Shulman, 2005) da EF escolar: a reprodução do gesto motor vinculado ao esporte.

Já o professor AL, ante à condução da disciplina educação física na educação infantil, explicita uma característica específica, da qual decorrem alguns desafios:

Mas eu penso que seria interessante discutir os fundamentos da disciplina num outro momento de prática, não precisaria nem ser uma disciplina de muitos créditos, muito ampla, mas que desse a possibilidade de dialogar mais a teoria e a prática com os alunos. [...]. Todo final de semestre eu aplico um questionário de avaliação com meus alunos, e depois eu vejo uma tabulação não com critérios de pesquisa, mas como instrumento mesmo, e muitos alunos demonstram interesse de se aprofundar nos temas e vivenciar prática [Professor AL].

E adiciona:

Eu percebo que tem colegas que fazem um trabalho com educação física no ensino fundamental ou no ensino médio, em que às vezes eles fazem alguma prática em que os próprios alunos da disciplina dão aula para seus colegas. Eu diria pra você que isso é muito distante no caso da educação física infantil. Os comportamentos de uma criança de 2, 3, 4 anos, nenhum aluno universitário é capaz de se aproximar das coisas que acontecem dentro do espaço de educação infantil, pois é muito diverso daquele que você pode tentar com seus alunos, por isso que eu acho que seria legal se tivesse uma disciplina voltada um pouco para a prática em um diálogo entre teoria e prática [Professor AL].

O relato do professor AL traz à baila aquilo que a professora H mencionou anteriormente: a necessidade de conexão mais estreita, orgânica e articulada entre universidade e escola de educação básica. A tríade aqui proposta entre disciplina, estágio supervisionado e intervenção profissional é demanda que aparece na fala do professor. Para além, AL vai ao

encontro de Lacerda e Costa (2012) ao refletir sobre a necessidade de uma presença maior da educação infantil no currículo de licenciatura em EF.

A professora S, atuante nas três disciplinas, enxerga a presença da sua oferta no percurso curricular da instituição participante da seguinte forma:

[...] eu vejo um olhar para todo o currículo de forma que os componentes curriculares que nós temos construam essa articulação. Não só internamente, no seu conteúdo interno, mas essa articulação necessariamente com outros campos, essa parceria com a escola ou com outros espaços de aprendizagem que não se dão só na escola, mesmo que a gente esteja falando de licenciatura. [...]. Porque dessa forma, essa tessitura vai construindo um sentido de formação docente, e quando isso já fica, quando os alunos que localizam isso a partir do 5º período na Faculdade de Educação ou nessas 3 disciplinas, isso já aponta pra gente uma fragmentação bastante que, enfim, coloca por terra o projeto de licenciatura. [Professora S].

A professora S reitera o olhar dos demais docentes entrevistados e avança na ideia de um projeto comum de formação. Mais do que ampliar a carga-horária curricular de disciplinas específicas para a atuação na educação básica, o que S propõe é uma articulação entre as disciplinas e componentes curriculares que objetivem a formação efetiva do licenciado. É neste sentido que Formosinho (2009) lança as bases de uma formação docente profissionalizante: o entendimento de que cada disciplina e que cada professor formador estão ali mobilizados para formar o futuro docente que atuará na escola; não o especialista em uma disciplina específica que, por sua vez, não é capaz de articular o saber do conteúdo aprendido com sua futura prática profissional.

A ausência do projeto comum mencionado pela professora S é justificada no depoimento da professora H da seguinte forma:

A gente tem uma característica na [instituição participante] que o professor é tão autônomo, tão independente que ele desconsidera a hora que ele bem entende a matriz curricular. Então quem me conhece na escola sabe que eu sempre falei a mesma coisa: qual é o projeto de curso de educação física da [instituição participante]? [...] Eles não sabem qual é a matriz de idealização, como foi pensado. A maioria não sabe discutir isso. Eles discutem os guetos, os departamentos, quantas carga horárias. "Não põe mais disciplina, não quero mais carga horária não" [...]. Não é pensando quem é esse que a gente tá formando e vai dar recurso e ferramenta pra encarar o povo lá fora, infelizmente, nunca foi [Professora H].

E H é enfática ao afirmar que:

Então infelizmente essas disciplinas, essas 3 disciplinas infelizmente não conversam com as demais disciplinas. Elas conversam no sentido que nós quatro, AL, eu, S e AP [nomes suprimidos] tentamos resgatar essa ponte que eles não fazem com a gente infelizmente. Por isso que eu falo que essa total autonomia atrapalha. Porque pra você ter autonomia, você precisa de ter maturidade, aí entra a coisa da formação pessoal. É abrir mão do meu ego em prol de um coletivo, e isso demanda maturidade. [Professora H].

A professora H evoca um traço fundamental para compreender como se estrutura a formação do professor de EF na instituição. Embora note franco diálogo entre os professores das disciplinas de formação específica para a escola, não nota o mesmo movimento com os demais departamentos e, por consequência, disciplinas. Em certa medida, a noção de convergência curricular disposta em Formosinho (2009) parece ocorrer, na instituição participante, entre grupos de afinidade temática, por aproximação disciplinar. Não parece haver, portanto, uma articulação disciplinar maior que permita vislumbrar um projeto pedagógico curricular comum que mobilize as diferentes disciplinas, departamentos e espaços de formação em direção a um objetivo comum.

Sobre isto, Therrien e Dias (2016), Cruz (2017), Cruz e Castro (2019) e Castro e Baptista (2022) contribuem ao pensar sobre o professor formador, sua formação e o locus de sua atuação. A lacuna de projetos e políticas públicas que estabeleçam uma formação clara e contextualizada para atuar no ensino superior pode estar nas bases deste comportamento desmobilizado. Quando o docente formador – aquele habituado a passar pelo menos seis anos, entre mestrado e doutorado, na solidão de sua pesquisa de dissertação/tese – não é formado para se enxergar parte de um todo, de um contexto, de uma rede integrada em prol de um objetivo, faz-se difícil que este comportamento nasça de um movimento espontâneo.

É ainda importante destacar que H parece não criticar a autonomia docente excessiva no sentido de cerceamento de suas liberdades enquanto professores, mas de uma ação autônoma que não percebe o objetivo central do curso: formar o professor de EF que atuará na educação básica.

Indagados sobre quais conhecimentos julgam importantes para que o professor exerça sua docência, os formadores entrevistados desenvolveram reflexões que, em análise, denotam a mobilização dos conhecimentos da base de conhecimento profissional docente proposta em Shulman (1987). O professor A contribui no seguinte sentido:

[...] porque eu acho que a educação física peca à beça porque ela entra num espaço que existe um planejamento, todas as disciplinas têm um planejamento. E mais do que isso: tem um planejamento central [...] tenta fazer da educação física uma disciplina técnica, única e exclusivamente. "Vamos aprender a

técnica do vôlei, do atletismo, da dança". Não, é mais do que isso. É você além de conhecer um pouco da técnica, você compreender o espírito do lazer de você jogar vôlei, você se jogar pra pegar uma bola, você dá um dribble de basquete, você participar de uma corrida com amigos, você dar cambalhota. [...] Eu acho que o planejamento, pra mim, a coisa mais importante, inicio sempre com planejamento e falo ao longo do período: planejar [Professor A].

O conhecimento alinhado ao planejamento é o que parece mais mobilizar o professor entrevistado. Sua fala permite diálogo com os achados de Cruz e Castro (2019) que sinalizaram a temática planejamento como um dos pontos mais abordados pelos concluintes do mesmo curso analisado na presente pesquisa. O professor A fornece pistas acerca de uma concepção sobre o professorado e de conhecimento para a docência que foge ao esteriótipo tradicional apontado por Roldão (2005; 2007): o bom professor é aquele que melhor domina o conteúdo específico da disciplina que leciona.

Nesta perspectiva, o professor AL aborda outros conhecimentos caros ao professor. O primeiro deles é o saber sobre o projeto político pedagógico da escola:

Bom, primeiramente eu te diria que é fundamental que ele conheça onde se situa esse ensino, quais as características desse ensino com relação a legislação que o rege, ao projeto político pedagógico ao qual ele vai se inserir, isso pode ser da escola, de uma unidade, pode ser de uma rede. Ele precisa conhecer esse projeto político pedagógico. E, vindo a ser professor, ele ter consciência que esse projeto é um planejamento que atua com um real, que dá orientações que vai influenciar as vivências dentro da escola [...]. É um documento que o professor precisa ter acesso, manusear, e sobretudo participar da sua construção, avaliação, reformulação periódica como é necessário [Professor AL].

O relato do professor AL se aproxima de forma substantiva ao conhecimento pedagógico geral proposto na base de conhecimento para a docência (Shulman, 1987). Mas, vai além, e adiciona:

Do ponto de vista da nossa contribuição específica em termos corporais, eu trabalho, trabalhei com os alunos sempre a partir do estudo das características que são próprias da faixa etária que ele tá trabalhando. [...] O que ocorre com aquelas crianças em termos físicos, não só físicos, em termos psicológicos, sociais, culturais? Em que contexto aquelas crianças vivem? Quais são suas famílias? Tudo isso faz parte do conjunto de conhecimento de o professor precisa ter para conhecer aquelas crianças. [Professor AL].

AL deixa patente outro conhecimento caro para que o professor exerça sua função: o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento sobre os alunos e suas características (Shulman, 1987). AL ainda contribui:

Diria também que é importante ele conhecer alguns referenciais do trabalho didático. Ter uma boa base de como conduzir as suas aulas, como planejar, conduzir, avaliar suas aulas, construir seu ambiente de trabalho, fazer uso de materiais, criar formas de trabalho [Professor AL].

AL aborda, neste trecho de seu depoimento, outro ponto caro ao que Shulman (1987) estabelece como conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico do conteúdo e, também, sobre o conhecimento do currículo. Em suma, o que AL deixa ver, em sua fala, remete a uma docência complexa, contextualizada, dotada de uma base ampla de conhecimentos e que requer intencionalidade para o seu exercício.

Professora H sustenta a seguinte argumentação:

O nosso currículo não tem aprendizagem motora, não tem desenvolvimento motor, então como é que a gente vai preparar? Ai como você argumenta, na escola, que a pessoa mais especialista na escola que sabe ensinar movimento sou eu professor de educação física? Não tem, porque ele não teve na formação, ele não sabe a importância da relação do aspecto fisiológico do aspecto neurofisiológico, relacionado com o pedagógico e relacionado com o sociológico. [Professora H].

Professora H evidencia, em sua fala, a necessidade de que o professor de EF – no contexto da formação e na atuação na educação básica – não pode abdicar de sua função de origem: ensinar o movimento. Portanto, na perspectiva da professora, o conhecimento do conteúdo específico da matéria a ser ensinada (Shulman, 1987; Mizukami, 2011) é vital para o compósito de conhecimentos profissionais para a docência. Há que se contextualizar este ponto com as demais contribuições da entrevista de H, a qual não permite inferir que o ensino do movimento se dá numa perspectiva técnico-reprodutivista, mas, ao contrário, na fala da professora, o movimento aparece como direito do aluno a acessar uma linguagem de interação com o mundo; não mera reprodução de gestos técnicos.

A professora S emite fala que vai ao encontro do que a professora H explorou e de outras falas dos professores AL e A: parece haver uma dimensão implícita (Shulman, 2005) marcadamente forte com relação à preocupação com a dimensão humana do aluno e do professor, bem como com suas relações afetivas e inserção no contexto profissional. Diferente do que a literatura revista deixou ver, o eixo de trabalho com as disciplinas de formação específica para o currículo da educação básica aponta uma marca pedagógica humanizada, contextualizada com os conhecimentos docentes caros à docência e, principalmente, distante de uma socialização acrítica e centrada na reprodução de gestos motores esportivos.

Sobre o papel do professor formador em percurso formativo que se delineia desse modo,

as falas dos quatro professores convergiram na medida em que se enxergaram como aquele que atua na colaboração de construção de conhecimentos por parte tanto do licenciando como do estudante da educação básica. Sobre isto, a professora H declara:

Ele é um facilitador, mediador da construção desse conhecimento pra esse futuro profissional. Volto pra formação pessoal, você consegue ser só facilitador ou ditador, um autoritário? [Professora H].

Em alguma medida, o arquétipo do docente de ensino superior, aquele que detém o conhecimento, o saber iluminado sobre o conteúdo, não se registrou na argumentação dos professores aqui entrevistados. Em verdade, repetida e substantivamente, em forma uníssona, os docentes relataram olhar para o estudante, futuro professor, como um ser em construção e que precisa ser estimulado a elaborar sua base de conhecimentos.

O que fica em clara demarcação, por parte dos formadores, é a noção de que o docente universitário que atua na formação de professores é alguém fundamental para o percurso de formação inicial de professores. Detém saberes específicos e que coadunam com uma noção de conhecimento profissional para a docência, além de ser aquele que adota postura de mediação, orientação para aprendizagem, amalgamando conhecimentos diversos fundamentais para o processo.

No avançar das entrevistas, envereda-se pela reflexão sobre docência enquanto foco do curso de licenciatura em EF, contextualizada com a escola de educação básica, não apenas como marco conceitual, mas como prática cotidiana de formar o futuro professor.

Em relação ao exercício da docência ao longo do curso, questionou-se se o entrevistado considerava importante que o professor em formação fosse exposto a este tipo de vivência. Sobre isso, o professor A declara:

Eu acho que o nosso problema da educação física, da universidade, na formação de licenciatura é permitir, propiciar que o aluno tenha um espaço de experiência profissional ao longo da sua formação, se ele tiver isso eu acredito que nós vamos ter uma educação física modificada em 10 anos, pelo menos 1 geração ai de professores que venham experimentar isso [Professor A].

E a professora S assim contribui:

Eu acho que isso tem que acontecer já no primeiro período [...]. Então, eu acho que isso funciona muito, pra mim, tem funcionado muito. E esse processo de construção, construir a práxis, refletir sobre avaliar, que é algo que na educação física se faz muito pouco na tradição, de avaliar a prática tanto a própria, quanto a dos outros. Ou seja, acho que é uma espécie que eu chamo de um laboratório, porque obviamente a gente não está na turma, não está na

escola, não há a ousadia de achar que se está reproduzindo ali nenhum tipo de situação de aula. Então eu falo claramente pra eles, então a gente está num laboratório de práticas pedagógicas, a gente está simulando uma aula, entendendo nessa aula onde que a teoria se afasta ou se aproxima, que apropriações podemos fazer, onde é que o método entra, sai, enfim. [Professora S].

Como se pode depreender, uma demarcação clara, no relato da professora S e do professor A, é a necessidade do exercício da docência ao longo do percurso formativo do futuro professor. Ainda que em um contexto de criação/imaginação, tal como prática de laboratório no âmbito de cada disciplina, o posicionamento do licenciando enquanto professor, lidando com as possibilidades, angústias, demandas de planejamento, elaboração de estratégias de ensino e avaliação, para além de todas as outras questões passíveis de aparecer numa experiência de aula, parece ter contribuição fulcral para a construção da docência por parte do professor em formação.

O desenvolvimento de aulas com colegas, ideia próxima ao que Marcon, Graça e Nascimento (2013) chamam de exercício da docência em um micro contexto, precisa ser interpretada à luz das limitações que esta experiência impõe ao licenciando. Há, sem dúvidas, um sem número de variáveis que a vivência na escola traz ao professor em formação, as quais, não necessariamente, podem ser emuladas em uma aula simulada a colegas do ensino superior.

Contudo, conforme o relato dos quatro professores deixa ver, há forte contextualização com a formação em exercício, na qual a escola e a intervenção profissional aparecem presentes desde o ingresso do licenciando no curso de formação – ao menos no plano das concepções de ensino defendidas. E, nesse contexto, as experiências articuladas, tanto em caráter simulatório, quanto no locus de intervenção original no âmbito escolar, apontam como estratégia potente para um professor que se constrói numa perspectiva mais alargada de docência.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987), então, institui-se como necessário desde o ingresso do discente no curso de formação de professores de EF. Como S relata, é desde o primeiro período que elementos como a docência, a escola e a própria formação devem estar em xeque como alvo de reflexão, construção, avaliação e reelaboração. Professor A é enfático e sua afirmação permite interpretar que um projeto pedagógico convergente e mobilizador de uma formação profissionalizante, tal como sugere Formosinho (2009), junto à escola de educação básica, pode catalisar transformações substanciais para o panorama da docência em EF.

Dito de outra forma, o relato dos professores S e A, os quais convergem também com os de H e AL, enxergam a docência e a escola de educação básica como eixos fundantes do

curso de licenciatura em EF. Independentemente se a disciplina possui conteúdo específico voltado ao esporte, à filosofia ou à biomecânica, o licenciando ali entra para construir, reelaborar e avaliar sua prática docente – sua base de conhecimentos profissionais para a docência (Shulman, 1987) – com vistas ao contexto de atuação no âmbito escolar.

A professora S menciona diversas estratégias de avaliação. Elenca o uso do seminário, da aula prática, da prova escrita e da autoavaliação. Ressalta que o processo de autoavaliação evidencia uma necessidade de amadurecimento, por parte do licenciando, na medida em que a atribuição de sua nota vem – obrigatoriamente – acompanhada de uma justificativa. S aborda que, neste momento, o aluno se vê obrigado a lançar uma autoanálise necessária também para quando exerça a docência na escola básica. Todavia, professora S vai além:

E no ensino médio como já é a última disciplina, aí eu não tenho nenhum tipo de avaliação em forma de prova, toda avaliação é construída ao longo do semestre a partir das propostas que a gente vai elencando. [...] nossa 1ª discussão é sobre avaliação, uma discussão muito pouco presente na formação deles. Alguns sequer tinham tido. Então a gente faz um primeiro seminário sobre avaliação, mapeando artigos sobre avaliação, fazendo um seminário sobre isso, mapeando correntes teóricas, possibilidades de avaliação, enfim [...]. Então, a ideia era a gente construir propostas ou fazer sínteses dessa avaliação de uma forma diferente. E foi muito legal, porque teve grupo que fez um funk falando sobre avaliação e dançou, outro fez uma performance artística, como se tivesse tentando sair, fazendo uma analogia com uma avaliação tradicional e teve stand-up de avaliação, olha, foi assim, gente, aquilo tinha que ser mostrado na [instituição participante] [Professora S].

O que a professora S descreve é uma prática de avaliação contextualizada com o processo ensino-aprendizagem, denotando uma concepção e prática docente de formação comprometida com a realidade escolar. Em verdade, a própria lógica e dinâmica avaliativa são discutidas e elaboradas conjuntamente com o licenciando, futuro professor.

A experiência declarada por S parece contradizer os achados de Machado Silva (2008), Pacheco (2011), Madela (2016) e Cauduro (2016). Dentre outros aspectos, esses autores demonstraram que os professores formadores frequentemente, ao menos quanto ao que declaravam, mostravam-se alinhados com propostas avaliativas diversas, inclusivas e com foco no discente. Mas, na exemplificação prática, denotavam a reprodução de métodos avaliativos tradicionais e afeitos com uma lógica classificatória, na perspectiva dos exames escolares, tão contestada por Luckesi (2011).

Os professores AL, A e H também mencionaram diversidade de estratégias avaliativas utilizadas. Professora A chamou a atenção para o uso da dinamização de aulas, planejadas, individualmente ou em grupo. A saber:

A outra coisa: que eles tenham aula prática, eu faço sempre em grupo, mas peço que cada um dirija uma parte da aula prática. Pra quê? Pra em um determinado momento, ele tenha a voz de comando, que não é uma coisa muito fácil. Você planejou fica mais fácil, mas de qualquer maneira você não sabe se aquilo que você planejou vai acontecer de verdade na hora que você trabalhar [Professor A].

O fragmento complementa o olhar sobre o exercício da docência ao longo da formação inicial do professor de EF. A, portanto, convida à reflexão na medida em que, para além de simular o planejamento e condução de atividades, importa, também, avaliar esse processo, no sentido de subsidiar o licenciando e retroalimentar sua base de conhecimentos para a docência (Shulman, 1987).

De forma reiterada, o papel do professor formador assume importância fundante no que se refere a oportunizar ao licenciando momentos de (re)elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987). Quando, como S, convida o professor em formação a pensar sobre sua prática avaliativa, ou, da mesma forma que A, oferece análise sobre a vivência do aluno enquanto docente, o que está se promovendo é uma incorporação de saberes e fazeres que estão intimamente ligados ao distintivo da função docente: o ato de ensinar (Roldão, 2005, 2007).

Por fim, o professor AL apresenta outro ponto para pensar sobre avaliação:

A questão da avaliação, primeiro dia de aula, eu sempre apresentei aos alunos o programa da disciplina, o objetivo da disciplina, os objetivos específicos, os conteúdos, os autores principais, os autores que nós iríamos trabalhar em sala, que nos ajudaria como referência e a avaliação [Professor AL].

Pode-se perceber que, a intencionalidade da prática docente parece favorecida pela proposição de AL, uma vez que, adota, no escopo de seu curso, uma formatação avaliativa capaz de produzir sentido por parte do licenciandos, afastando-se de um viés de exclusiva reprodução sem reflexão pedagógica.

Nesse contexto, os entrevistados foram estimulados a mencionarem as estratégias de ensino-aprendizagem que habitualmente utilizavam. Para além, perguntou-se sobre experiência que os marcaram positivamente, no contexto da sala de aula, dentro das disciplinas que lecionaram na instituição. Quais estratégias de ensino-aprendizagem utilizavam habitualmente e consideravam exitosas? Faz-se importante, em um primeiro momento, elencar as vivências de forma sequencial. As práticas declaradas permitiram construir a seguinte listagem de estratégias:

- Construção de planos aulas, projetos pedagógicos de curso, projetos pedagógicos de disciplina e vivências de projetos interdisciplinares;
- Debate com professores atuantes na educação básica, observação – estruturada por roteiro – de aulas de EF no contexto da escola, vivência com professores especialistas em determinados conteúdos, como dança e lutas;
- Mediação de aulas simuladas e avaliação pelos pares discentes e pelo docente formador, uso de situações problema baseadas em casos concretos, autoavaliação das aulas conduzidas;
- Discussão com os alunos para reelaboração do programa de ensino proposto para a disciplina pelo formador, abertura para proposição de métodos avaliativos elaborados pelos licenciandos, adoção das propostas de avaliação produzidas;
- Elaboração e realização de gincanas cooperativas com participantes extra disciplina, montagem de jogos temáticos com questões de gênero e raça, e, debates propositivos sobre o trabalho com os temas no ensino básico.

Em suma, a diversidade de práticas declaradas pelos quatro professores formadores, concordando com Cruz e Castro (2019), revelam o que Roldão (2005, 2007) chama de dupla-transitividade. Os sistemáticos exemplos do discente como protagonista, centro do processo de ensino-aprendizagem, que constrói, vivencia e analisa sua própria prática pedagógica, mostram, em alguma medida, a preocupação não apenas em profetizar um saber, mas em fazer aprender alguma coisa a alguém. Esse alguém, o licenciando, parece ser estimulado a efetivar sua aprendizagem por diversos caminhos, rompendo, nesse sentido, com uma aula transmissiva em que o mesmo é encarado apenas como sujeito passivo do conhecimento.

Cada ponto de vivências declaradas pelos docentes formadores dá pistas de que todo o processo de raciocínio pedagógico (Shulman, 1987) está ali sendo fomentado em maior ou menor medida. A compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão aparecem nessas diferentes estratégias elencadas: ora na discussão para compreensão de um conteúdo e transformação desse entendimento para se tornar cognoscível ao futuro aluno, ora na instrução e avaliação dos pontos negativos e positivos dela, e, principalmente, na reflexão sobre o processo vivenciado com vistas uma nova compreensão sobre o que foi ali experimentado.

Ponto a se destacar, o professor formador não forma apenas com o conteúdo que trabalha, mas, principalmente, a partir das estratégias didático-pedagógicas que mobiliza para que a aprendizagem ocorra. Portanto, quando o docente universitário adota uma estratégia

pedagógica em que expõe e debate, como no exemplo de AL, os objetivos, conteúdos, percurso de aula e avaliação a serem utilizados, está, em alguma medida, tornando-se referência para que o licenciando incorpore ou rejeite tal experiência.

### Considerações finais

Conduzida pelo objetivo de analisar concepções e práticas de ensino que orientam a docência de professores formadores de um curso de licenciatura em Educação Física, a pesquisa, teoricamente sustentada por aportes das áreas de Educação Física e Formação docente, operou metodologicamente com depoimentos de quatro professores formadores. Essa aposta se alicerçou na compreensão, construída com base em Altet (2017), que práticas declaradas, mais do que se referirem ao que o sujeito diz fazer, expressam sentidos e significados decorrentes de sua conscientização acerca do que faz, configurando, portanto, uma dada concepção. Desse modo, os depoimentos dos professores formadores participantes da pesquisa não só descrevem sua visão sobre como o curso em tela contribui para a formação do professor na área, como, também, expressam as suas concepções e práticas a respeito.

Nessa direção, o estudo percorreu um caminho de escrutinação de questões relacionadas à formação inicial do professor de Educação Física, na visão de professores formadores, e no contexto de uma dada instituição, cujo percurso e ponto de chegada convergem a favor da intrínseca relação entre escola, docência e formação. Ao discutir diferentes conhecimentos e saberes necessários à prática docente escolar, foi possível reunir achados que indicam a importância e necessidade de um eixo formativo sobre e com a escola, abarcando todas as etapas e modalidades da educação básica – educação física na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio – não se restringindo à fase do estágio supervisionado e transversalizando a formação desde o início do curso.

Confirma-se e afirma-se, dessa forma, a ideia de que a formação profissional docente em Educação Física escolar requer o delineamento de um percurso formativo que aborde, vivencie e reflita sobre a escola e suas peculiaridades. Em vista disso, a instituição formadora carece de estar cada vez mais vinculada com a escola de educação básica, em parceria horizontal, reconhecendo a sua imprescindibilidade na formação, de modo a assegurar o desenvolvimento de conhecimentos profissionais docentes teoricamente fundamentados e metodologicamente experimentados, tanto na universidade quanto na escola.

Nessa caminhada, o professor formador desponta como sujeito estratégico para a preparação profissional docente, constituindo-se figura central para a articulação e mediação curricular. Para além, o percurso curricular, marcado por tensões e disputas, perpassa as ações dos professores em questão, mas, ao mesmo tempo, oferece porosidades para outras possibilidades pedagógicas e caminhos formativos.

Assim, conclui-se que, apesar das inerentes contradições curriculares, os movimentos em prol de uma conexão mais orgânica e articulada entre escola, docência e formação constituem a ideia central das concepções e práticas de ensino que orientam a docência de formadores de futuros professores de Educação Física no contexto da escola de educação básica.

Em relação aos limites da presente pesquisa, pontua-se a necessidade de ampliação do universo pesquisado. Para além, recomenda-se estudos que possam se direcionar a um viés propositivo e não apenas analítico.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196–1223, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4321>. Acesso em: 04 ago. 2022.
- BAPTISTA, G. G. A reformulação curricular na EEFD-UFRJ (1979-1985): notas sobre os impactos no perfil profissional. In: ANACLETO, F. N. A.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. H. (org.). **Educação física e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 33, p. 83-110.
- CASTRO, P. H. Z. C.; BAPTISTA, G. G. Didática multicultural e educação física: entre a escola e a formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 17, n. 1, p. 0557–0575, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14432>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- CASTRO, P. H. Z. C. *et al.* A produção científica em educação física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 869–882, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64610>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- CASTRO, P. H. Z. C.; SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A. Dissertações e teses em Educação Física: uma investigação sobre abordagens metodológicas. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25013, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82495>. Acesso em: 04 ago. 2023.

CAUDURO, T. G. **A prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física** - licenciatura de uma universidade do noroeste do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integral do Alto Uruguai e das Missões. Rio Grande do Sul, 2016.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672–689, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 20 set 2021.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181-203, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

CRUZ, G. B. CASTRO, P. H. Z. C. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656505>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, set. 2012. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-46902012000300018&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-46902012000300018&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 mar. 2022.

FORMOSINHO, J. (org). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, p. 11–28, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gZC77YdwftZKqZWRFKsXT9n/?lang=pt#>. Acesso em: 03 abr. 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LACERDA, C. G. DE; COSTA, M. B. DA. Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327–341, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/?lang=pt#>. Acesso em: 01 fev. 2022.

LAPIS, E. C. **Concepções de educação e saberes presentes no projeto de formação de professores de educação física da Universidade Federal do Maranhão (1980 - 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo:

Cortez, 2011.

MACHADO SILVA, S. M. F. **Docência universitária**: repensando a prática do professor de Educação Física. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008.

MADELA, A. **Saberes docentes e prática pedagógica**: diálogos na formação inicial em Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. 2016.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 3, p. 776-787, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p776>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. do. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 02, p. 323-339, jun. 2011a. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-46902011000200013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-46902011000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497–511, jul. 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000300013>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n.4, p. 633-645. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/x5K3PCbxK7yP9dj4Sz4hFdq/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

METZNER, A. C. Proposta didática para o curso de licenciatura em Educação Física: aprendizagem baseada em casos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091464>. Acesso em: 19 out. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 33–50, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 05 ago. 2022.

NUNES, S. I. **Formação e experiências profissionais de formadores**: trajetórias de professores aposentados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2004.

OLIVEIRA, G. T. A. **Marcos e marcas da licenciatura em educação física no processo de ensino-aprendizagem de formadores e formandos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Piracicaba, SP. 2015.

PACHECO, M. K. **Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica: o que dizem os professores formadores.** Curitiba, PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, PR, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1692. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 04 ago. 2022.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, 2007. p. 94-181. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SHULMAN, L. **Those who understand:** knowledge growth in teaching Educational, v.15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução: Leda Beck. Revisão Técnica: Paula Louzano.

SHULMAN, L Signature pedagogies in the professions. **Daedalus.** v. 134, n. 3, On Professions & Professionals. 2005. p. 52-59.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 4, p. 942-949, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942> . Acesso em: 03 ago. 2022.

SILVA, G. M.; LOPES, S. C. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos: um recorte sobre o curso "modelo" de formação de professores. *In:* ANACLETO, N. A.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. H. (org.). **Educação física e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional.** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 33, p. 33-53.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M. I. (org.). Docência universitária. **Em aberto**, v. 29, n. 97, p. 1-180, 2016.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Gratos à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**Conflitos de interesse:** Não há.

**Aprovação ética:** 07867319.9.0000.5582, parecer 3.177.796.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro: pesquisa empírica e redação de todos os tópicos. Giseli Barreto da Cruz: redação de todos os tópicos e revisão.

---

**Processamento e editoração:** Editora Ibero-Americana de Educação.  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

