

# AS **DOCÊNCIAS** E OS MODOS DE SER DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS:



**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO,  
COFORMAÇÃO E (DE)FORMAÇÃO**

Tiago Locatelli

AS **DOCÊNCIAS** E OS MODOS DE  
SER DOCENTE DOS PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS:



EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO,  
COFORMAÇÃO E (DE)FORMAÇÃO

Tiago Locatelli



Autor da capa: Quenani Oliveira Leal  
E-mail: quenani@gmail.com  
São Leopoldo, 2025.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**TIAGO LOCATELLI**

**AS DOCÊNCIAS E OS MODOS DE SER DOCENTE  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS:  
experiências de formação, coformação e (de)formação**

**São Leopoldo**

**2025**

TIAGO LOCATELLI

**AS DOCÊNCIAS E OS MODOS DE SER DOCENTE  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS:  
experiências de formação, coformação e (de)formação**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2025

L811d

Locatelli, Tiago.

As docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física no IFRS: experiências de formação, coformação e (de)formação / Tiago Locatelli. – 2025.

201 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”.

1. Docência. 2. Professores de Educação Física. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). 4. Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC). 5. Professores - Atitudes.

CDU 37:796

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner - CRB 10/2517)

TIAGO LOCATELLI

**AS DOCÊNCIAS E OS MODOS DE SER DOCENTE  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS:  
experiências de formação, coformação e (de)formação**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. José Angelo Gariglio  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Profa. Dra. Renata Porcher Scherer  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)

---

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

À minha amada família: Hellen, Augusto, Heloísa, Adelino, Irma e Daiana.

Foi um privilégio poder dividir esse período de estudos ao lado de vocês. Ou melhor, vocês nunca dividiram o meu tempo, pelo contrário, sempre estiveram comigo para somar!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de externar minha gratidão pela oportunidade que me foi concedida. Chegar nesta etapa de trajetória de formação é algo que me deixa plenamente realizado, mesmo que estejamos vivendo em um país extremamente desigual. Desejo que meus colegas professores também tenham as mesmas possibilidades de buscarem uma formação tão qualificada quanto a que recebi.

Agradeço à Profa. Dra. Elí Fabris, minha querida orientadora, por sempre me mostrar ser possível se (re)apaixonar pela docência em cada dia vivido. Obrigado por seus ensinamentos, conselhos, “puxões de orelha” e por todo o afeto, cuidado e acolhimento. A sua dedicação como docente é uma inspiração e um exemplo a ser seguido. Todas as experiências que vivemos no doutorado ficarão guardadas em minha memória e no meu coração.

Agradeço à banca examinadora, por suas valiosas contribuições e dedicação na avaliação do projeto de tese e, por fim, desta pesquisa que agora se encerra. A participação de cada um foi fundamental para o sucesso deste trabalho.

Agradeço aos professores e colegas das disciplinas cursadas durante o doutorado, do GIPEDI, do LABDOC e do grupo de orientação. Gratidão pela presença, pela parceria e pelo carinho em minha jornada de estudos, por me auxiliarem a refletir e a crescer como pessoa, professor e pesquisador.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Bento Gonçalves, pela licença concedida para a minha capacitação profissional, gerando uma possibilidade maior de imersão e contato com a pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Vivian Heinle e à sua equipe, pela revisão linguística e formatação do trabalho, por toda a paciência, dedicação, disposição e qualificação ao realizar mais esta etapa, fazendo com que o projeto de pesquisa e a tese fossem ressignificados.

Agradeço, de modo especial, à minha família, pelo apoio e suporte concedidos durante o doutorado, por toda a compreensão neste período árduo de estudos e de formação, e pela paciência e amor despendidos durante os momentos em que mais precisei.

À minha esposa Hellen, mulher e advogada, trabalhadora e engajada com os filhos, obrigado por seu amor e pelo auxílio durante os quatro anos do curso.

A meu filho Augusto, fonte de energia, carinho, amor e vida. Espero que boas energias sempre conspiram a seu favor, pois com você me tornei pai pela primeira vez. Sou extremamente grato a tudo o que aprendi contigo e espero que minha trajetória de estudos e de vida possa inspirá-lo como um exemplo a ser seguido. Sempre lhe darei o meu melhor!

À minha filha-princesa Heloísa, que chegou em meio ao primeiro ano do curso. Hoje, acompanha-me alegre e sorridente, extravasando doçura e contagiando a todos a seu redor. Obrigado por dividir a vida comigo, concedendo-me a experiência de ser seu pai.

À minha mãe Irma e a meu pai Adelino, obrigado por me apoiarem em todas as etapas da minha vida, principalmente, quando mais precisei. Vencemos juntos, com a força de nosso trabalho. Só peço que o tempo seja generoso e nos permita a convivência mais longa possível.

À minha irmã Daiana, agradeço por toda dedicação, amor e cuidado dedicados a meus filhos, especialmente durante o meu processo de pesquisa.

Serei eternamente grato a todos vocês! De coração, muito obrigado!

Evidentemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. **Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. [...]** Uns e outros sabem que tudo se resolverá pela educação. Não há outro lugar da sociedade tão carregado de crenças e convicções. [...] **Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente** (Nóvoa; Bandeira, 2005, n.p, grifo nosso).

## RESUMO

Esta tese apresenta uma investigação sobre a docência e os modos de ser docente dos professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que atuam em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A pesquisa buscou responder à seguinte questão investigativa: como os docentes de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS desenvolvem suas docências e quais seus modos de ser professor neste nível de ensino? Diante deste questionamento, esta tese, vinculada à área da Educação e da Educação Física, visa conhecer e analisar as docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física, em uma pesquisa (de)formação realizada no Laboratório de Docências (LABDOC) de Educação Física do IFRS. Os materiais de pesquisa analisados foram: um questionário *on-line* — respondido pelos professores de Educação Física do IFRS — e as transcrições das narrativas de quatro encontros do LABDOC. As análises foram organizadas por meio da criação de grupos de sentido que reúnem as principais recorrências e não excluem as diferenças e as singularidades do material de pesquisa. Por meio de conceitos/ferramentas como: formação como (de)formação, coformação, artesanaria, experiência, experimentos, exercício de pensamento e crítica radical ou hipercrítica, realizaram-se as análises dos materiais, que evidenciaram os seguintes resultados: a docência em Educação Física do IFRS foi entendida como plural — docências — por ser complexa, diversa e com diferentes sentidos. Por isso, foi caracterizada como autoral, encarnada, comprometida e engajada. Já os modos de ser docente, representados pelos modos de ser e agir dos professores de Educação Física do IFRS, foram mobilizados pelas recomendações legais e institucionais; pelas diferentes compreensões sobre Educação Física; pelas subjetividades diferenciadas; pelos contextos específicos e pelas condições estruturais de cada campi do IFRS. Diante disso, defende-se a tese de que *a formação continuada de professores de Educação Física, mesmo para os docentes com qualificação em nível de pós-graduação stricto sensu, não garante a constituição de um ethos formativo. Diante disso, percebe-se a necessidade de promover a formação continuada nas instituições de ensino que atuam, em coformação, de maneira experimental e experiencial, para problematizar suas docências e seus modos de ser professor, mobilizados pelo conceito de (de)formação.*

**Palavras-chave:** docência; Educação Física; IFRS; LABDOC; modos de ser professor.

## ABSTRACT

This thesis presents an investigation into the teaching and ways of being a teacher of Physical Education teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), who work in technical courses integrated with secondary education. The research sought to answer the following research question: how do Physical Education teachers in technical courses integrated into the IFRS High School develop their teaching and what are their ways of being a teacher at this level of education? Faced with this question, this thesis, linked to the area of Education and Physical Education, aims to understand and analyze the teaching and ways of being a teacher of Physical Education teachers, in a (de)formation research carried out in the Physical Education Teaching Laboratory (LABDOC) of the IFRS. The research materials analyzed were: an online questionnaire — answered by IFRS Physical Education teachers — and the transcripts of the narratives of four LABDOC meetings. The analyses were organized by creating meaning groups that bring together the main recurrences and do not exclude the differences and singularities of the research material. The materials were analyzed using concepts/tools such as: training as (de)training, co-training, craftsmanship, experience, experiments, thought exercises and radical or hyper-critical criticism, which revealed the following results: IFRS Physical Education teaching was understood as plural — teaching — because it is complex, diverse and has different meanings. For this reason, it was characterized as authorial, embodied, committed and engaged. The ways of being a teacher, represented by the ways of being and acting of IFRS Physical Education teachers, were mobilized by legal and institutional recommendations; by different understandings of Physical Education; by different subjectivities; by the specific contexts and structural conditions of each IFRS campus. In view of this, the thesis is defended that the continuing education of Physical Education teachers, even for teachers with postgraduate qualifications, does not guarantee the constitution of a formative ethos. In view of this, there is a need to promote continuing education in the educational institutions where they work, in co-training, in an experimental and experiential way, in order to problematize their teaching and their ways of being a teacher, mobilized by the concept of (de)formation.

**Keywords:** teaching; Physical Education; IFRS; LABDOC; ways of being a teacher.

## RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación sobre la docencia y los modos de ser docente de los profesores de Educación Física del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Río Grande del Sur (IFRS), que actúan en cursos técnicos integrados a la enseñanza media. La pesquisa ha buscado responder a la siguiente cuestión investigativa: ¿cómo los docentes de Educación Física de los cursos técnicos integrados de la enseñanza media de IFRS desarrollan sus docencias y cuáles son sus modos de ser profesores en este nivel de enseñanza? Delante de este cuestionamiento, esta tesis, vinculada al área de la Educación y de la Educación Física, visa conocer y analizar las docencias y los modos de ser docente de los profesores de Educación Física, en una pesquisa (de)formación realizada en el Laboratorio de Docencias (LABDOC) de Educación Física del IFRS. Los materiales de pesquisa analizados fueron: un cuestionario *en línea* — respondido por los profesores de Educación Física del IFRS — y las transcripciones de las narrativas de cuatro encuentros del LABDOC. Los análisis fueron organizados por medio de la creación de grupos de sentido que reúnen las principales recurrencias y no excluyen las diferencias y las singularidades del material de pesquisa. Por medio de conceptos/herramientas como: formación como (de)formación, coformación, artesanía, experiencia, experimentos, ejercicio de pensamiento y crítica radical o hipercrítica, se realizaron los análisis de los materiales, que evidenciaron los siguientes resultados: la docencia en Educación Física del IFRS fue entendida como plural — docencias — por ser compleja, diversa y con distintos sentidos. Por eso, fue caracterizada como autoral, encarnada y comprometida. Ya los modos de ser docente, representados por los modos de ser y actuar de los profesores de Educación Física del IFRS, fueron movilizados por las recomendaciones legales e institucionales; por los distintos entendimientos acerca de la Educação Física; por las subjetividades diferenciadas; por los contextos específicos y por las condiciones estructurales de cada *campi* del IFRS. Delante de eso, se defiende la tesis de que *la formación continuada de profesores de Educación Física, mismo para los docentes con calificación en nivel de postgrado stricto sensu, no garantiza la constitución de un ethos formativo. Delante de eso, se percibe la necesidad de promover la formación continuada en las instituciones de enseñanza que actúan, en coformación, de manera experimental y experiencial, para problematizar sus docencias y sus modos de ser profesor, movilizados por el concepto de (de)formación.*

**Palabras-clave:** docencia; Educación Física; IFRS; LABDOC; modos de ser profesor.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa da estrutura multicampi do IFRS .....	88
Figura 2 - Representação da docência do PE .....	115

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Fotografia 1 - Representação da docência do PJ .....	113
Fotografia 2 - Representação da docência do PB .....	114
Fotografia 3 - Representação da docência do PF .....	116

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Produções selecionadas entre 2017 e 2021 .....	40
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas do grupo temático “professor de Educação Física” .....	43
Quadro 2 - Pesquisas do grupo temático “início da carreira docente” .....	47
Quadro 3 - Pesquisas do grupo temático “professores de Educação Física” .....	48
Quadro 4 - Pesquisa do grupo temático “constituição da docência universitária” .....	49
Quadro 5 - Pesquisas para ampliar o entendimento de docência na Educação Física.....	51
Quadro 6 - Pesquisas vinculadas à docência .....	54
Quadro 7 - Pesquisas vinculadas à docência na revista Movimento .....	56
Quadro 8 - Características da docência em Educação Física .....	66
Quadro 9 - Principais características das tendências contemporâneas em Educação Física ....	76
Quadro 10 - Principais características das abordagens pedagógicas contemporâneas em Educação Física .....	77
Quadro 11 - Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS .....	89
Quadro 12 - Modalidades de cursos técnicos do IFRS.....	89
Quadro 13 - Roteiro de planejamento para o LABDOC de Educação Física do IFRS.....	95
Quadro 14 - Formação acadêmica e profissional dos professores de Educação Física do IFRS .....	101
Quadro 15 - A Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado nos diferentes campi .....	117
Quadro 16 - Ementa do componente curricular de Educação Física em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio .....	120

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Grupos temáticos - descritor: “professor de Educação Física” .....	42
Tabela 2 - Grupos temáticos - descritor: “docência Educação Física” .....	46

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
IEE	Instituto Esporte & Educação
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
JIF	Jogos dos Institutos Federais
LABDOC	Laboratório de Docências Contemporâneas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRCCM	Práticas Corporais relacionadas à Cultura Corporal de Movimento
PEFEL	Política de Educação Física, Esporte e Lazer
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
S/A	Sociedade Anônima
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 O INÍCIO DO TRAJETO: DO TEMA AO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
1.1 A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA .....	23
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS MOBILIZADORES PARA A PESQUISA .....	31
<b>2 OS MOVIMENTOS QUE CONSTITUEM A REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>38</b>
2.1 ALGUMAS DOCÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	53
<b>3 AS DOCÊNCIAS, O GIPEDI E O MEU OLHAR VOLTADO À EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>59</b>
3.1 INVESTIGAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA NO GIPEDI .....	60
3.2 PESQUISAS SOBRE DOCÊNCIA NA OBRA DO GIPEDI .....	62
3.3 A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	64
3.4 HISTORICIZAÇÃO DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....	71
<b>4 PRINCÍPIOS E ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>82</b>
4.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA .....	87
4.2 A PESQUISA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS .....	91
4.3 PRINCÍPIOS E PLANEJAMENTO SOBRE O TRABALHO DE PESQUISA NO LABDOC DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS .....	94
<b>5 AS DOCÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS.....</b>	<b>99</b>
5.1 AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MODOS DE SER DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS.....	101
5.2 A FORMAÇÃO QUALIFICADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS: UM PASSAPORTE PARA AS DOCÊNCIAS .....	103
5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS.....	105
5.4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS: COMPROMETIDOS E ENGAJADOS.....	108
5.5 OS CAMPI PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS DIFERENTES PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DO IFRS .....	117
5.6 AS MARCAS E ESPECIFICIDADES DAS DOCÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS .....	121

<b>6 DESAFIOS E ATRAVESSAMENTOS DAS DOCÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>130</b>
6.1 DEMARCAÇÃO DO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	131
6.2 CAMPUS COM GINÁSIO E CAMPUS COM GINÁSIO EM CONSTRUÇÃO.....	135
6.3 MATERIAIS SUFICIENTES .....	137
6.4 CAMPUS COM UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CAMPUS COM MAIS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	138
6.5 O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS .....	142
6.6 JOGOS E COMPETIÇÕES ESPORTIVAS .....	146
6.7 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER .....	150
<b>7 MODOS DE SER DOCENTE: PROBLEMATIZANDO E AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DO LABDOC .....</b>	<b>154</b>
7.1 AS DIFICULDADES A ENFRENTAR SOBRE A “NÃO AULA” DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O “ROLA A BOLA” .....	162
7.2 O IMPACTO DO LABDOC DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS SOBRE AS DOCÊNCIAS: O POTENCIAL DO “OUTRO” .....	166
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DE)FORMANDO MEU PRÓPRIO PENSAMENTO</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE C - APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>201</b>

## 1 O INÍCIO DO TRAJETO: DO TEMA AO PROBLEMA DE PESQUISA

Se não formos capazes de ir além do atual “estudar para ter um emprego mais tarde” e educar nossos filhos como membros de uma espécie humana responsável pelo estado atual e futuro do mundo, será muito difícil escapar desses surtos de barbárie que já estamos vendo [...] (Charlot, 2020, p. 11).

Charlot (2020) alerta sobre a necessidade de educarmos nossos filhos para além de um emprego, como membros da espécie humana. O autor compreende que o modelo de educação que enredou minha trajetória pessoal e profissional, especialmente a formação de um cidadão adulto, responsável e preparado para o mercado de trabalho e para o mundo não basta. É necessário ir além. Esse discurso atravessou minha existência como pessoa e como professor da área da Educação Física e, durante as etapas de meus estudos na pós-graduação, foi colocado em xeque.

Diante deste chamamento, esta tese de doutorado tem como uma de suas metas questionar algumas ideias cristalizadas e estabelecidas como verdades no campo da Educação, mais especificamente, as relacionadas à docência e aos modos de ser docente do professor de Educação Física. Sendo assim, indago se a Educação Física pode colaborar nos desafios propostos por Charlot (2020), para poder demarcar algumas especificidades nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

No que tange ao tema de pesquisa, circunscrevo-o às docências e aos modos de ser docente em Educação Física. Esta temática me inquieta desde o início da minha caminhada acadêmica, como estudante da Educação Básica, na década de 90, e na graduação em Educação Física, nos anos 2000.

Ao longo desse período, iniciei minha constituição como professor de Educação Física — processo que entendo como contínuo e inacabado. Mas posso afirmar que as lembranças das cenas e práticas que envolvem as docências e os modos de ser docente se mantêm ainda nítidas em minha mente, entre vivências positivas e negativas, dotadas de significado.

Pelos desdobramentos oriundos da vivência dos quatro anos no curso de doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), precisei, inicialmente, pensar tanto no problema, como nas demais etapas que compõem a escrita de uma tese. Sair do tema e das minhas inquietações para estruturar o problema de pesquisa foi um dos aspectos que mais consumiu meu tempo no processo de fazer pesquisa, assim como a elaboração das análises, após a execução do trabalho no campo.

Além desse processo, destaco que as aulas do curso e a convivência com o grupo de Prática de Pesquisa me auxiliaram a continuar pensando criticamente e a exercitar o pensamento. Assim como a elaboração da revisão de literatura, as discussões com os colegas de orientação e com a orientadora, as leituras e os estudos realizados foram me oferecendo subsídios para definir os principais pontos da minha pesquisa.

A pesquisa empírica foi realizada no IFRS, instituição federal de ensino, pública e gratuita, mais especificamente, com os professores de Educação Física que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio<sup>1</sup>. As diretrizes para o Ensino Médio, de 2024, estabelecem a carga horária anual de 1.000 horas para os cursos deste nível, com a ampliação progressiva para 1.400 horas.

No que tange à formação técnica e profissional, a versão da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que, por meio do parágrafo único do artigo 35-c, estabelece

no caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida (Brasil, 2024, n.p).

Justifico essa escolha, pois sou servidor público do IFRS, na condição de professor de Educação Física, o que ratificou a minha decisão em desenvolver a pesquisa na Instituição e com os professores de Educação Física, conferindo mais relevância à elaboração da tese. Diante disso, esta pesquisa não está imbuída de neutralidade. No entanto, esta condição me oportuniza o conhecimento do espaço investigado e possibilita o comprometimento com a educação da Instituição, especialmente em tentar contribuir para qualificar a Educação Física do IFRS.

Diante disso, estou ciente dos riscos que assumo em desenvolver uma pesquisa em meu local de trabalho, com meus colegas de área e de profissão. Assumir este desafio implica realizar o exercício de pensamento e, em muitas situações, empreender uma análise sobre os diferentes discursos e verdades que circulam nas compreensões de meus colegas. Quando realizo esse procedimento, de modo algum faço uma crítica pessoal aos pares, mas busco empreender um movimento ético e necessário frente ao conhecimento científico.

---

<sup>1</sup> Modalidade de curso que habilita a formação em nível de Ensino Médio e Técnico Profissionalizante simultaneamente, em uma matrícula única do estudante. Isto é, são cursos que instrumentalizam o exercício profissional em funções reconhecidas no mercado de trabalho.

Esta tese adota e tem como uma de suas principais inspirações o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC)<sup>2</sup> que integra o projeto de pesquisa mais amplo, *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19*, coordenado por minha orientadora, a Profa. Dra. Elí Fabris. Além do LABDOC, também utilizo como principais inspirações a pesquisa (de)formação (Fabris, 2017; Fabris; Lima, 2022) e coformação (Bahia, 2020), apresentadas, posteriormente, no capítulo teórico-metodológico.

Destaco também que os dois primeiros anos da pesquisa (2021-2022) se desenvolveram em um período de pandemia de covid-19. Por isso, algumas ações e estratégias que poderiam ser realizadas presencialmente tiveram que ser (re)pensadas para serem propostas em um formato remoto, com encontros/aulas síncronas ou assíncronas, devido ao distanciamento e ao isolamento social vivenciado pela população. A partir de 2023, houve uma evolução positiva do cenário da pandemia, em que a Organização Mundial da Saúde afirmou que não estávamos mais vivendo uma emergência de saúde pública em relação à covid-19.

A partir dessas delimitações iniciais, destaco que o IFRS pertence à rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. A Lei nº 11.892, de 2008, destaca, em seu artigo 2º, que

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (Brasil, 2008, n.p, grifo do autor).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, esclarece que os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por eixos: “I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 1996, n.p). Esses eixos tecnológicos possibilitam construir diferentes itinerários formativos. Sendo assim, a docência, o ensino e o atendimento direto aos estudantes podem ser realizados desde o nível fundamental, passando e se concentrando nos cursos de nível médio, chegando ao ensino superior e se estendendo à pós-graduação. O foco desta tese está no nível II, especificamente nos cursos de Ensino Médio Integrado.

Reforço que os professores de Educação Física do IFRS provavelmente não atuam em todos os eixos, níveis, modalidades ou cursos técnicos da Instituição, em sua unidade. A atuação

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, desenvolvi o LABDOC de Educação Física do IFRS, detalhado na sequência do texto.

preferencial e obrigatória desse profissional se efetiva nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, conforme preconizado na LDBEN, na qual “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica [...]” (Brasil, 1996, n.p).

Isso não significa que o professor de Educação Física não possa atuar em cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional e em cursos de educação profissional tecnológica de graduação ou pós-graduação. Com exceção dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sua atuação ficará condicionada às características de cada unidade, baseada na oferta dos diferentes cursos e suas respectivas propostas pedagógicas.

Diante dessa caracterização para a atuação profissional, aponto que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, de 05 de agosto de 2021, são um documento orientador relacionado à Educação Profissional e Tecnológica. O artigo 20, parágrafo 1º, prevê que os cursos de Ensino Médio devem proporcionar

[...] aprendizagens essenciais da BNCC [Base Nacional Comum Curricular] do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social (Brasil, 2021a, p. 8).

Faço uma apreciação crítica desse documento, especialmente por carregar consigo marcas e orientações atreladas a uma lógica neoliberal, operando sobre o Ensino Médio. Neste sentido, cabe aos professores de Educação Física realizarem uma (re)leitura, a partir do exercício de pensamento, sobre os diferentes documentos orientadores e normativos, relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, para serem respeitados por seu caráter normativo, mas que não restrinjam a docência a essa lógica. Por isso, algumas perspectivas teóricas nos auxiliam a desenvolver tais movimentos críticos, frente aos conteúdos, metodologias e finalidades assumidas para a Educação Física.

Diante do contexto dos Institutos Federais, a Educação Física é descrita e entendida como um componente curricular que pode

ajudar o estudante a compreender melhor o mundo em que vive, através de sua “janela” a Cultura Corporal de Movimento [...]. O conhecimento escolar em EF [Educação Física] refere-se a esse elemento vivencial/discursivo referente às práticas corporais, o qual possibilita aos sujeitos compreenderem os modelos existentes na cultura de forma crítica, tendo opções para escolherem seus referenciais corporais

com maiores condições de autonomia e de conscientização (Silva; Silva; Molina Neto, 2016, p. 334).

Sendo assim, entendo que a Educação Física pode ser uma possibilidade de o estudante vivenciar práticas corporais relacionadas à Cultura Corporal<sup>3</sup>, ou Cultura Corporal de Movimento<sup>4</sup>, dependendo da compreensão teórico-metodológica adotada pelo professor. No entanto, tenho ciência de que existem outras classificações em relação ao objeto de estudo da Educação Física.

Cabe destacar que uma das principais lentes que utilizei ao longo do texto é amparada pela ferramenta da crítica radical, que desconfia de si — denominada de hipercrítica por Veiga-Neto (2012) — e se insere na perspectiva pós-estruturalista, inspirada por Michel Foucault. Conforme o autor, “a hipercrítica é autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta” (Veiga-Neto, 2012, p. 274).

Veiga-Neto (2020) aponta que a crítica radical ou a hipercrítica pode funcionar como uma ferramenta potente para compreendermos a nós e ao mundo. De inspiração foucaultiana, a hipercrítica objetiva demonstrar que as coisas não são tão evidentes como aparentam, ou como se acredita que sejam. Entretanto, essa maneira de ver o mundo não serve para tudo, pois, conforme o autor,

[...] a hipercrítica não é uma crítica das críticas, de todas as críticas. Ela pode fazer a crítica da crítica, mas ela não paira acima de todas as críticas. Isso é importante para que não se pense que ela pode servir para tudo, que pode ser pau para toda obra. Assim, é preciso estar sempre atento à sua pertinência (Veiga-Neto, 2020, p. 32).

Estou ciente de que conceitos e ferramentas não servem para tudo. Isto é, esta pesquisa se delimita e tem como foco a análise das docências e dos modos de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS. E, para analisar esse objeto investigativo, proponho-me a usar as lentes da hipercrítica ou da crítica radical como uma das principais ferramentas, além de entender que a docência em Educação Física têm história, que foi mudando conforme as diferentes épocas e também pelas pesquisas produzidas sobre o campo. Portanto, embora não possa afirmar que realizei um estudo cultural sobre a docência em Educação Física, apximo-

---

<sup>3</sup> Utilizo essa expressão para apresentar e descrever minha compreensão sobre o objeto de estudo da Educação Física. Para mais informações, ver: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

<sup>4</sup> Para mais informações, ver: BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

me de muitos conceitos e destaco que, durante o curso de doutorado, os estudos pós-estruturalistas e a perspectiva do Currículo Cultural, segundo os estudos de Neira (2016; 2019) e Neira e Nunes (2022a), passaram a fazer parte de minha proposta de estudo.

Diante desses entendimentos, inspirado pela compreensão da docência e dos modos de ser docente, a partir da pesquisa realizada, defendo a tese<sup>5</sup> *de que a formação continuada de professores de Educação Física, mesmo para os docentes com qualificação em nível de pós-graduação stricto sensu, não garante a constituição de um ethos formativo. Diante disso, percebe-se a necessidade de promover a formação continuada nas instituições de ensino que atuam, em coformação, de maneira experimental e experiencial, para problematizar suas docências e seus modos de ser professor, mobilizados pelo conceito de (de)formação.*

## 1.1 A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA

Na condição de professor de Educação Física, tenho como um dos principais desafios trabalhar com as práticas corporais e com a cultura corporal no âmbito da Educação e da Educação Física. Sendo assim, ao considerar o contexto da escola, uma das primeiras obras que me inspiram e modificam minha compreensão acerca da função do professor de Educação Física foi *Metodologia do ensino de Educação Física*, do Coletivo de Autores<sup>6</sup> (1992).

A obra aborda e apresenta a expressão “cultura corporal”, visando estabelecer nos jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas os temas e principais conteúdos da Educação Física Escolar. No entanto, estou ciente de que temos outras perspectivas teórico-metodológicas, currículos e políticas educacionais que compreendem a Educação Física de maneira diferente, mas que não serão focos deste trabalho, devido às minhas convicções e/ou escolhas.

Dentre os documentos norteadores mais recentes da Educação, aponto a BNCC<sup>7</sup>, caracterizada como uma política pública, aprovada para dirigir e estabelecer os princípios curriculares mínimos para o ensino da Educação Básica no Brasil. Tenho um posicionamento crítico quanto à elaboração e à redação final da BNCC, entendendo-a como mobilizada por uma racionalidade neoliberal que traz, conseqüentemente, sentidos à Educação. No entanto, precisamos seguir suas normativas enquanto profissionais da Educação, (re)criando estratégias que ultrapassem suas limitações em nossas docências, criando uma releitura e/ou tradução de

---

<sup>5</sup> Escolho apresentar a defesa da tese, neste primeiro capítulo, para os leitores poderem compreender o caminho que percorri.

<sup>6</sup> Composto pelos seguintes profissionais da área: Carmen Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht.

<sup>7</sup> Para mais informações, ver: NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018.

tais textos que sempre são possíveis, pois como documentos normativos precisam ser assumidos na Educação Brasileira.

A BNCC é compreendida como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação [...] (Brasil, 2017, p. 7, grifos do autor).

Referente à Educação Física, o documento delimita, nas *práticas corporais*, o conhecimento principal da Educação Física Escolar, alargando os conteúdos ou os objetos de conhecimento deste componente curricular (Brasil, 2017). A BNCC destaca que a Educação Física integra e continua pertencente à área do conhecimento das Linguagens e suas Tecnologias. Além desta, temos outras áreas, como: “Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, conforme o artigo 35-A da LDBEN (Brasil, 1996, n.p).

Além da BNCC, há o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) do Ensino Médio (2021), que define a Educação Física como

[...] componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica da Cultura Corporal de Movimento que é vivida e compartilhada pelas juventudes, tendo como ponto de partida o diálogo, o tensionamento e a vivência das práticas corporais, dos sentidos e dos significados por ela atribuídos, levando em consideração todo o aparato cultural e de movimento que possam contribuir para desenvolver as habilidades e competências da área (Rio Grande do Sul, 2021, p. 156).

Sendo assim, a BNCC e o RCG são documentos relevantes à Educação e à Educação Física. No entanto, mesmo que não compactue com algumas de suas proposições, implicam em diversas questões relacionadas à minha atuação na Educação Física Escolar, devido ao seu caráter normativo. Desta forma, o coletivo de professores das escolas e instituições formativas precisam conhecê-los e analisá-los.

Após esses posicionamentos, descrevo algumas vivências e experiências profissionais fundamentais em minha constituição como professor de Educação Física. Uma delas é a de transpor o ensino e a prática dos esportes como conhecimento central da Educação Física Escolar. Isso não significa que sou contrário ao seu ensino ou às manifestações esportivas, pois

defendo a ideia de que esse conhecimento pode ser desenvolvido no contexto escolar<sup>8</sup>, desde que outros conhecimentos envolvendo a Educação Física como um componente curricular venham integrar o processo formativo do aluno. Diante dessa perspectiva pessoal e profissional, e para ampliar as vivências dos estudantes na Educação Física Escolar, percebi, nas estratégias dos jogos (com viés educativo), uma ferramenta potente, enquanto conhecimento da área, sugerido pelo Coletivo de Autores (1992), e presente nos documentos orientadores, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Educação Física (Brasil, 1997).

Foi a partir dessa inquietação que, em 2008, realizei o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Física<sup>9</sup>, em que analisei a concepção de jogo de estudantes de uma escola estadual, nos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul (RS). Os dados produzidos pelos participantes da pesquisa corroboram as minhas percepções e aprendizagens sobre o tema, ao destacaram que o jogo é entendido como um fenômeno polissêmico, podendo gerar diferentes sentidos, compreensões e significados (Locatelli, 2008).

Ainda motivado pela relevância do jogo enquanto conteúdo e estratégia metodológica da Educação Física para a Educação Básica, realizei minha primeira especialização em 2010. A formação profissional escolhida foi a Psicomotricidade Educacional e o foco do trabalho de conclusão do curso esteve centrado no tema do jogo, porém, naquele momento, atravessado por seu possível valor educacional.

Por meio de uma matriz da área da Educação Física, apresentada por Gallahue e Donnelly (2008)<sup>10</sup>, adaptada de Allison e Barrett (2000)<sup>11</sup>, analisei o viés educacional de um conjunto de jogos adaptados e tradicionais<sup>12</sup>, realizados no Núcleo Jovem de Esportes, em Bento Gonçalves/RS. Como resultado principal, o estudo destacou que esse conjunto de jogos foram considerados atividades vinculadas à Educação, por apresentarem valor educativo aos estudantes, significados pela docência e singularidades dos professores (Locatelli, 2010).

---

<sup>8</sup> Parte significativa do meu conhecimento e entendimento do esporte, enquanto ferramenta educacional, tem como aporte teórico-metodológico o Instituto Esporte & Educação (IEE), localizado na cidade de São Paulo/SP e presidido pela ex-atleta de voleibol Ana Moser. A Instituição propõe o ensino do esporte a partir dos princípios e diretrizes educacionais. Atuei como professor no IEE entre 2009 e 2011, no Núcleo Jovem de Esportes, na cidade de Bento Gonçalves/RS.

<sup>9</sup> Sou egresso da Universidade de Caxias do Sul, localizada na cidade de Caxias do Sul/RS.

<sup>10</sup> GALLAHUE, David; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

<sup>11</sup> ALLISON, Pamela; BARRETT, Kate. **Constructing children's physical educational experiences: understanding the content for teaching**. Pearson Education: Londres, 2000.

<sup>12</sup> Os jogos adaptados e tradicionais analisados foram os seguintes: limpando a casa, rola a bola, resgate, bola à torre, cerca, rede humana, chamada numérica, vôlei troca, minivôlei, pega-pega com corrente, arranca-rabo, queimada, vôlei-cone, minisumô, briga de lagarto, jogo dos seis passes, handvôlei, 2x2 no voleibol, mata-mata, jogo dos dois toques em futsal e pega-pega no futsal.

Desde 2010, vejo a Educação Física Escolar como um espaço qualificado para desempenhar minhas atribuições profissionais. Desta forma, decidi alterar o percurso, no que se refere à minha trajetória de formação. Se a Educação Física é o componente curricular que demarca a minha atuação profissional, a profissão de professor<sup>13</sup> e os lugares em que atuei como docente foram os elementos que me auxiliaram a nutrir esse sentimento de pertencimento à carreira docente. Com essas motivações e compreensões sobre o exercício da docência, decidi buscar o mestrado em 2011, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos foi quem me escolheu para vivenciar essa etapa da minha trajetória formativa. Fazendo uma reflexão histórica das vivências e experiências daquele período de estudos, posso afirmar que não hesitaria em viver tudo novamente.

É muito complexo e difícil descrever sucintamente as marcas deixadas, a partir da experiência do mestrado, em minha trajetória de formação. O que descrevo, por ora, são os principais pontos de minha dissertação, orientada pelo Prof. Dr. Luís Henrique Sommer. O tema da pesquisa estava centrado na formação inicial do professor de Educação Física e o contexto da investigação foi a análise das estratégias de inserção dos estudantes de Educação Física, no território da escola, durante a formação inicial, a partir de duas universidades privadas da serra gaúcha.

A dissertação apresentou alguns resultados sobre o contexto da universidade e da escola. Entre os principais, ressalto que os cursos de formação inicial de professores em Educação Física analisados têm como uma de suas preocupações inserir os estudantes na escola, desde o início do percurso formativo, oportunizando o contato e algumas experiências relacionadas à docência (Locatelli, 2013).

A pesquisa sinalizou ainda que os cursos de licenciatura em Educação Física analisados possibilitaram transcender o modelo de currículo que proporciona o contato e as vivências pedagógicas ou escolares dos alunos nos últimos semestres do curso, por meio da realização dos estágios curriculares obrigatórios. Sendo assim, desde o início de sua trajetória de formação, os estudantes de Educação Física foram desafiados a atuarem pedagogicamente na escola de Educação Básica, por meio de diferentes atividades e estratégias obrigatórias, oferecidas nas disciplinas desses dois cursos de nível superior, na licenciatura em Educação Física (Locatelli, 2013).

Desafiado pelo contexto do ensino e pela docência em Educação Física, realizei uma segunda especialização na área da Educação Física Escolar, com ênfase nos esportes de

---

<sup>13</sup> Quando questionado sobre a minha profissão, respondo, prontamente, que sou professor de Educação Física.

aventura. O curso foi concluído em 2017, e o trabalho final foi baseado em um estudo de caso, com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, do curso técnico de Agropecuária, do IFRS - campus Bento Gonçalves, em que analisei as percepções desses estudantes sobre os conteúdos da Educação Física Escolar.

Por meio da referida pesquisa, constatei que os conteúdos abordados no componente curricular extrapolam a vivência dos esportes, trazendo para o cotidiano dos alunos conhecimentos e saberes relacionados à área da saúde, além da prática de esportes não tradicionais, como *rugby*, *goalball*, punhobol e futsal para pessoas com deficiência visual. Por fim, os estudantes afirmaram que os conhecimentos do componente curricular eram apresentados por meio de estratégias lúdicas, trazendo mais motivação para a vivência e participação nas aulas (Locatelli, 2017).

Ao relatar alguns momentos da minha formação profissional, evidencio que a compreensão sobre a docência e a Educação Física vão se metamorfoseando ao longo do tempo, frente às minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, e minha trajetória formativa. Sendo assim, 2013 foi um ano marcante, pois fui aprovado em um concurso público na rede federal de educação. Isto significa que, desde a nomeação, em abril de 2014, sou professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFRS<sup>14</sup>, e lotado, atualmente, no campus Bento Gonçalves/RS. Meu principal campo de atuação profissional está nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Dentre essas possibilidades do exercício da docência do IFRS, ressalto também a minha atuação no ensino superior, no curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade regular, e no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em que ministrei algumas disciplinas ligadas ao corpo e ao movimento humano<sup>15</sup>. Cabe destacar ainda minha atuação no curso técnico em Hospedagem, subsequente ao Ensino Médio, para estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, concomitante à disciplina de Recreação e Lazer.

Em cada um desses cursos técnicos e nas diferentes modalidades de ensino, procurei desenvolver uma maneira peculiar de ser professor, pois as especificidades da docência em

---

<sup>14</sup> O IFRS oferece cursos gratuitos em 16 municípios gaúchos, com possibilidades de expansão. De nível médio, os técnicos podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio; superiores (de graduação e pós-graduação); e, de extensão. As unidades do Instituto são: campus Alvorada, campus Bento Gonçalves, campus Canoas, campus Caxias do Sul, campus Erechim, campus Farroupilha, campus Feliz, campus Ibirubá, campus Osório, campus Porto Alegre, campus Restinga, campus Rio Grande, campus Rolante, campus Sertão, campus Vacaria, campus Veranópolis e campus Viamão. A reitoria está localizada no município de Bento Gonçalves/RS.

<sup>15</sup> Corporeidade e Movimento; Práticas Recreativas e Lúdicas; Ludicidade: Teoria, Prática e Abordagens Teórico-Metodológicas do Corpo; e, Movimento e Ludicidade.

Educação Física não são as mesmas, o que posso comprovar pelas diferentes ementas, conteúdos, características das turmas e perfis dos estudantes.

Sobre as possibilidades de formação que vivenciei no IFRS, posso citar o I Simpósio de Educação Física, Esportes e Lazer<sup>16</sup>, que ocorreu em 2020, como um movimento vinculado à criação da Política de Educação Física, Esporte e Lazer (PEFEL). No entanto, a atividade foi caracterizada por uma narrativa de um pesquisador da área da Educação Física sobre o referido documento. Sendo assim, a maioria das ações de formação continuada que vivenciei na Instituição tinha como público todos os docentes da unidade de atuação, ou seja, não foram ações exclusivas e voltadas aos professores de Educação Física do IFRS.

Reforço ainda a minha participação acadêmica no grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI)<sup>17</sup>. No GIPEDI, temos um espaço qualificado e especializado para o exercício do pensamento científico, além de ser acolhedor e inclusivo, potencializando o estudo, diálogo e o debate com diferentes professores e pesquisadores sobre temas, textos e autores relevantes à área da Educação e também sobre a docência. Além do GIPEDI, a disciplina de Prática de Pesquisa<sup>18</sup> se constituiu em um espaço privilegiado para a construção e qualificação desta pesquisa, assim como para o debate acadêmico e para a minha formação enquanto profissional da Educação.

Desenvolvi esta tese mediante o afastamento integral das minhas atribuições profissionais, concedido pelo IFRS - campus Bento Gonçalves, com manutenção de vínculo de celetista, desde maio de 2021, logo no início do curso de doutorado. Isto é, os professores do EBTT têm incentivos para darem continuidade aos seus estudos, visando qualificar suas vivências acadêmicas, o currículo profissional e, conseqüentemente, fortalecer suas ações pedagógicas, de ensino e de pesquisa nas instituições em que atuam. Estar afastado para realizar o doutorado me proporcionou mais tempo disponível para realizar esta tese.

Diante das características estabelecidas e das minhas condições enquanto pesquisador, busquei desenvolver uma investigação que fosse relevante também para o IFRS. Analisar as peculiaridades das docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física

---

<sup>16</sup> Para mais informações, ver: [memoria.ifrs.edu.br/memorias-de-projetos-e-aco-es/i-simp-sio-de-educacao-fisica-esportes-e-lazer/](http://memoria.ifrs.edu.br/memorias-de-projetos-e-aco-es/i-simp-sio-de-educacao-fisica-esportes-e-lazer/). Em 2023, foi realizado o segundo simpósio, no entanto, não pude participar do evento, pois estava afastado para realizar o curso de doutorado.

<sup>17</sup> Grupo de pesquisa composto por docentes, pesquisadores, mestrandos e doutorandos da área da Educação. O GIPEDI/Unisinos/CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) tem como coordenadora a Profa. Dra. Elí Fabris e como vice-coordenador o Prof. Dr. Maurício Ferreira, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

<sup>18</sup> Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos que compila os estudantes da Linha de Pesquisa de um mesmo orientador.

contribui para a minha condição de pesquisador e de professor, como também para os docentes participantes da pesquisa, demais docentes, estudantes e comunidade acadêmica do IFRS. Além disso, reafirmo também os desdobramentos da pesquisa para o campo acadêmico e para o mundo científico, especialmente pelo desafio de pesquisar a docência e os modos de ser docente em Educação Física, sendo necessários mais estudos envolvendo essas temáticas, como evidenciado pela revisão de literatura.

Acrescento, aos fatos anteriores, a experiência da professora Elí Fabris em desenvolver pesquisas com professores, além do meu contato sistemático com os pesquisadores vinculados ao GIPEDI e aos colegas do grupo de pesquisa. Elencar a docência como foco investigativo foi uma escolha que teve como inspiração também o legado de pesquisas orientadas e produzidas pela professora.

Outro fator que impactou na escolha do tema e recorte da pesquisa foi a possibilidade de elaborar uma tese que perpassasse a minha área de formação inicial e que tivesse relação com o campo de estudos da Educação. Imbuído desse desafio, busquei desenvolver o trabalho empírico com os professores de Educação Física. Neste caso, os docentes do IFRS, condição que me orgulha e motiva a investigar e conhecer. Por fim, justifico também a relevância desta pesquisa, pelo fato de acreditar no valor social da Educação, enquanto ferramenta para a construção de um mundo mais justo, igualitário, humano e solidário.

Considero válido destacar que este estudo não tem como foco principal de investigação a constituição docente, termo ou expressão que a área da Educação Física tem se apropriado. A proposta é analisar as docências e os modos de ser docente narrados pelos professores participantes do LABDOC de Educação Física do IFRS. A constituição da docência envolve aspectos mais amplos que os modos de ser docente, como as experiências de vida, a formação inicial e a pós-graduação, expandindo-se para além do Ensino Superior. Sendo assim, os modos de ser docente são elementos que interferem na constituição das docências, relacionados ao exercício da docência no presente. Por isso, ao pesquisar as docências e os modos de ser docente, estabeleço como foco da pesquisa como esses professores atuam no contexto de cada campi do IFRS pesquisado.

Meu entendimento sobre a constituição do professor de Educação Física tem como fundamentação a definição de Kogut (2018). A autora afirma que ela acontece ao longo do tempo, com início anterior à formação inicial, tendo continuidade no transcorrer do ensino superior, vindo a se consolidar nas experiências do cotidiano escolar.

Este estudo não investigará intencionalmente elementos anteriores à formação inicial dos professores, assim como não aprofundará as vivências dos docentes no ensino superior e

em outras etapas de formação continuada, por mais que elas possam aparecer nas duas fases empíricas da pesquisa.

No que tange à docência, as produções de meu grupo de pesquisa foram importantes para compreender como um processo permanente e inacabado, como a vida de cada professor. Aprendemos a ser docentes como alunos que fomos/somos, com a cultura, com a nossa formação inicial e continuada, na relação com nossos estudantes, com a cultura escolar formativa de cada instituição e na relação com nossos colegas.

Cabe salientar que, ao longo do texto, a docência foi entendida como ato pedagógico, por ser uma ação realizada entre professor e aluno, constituída pelas experiências de ambos, como também pelas práticas culturais e pelos cursos de formação. Embora tratem de compreensões e conceitos distintos, eles se interconectam, pois não temos como separar a docência do sujeito que a desenvolve, segundo Fabris e Sebastiany (2022), ou seja, uma docência entendida como “autoral e encarnada”.

Para desenvolver essas características, o professor precisa (re)examinar o modo como pensa e age, para suspeitar dos discursos, verdades e certezas que o acompanham. A compreensão e a complexidade da docência serão exploradas ao longo dos próximos capítulos da pesquisa.

Já os estudos e as discussões que estabeleço sobre os modos de ser docente, tem como inspiração o conceito de Fabris, Dal’Igna e Silva (2018) que se referem aos modos de atuar profissionalmente no campo da docência, entendidos como comportamentos e atitudes que mostram os modos como os professores são e agem.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS MOBILIZADORES PARA A PESQUISA

Como descrevi anteriormente, o tema da pesquisa está delineado na docência e nos modos de ser docente do professor de Educação Física. Para analisá-lo e tensioná-lo, adotei as lentes da hipercrítica ou da crítica radical, ao longo da pesquisa, pelo seu viés crítico e por entender a Educação Física Escolar como implicada centralmente com o ensino e com a Educação na perspectiva assumida por Biesta (2020).

Ao me posicionar a partir desta concepção de ensino e educação, assumo e compreendo a Educação Física Escolar como um componente curricular (Brasil, 1996). Durante a elaboração desta pesquisa, os conhecimentos específicos do componente curricular podem ser propostos a partir de unidades temáticas (Brasil, 2017), que definem um arranjo dos objetos de conhecimentos<sup>19</sup>. Diante disso, as unidades temáticas desenvolvidas contemplam “[...] uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]” (Brasil, 2017, p. 29). Além disso, o componente curricular de Educação Física tem o compromisso de ensinar a partir de três domínios propostos por Biesta (2020): socialização, qualificação e subjetivação.

Para Biesta (2012), o domínio da *socialização* representa uma das formas pelas quais nos tornamos membros e parte das ordens sociais, culturais e políticas por meio da Educação. Este é um dos efeitos concretos da Educação, pois ela não é neutra, e sempre representa algo em específico. Pela função da socialização, a Educação insere os sujeitos em modos de fazer e de ser, e desempenha um papel relevante na continuidade da tradição e da cultura.

O domínio da *qualificação*, conforme Biesta (2012, p. 818), é

uma das funções mais importantes da educação — de escolas e outras instituições educacionais — reside na qualificação das crianças, jovens e adultos. Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” — um “fazer” que pode ir do muito específico [...] ao mais geral [...]. A função de qualificação é, sem dúvida, uma das mais importantes funções da educação organizada e é um argumento importante para a existência de uma educação pública em primeiro lugar.

Por fim, o domínio da *subjetivação* se refere ao “[...] tipo de subjetividade — ou [a]os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e

---

<sup>19</sup> A BNCC entende os conteúdos como objetos de conhecimento. Como já destaquei, não concordo com diversas proposições deste documento, mas, por serem normativas, precisam ser lidas e discutidas com os demais colegas.

configurações educacionais” (Biesta, 2012, p. 819). O autor destaca que esses três domínios precisam estar em equilíbrio no processo de ensino, pois o domínio da qualificação recebe mais ênfase na docência, se comparado aos demais. Quando os domínios se conectam, dão sentido à Educação, pois é pelo ensino — entendido a partir desses três domínios — que desenvolvemos a tarefa educativa (Biesta, 2020). A Educação Física é uma área que precisa desenvolver um trabalho relevante nos três domínios: socialização, subjetivação e qualificação. Embora os domínios da subjetivação e da socialização possam estar mais em evidência na Educação Física, é urgente que se busque esse equilíbrio entre eles.

No que tange à minha compreensão de Educação Física, destaco que, para este texto, busquei inspiração e apoio, principalmente na perspectiva do currículo cultural da Educação Física de Neira (2019), por sua proximidade com a dimensão pós-estruturalista. Diante disso, entendo que a cultura formativa tem sido majoritariamente produzida pelas verdades da modernidade pedagógica, o que não é diferente para a Educação Física Escolar.

Busquei sustentação também em algumas produções inspiradas no Movimento Renovador da Educação Física, surgido na década de 80, além de autores utilizados por nosso grupo de pesquisa, que investigam as docências e a formação de professores, descritos nos próximos capítulos da tese.

Diante desta concepção de Educação Física, destaco o entendimento das teorizações pós-críticas que colocam em xeque as metanarrativas, dentre elas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito. Essas teorizações não concordam com os princípios de universalismo, essencialismo e fundamentalismo que apoiam o pensamento moderno (Neira, 2016). A partir da exclusão das metanarrativas, Silva (2011, p. 257) destaca que “[...] as nossas teorizações precisam ser mais refinadas, mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação”.

No contexto da Educação Física, Neira (2016) ressalta que as teorias pós-críticas entendem que todas as práticas corporais são textos da cultura. Deste modo, decorrem das relações de poder que têm na classe, etnia, gênero e religião alguns de seus marcadores sociais.

Descrevendo ainda as principais concepções que adotei nesta pesquisa, entendo que a docência ocorre na relação entre professor, aluno e conhecimento — em diferentes tempos e espaços, nos quais possam aprender mutuamente —, caracterizando-se pelo exercício de pensamento e pela intencionalidade pedagógica. Também concebo a docência como uma *manifestação plural*, reconhecida e descrita, ao longo desta tese, pelo termo *docências* (Boff; Lima, 2022), ao me referir à pluralidade de ações.

Em cada aula, a docência se transforma, por ser uma criação autoral, encarnada no professor. Fruto de sua constituição e formação docente, toma muitas formas em contato com o aluno e os conhecimentos da Educação Física. Portanto, ela não é plural somente por ter muitas nuances e diferenças, mas por sua complexidade e por não se repetir. Cada aluno e o coletivo da turma desenvolvem com o professor uma docência complexa, tanto por suas especificidades, como também pelo contexto espaço/temporal e singularidades dos sujeitos envolvidos.

Complementando as delimitações iniciais, os modos de ser docente implicam nas formas e nas atitudes relacionadas aos modos de ser e agir dos professores, além dos modos de atuar profissionalmente no campo da docência em Educação Física, especialmente nos cursos técnicos integrados do Ensino Médio do IFRS.

Como esta pesquisa analisou as docências e os modos de ser docente em Educação Física, incidiu, inevitavelmente, sobre as práticas pedagógicas dos professores. Neves (2020, p. 82) compreende que a prática pedagógica pode ser entendida como as ações, com características *sistematizadas e intencionais* — visando ensinar algo a alguém ou viabilizar que se aprenda alguma coisa; *concebidas a partir de práticas foucaultianas* — sendo possível visualizar as dimensões do poder, do saber, da ética; *exercidas ou não pelo professor*, “[...] produzidas, planejadas, e/ou conduzidas por ele”.

Inspirado em Foucault, Castro (2009, p. 302, tradução livre) também descreve as práticas pedagógicas como práticas discursivas, entendidas como

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que foram definidas, para uma certa época e para a área social, econômica, geográfica ou linguística, dadas as condições de exercício da função enunciativa [...]. O domínio das práticas se estende da ordem do saber à ordem do poder.

Além da prática pedagógica, apresento os termos *experimento* e *experiência* — ferramentas que trabalhei com os professores durante o LABDOC — apoiado em Larrosa (2002) e Masschelein e Simons (2013).

O experimento no laboratório é entendido, de uma forma mais ampla, filosófica e pedagógica. Segundo Masschelein e Simons (2013, p. 123), “os métodos de trabalho devem ser experimentados e testados, e isso sempre implica que o próprio professor, a classe inteira e as metas estabelecidas devem ser parte do experimento. Isso é o que entendemos como uma abordagem experimental da educação”.

Neste sentido, não se trata de um experimento de um laboratório convencional de Ciências Exatas, mas de um laboratório onde a experimentação ocorre em relação aos sujeitos

envolvidos, por meio das ferramentas que possibilitam a experimentação. Portanto, os conceitos que envolvem a formação em Educação Física são relevantes nessa proposta de laboratório.

Enquanto a experiência se produz no saber-fazer de cada professor, tanto na coformação em laboratório, como em suas docências com os alunos. Sendo assim, produz transformações em quem as vive, desde que saiba justificar suas escolhas e ultrapasse a simples vivência. Isto é, exige a vivência, mas precisa ultrapassá-la, saber explicá-la, justificá-la e conseguir replicá-la como outras situações, pois quando está em contato com outros sujeitos e/ou em outro contexto, a experiência já será outra.

No caso do LABDOC, por ser um laboratório de docências, a *experiência* se desenvolve em “[...] um espaço para as problematizações, para exercitar o pensamento, até que o pensamento prevaleça e a criação movimente as docências e a formação de professores” (Fabris, 2023, n.p). Já o *experimento* se refere aos exercícios de pensamento, criações e (de)formações que ocorrem nesse espaço, por meio de ferramentas e ações dos envolvidos na pesquisa (de)formação. Esses experimentos podem ser produzidos a partir dos relatos das docências dos professores e/ou de intervenções dos pesquisadores, com uso de diferentes estratégias. Com isso, cada professor vai compor sua “caixa de ferramentas” (Fabris, 2023).

Do ponto de vista pedagógico e, por estar vinculado profissionalmente ao IFRS, demarco minha concepção de Educação Profissional e Tecnológica, que ratifica a missão e os principais objetivos do IFRS, presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (2024-2028<sup>20</sup>). O documento visa atender aos princípios da inclusão, do respeito ao outro e à diferença, da qualidade no ensino e de elementos de uma educação para a cidadania. Por mais que algumas dessas expressões possam estar reguladas pela lógica do mercado, poder acompanhar o percurso e a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes do IFRS é um processo significativo e gratificante, do ponto de vista acadêmico e profissional.

Amplio ainda a discussão das políticas públicas para a Educação no Brasil, antes de anunciar o objetivo e a pergunta investigativa da tese, e ressalto que muitas delas, ao serem criadas e implantadas, seguem uma lógica neoliberal. Para exemplificar essa compreensão, aponto a BNCC, que preconiza na docência, o uso de habilidades e competências para o ensino, mostrando sua produção em uma racionalidade neoliberal, logo, com efeitos formadores gerencialistas. Sendo assim, ao me posicionar contrário a essas políticas neoliberais e à sua articulação com os demais documentos norteadores que seguem uma lógica semelhante,

---

<sup>20</sup> Disponível em: [pdi.ifrs.edu.br/](http://pdi.ifrs.edu.br/). Acesso em: 01 mar. 2025.

entendo a BNCC como um documento normativo nacional em que cada escola precisa fazer a sua apropriação em documentos curriculares próprios.

Deste modo, na condição de professores, por meio de uma atitude crítica e autoral, com conhecimentos das áreas pedagógicas e da Educação Física, podemos criar, nos espaços formativos, com os colegas de profissão, estudos conjuntos para analisarmos os documentos normativos. Afinal, a BNCC é normativa, mas orientadora do currículo, ela não é o currículo. Portanto, deve passar por uma releitura ou “tradução” para compor os currículos em nossas instituições.

Entendo também que muitas políticas vigentes para a Educação Profissional e Tecnológica — especialmente as que recomendam a formação técnica para o mercado de trabalho, visando à formação integral dos sujeitos e almejando uma formação para a cidadania — carregam consigo resquícios e recomendações desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)<sup>21</sup>.

Segundo Miesse *et al.* (2023, p. 724), uma

[...] especificação trilhada na lógica de uma educação e ensino de qualidade mensurada a partir das relações e correlações apresentadas pela égide da classificação e estereotipificação dos dados obtidos por meio da mensuração das avaliações em larga escala, que passam a ser a tradução de um ranqueamento que quantifica, mas não especifica a propositiva cultural, socioeconômica e contextual da realidade dos estudantes e da escola avaliativa.

Diante disso, reforço que a lógica neoliberal está presente e operando nas políticas educacionais acima citadas.

Até esse momento da escrita, delimito o recorte da pesquisa e apresento os principais conceitos/ferramentas que me moveram e que serviram de suporte para esta tese. A partir dessa contextualização, apresento, a seguir, o objetivo, o problema de pesquisa e as perguntas norteadoras deste estudo.

O **objetivo** desta pesquisa consiste em conhecer e analisar as docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS, em uma pesquisa (de)formação no LABDOC de Educação Física do IFRS.

O **problema de pesquisa** é descrito pela seguinte pergunta orientadora: como os docentes de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS desenvolvem suas docências e quais seus modos de ser professor neste nível de ensino?

---

<sup>21</sup> Para mais informações, ver: UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

Desdobro esta questão nas seguintes **perguntas investigativas**, elaboradas para orientar o desenvolvimento da pesquisa: como os professores de Educação Física do IFRS narram e descrevem suas docências e seus modos de ser docente? Quais as especificidades das docências dos professores de Educação Física em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS? Que experimentos emergiram no LABDOC de Educação Física do IFRS e podem contribuir para que as docências na Educação Física sejam desenvolvidas de outros modos?

Quanto à **organização**, esta tese é composta por oito capítulos.

No Capítulo 2, “Os movimentos que constituem a revisão de literatura”, apresento os movimentos que realizei para elaborar a revisão de literatura, mapeando e descrevendo as principais pesquisas relacionadas à temática da docência e aos modos de ser docente, com foco na área da Educação Física. A partir das teses, dissertações e artigos encontrados, e pelos diferentes movimentos que empreendi, busquei construir elementos para delimitar e justificar a realização desta tese, devido ao baixo número de estudos acerca da docência e dos modos de ser docente dos professores de Educação Física nos bancos de dados.

No Capítulo 3, “As docências, o GIPEDI e o meu olhar voltado à Educação Física”, aponto os diferentes conceitos de docências e alguns de seus desdobramentos, especialmente os relacionados à área da Educação, como as pesquisas produzidas e realizadas no GIPEDI. Além disso, discuto especificamente a docência em Educação Física e algumas abordagens ou tendências pedagógicas da área, procurando tensionar e visibilizar seus entendimentos, e descrever a minha compreensão sobre a docência nesta área. Exponho ainda a historicização da área da Educação Física no Brasil, com foco na escola, devido à abordagem sobre os cursos integrados da Educação Profissional e Tecnológica, vinculados ao nível médio da Educação Básica, executados no IFRS.

No Capítulo 4, “Princípios e escolhas teórico-metodológicas”, descrevo o percurso teórico-metodológico que elaborei para realizar a pesquisa que, genericamente, pode ser resumida em duas fases principais. Na fase I, os docentes participantes responderam a um questionário *on-line* e, na fase II, desenvolvi o LABDOC de Educação Física do IFRS. Neste capítulo, apresento também os conceitos e as compreensões da pesquisa (de)formação (Fabris, 2017) e coformação (Bahia, 2020), relevantes para a realização das análises deste estudo. Descrevo ainda informações sobre o contexto do IFRS, visando situar o leitor acerca de sua estrutura e organização institucional. Ao final, relato as diferentes etapas do trabalho de pesquisa realizado com os professores de Educação Física do IFRS, descrevendo detalhadamente as fases I e II do trabalho no campo.

No Capítulo 5, “As docências em Educação Física do IFRS”, exibo as análises a partir do material empírico. Organizo o capítulo em seções, nas quais mostro as trajetórias formativas, a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e a formação continuada dos professores de Educação Física do IFRS. Analiso também a caracterização de “comprometidos” e “engajados”, e as marcas e especificidades das docências desses sujeitos.

No Capítulo 6, “Desafios e atravessamentos das docências em Educação Física”, descrevo e tensiono os atravessamentos e os principais desafios relatados pelos professores de Educação Física do IFRS, responsáveis por interferirem em suas docências: espaço, materiais, planejamento, jogos e PEFEL.

No Capítulo 7, “Modos de ser docente: problematizando e ampliando as possibilidades da Educação Física na formação do LABDOC”, explano como os experimentos desenvolvidos no LABDOC impactaram sobre/nas docências dos professores de Educação Física participantes. A partir das narrativas dos docentes, destaco que o LABDOC foi experienciado com um conceito de formação como (de)formação, incluindo desde minha condição enquanto pesquisador, estendendo-se, principalmente, aos sujeitos participantes.

No capítulo 8, “Considerações finais: (de)formando meu próprio pensamento”, encerro a tese, procurando responder às perguntas investigativas e apresentando os principais achados e conclusões da pesquisa. Além disso, retomo a tese que nasce em decorrência de toda a caminhada da pesquisa formativa desenvolvida durante os quatro anos de doutorado.

## 2 OS MOVIMENTOS QUE CONSTITUEM A REVISÃO DE LITERATURA

O termo *movimento* me reporta à realização de algum tipo de força ou de trabalho, mesmo que não haja expressão gestual e movimentação corporal. Nóvoa (2022) também o utiliza para se referir à escola. O autor destaca que o movimento precisa ser no ritmo humano, com um passo seguro e pausado, que para a escola ser significativa, necessita ser diferente da sociedade.

Ao pensar no ritmo humano, realizado com passo seguro e pausado, remeto-me ao tempo entendido como adequado e cadenciado. Sendo assim, penso que esse tempo poderia ser menos apressado, ou melhor, menos acelerado, especialmente, ao tratar do tempo escolar.

Nesta conjuntura do tempo, Melucci (2004) destaca que precisamos possibilitar sentido às experiências que vivemos. O autor questiona a maneira com que cada estudante pode significar suas experiências em um mesmo tempo, medido e quantificado de uma única maneira, pois “a nossa experiência de tempo nunca, ou raramente, coincide com aquilo que o relógio decreta” (Melucci, 2004, p. 22).

Para Melucci (2004), o tempo é a categoria básica a partir da qual se constroem as experiências, e os tempos de experiência são muito diferentes uns dos outros. No espectro do tempo, existe o tempo interior, em que cada sujeito vive sua experiência interna, dotada de afeições e emoções. A partir das ideias do autor, posso fazer uma relação do tempo e das experiências desenvolvidas no LABDOC, assim como o próprio tempo da escola passa a ser questionado, especialmente, se partirmos da lógica de que ele precisa ser desacelerado.

Antes de prosseguir com a revisão de literatura e adentrar em suas especificidades, retomo o meu entendimento e compreensão sobre a Educação Física Escolar — assumida nesta tese, a partir da LDBEN — como um *componente curricular obrigatório da Educação Básica* (Brasil, 1996).

No entanto, estou ciente de que existem diversas concepções teórico-metodológicas que concebem a Educação Física de outros modos<sup>22</sup>, como área de conhecimento científico e prática pedagógica, por exemplo. Diante disso, ressalto que, dependendo da compreensão de Educação

---

<sup>22</sup> Para mais informações, ver: BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da Filosofia da Ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul./set. 2005.

Física assumida, o seu objeto de estudo<sup>23</sup> também poderá variar (Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento, Cultura de Movimento, Movimento Humano etc.).

Assim, destaco que a Educação Física ainda apresenta algumas disputas enquanto área, dentre elas, as demarcadas pelas diferentes concepções quanto à sua caracterização e compreensão, como em relação ao seu objeto de estudo. Isto é, a Educação Física ainda carrega consigo certos embates, que a tornam ampla, dinâmica e complexa.

Após tecer esses comentários iniciais, faço referência ao termo *movimento*, apresentado no título deste capítulo, visando reportar o leitor aos principais procedimentos de busca que realizei para elaborar a revisão de literatura, utilizando algumas bases de dados para a consulta de teses, dissertações e artigos científicos.

Segundo Paim, Fabris, e Locatelli (2023, p. 3), a revisão de literatura

[...] se apresenta como uma prática investigativa que constitui parte da pesquisa científica e se faz potente no seu desenvolvimento, pois tem como objetivo identificar recorrências, lacunas, potencialidades e historicidade do tema a ser investigado, bem como sua condição atual na comunidade acadêmica.

Os autores complementam que a revisão pode ser entendida como um “ritual” da pesquisa, que “introduz o pesquisador em uma comunidade de pesquisa” (Paim; Fabris; Locatelli, 2023, p. 3). Assim, é possível que o pesquisador aprofunde a sua visão e conhecimento sobre o objeto de estudo, no caso da minha pesquisa, as docências e os modos de ser docente na área da Educação Física, desenvolvidos pelos professores dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS.

Para apresentar e demarcar esse processo, denominei como *primeiro movimento* a busca que realizei com o descritor “professor de Educação Física”. Após esta escolha, acessei o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em abril de 2021, e iniciei este movimento de busca.

Na primeira consulta, encontrei um número elevado de investigações (1.289.680), inviabilizando qualquer possibilidade de análise. Foi necessário, então, estabelecer um filtro acerca desse descritor, devido ao quantitativo de investigações encontrado. A partir disso, inseri um marcador temporal para elencar as pesquisas, de 2017 a 2021 (incluindo as realizadas no período de cinco anos) e acrescentei o uso das aspas, para refinar ainda mais os descritores.

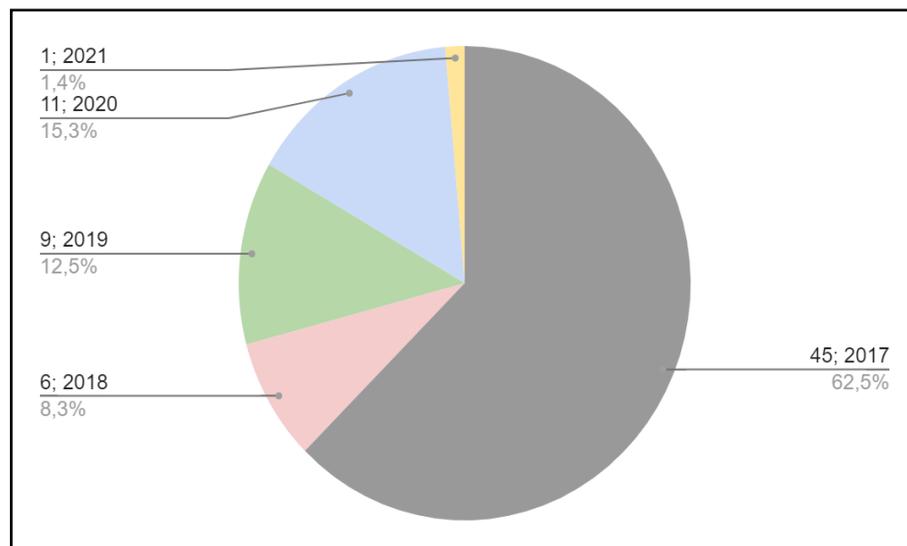
---

<sup>23</sup> Para mais informações, ver: PICH, Santiago. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 163-165.

Com essas estratégias, cheguei a 70 estudos, dentre os quais, elenquei 15 teses e 55 dissertações, para desenvolver esse movimento de revisão da literatura.

Destaco que 2017 é o ano que apresenta mais publicações. Enquanto nos anos seguintes, a quantidade é menor. Em 2021, por exemplo, há apenas uma pesquisa publicada — talvez porque fiz a busca em abril —, conforme explano no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Produções selecionadas entre 2017 e 2021



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Dentre as limitações desse tipo de consulta, destaco que os achados estão sujeitos a mudanças constantes, pois o uso do descritor interfere nas pesquisas listadas. No entanto, o *primeiro movimento* foi relevante para perceber alguns parâmetros sobre a Educação Física e, conseqüentemente, o que vem se estudando, pesquisando e produzindo, tendo como ponto de partida o professor que, na minha pesquisa, tem relação com as docências e com os modos de ser docente.

Para poder operar nas pesquisas encontradas, organizei o material em um arquivo de texto, com as principais informações: ano, autoria, título, resumo, palavras-chave, tipo de pesquisa e instituição em que foi realizada. Após organizar os estudos, realizei uma leitura atenta dos 70 resumos, visando identificar e destacar as recorrências, o tema, a pergunta central, os objetivos, os principais autores utilizados, a descrição dos procedimentos metodológicos adotados, os resultados produzidos e os achados nas considerações finais.

Para fazer esses destaques, utilizei um sistema de legendas, marcando os excertos do arquivo de texto com cores diferentes, buscando ressaltar cada uma dessas informações. Sendo assim, o texto com os 70 resumos foi ganhando forma e o meu olhar estava atento às possíveis

recorrências e singularidades, além de tentar perceber e encontrar algumas lacunas ou silenciamentos nas pesquisas.

Os elementos que destaquei nos resumos podem indicar focos importantes que ainda merecem ser pesquisados, ou que foram deixados em aberto. “[...] trata-se, então, de uma mudança de perspectiva, de olhar o problema — que continua o mesmo — de um outro lugar, ou com outras lentes” (Gallo, 2006, p. 178). Diante desse conceito, busquei olhar para os objetos de estudo de outras formas, a partir desse primeiro movimento ou por meio de diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Isso não significa que as investigações produzidas acerca do professor de Educação Física não possuem rigor científico e qualidade acadêmica, bem pelo contrário. Contudo, na condição de pesquisador, tenho um compromisso ético de fazer o campo da Educação avançar, introduzindo-me na produção científica com uma nova pesquisa que tensione o que já foi dito sobre o objeto de estudo. Diante dessas atitudes, fui ratificando minha escolha de analisar as docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS.

Os dados referentes ao *primeiro movimento* foram organizados em grupos temáticos. Esta etapa da pesquisa foi tratada minuciosamente, caracterizada por inúmeras idas e vindas nas informações dos resumos, em uma experiência marcada pela artesanania (Sennett, 2009). Fabris, Oliveira e Lima (2020)<sup>24</sup> destacam que com a artesanania o professor pode trabalhar, fazendo escolhas e criando práticas, métodos e técnicas, em um trabalho de criação que envolve a atitude de buscar um trabalho bem-feito, avaliado e aprimorado.

A inspiração da artesanania criou uma estratégia para demonstrar as análises que realizei, pois não se trata de uma metodologia, mas de uma atitude na qual o trabalho manual é bem-feito e o hábito e o pensamento se articulam. Neste caso, é um importante exercício para buscar, organizar e criar formas de exposição e discussão das pesquisas elencadas na revisão de literatura.

A artesanania não é a versão que mais circula no contemporâneo, como também não pode ser facilmente utilizada, por não se adequar a posições gerenciais e performáticas, que buscam a excelência pela competição e pelo individualismo, e reforçam os princípios neoliberais na Educação. Assim como na revisão de literatura, em outras etapas da pesquisa também me

---

<sup>24</sup> As autoras caracterizam a artesanania se referindo ao planejamento, como a criação e escolhas de práticas que compõem o repertório pedagógico. O professor precisa saber justificar suas escolhas, destacando sua intencionalidade pedagógica. Perguntas como esta podem auxiliar o docente a fazer este tensionamento: por que selecionei este conhecimento para ser proposto? A artesanania requer conhecimentos sobre o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico e o repertório cultural. A artesanania se efetiva em um processo criativo, acentuando a responsabilidade pedagógica e a ética do saber-fazer.

inspirei na artesanaria, como nas análises, principalmente, por necessitarem de um trabalho artesanal, lento e bem-feito.

No *primeiro movimento*, elaborei 11 grupos temáticos, a partir do descritor “professor de Educação Física”, conforme apresento na Tabela 1.

Tabela 1 - Grupos temáticos - descritor: “professor de Educação Física”

GRUPOS TEMÁTICOS	TESES	DISSERTAÇÕES
Educação: bullying e orientação sexual	0	3
Educação Física Escolar: autoetnografia e motivação	1	3
Educação Física: jogos escolares, letramento, cuidado de si, educação infantil e Programa Mais Educação	2	9
Educação infantil: discursos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, linguagens e brincar	2	1
Esporte: atletismo, Tecnologias da Informação e da Comunicação, voleibol e adolescentes	0	2
Formação de professores: prática, Cultura Corporal de Movimento, lazer e educação ambiental, academia (musculação e ginástica)	4	6
Formação inicial: professores, PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e narrativas de professores	2	3
Inclusão: educação infantil, professor de Educação Física, alunos e Educação Física	1	8
Práticas pedagógicas: saúde e circenses	1	5
Professor de Educação Física: bem/mal-estar docente, brincar, planejamento, papel do corpo, trabalho colaborativo, iniciante (desafios), ações pedagógicas integradas, constituição, conflitos, cuidados com a voz	2	12
Outros: pessoa com deficiência e atividade física; cuidados com a voz; desenvolvimento motor pela equiterapia	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>55</b>
		<b>70</b>

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Dos 11 grupos temáticos, destaco “Educação Física Escolar”, pois os sujeitos de minha pesquisa empírica foram os professores de Educação Física do IFRS, profissionais que atuam com a Educação Física Escolar. Neste grupo, percebi o baixo número de estudos, o que pode representar alguns silenciamentos, além de indicar as possíveis potencialidades desta pesquisa. Outros grupos temáticos também apresentam poucas pesquisas, como esporte, Educação Infantil e o que denominei de “outros”.

O grupo temático “professor de Educação Física” foi relevante para o meu objeto de estudo. Por isso, decidi ampliar o meu olhar para melhor compreensão, selecionando seis investigações que apresentam proximidade com o tema, dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas do grupo temático “professor de Educação Física”

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	TIPO	UNIVERSIDADE
2017	Luciane Acco	A identidade dos professores de Educação Física e a sua (des)construção profissional na pós-modernidade	identidade; profissional docente; professor de Educação Física; matriz curricular	tese	Universidade do Sul de Santa Catarina
	Gisele Martins	Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de Educação Física em um centro de educação infantil de Campo Grande - MS [Mato Grosso do Sul]	professor de Educação Física; Educação Infantil; bem-estar docente; mal-estar docente	dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
	Rocindes Berriel	O professor de Educação Física na educação técnica agrícola do colégio técnico da UFRRJ [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]	Educação Física; cotidiano; educação técnica agrícola; professor		Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
	Marcos Fari Junior	Para além do rolar a bola: narrativas sobre a influência dos alunos na construção das identidades do professor de Educação Física Escolar	professor; identidade; diálogo; Educação Física; escola		Universidade Regional de Blumenau
	Gabriella Pereira	Perspectivas de constituição docente no transcorrer da formação inicial em Educação Física	Não estão disponíveis <sup>25</sup>		Universidade Federal do Espírito Santo
2018	Maria Kogut	A constituição do professor de Educação Física: um percurso de formação	constituição docente; Educação Física; saberes; experiência; identidade	tese	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A tese de Acco (2017) se caracteriza como uma pesquisa documental, que analisou a identidade profissional dos professores de Educação Física, oriunda de currículos e projetos pedagógicos de universidades públicas e privadas do estado de Santa Catarina. Os resultados descrevem os principais elementos que contribuíram para a construção da identidade profissional, como: o comprometimento com os valores da sociedade democrática; a

<sup>25</sup> O acesso à dissertação de Pereira (2017) inicia somente a partir da página 9, na introdução.

compreensão do papel social da escola; o domínio dos conhecimentos a serem socializados e a sua articulação interdisciplinar; o domínio do conhecimento pedagógico; e, o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A pesquisa de Martins (2017) investigou os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou o mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na educação infantil. A produção de dados no campo empírico ocorreu em duas etapas: na primeira, foi desenvolvido um questionário para traçar o perfil socioprofissional dos professores; e, na segunda, foi realizada uma entrevista semiestruturada, buscando identificar os fatores que impactam o bem/mal-estar docente. Os fatores de maior satisfação que o estudo apontou foram o reconhecimento da disciplina pela comunidade escolar e a autonomia das professoras durante o trabalho. Como insatisfação, elas destacaram a falta de materiais específicos para trabalhar na Educação Física com as crianças.

Em sua dissertação, Berriel (2017) pesquisou o professor de Educação Física na Educação Técnica Agrícola no colégio da UFRRJ. A investigação teve cunho qualitativo e exploratório. Além disso, foram realizadas entrevistas com os professores e outra parte da pesquisa foi documental. A investigação concluiu que o cotidiano dos professores da Educação Técnica Agrícola são permeados por dificuldades oriundas do cotidiano do colégio, que se tornaram fatores de mudança nas aulas e em suas práticas pedagógicas.

Fari Junior (2017) analisou as narrativas de professores sobre a influência dos alunos na construção das identidades do docente de Educação Física Escolar. A pesquisa foi definida como qualitativa e, durante o seu processo, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professores de Educação Física. O autor concluiu que o sentimento de pertencimento dos docentes relacionados à escola varia consideravelmente, conforme a participação dos estudantes durante as aulas. Além disso, afirma que os seguintes fatores interferem na construção das identidades: a maneira com que o professor se relaciona com os estudantes, as histórias de vida, a afetividade e o reconhecimento do trabalho docente.

A investigação desenvolvida por Pereira (2017) analisou as perspectivas da constituição docente no transcorrer da formação inicial em Educação Física. A dissertação seguiu a perspectiva qualitativa e utilizou a abordagem biográfica, com o uso da perspectiva autobiográfica e de narrativas orais. Os principais fatores que interferiram na constituição dos futuros professores foram as ideias, as pessoas, as palavras, os afetos, as resistências, os encontros e os desencontros. Por fim, a autora destaca que esses sujeitos perpassam por diferentes espaços e esferas formativas e que estes ambientes também interferem em sua constituição.

O estudo de Kogut (2018) investigou a constituição do professor de Educação Física durante a formação inicial. Para isso, a autora usou os princípios da pesquisa qualitativa e utilizou como instrumentos o questionário, a entrevista semiestruturada e as observações com os acadêmicos. A interpretação dos dados e informações ocorreu pela análise de conteúdo de Bardin. Como principal resultado, Kogut (2018) destacou que a constituição do professor ocorre antes da formação inicial, durante a graduação e, depois, na escola.

Ao compilar as pesquisas, percebi que tratam da constituição docente, ou seja, não abordam minuciosamente os modos de ser docente do professor de Educação Física e as condições atuais nas quais a docência é exercida. A partir da análise do grupo temático: “professor de Educação Física”, percebi que a constituição do professor interferirá em sua docência e nos seus modos de ser docente.

Muitas pesquisas da área da Educação Física relacionadas à docência tratam, especialmente, da constituição da docência. Isto é, não analisam os modos de ser docente e a docência exercida pelo professor na contemporaneidade. Essa foi uma dificuldade que me acompanhou durante o processo da pesquisa, pois o termo “docência” não é usado frequentemente nas pesquisas. Alguns autores preferem o uso dos termos ensino, metodologia e, até mesmo, didática, para explorar os elementos relacionados à docência<sup>26</sup>.

Além disso, constatei também que a maioria das investigações recorre aos princípios da pesquisa qualitativa. No que se refere aos instrumentos utilizados para a produção de dados, os autores utilizam, principalmente, os questionários e as entrevistas. Sobre os fatores que interferem na constituição das docências, percebi serem variados, e destaco, especialmente, o contexto e o ambiente escolar no qual o professor está inserido. Além disso, é um processo que se caracteriza por ser contínuo e inacabado.

Prosseguindo com a revisão de literatura, realizo o que denomino de *segundo movimento* de busca, objetivando complementar este ritual da pesquisa. O segundo descritor que estabeleci foi “docência Educação Física”, por abranger o tema desta tese. A consulta foi realizada novamente na CAPES, assim como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para delimitar e otimizar o processo, utilizei novamente as aspas no descritor. Nenhum filtro temporal foi utilizado e a busca ocorreu no primeiro semestre de 2021.

---

<sup>26</sup> Obras que tratam de elementos da docência, mas que utilizam outros termos para identificá-los:

- DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papyrus, 2023.

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

- BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz (orgs.). **Didática(s) da Educação Física: formação docente e cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2016.

Este novo movimento visou tensionar o objeto de pesquisa, para me auxiliar na construção de sua problematização. Encerrada a busca, encontrei 12 estudos em ambos os repositórios, contabilizando duas teses e dez dissertações. Para operar com este material, adotei a mesma estratégia de elaborar grupos temáticos, separando as recorrências e os sentidos semelhantes.

Nos grupos temáticos em que há uma investigação apenas, não existem maiores possibilidades de inferências e relações para a construção do grupo. No entanto, demonstra que estava atento às individualidades e singularidades. O que me despertou interesse neste *segundo movimento* foi a pequena quantidade de teses em comparação ao número de dissertações. Mesmo com esta variabilidade, o quantitativo de publicações foi reduzido, conforme apresento na Tabela 2.

Tabela 2 - Grupos temáticos - descritor: “docência Educação Física”

GRUPOS TEMÁTICOS	TESES	DISSERTAÇÕES
Atuação profissional na gestão pública e privada	0	1
Constituição da docência universitária	1	0
Início da carreira docente: experiências formativas, aprendizagem dos professores, aprendizagem pelo PIBID	1	3
Práxis docente e motricidade humana	0	1
Professores de Educação Física: autonomia, currículo, dança e surdez	0	5
TOTAL	2	10
		12

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Neste *segundo movimento* de mapeamento das investigações, elaborei cinco grupos temáticos, a partir de um quantitativo de 12 estudos. Analisarei três, por compreendê-los como relevantes: “início da carreira docente”, “professores de Educação Física” e “constituição da docência universitária”.

Interessa-me o fato de duas pesquisas pertencerem ao grupo “início da carreira docente”, conforme explicito no Quadro 2. Por meio deste dado, constatei que 33,3% dos estudos retomam esse período de experiência profissional e tempo de atuação na carreira. Isto é, não há tantas investigações que abordem a docência em Educação Física, tendo como sujeitos de pesquisa professores com mais tempo de atuação e experiência profissional — como os docentes de Educação Física do IFRS, em que todos os participantes da pesquisa empírica possuem mais de 10 anos de experiência na área da Educação.

Quadro 2 - Pesquisas do grupo temático “início da carreira docente”

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	TIPO	UNIVERSIDADE
2011	Fábio Coelho	A aprendizagem de professores de Educação Física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas	aprendizagem da docência; início da docência; Educação Física	dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
2012	José da Silva Júnior	O silêncio no corpo: representações docentes sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de Educação Física	surdez; sujeito surdo; docência; Educação Física		Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Coelho (2011) investigou o tema da aprendizagem do professor de Educação Física na fase inicial da docência. Na revisão de literatura, o autor destacou que o início da carreira docente pode contribuir para a construção de professores autônomos e capazes de refletir sobre a sua prática e a realidade social. A pesquisa teve cunho qualitativo e utilizou entrevistas para a produção de dados.

Ao ler a investigação, encontrei algo inédito na metodologia. Coelho (2011) analisou os trabalhos de conclusão de curso, em nível de graduação, dos sujeitos analisados, visando mapear as narrativas pessoais sobre a aprendizagem profissional de cada professor. Além disso, recorreu a situações-problema tratando dos dilemas encontrados na docência. O autor concluiu que os professores enfrentam dificuldades para ressignificarem os conhecimentos pedagógicos da formação inicial no contexto em que atuam.

A pesquisa de Silva Júnior (2012) problematizou as representações sobre surdez e experiência corporal do aluno surdo nas aulas de Educação Física. A dissertação foi estruturada por meio de capítulos compostos por diferentes artigos científicos. O primeiro capítulo tratou dos silêncios: notas esparsas sobre surdez e educação; o segundo, sobre os discursos docentes sobre o ofício do professor: com a bola e a Educação Física; o terceiro discorreu sobre o discurso docente a respeito da surdez; o quarto capítulo abordou o corpo no silêncio, experiências corporais de alunos surdos nas aulas de Educação Física; e, o quinto apresentou as considerações finais, em que o autor apontou que as práticas dos docentes são passivas em relação ao aluno surdo e assépticas em relação à diferença, à fragilidade e às limitações que acontecem na comunicação do professor ouvinte com o estudante surdo.

O grupo temático “professores de Educação Física”, composto por três dissertações, analisa autonomia, currículo, dança e surdez, conforme apresento no Quadro 3. No entanto, nenhuma pesquisa aborda ou perpassa a docência do professor de Educação Física.

Quadro 3 - Pesquisas do grupo temático “professores de Educação Física”

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	TIPO	UNIVERSIDADE
2009	Kátia Cupertino	Docência, Educação Física e dança: uma coreografia no ritmo de discursos polifônicos	dança; dança folclórica; dança popular tradicional; Educação Física; saberes docentes	dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2014	Marcos Marques	O processo de configuração curricular: uma análise da compreensão de professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental	currículo; docência; Educação Física; Ensino Fundamental		Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
2016	Camila Medeiros	“Que autonomia é essa?”: uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS	autonomia docente; professores de Educação Física; representações sociais; gestão administrativa e pedagógica		Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em sua dissertação, Cupertino (2009) concluiu que ainda estamos diante de um cenário de dualidade, pois alguns professores de Educação Física se movimentam no reconhecimento da dança como manifestação cultural, identitária e pertencente à formação humana. Por outro lado, ainda há docentes que a veem como acríica e descontextualizada. A autora destacou que podemos perceber um cenário de mudança iniciado.

Marques (2014) investigou o processo de configuração curricular e analisou a compreensão dos professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor reforçou que os docentes necessitam de um ambiente escolar apropriado para exercerem a profissão e de uma formação (inicial e continuada) adequada. Além disso, defende que se disponibilizem meios aos docentes para intervirem na realidade, que tenham domínio e apropriação da prática — elemento fundamental para a construção dos saberes do professor — e sejam responsáveis pela tarefa de ensinar, tendo como premissa a noção de coletividade, no processo de configuração do currículo.

Em sua pesquisa, Medeiros (2016) destacou que a autonomia docente é entendida como ambígua, por existir uma divergência entre as diferentes concepções do termo. Os professores da unidade investigada percebem a autonomia docente como parte de um projeto coletivo, pautado também pela participação nas decisões políticas. A gestão dessa rede pensa de maneira diferente, destacando que a autonomia do professor é somente pedagógica.

Ao final da descrição do *segundo movimento*, apresento o grupo temático “constituição da docência universitária” com apenas uma pesquisa vinculada ao grupo, conforme apresento no Quadro 4.

Quadro 4 - Pesquisa do grupo temático “constituição da docência universitária”

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	TIPO	UNIVERSIDADE
2016	Soraya Santos	Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português	docência; Educação Física; Superior; Educação Superior	dissertação	Universidade Federal de Alagoas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Esta pesquisa analisou a constituição da docência no ensino superior, um processo iniciado anteriormente à formação inicial do professor, diferente das docências e dos modos de ser docente em Educação Física dos professores que atuam na Educação Básica ou nos Institutos Federais. Santos (2016) destacou a necessidade de o professor universitário estar mudando, buscando novos caminhos e estratégias para interagir com os estudantes, compreendendo-os como seres mutáveis.

Ao analisar os movimentos de busca, retomo uma das principais ideias que constatei no *primeiro movimento*, no grupo temático “professor de Educação Física”: a escassez de pesquisas no âmbito da Educação Física Escolar. Enquanto no *segundo movimento*, considero relevante as investigações apresentadas não analisarem a docência de professores com mais tempo de atuação e experiência profissional, como os docentes de Educação Física do IFRS.

Além dessas percepções gerais, destaco alguns fatores que apareceram no *segundo movimento*, que interferem na docência do professor: o início da carreira docente pode contribuir para o professor desenvolver autonomia pedagógica (Coelho, 2011); há necessidade de um ambiente adequado para o professor desenvolver sua docência (Marques, 2014); a autonomia docente não é somente pedagógica e pode partir de um projeto coletivo, que se

efetiva por decisões políticas do professor, extrapolando a docência (Medeiros, 2016); e, a dinâmica implicada na docência, que faz com que o professor necessite mudar, buscar novas estratégias e formas para a interação com os alunos (Santos, 2016).

Compreendo a importância de salientar também que não encontrei nessas duas buscas específicas pesquisas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente, na modalidade dos cursos técnicos e integrados ao Ensino Médio e/ou com docentes em Educação Física.

Imbuído, ainda, do desafio de tensionar o tema de pesquisa e continuar desenvolvendo a problematização que, com o passar do tempo, ficou mais restrita e específica, optei por tensionar e afunilar o olhar sobre o objeto de estudo das 82 publicações mapeadas no *primeiro* e no *segundo movimentos* da revisão de literatura, sintetizando-a nesse exercício. Não denominarei como um novo movimento, pois grande parte das pesquisas utilizadas para esse procedimento está supracitada. O que faço, nesta nova estratégia, é abrir e ampliar os dados acerca do *professor de Educação Física* e olhar especificamente para os aspectos que tangem às *docências*, além de continuar atento aos dados sobre os modos de ser docente.

Para operar essa análise, li novamente, durante o mês de maio de 2022, os 82 resumos das teses e dissertações, exatamente um ano após terem sido selecionados, com o olhar mais atento e qualificado para buscar as especificidades sobre as docências e o professor de Educação Física. Ao adotar essa estratégia, ressalto que tratei a revisão de literatura com rigor, ampliando o processo de artesanaria, tentando extrair ao máximo dados e informações que auxiliassem em meu processo de fazer pesquisa e, conseqüentemente, na construção da problematização da tese.

Das 82 investigações, selecionei 20 que mencionavam a expressão “professor de Educação Física”. Após a triagem e enquanto operava os materiais, descartei 13, por não abordarem especificamente a docência em Educação Física. Na sequência, realizei a leitura das considerações finais das sete investigações selecionadas, visando mapear as características da docência dos professores de Educação Física, conforme apresento no Quadro 5.

Quadro 5 - Pesquisas para ampliar o entendimento de docência na Educação Física

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	UNIVERSIDADE
2008	Aline Cardozo	A “pedagogia” do professor de Educação Física: um estudo sobre os valores e as atitudes presentes na prática docente	dissertação	Universidade Estadual Paulista
2017	Bianca Granzoto	A prática como componente curricular na formação de professores em cursos de licenciatura em Educação Física		Universidade Metodista de Piracicaba
	Flaiane Costa	Formação profissional do professor de Educação Física: o perfil inferido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais		Universidade de Passo Fundo
	Nestor Bertini Junior	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em cursos de licenciatura de Educação Física no Brasil		Universidade Metodista de Piracicaba
2018	Felipe Brasileiro	Pesquisa na Educação Física: como os professores formam seus alunos		Universidade Estadual do Ceará
2019	Eliane dos Reis	O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física	tese	Universidade Estadual de Maringá
2020	Renato e Santos	Educação Física Escolar: desafios do professor iniciante	dissertação	Universidade Estácio de Sá

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A leitura das considerações finais foi uma etapa relevante, pois, a partir dela, elenquei vários dados acerca da docência e das características do professor de Educação Física. As pesquisas de Cardozo (2008), Costa (2017) e Brasileiro (2018) apresentam informações que contribuem nesse sentido.

Cardozo (2008) afirmou que a docência do professor de Educação Física tem como características a urbanidade, a moralidade e a profissionalidade. Esses três pontos foram destacados em seu campo empírico, a partir do uso de questionários, entrevistas e observações das aulas dos professores de Educação Física.

Ampliando os dados sobre a docência em Educação Física, Costa (2017) investigou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. A autora ponderou que o docente de Educação Física precisa ter conhecimentos sobre a área da saúde e sobre as sociedades modernas e complexas, refletindo sobre questões éticas, profissionais e pessoais. Constatou também que as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam a formação do perfil de professor generalista e não especialista. Costa (2017) salientou ainda que os projetos pedagógicos dos cursos superiores de Educação Física precisam designar o perfil do profissional a ser formado.

Brasileiro (2018), em um estudo de caso, analisou como a pesquisa é trabalhada nos cursos superiores de Educação Física, na Universidade Federal do Ceará. O autor realizou uma pesquisa qualitativa, com o uso de entrevistas. Como resultados, a dissertação destacou que os docentes que ensinam a pesquisa em suas disciplinas apontam as questões teóricas no início dela, para, em seguida, articular o conhecimento prático, que culmina com a elaboração de um pequeno projeto. Essa compreensão, segundo a minha visão, reforça ainda mais a dicotomia existente entre teoria e prática<sup>27</sup> — discutida e problematizada em nosso grupo de pesquisa, especialmente, ao analisar a cultura formativa vigente nos diferentes níveis de ensino<sup>28</sup>.

A investigação de Granzoto (2017) discutiu a prática na Educação Física. Em sua pesquisa, a autora evidenciou que os professores da área apresentam dificuldades para compreender a prática como componente curricular. Eles confundem a prática do movimento com a prática vinculada ao ensino. Como sugestão, Granzoto (2017) reforça a efetivação da prática como componente curricular nos cursos de formação de professores, podendo ocorrer por meio de projetos integradores que promovam a participação de docentes e alunos.

As pesquisas de Bertini Junior (2017) e Reis (2019) estão relacionadas ao PIBID e ao início da carreira docente.

Bertini Junior (2017) analisou o PIBID e a formação de professores, mostrando que ocorreu a superação das abordagens técnicas da área, historicamente marcadas pelos discursos higienistas e militares. Neste sentido, 78% dos docentes investigados adotam abordagens práticas e críticas, ou seja, reforçaram uma compreensão e concepção de Educação Física crítica, cuja principal premissa é a formação de bons cidadãos.

Para analisar o PIBID, Reis (2019) utilizou o estudo de caso em sua metodologia de pesquisa, além de questionário e entrevista. Como resultados, a tese destacou que o modelo estrutural do PIBID mantém o bolsista em contato direto com a realidade escolar. Esta característica poderá garantir impactos positivos para o futuro professor, no momento do ingresso na carreira do Magistério. Além disso, a autora reitera que a participação do estudante estagiário no PIBID tem relevância também na construção da identidade profissional na Educação Física.

---

<sup>27</sup> Para mais informações, ver: BOFF, Daiane Scopel. **O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em Matemática**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

<sup>28</sup> Para mais informações, ver: BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn; BOFF, Daiane Scopel. Formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental: uma inscrição em outra cultura formativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 1-21, jan./dez. 2024.

Santos (2020) analisou os desafios do professor iniciante de Educação Física. O autor apontou como maiores desafios os seguintes elementos: a indisciplina dos alunos, o isolamento do docente e a falta de amparo institucional. Outro fator de destaque foi a falta de relação dos conhecimentos do curso de formação inicial com a prática do professor. Para superar esses desafios, os docentes buscaram informações na literatura e apoio de colegas com mais experiência.

Analisando esse conjunto de investigações, percebi que os estudos de Cardozo (2008), Costa (2017) e Granzoto (2017) apresentam características relacionadas ao professor de Educação Física e às docências. Dentre elas, destaco a formação de um docente generalista, que domine conhecimentos específicos da saúde (Costa, 2017) —, embora tenha sido alvo de críticas por algumas pesquisas da área por reforçar os princípios higienistas na escola —; a docência em Educação Física, marcada por características como urbanidade, moralidade e profissionalidade (Cardozo, 2008); e, a dificuldade dos docentes em enfrentarem e superarem a dicotomia entre teoria e prática (Granzoto, 2017).

Nas investigações de Bertini Junior (2017) e Reis (2019) acerca do PIBID, constatei que muitos professores desenvolvem uma concepção crítica de Educação Física, superando os modelos higienista e militar. Além disso, salientam que o PIBID poderá interferir positivamente na construção da identidade profissional dos futuros professores, por estarem em contato direto com a realidade escolar.

Constato ainda que os docentes iniciantes enfrentam desafios variados para iniciarem e ingressarem na carreira docente, conforme Santos (2020). Pontuo que, ao vivenciar as situações de desafios ou dificuldades na docência, não estou desqualificando a atuação pedagógica do professor de Educação Física.

## 2.1 ALGUMAS DOCÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Alguns estudos da área da Educação Física, vinculados às docências, foram aparecendo ao longo do percurso, em situações nas quais realizei leituras sobre o tema e após as buscas nos repositórios de dados. Diante disso, esta seção faz menção à amplitude das investigações vinculadas ao objeto de pesquisa, mas que não foram mapeadas nos dois movimentos de busca anteriores.

Após selecionar e organizar as pesquisas, exibidas no Quadro 6, pontuei suas principais conclusões, destacando algumas contribuições para a comunidade acadêmica.

Quadro 6 - Pesquisas vinculadas à docência

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	LOCAL
2010	Alexandra Silva e Hugo Krug	Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física	artigo	EFDeportes
2015	Adrielle de Souza	A constituição da docência no curso de formação em Educação Física: os modos de ser, saber e poder ser professor	dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
2017	Ilma Honorato	As representações sociais dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor	tese	Universidade Estadual de Ponta Grossa
2018	Rodrigo Lopes	A docência em Educação Física desde rastros e horizontes abertos pelas políticas educativas contemporâneas: um <i>saramagueio</i> pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul		Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2020	Marina Boscarior	Existir docente: processo de subjetivação e o cuidado de si	dissertação	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A primeira pesquisa envolta pela cápsula da docência, que estabelece uma ponte ou faz uma ligação com o processo identitário do professor de Educação Física, é o artigo de Silva e Krug (2010). Os autores destacam que a identidade do professor é decorrente das experiências no cotidiano, em locais que tornam viva a sua função profissional, seja em universidades, escolas ou outros espaços educativos.

Para Silva e Krug (2010, p. 1), a identidade docente é entendida como complexa, “[...] além de realizar-se nas mediações pessoais, sociais e profissionais do professor, soma-se à consciência e responsabilidade de poder contribuir positivamente, ou não, nas interações que suscitarão a construção de identidades de outros sujeitos — os alunos”.

Souza (2015) investigou a docência, por meio dos modos de ser, saber e poder ser professor em um curso superior de Educação Física. Quanto aos modos de ser docente, os resultados indicam que a constituição docente vai além da simples aquisição de conhecimentos, ratificando que as experiências formadoras da trajetória de vida auxiliam e constituem a docência. Sobre os modos de saber ser professor e a docência universitária, a autora ponderou que os saberes pedagógicos envolvem a formação e a experiência profissional, ou seja, tudo o que faz parte do cotidiano universitário. Os modos de ser docente estão imbricados com os desafios da profissão, com as dificuldades oriundas do aumento do trabalho docente e a falta de tempo livre.

Em um estudo que analisou o que é ser professor, a partir das representações sociais dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, Honorato (2017) destacou que os estudantes indicaram os seguintes significados sobre ser professor: aquele que traz algo significativo à vida do estudante, com atitudes de responsabilidade, amor, respeito e paciência, utilizando práticas pedagógicas interessantes, inovadoras e contextualizadas, que contribuem para a formação social, cultural e afetiva dos alunos. A autora concluiu sua pesquisa afirmando que os alunos têm uma visão romantizada do que é ser professor, relacionando a docência a um dom. Diante disso, destaco que este é um dos discursos que podem ser repensados na cultura formativa dos docentes, assim como na formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa de Lopes (2018, p. 349) destacou os desafios enfrentados pelos docentes, no contexto da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, ressaltando que dois afetos estão presentes na contemporaneidade: “o medo e a esperança”.

A partir desse estudo, pensei em possibilidades para o planejamento dos encontros do LABDOC com os professores de Educação Física do IFRS, pois os modos de ser docente estão imbricados no contexto social e cultural, e em como vivem a profissão.

Inspirada nos Estudos Culturais, Boscariol (2020) analisou o existir docente relacionado ao processo de subjetivação e ao cuidado de si. A autora afirmou que a docência do professor de Educação Física “[...] é atravessada por discursos que tensionam a fixação de um significado sobre o que é ser professora de EF [Educação Física]. Esses discursos compreendem tanto a prática de intervenção docente, como suas formas de conduta dentro do espaço escolar” (Boscariol, 2020, p. 115). Boscariol (2020) destacou que o controle da subjetividade docente pela instituição escolar produz efeitos sobre o corpo dos discentes, além da domesticação dos corpos docentes, que passam a ter uma existência marcada pela própria escola.

A compreensão de docência de Boscariol (2020) é relevante à minha pesquisa, por entender que apresenta e carrega consigo verdades pedagógicas. A docência é marcada por múltiplos sentidos, pelas características de cada professor e por suas especificidades com cada aluno, tendo em vista que ela ocorre na relação com o outro.

Prosseguindo com a revisão de literatura, fiz uma busca específica em revistas científicas da área da Educação Física, como: *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*; *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*; *RBCE: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; *Revista Pensar a Prática*; dentre outras. Destas, escolhi a revista

Movimento<sup>29</sup>, devido à quantidade de estudos encontrados a partir do descritor “docência” e por sua relevância no campo acadêmico.

Inicialmente, encontrei 24 pesquisas. Contudo, para operar com esses textos, adotei as mesmas estratégias das buscas anteriores: leitura e análise dos resumos de cada artigo. Caso considerasse a pesquisa relevante para a temática que investigo, fazia a leitura atenta das considerações finais. Desta forma, selecionei seis artigos que possuem aproximações com a minha pesquisa, dispostos no Quadro 7.

Quadro 7 - Pesquisas vinculadas à docência na revista Movimento

ANO	AUTORIA	TÍTULO
2009	Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto	Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física
	Núbia dos Santos, Felipe Almeida e Valter Bracht	Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência
2017	José Gariglio	Singularidades da inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes
	Lidiane Marani, Luiz Sanches Neto e Elisabete Freire	O currículo da Educação Física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores
	Victor da Conceição e Vicente Molina Neto	A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da docência
2020	Amanda de Assis e Elisandro Wittizorecki	“Criança é vida”: discursos que atravessam a relação entre o(a) professor(a) de Educação Física e a professora referência no I ciclo do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Bossle e Molina Neto (2009) ressaltam a importância do trabalho coletivo dos diferentes professores na escola, com vistas à construção de propostas político-pedagógicas coletivas. O trabalho coletivo pode ser estimulado pela realização de projetos sócio-políticos e educacionais e por planos de ensino envolvendo os diferentes componentes curriculares.

Marani, Sanches Neto e Freire (2017), ao analisarem o currículo de Educação Física, destacam que os professores são favoráveis à existência de um currículo comum que oriente a prática pedagógica, mas que almeje a flexibilidade curricular, para realizar ajustes às suas concepções docentes e às características dos alunos.

<sup>29</sup> “A revista Movimento é uma publicação de acesso aberto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tem por objetivo divulgar a produção científica nacional e internacional, **sobre temas relacionados à Educação Física, no que tange aos seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais**. Nessa perspectiva, o periódico recebe, avalia e publica manuscritos que problematizem os fenômenos e os temas investigados, **tendo como fundamentos teóricos, metodológicos, analíticos e interpretativos aqueles oriundos das Ciências Humanas e Sociais**”. Disponível em: seer.ufrgs.br/Movimento. Acesso em: 01 mar. 2025.

Assis e Wittizorecki (2020) investigaram os discursos que atravessam a relação dos professores com os alunos do I ciclo do Ensino Fundamental e constataram que os docentes de Educação Física apresentam menos legitimidade e autoridade sobre a turma, se comparados ao professor regente.

Enquanto os outros três artigos apresentam proximidade com a temática que pesquiso.

Santos, Almeida e Bracht (2009) relataram que as narrativas dos professores demonstram que a escolha e o itinerário da carreira profissional estão atrelados às suas histórias de vida. Isso significa que os docentes precisam ser compreendidos como pessoas e profissionais, pois sua vida e trabalho se moldam mutuamente. Os autores concluíram que a biografia do professor é fundamental para compreender os processos e as estratégias de ensino desenvolvidas.

Gariglio (2017) realizou uma pesquisa com docentes iniciantes. Os principais resultados apontam que o pertencimento a determinado campo profissional é um elemento relevante a ser considerado ao analisar as diferentes trajetórias percorridas pelos professores. Isso define modos importantes de ser docente, de como desenvolver o trabalho pedagógico e de como os outros percebem sua docência.

O autor pontua ainda que “[...] as hierarquias entre os saberes escolares se traduzem numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes de acordo com a motivação dos alunos, as pressões dos pais e a percepção dos colegas” (Gariglio, 2017, p. 1011).

Conceição e Molina Neto (2017) destacam que o professor constrói sua identidade profissional moldada pela rede de relações que estabelece com o contexto escolar, envolvendo aspectos sociais, culturais e de formação pessoal. Sendo assim, o trabalho docente precisa ser compreendido ou analisado para além do contexto escolar.

A partir desse conjunto de pesquisas oriundas da revista Movimento, constatei que a docência em Educação Física pode ser influenciada por diferentes elementos, inclusive fora do contexto escolar, por remeter a histórias de vida, a aspectos sociais, à cultura e a trajetórias de vida e formativa de cada professor. Diante disso, a constituição da docência é cercada e influenciada por esses elementos.

Devido à abrangência e aos contornos da minha pesquisa, retomo que a constituição da docência não é o foco principal desta tese. Apesar de estar vinculada à docência em Educação Física e, conseqüentemente, aos modos de ser docente, pois a constituição permanente do professor interfere no exercício e nas características das docências.

Ao concluir este capítulo, entendo ter elementos suficientes para apontar que as docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS merecem ser objetos de estudo. Desta forma, finalizo a revisão de literatura, tendo em vista que as últimas pesquisas elencadas na revista Movimento já tiveram grande parte de seus conteúdos debatidos na revisão de literatura. Assim, espero ter criado fendas, lacunas e raízes para ratificar a continuidade deste trabalho.

### 3 AS DOCÊNCIAS, O GIPEDI E O MEU OLHAR VOLTADO À EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao propor um estudo que analisa as docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física dos cursos técnicos do IFRS, é relevante definir e assumir o que entendo por docência. Para isso, utilizo como principal inspiração uma definição de Fabris e Dal'Igna (2017), assim como outras pesquisas produzidas no âmbito do GIPEDI, que servem de referenciais para o nosso grupo de pesquisa.

O conceito proposto pelas autoras ressalta que a docência remete ao exercício da ação do professor e só pode ser exercida em determinada condição. A docência é realizada no processo educativo intencional, em que se desenvolve o ensino junto a um grupo de alunos aprendentes. Isto é, caracteriza-se por pessoas em funções e posições diferentes, quanto ao ensino e à aprendizagem (Fabris; Dal'Igna, 2017). Sendo assim, ressalto que a docência é desenvolvida junto ao processo de ensino, mais precisamente quando ocorre a relação pedagógica, o ensino entre professor, estudante e os conhecimentos que compõem o processo educativo.

Registro ainda que, embora não tenha assumido a perspectiva foucaultiana na pesquisa, utilizei muitos conceitos que me ajudaram a entender a docência e os modos de ser professor com outros olhares. A docência vista e entendida a partir de uma perspectiva foucaultiana, como na definição de Oliveira (2015, p. 28-29), faz uma dessas aproximações:

[...] sob a ótica das teorizações foucaultianas requer compreendê-la [a docência] como produtora de cultura, de saberes, conhecimentos e práticas que produzem os sujeitos envolvidos, a partir de intensas e complexas redes de poder/saber/governo. Significa compreender a docência enquanto práticas para a condução da conduta, enquanto governamento [...].

Os conceitos de Oliveira (2015) e Fabris e Dal'Igna (2017) compõem o meu entendimento sobre a docência na pesquisa, como também me auxiliam a entender a constituição das pessoas, criando outras possibilidades e realidades que movimentam e valorizam a cultura, os saberes, os conhecimentos e as práticas. Além disso, circunscreve a docência junto ao ensino, produzida pela relação pedagógica que ocorre entre professor e aluno, envolvendo o processo educativo.

### 3.1 INVESTIGAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA NO GIPEDI

Entendo como uma atitude ética, de humildade e de respeito acadêmico com o GIPEDI, a citação e a descrição de algumas pesquisas elaboradas no interior deste grupo, especialmente aquelas que tratam da docência.

A primeira investigação descrita é intencional, por remeter ao estudo e ao projeto de pesquisa da minha orientadora, *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19* (Fabris, 2021). O desenho metodológico do LABDOC também serviu de aporte e referência à minha pesquisa, e teve como desdobramentos a produção de dissertações e teses no quadriênio 2021-2025, oriundas de nosso grupo de orientação.

O problema de pesquisa do projeto indagou quais modos de ser docente são produzidos no âmbito das experiências coformativas potencializadas pelo LABDOC a partir dos desafios da covid-19. Destaco a vinculação desta pesquisa com o projeto de Fabris (2021), pois esta tese investigou as especificidades das docências e dos modos de ser docente dos professores de Educação Física, em cursos técnicos integrados do IFRS, por meio da metodologia da pesquisa (de)formação desenvolvida no LABDOC, proposta no projeto de Fabris (2021).

A tese de Brodbeck (2015, p. 99) desenvolveu o conceito de docência redentora e realizou uma discussão em torno da pedagogia crítica, em que os sujeitos da pesquisa

[...] vão para a escola dispostos a resolver os problemas da falta de qualidade na educação. Os bolsistas se sentem pressionados a mudar a realidade escolar. A aposta é na inovação, palavra de ordem do momento, e recorrem ao desenvolvimento de atividades que remetem à influência das pedagogias psicológicas e da psicologia construtivista, que se intitula crítica e libertadora e que busca autonomia dos sujeitos.

Oliveira (2015) apresentou o conceito de docência virtuosa, no qual os professores vinculados ao PIBID assumem-na como

[...] forma de vida, [em que] a licencianda é levada a estabelecer com a docência uma relação amorosa que envolve cuidado consigo e com os outros. Esse cuidado de si e dos outros, por sua vez, requer comprometimento. Para tornar-se professor/a é preciso ser COMPROMETIDA (Oliveira, 2015, p. 157, grifo da autora).

Em sua tese, a autora utilizou como ferramenta analítica a matriz de experiência que constituiu e concebeu a docência como

[...] ethos, enquanto modo de vida, pautada na cultura da problematização das práticas, especialmente pelas relações que o sujeito pibidiano é levado a estabelecer consigo

mesmo e com os outros, ao exercitar-se na busca por tornar-se professor/a comprometido/a, tático/a e interventor/a (Oliveira, 2015, p. 216).

Silva (2015) analisou os modos de constituição da docência. O autor percebeu que no Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul, encontra-se o modelo de docência inovadora, que, nos currículos, é caracterizada como uma docência flexível, criativa e com vistas a formar o cidadão para o século XXI. Diante dessa realidade, os professores ressaltaram as dificuldades advindas do processo de formação inicial e continuada e entraves na escolha dos conhecimentos a serem tematizados com os estudantes.

O conceito de docência engajada foi apresentado na dissertação de Bahia (2020). A autora destacou que os professores também podem assumi-la

[...] com características, saberes e normatividades que produzem, mesmo em meio a muitos desafios, um docente responsável pedagogicamente, comprometido com sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isso a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente/referência [...] e aluno (Bahia, 2020, p. 144).

Mandarino (2020) desenvolveu o conceito de docência cuidadosa, analisando obras pedagógicas acadêmicas<sup>30</sup>. O autor defendeu a tese de que

[...] o professor [a professora] é convocado a olhar para o outro de determinada forma. Mais ainda, em que o professor [a professora] é convocado a olhar para si de determinada forma. Toma-se aqui a docência cuidadosa como sendo um exercício de cuidar de si e dos outros. Posto dessa forma, a docência cuidadosa é algo que oferece um modo de olhar, interpretar e nomear a docência no tempo presente (Mandarino, 2020, p. 180).

Em sua tese, Ribeiro (2021) analisou os docentes iniciantes no contexto da fronteira entre Brasil e Bolívia, e denominou as docências de acolhedoras em constituição. Para a autora, a docência se caracteriza pelo cuidado sobre o outro em sua complexidade e diferença sobre as necessidades de ensino e aprendizagem, para serem assegurados o bem-estar físico e emocional e, especialmente, o desenvolvimento do conhecimento escolar.

A partir dos conceitos apresentados sobre docência redentora (Brodbeck, 2015), docência virtuosa (Oliveira, 2015), docência engajada (Bahia, 2020), docência cuidadosa (Mandarino, 2020) e docência acolhedora (Ribeiro, 2021), constatei que tais produções indicam ou sinalizam a presença do cuidado de si e do outro. Para isso, utilizo uma expressão foucaultiana, em que o próprio professor é responsável e autor de sua docência, embora

---

<sup>30</sup> O mestre ignorante (Rancière, 2007); O mestre inventor (Kohan, 2014); Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor (Larrosa, 2018).

atravessada pelas verdades pedagógicas, relações de poder e saber, dimensão ética e normatividades.

Gallo (2006, p. 188) contribui para esse entendimento e afirma que o professor “[...] precisa adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar o outro para que adestre-se a si mesmo”. O cuidado de si e do outro também é um dos desafios propostos por Fabris (2021), que visa devolver ao professor a capacidade de gestão de sua docência, com seus colegas professores da Educação Básica, em sua área de atuação profissional. Sendo assim, as investigações apresentadas a partir do GIPEDI me auxiliam a compreender a docência caracterizada pela relação com o outro, reforçando o entendimento de Fabris e Dal’Igna (2017).

### 3.2 PESQUISAS SOBRE DOCÊNCIA NA OBRA DO GIPEDI

Além das pesquisas supracitadas, realizadas em cursos de mestrado e/ou doutorado, os colegas do GIPEDI organizaram uma publicação em 2018, com foco na articulação das pedagogias com as docências e com as diferenças, visando analisar o exercício da docência em sua complexidade.

A obra *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação* foi coordenada pela professora Elí Fabris e pelos professores que integravam o GIPEDI à época, a professora Maria Cláudia Dal’Igna e o professor Roberto da Silva. O livro apresenta um conjunto de artigos vinculados ao tema, em que são realizadas discussões em diferentes áreas e níveis da Educação. Além disso, há textos nos quais a docência é abordada sob diferentes prismas.

Dentre elas, marco o início com a descrição da docência *design*, proposta por Horn e Fabris (2018, p. 38):

*design* como forma de oferecer situações às crianças visando à facilitação da aprendizagem; *design* como modo de dar visibilidade às aprendizagens infantis na escola; *design* como propósito de atuação; enfim, *design* como modo de praticar a vida docente na escola contemporânea. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a escola empresa; o cliente precisa ser satisfeito desde a tenra idade, e a docência *design* terá como meta facilitar as aprendizagens e colocar na vitrine tudo que cada indivíduo consegue produzir.

Sobre esta perspectiva de docência, as autoras alertam que suas características podem colocar o docente numa posição em que é desafiado a desempenhar funções de um “gerente de oportunidades” e de um “projetista de aulas”, abrindo ainda mais espaço ao modelo neoliberal

de Educação. Estas características são contrárias ao que defendemos enquanto grupo de pesquisa que busca valores de outra concepção de Educação e humanidade. A docência *design*, na perspectiva investigada, apresenta relações com a lógica mercadológica, especialmente por inserir a educação na lógica do capital, da concorrência e da competitividade.

A segunda pesquisa, de autoria de Dal’Igna, Scherer e Silva (2018), analisa alguns modos pelos quais a docência contemporânea é caracterizada como uma Sociedade Anônima (S/A). A docência S/A implica num

[...] modo de vida, em que os docentes devem assumir-se como acionistas de seu próprio trabalho, que buscam produzir e acumular capital humano, investindo em sua qualificação profissional e, ao mesmo tempo, assumindo a responsabilidade por seus possíveis sucessos e fracassos (Dal’Igna; Scherer; Silva, 2018, p. 58).

A docência S/A convoca os professores a constituírem novas competências impostas e exigidas pelo mercado para desempenharem o ofício de professor, buscando a constituição de sujeitos empregáveis em um contexto em que o trabalho docente rumo à precariedade (Dal’Igna; Scherer; Silva, 2018).

A terceira pesquisa, de Silva e Tomasel (2018), aborda um modo específico de docência, ou seja, “um modo de ser, de estar e de agir no mundo”, dos docentes, pela aprendizagem. As autoras apontam questões relacionadas ao esmaecimento do ensino, em que a docência terapêutica está sendo produzida a partir de uma prática chamada de psicologização.

Ao mostrar o processo de psicologização do campo da Pedagogia, argumentamos que a Pedagogia, como campo de conhecimento, buscou e tem buscado um caráter científico, a fim de obter legitimidade e reconhecimento como Ciência e que a maneira como essa legitimação ocorre, historicamente, constitui o campo Pedagogia de determinadas formas e cria condições de possibilidade para que determinadas práticas se desenvolvam e operem com maior força na docência enquanto profissão e no exercício desta profissão (Silva; Tomasel, 2018, p. 110).

Essas pesquisas proporcionam uma visão abrangente das transformações contemporâneas na esfera da docência, demonstrando as complexidades e interações entre diferentes tipos de prática pedagógica e as forças externas que moldam a atuação dos professores. Cada estudo aborda uma dimensão distinta do trabalho docente, oferecendo percepções valiosas sobre as diversas facetas da docência no contexto educacional atual e confirmando a sua complexidade.

No entanto, ao delimitar o entendimento de docência ao que o nosso grupo de pesquisa e o GIPEDI produziram, de certa forma, restringe o debate e o tensionamento sobre o tema.

Diante disso, e para deixar registrado outras compreensões, apresento uma definição que possui uma perspectiva teórico-metodológica diferenciada.

Soares e Cunha (2010) compreendem a docência como dotada de complexidade. A referida característica se aplica por seu próprio exercício, por precisar garantir a aprendizagem dos estudantes, não sendo uma simples transmissão de conteúdos. Isto é, a docência envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que necessitam ser dominadas e outras inúmeras características.

As autoras destacam que a docência

[...] é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício [...] a configuram como um campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e sim, mediante uma formação específica e consistente (Soares; Cunha, 2010, p. 30).

Compreendo as principais pesquisas sobre a docência, oriundas da obra do GIPEDI, como um conceito/ferramenta potente, que me auxilia a (re)pensar e a tensionar a docência, olhando para esse tema de pesquisa de outras maneiras, especialmente, a partir de sua complexidade.

### 3.3 A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Minha aproximação com as concepções de docência em Educação Física se relaciona com as definições do Movimento Renovador da área<sup>31</sup>, que assume conhecimentos relacionados às Ciências Humanas e Sociais. O movimento tem como uma das premissas superar a concepção tradicional de ensino dos esportes, minimizando os efeitos de uma Educação Física Escolar somente com este foco, assim como questionar o ensino de conteúdos relacionados, exclusivamente, à saúde do sujeito, reforçando, equivocadamente, os traços ou características higienistas na escola.

A partir desses destaques, a primeira compreensão de Educação Física que apresento, proposta por Neira (2019)<sup>32</sup>, denomina-se currículo cultural<sup>33</sup>. Relacionada à minha forma de ver e compreender o mundo, principalmente, por suas inspirações teórico-metodológicas pós-

<sup>31</sup> Explicarei ao longo do texto.

<sup>32</sup> Sua compreensão não se esgota por aqui; sugiro a leitura de sua obra na íntegra.

<sup>33</sup> No primeiro semestre de 2024, cursei a disciplina Currículo Cultural da Educação Física: Perspectivas Políticas, Epistemológicas e Pedagógicas como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, ministrada pelos professores: Marcos Neira, Mario Nunes e Wilson Alviano Júnior.

críticas, a proposta contribuiu também para (re)ver e questionar a minha própria docência na área, justamente por indagar alguns discursos e verdades pedagógicas que circulam no ambiente escolar. Também foi o autor que mais trouxe afinidades à perspectiva pós-estruturalista, que passei a me aproximar durante o doutorado.

Para Neira e Nunes (2022b, p. 7), a centralidade do currículo cultural está na cultura. O seu objeto de estudo é a cultura corporal, representada por uma “[...] infinidade de aspectos políticos, sociais, culturais, filosóficos, técnicos, táticos, artísticos a respeito das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e outras”. O currículo cultural tematiza as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes tendo como inspiração as teorias pós-críticas, fazendo uma análise crítica sobre o contexto dos estudantes, para, na sequência, aprofundá-lo e ampliá-lo, tendo em vista outros possíveis significados (Neira, 2019). No entanto, é importante saber que o conteúdo que selecionamos para uma aula de Educação Física não é neutro, pois produz sentidos na vida dos estudantes. Saber das diferenças culturais entre diferentes etnias/raças, classes sociais, gênero etc. nos permite assumir uma docência mais inclusiva.

Diante disso, o currículo cultural não possui uma “[...] definição prévia da prática corporal a ser estudada, muito menos a padronização e repetição de aulas. No currículo cultural, trabalha-se com o pensamento e com a história, com a cultura e seus jogos de força” (Neira; Nunes, 2022b, p. 9). E o professor de Educação Física é o grande responsável por organizar os conteúdos ou os objetos de conhecimento tematizados em aula, a partir do contexto em que vivem seus alunos e das questões culturais e sociais que os envolvem.

A segunda pesquisa, que impacta minha *compreensão de Educação Física*, é a de Rezer e Fensterseifer (2008). Por mais que apresente divergências teórico-metodológicas do currículo cultural, tem como inspiração o Movimento Renovador da Educação Física. Ao analisarem a docência, os autores destacam “[...] a necessidade de resgatar a complexidade da docência em EF [Educação Física], entendendo-a realmente como algo mais do que ‘aplicação’ de exercícios, brincadeiras, ou jogos em aula (para isso, não precisaríamos cursar uma faculdade de EF [Educação Física] [...])” (Rezer; Fensterseifer, 2008, p. 320).

Conforme Rezer e Fensterseifer (2008, p. 326-327, grifo dos autores), para o exercício da docência em Educação Física, podem ser construídos novos sentidos,

[...] complexificando o que não é simples. Resgatar a complexidade da docência no âmbito da EF [Educação Física] passa pela necessidade pedagógica de maior domínio conceitual, por um processo de afirmação como “sujeito”, na qual o professor se percebe como alguém que pode produzir conhecimento e não apenas *aplicar* conhecimentos produzidos por outros.

A docência em Educação Física traz consigo [...] “uma tradição, um nível de exigência intelectual, sensível, estética, corporal, enfim, um nível de exigência humana que pode ser bastante elevado” (Rezer; Fensterseifer, 2008, p. 320). Essa compreensão tem relação com um conceito proposto por nosso grupo de pesquisa, que defende uma docência encarnada e autoral (Fabris; Sebastiany, 2022), com características únicas, criadas e experienciadas pelo professor, como também o próprio conceito de artesanaria, que envolve o processo de criação de autoria docente.

Com a apresentação desses elementos e características vinculados à docência, os professores de Educação Física podem assumir o desafio de não ensinar somente o que querem e se identificam, ou os conteúdos que os alunos solicitam. Segundo Rezer e Fensterseifer (2008), receber o título de “licenciado” significa que, ao final da formação inicial, o profissional recebe a “licença” para o exercício da profissão, neste caso, para a docência em Educação Física. Deste modo, o professor desenvolve e assume sua responsabilidade pedagógica com o exercício da docência, pautada na compreensão de que precisa produzir conhecimentos e não simplesmente aplicá-los.

Diante desse cenário, os autores descrevem as principais características e necessidades do docente para exercer um modo crítico para a docência em Educação Física, explicitadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Características da docência em Educação Física

CARACTERÍSTICAS DE UM MODO CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	NECESSIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>Aula como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilidade de exercício docente, que se desenvolve a partir da complexidade de conhecimentos, tendo presente a responsabilidade pedagógica do professor;</li> <li>– espaço de formação do professor;</li> <li>– laboratório pedagógico e de experiências da docência;</li> <li>– espaço de aquisição de saberes da docência, em que o professor é responsável por compreender as concepções que fundamentam as práticas corporais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>necessidades pedagógicas</i>: o exercício da docência em Educação Física parte de um esforço pedagógico, haja vista a necessidade de arremeter diferentes conhecimentos para compor o processo de intervenção;</li> <li>– <i>necessidade de (maior) domínio conceitual</i>: ampliar a capacidade do professor de Educação Física de compreender os fenômenos que constituem o cotidiano;</li> <li>– <i>necessidade de o professor afirmar-se como “sujeito”</i>: assumir a responsabilidade de pensar na função docente.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Rezer e Fensterseifer (2008).

Por meio do Quadro 8, resalto a preocupação da docência em Educação Física, para além do saber fazer (dimensão prática). Rezer e Fensterseifer (2008) destacam como elementos

relacionados à docência a qualificação das questões e necessidades pedagógicas, o maior domínio conceitual e a afirmação do professor enquanto sujeito. Além disso, reiteram que a aula é um espaço de formação para o docente ou um laboratório que propicia a aquisição de diferentes saberes. Aproveito, inclusive, a utilização da expressão “laboratório pedagógico”, proposto pelos autores, para mencionar que o LABDOC também se inspira nesta concepção.

A partir da minha experiência no estágio docente<sup>34</sup> e a participação no LABDOC São Leopoldo, extraí subsídios para propor uma docência em Educação Física que buscasse romper com a cultura formativa que mais circula nas escolas e em diferentes níveis de ensino, podendo ser experimentada no LABDOC de Educação Física do IFRS.

Com a apresentação das ideias de Rezer e Fensterseifer (2008), Neira (2019), Neira e Nunes (2022a) e com os demais elementos descritos sobre as docências nesta seção, pretendo (re)pensar a minha docência em Educação Física. Sendo assim, diante das discussões empreendidas, percebo que a docência não pode ser vista e analisada como um fenômeno isolado, face à sua amplitude e complexidade. Necessita, ainda, estar atenta aos conhecimentos específicos, aos conhecimentos pedagógicos e aos diferentes modos de os abordar, a partir das diferenças culturais, contextos e especificidades de cada turma.

Quando escolho e seleciono a experiência do laboratório, a ideia é trabalhar coletivamente. Não há ação educativa sem a participação ativa de cada um. Por isso, as formações no LABDOC não são denominadas de cursos. Diante disso, todos são convocados a se exporem, a pensarem em voz alta, a partilharem o que pensam e o que fazem.

Ao entender também a docência a partir de sua complexidade, gostaria de abordar os principais *desafios* enfrentados pelos professores ao exercê-la na Educação Física. Para isso, recorro, inicialmente, a Krug *et al.* (2017), que apontam três esferas principais ligadas aos desafios da docência em Educação Física: os da *estrutura da escola*; os *relacionados aos alunos*; e, os *relacionados a si* (escola *versus* alunos *versus* professor). Agregaria também os de ordem normativa das diferentes redes de ensino<sup>35</sup> e/ou das próprias legislações<sup>36</sup>.

Considero que esses desafios da docência são recortes da realidade dos professores de Educação Física do IFRS. De forma geral, constatei, na pesquisa empírica, que os desafios que perpassam a *estrutura da escola* foram vinculados aos campi, que ainda não contam com ginásio concluído, e pela dificuldade de limpeza e manutenção dos espaços em algumas

---

<sup>34</sup> Realizei o estágio docente no segundo semestre de 2021, na Atividade Acadêmica de Planejamento e Avaliação, durante o doutorado, sob coordenação da Profa. Dra. Elí Fabris.

<sup>35</sup> Serão apresentadas no capítulo metodológico.

<sup>36</sup> Foram apresentadas, brevemente, no Capítulo 1.

realidades. Os pontos *relacionados aos alunos* se caracterizam pelo fato de os professores de Educação Física do Ensino Médio precisarem romper com a concepção de aula/“não aula”, oriunda do Ensino Fundamental; e, os *relacionados a si* apontaram individualidades de um docente sobre sua dificuldade no trabalho interdisciplinar e no desenvolvimento da pesquisa vinculada ao ensino, entre outras narrativas que apontaram para a não organização do tempo destinado ao seu planejamento. Sendo assim, os fatores apresentados por Krug *et al.* (2017) também são desafios vivenciados pelos docentes de Educação Física do IFRS.

Molina, Molina Neto e Lopes (2011) afirmam que, nas escolas, os docentes, principais trabalhadores da Educação, estão mais suscetíveis a determinadas exigências sociais e econômicas, marcadas pela comparação, competição e racionalidade. Diante desses fatores, os professores sentem dificuldades para exercerem uma docência segura e politicamente engajada com as demandas educativas emancipatórias e coletivas (Molina; Molina Neto; Lopes, 2011).

Conceição e Molina Neto (2017), ao descreverem os *desafios* da docência, destacam que os professores necessitam desenvolver a intencionalidade pedagógica em suas docências, com amparo no projeto político-pedagógico da escola em que atuam. Além disso, precisam se aproximar dos sujeitos presentes nesse contexto, mesmo que encontrem dificuldades relacionadas à mobilização dos saberes disciplinares da Educação Física e desafios curriculares das unidades em que atuam.

Diante desses enfrentamentos, o docente de Educação Física moldará sua identidade pelas relações sociais que estabelece na escola. Para os autores, tornar-se professor não é uma exclusividade do início da carreira, mas uma atitude que ocorrerá durante sua trajetória na docência.

Avançando no texto, aponto um elemento que entendo como relevante ao ensino e à minha compreensão de docência em Educação Física no IFRS. Sendo assim, preciso citar um documento interno e norteador para a área da Educação Física.

Em outubro de 2019, o Conselho Superior do IFRS aprovou a Resolução nº 95, que instituiu a PEFEL para os 17 campi. A Resolução foi construída, democraticamente, com possibilidades de participação de todos os docentes da área. A partir de sua aprovação, a Educação Física do IFRS conta com um documento orientador e normatizador que busca consonância com as demais regulamentações da Educação (Rio Grande do Sul, 2019).

A Resolução é composta por quatro grandes eixos: Educação Física, esporte, lazer e formação continuada, sistematizados em subeixos, analisados e discutidos ao longo do documento (Rio Grande do Sul, 2019). O foco para a discussão do texto está no eixo da

Educação Física, dividido em um subeixo, no qual a Educação Física Escolar é entendida como uma área de

[...] de conhecimento científico e de intervenção pedagógico-profissional no âmbito das práticas corporais da cultura corporal do movimento [...] que objetiva [...] a compreensão multidimensional das manifestações constitutivas de cada uma delas (jogos, esportes, ginásticas, exercícios físicos, lutas, danças, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, práticas corporais no meio líquido, dentre outras) [...] (Rio Grande do Sul, 2019, p. 3).

A responsabilidade do componente curricular assumida na Resolução nº 95 está em tematizar as Práticas Corporais Relacionadas à Cultura Corporal de Movimento (PCRCCM). A Educação Física é “[...] entendida como um componente curricular responsável pela tematização das PCRCCM em suas diversas formas de codificação e significação social, compreendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos [...]” (Rio Grande do Sul, 2019, p. 3).

Após a apresentação do eixo da Educação Física da PEFEL, coloco-me à disposição para assumi-lo e desenvolvê-lo em minha docência — mesmo que ao longo das análises da tese sejam tecidas críticas oriundas das narrativas dos professores de Educação Física do IFRS. A partir das diretrizes do documento, percebi alguns de seus focos assumidos, e destaco que os conhecimentos ou saberes desenvolvidos no ensino não estão voltados exclusivamente à prática do movimento. Isto é, o componente curricular tem preocupações amparadas no conhecimento científico, na constituição e formação do sujeito, e no desafio de potencializar uma Educação Física a partir de diferentes possibilidades de movimento, oriundas da cultura. Esses fatores ampliam e alargam o entendimento e as potencialidades da área.

Um ponto importante, destacado pelos professores de Educação Física do IFRS nos encontros do LABDOC, indica que a PEFEL precisa ser revista, visando à qualificação e atualização, conforme as demandas mais recentes da Educação Física e da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal.

Além de discutir algumas compreensões vinculadas à minha concepção de docência, destaco que a área da Educação Física está inserida no campo das *licenciaturas*, por ser o requisito profissional exigido para a atuação como professor de Educação Física do IFRS. Diante dessa especificidade, apresento alguns dados gerais sobre os cursos de licenciatura e sobre os professores da Educação Básica, objetivando conhecer brevemente o contexto deles, dentre os quais a Educação Física está inserida.

Gatti (2014) destaca que o percentual de matrículas nos cursos de licenciatura é menor se comparado a outros cursos de graduação, sendo que muitas matrículas são na modalidade a

distância. Paralelamente a este cenário, a autora questiona se os currículos das licenciaturas são eficientes para garantir que o futuro professor possa planejar, ministrar aulas e avaliar as atividades de ensino na Educação Básica.

Neste sentido, conforme a autora, na “[...] constatação das pesquisas [...] é de que há uma insuficiência formativa evidente nas licenciaturas para o desenvolvimento desse trabalho” (Gatti, 2014, p. 40). Gatti (2014) ressalta o desafio de estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido em cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica.

Além de dados sobre os cursos de licenciatura, é interessante também conhecer algumas características dos professores que atuam na Educação Básica, especialmente os do Ensino Médio, que concentra os participantes desta pesquisa. Para isso, apresento informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 2021.

No que concerne à formação de professores para a atuação na Educação Básica no Brasil, 2,2 milhões exercem a docência. A etapa do Ensino Médio se destaca pelo maior percentual de docentes com nível superior completo, 97,1%. Destes, 87% possuem formação em cursos de licenciatura. 57,8% do corpo docente é composto por mulheres, que representam a maioria. Em relação ao número de componentes curriculares ministrados, mais de 70% dos professores lecionam apenas um. No que se refere à quantidade de turmas, há uma variação de três a 10 por docente (Brasil, 2021a).

No que tange à formação de professores, Soares e Cunha (2010) afirmam que ela se diferencia de outras formações, em função de três aspectos principais:

deve integrar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica; precisa ter como foco a formação de profissionais; se configura como formação de formadores e, como tal, exige o isomorfismo entre essa formação e a prática profissional que visa formar (Soares; Cunha, 2010, p. 31).

Os dados referentes aos cursos de licenciatura e aos professores do Ensino Médio merecem destaque por demonstrarem um panorama no qual a Educação Física também está inserida. Entretanto, demonstro minha preocupação, pois estamos diante de um cenário de precarização desses cursos e do próprio trabalho docente na Educação Básica.

Desta forma, ressalto que compreendo a docência como a ação pedagógica exercida pelo professor em relação aos alunos, com os conhecimentos específicos da Educação Física, em diferentes contextos e realidades. Por meio dela, o docente precisa desenvolver a intencionalidade pedagógica nas ações vinculadas ao ensino e processo educativo.

Além disso, a docência assume diferentes características; por isso, pode ser entendida como uma manifestação plural, dotada de complexidade, marcada por ser autoral e encarnada.

Relaciona-se à docência a cada professor que, com o seu domínio conceitual da área, com o acesso aos conhecimentos específicos da Educação Física, pedagógicos e de seu repertório cultural, cria a sua docência, conforme os alunos, diante do contexto em que estão inseridos e das possibilidades que lhes são ofertadas.

### 3.4 HISTORICIZAÇÃO DAS DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Ao seguir o modo de fazer pesquisa que o nosso grupo desenvolve, torna-se relevante historicizar o objeto de estudo, no meu caso, a docência em Educação Física, para buscar compreendê-la na atualidade como uma invenção, pois tem história e já foi exercida e praticada de outras formas. Para Neira e Nunes (2022c, p. 165), “esse modo de apresentar a história afirma essências, verdades, identidades, a fim de apaziguar nossas inquietudes”. Sendo assim, historicizar não visa à apresentação de datas, locais, herói fundador ou a uma identidade eterna (Neira; Nunes, 2022c).

Os autores destacam um tipo de história da qual tentarei me afastar, não buscando uma linearidade e nem a pretensão de contar a “verdadeira”, porque entendo que ela não existe. No entanto, o texto contém uma organização histórica, com fatos importantes, tensionamentos, disputas e resistências que ocorreram mediante o tema abordado.

Desde já, ressalto que, ao historicizar, tive que criar recortes e fazer determinadas escolhas, e estou ciente de que isso promove certas limitações. Mesmo assim, esse processo contribui para marcar alguns acontecimentos que deram sentido ao objeto de pesquisa, apontando as marcas do tempo e do espaço dessas vivências.

Ao historicizar a Educação Física no Brasil, utilizarei os estudos de Melo (1999); Darido (2012); Machado e Bracht (2016); Ferreira e Nascimento (2019); e, Biedrzycki *et al.* (2020). Para isso, destaco que a inclusão da Educação Física Escolar ocorreu em 1854, com a entrada da ginástica na escola primária — que passou a ser uma disciplina obrigatória — e, no ensino secundário, desenvolvida a partir do conteúdo das danças. Em 1882, a ginástica passou a ser obrigatória nas escolas normais para homens e mulheres.

Em 1920, ocorreram as primeiras regulamentações acerca das práticas da Educação Física Escolar, que recebeu, inicialmente, o nome de ginástica em vários estados da Federação (Darido, 2012). Com a chegada da ginástica na escola, dissemina-se e se cristaliza o uso dessa nomenclatura para se referir à Educação Física. Sendo assim, durante muito tempo, o componente curricular era denominado e conhecido como “ginástica”, mesmo com as mudanças ocorridas.

Um dos primeiros marcos legais que tratam do ensino da ginástica é a obra de Bonorino, Molina e Medeiros (1931). Os autores destacam a preocupação com os aspectos históricos do ensino da ginástica como manifestação para educar o “físico”, utilizando três métodos europeus como inspiração: alemão, sueco e francês. Neste contexto, Melo (1999) afirma que Azeredo estava preocupado com a história dos métodos de ginástica, buscando que fossem apresentados no país, com vistas à sua utilização cotidiana. Esse projeto teve êxito na história da Educação Física no Brasil, com a implantação inicial do método sueco e com os outros dois na sequência.

Conforme Darido (2012), os métodos ginásticos forneciam elementos para a melhora física dos sujeitos, capacitando-os na atuação na indústria, com vistas também a estimular a prosperidade da nação. Para Neira e Nunes (2022c, p. 159), os métodos ginásticos eram pautados nos discursos da saúde e

atuavam sobre problemas ortopédicos; pautados por discursos econômicos, estimulavam corpos fortes para o trabalho; pautados por discursos políticos, visavam corpos dóceis; pautados por discursos da segurança, almejavam preparar os corpos para a defesa da nação, além de servirem para combater as mazelas dos vícios produzidos pela urbanidade, quando pautados por discursos morais.

Diante disso, os métodos ginásticos, desde o princípio de sua implantação, apresentaram preocupações voltadas à saúde. Atualmente, a Educação Física apresenta alguns autores<sup>37</sup> que possuem restrições quanto à proposição desta tipologia de conteúdos na escola, devido às suas raízes históricas que estimularam os princípios higienistas, especialmente, por centrarem a ênfase em elementos relacionados à saúde, ao condicionamento físico, à anatomia e à fisiologia.

No entanto, não desconheço que há um corpo humano que precisa ser (re)conhecido, ensinando conhecimentos e possibilidades que busquem preservá-lo e desenvolvê-lo para viver de forma mais saudável e harmoniosa em sociedade. E, especialmente, atento aos preconceitos e problemas atuais relacionados à obesidade, gênero, sexualidade, doenças alimentares etc.

Ao historicizar a Educação Física, o meu olhar também precisa estar atento à participação histórica de homens e mulheres na Educação Física Escolar. A participação de ambos é oriunda e condicionada ao contexto histórico da sociedade brasileira, influenciada também pela história mundial. Isto é, no que tange à participação, Goellner (2013) salienta que ficou naturalizada na Educação Física brasileira uma aceitação do conteúdo do esporte como um domínio masculino, justificada pelas diferenças biológicas entre homens e mulheres, e pelas características dos aspectos sociais, culturais e históricos.

---

<sup>37</sup> Para mais informações, ver: NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da Educação Física? **Connection Line**, Várzea Grande, n. 28, p. 39-51, 2022.

Deste modo, as atividades sugeridas aos homens precisavam ser de aventura, potência, força e desafio. Enquanto, às mulheres, desde o método higienista de 1930, as atividades deveriam ser acometidas de aventura, com a potência controlada, com força baixa e desafio pequeno (Goellner, 2013). A consequência desse cenário indica que, historicamente, houve atividades ou esportes na Educação Física Escolar recomendados a homens — fortes e intensos — e, a mulheres, — leves e belos —, condicionando e moldando a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Faço um destaque de que a inclusão da pessoa com deficiência naquele período não era pauta da Educação Física Escolar.

Esses aspectos, inerentes à participação de homens e mulheres, e sobre a caracterização inicial da Educação Física Escolar no Brasil, apresentam consequências para a atualidade. A partir das minhas experiências enquanto professor de Educação Física em algumas redes de ensino, certos esportes e/ou atividades foram/são caracterizados como preferencialmente masculinos ou femininos. Essas “supostas verdades” foram (re)produzidas por discursos e práticas pedagógicas de alguns professores de Educação Física, tomados como verdades por seus alunos, mesmo que inconscientemente e, como resultado, continuam se perpetuando em certos contextos.

Ao avançar com a historicização da Educação Física Escolar em nosso país, vão surgindo outras formas de desenvolver o componente curricular. Com isso, foram implantadas abordagens ou tendências pedagógicas vivenciadas pela área. Atualmente, têm influenciado a Educação Física Escolar, assim como a prática pedagógica de muitos professores, inclusive nos cursos de formação inicial e continuada. Não as considero boas ou tampouco ruins, como preconiza nossa perspectiva de ver e compreender o mundo, tanto que tratarei de algumas abordagens ou tendências pedagógicas neste texto.

Primeiramente, faço uma ressalva a partir de uma palestra proferida por Bracht (2013), sobre os professores de Educação Física se enquadrarem, exclusivamente, em uma única e determinada abordagem ou teoria de ensino. Sendo assim, as abordagens podem ser utilizadas como uma espécie de “caixa de ferramentas”, servindo de inspiração aos docentes. Caso o professor opte por utilizar unicamente as diretrizes de uma dada abordagem, ele poderá privar os estudantes dos aspectos culturais e contextuais em que estão inseridos, fazendo com que as propostas e atividades sejam homogeneizadoras. É preciso observar também, para não haver divergências entre as recomendações de uma dada abordagem e o que se constata na docência desse professor, como, por exemplo, em uma perspectiva que busca a igualdade e a inclusão do aluno, não podem ocorrer situações de exclusão e seletividade.

Destaco que há outros entendimentos sobre essa questão. Neira (2022) utiliza e prefere o uso do termo “currículo”, ao invés de “abordagem” ou “tendência pedagógica”, para se referir às teorias de ensino da Educação Física, por entender que se expressam nas diferentes formas curriculares.

Conforme Silva (2007, p. 21), “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias de currículo”. No entanto, ao afirmar que “são também”, não significa que são o mesmo, pois o próprio currículo cultural, assim como as demais teorias do ensino da Educação Física, expressam-se em um currículo.

A partir dessa contextualização, apresento algumas abordagens pedagógicas classificadas como *tradicionais*<sup>38</sup> para a área da Educação Física, dentre elas, a Higienista, a Militarista e a Pedagogista. Estas perspectivas foram sistematizadas e descritas, inicialmente, por Ghiraldelli Júnior (2007). Faria *et al.* (2010) destacam que também há influência do saber técnico-científico, pautado numa lógica de transmissão dos conhecimentos com significados abstratos, que não provocam experiências sensíveis aos alunos.

Além das supracitadas, apresento as datadas como mais recentes, não recebendo a denominação de tradicionais: Construtivista-Interacionista, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, Cultural, Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Saúde Renovada, Sistêmica e o Currículo Cultural (citado e apresentado anteriormente). Há também outras que não são classificadas como abordagens ou tendências pedagógicas, como os jogos cooperativos e as legislações específicas da Educação Física, como os PCN e a BNCC, por exemplo.

Destaco também que, na docência em Educação Física, são desenvolvidas práticas pedagógicas fortemente centradas nos jogos, nas brincadeiras, na psicomotricidade, nas danças, imprimindo um foco nessas experiências e possibilidades de movimento.

Na década de 1930, a abordagem pedagógica da Educação Física Higienista era predominante no Brasil. Surgiu em decorrência da ciência eugênica<sup>39</sup>, que buscava o “melhoramento da raça”, sendo caracterizada por princípios racistas, discriminatórios e excludentes, assim como o “branqueamento” ou a miscigenação do povo, estabelecendo raças ditas como “superiores”, em detrimento das “inferiores”, interferindo na adoção e no desenvolvimento da abordagem Higienista pela Educação Física Escolar.

---

<sup>38</sup> Grifei a palavra “tradicionais”, por entender que a própria Educação é um processo carregado de tradição, cultural. Portanto, não é boa, nem má em si.

<sup>39</sup> Para mais informações, ver: CASSANI, Juliana Martins; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Projetos de formação humana eugenista e higienista: prescrições para a Educação Física em periódicos (1932-1960). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-23, 2020. Saliento que me posiciono contrário aos princípios recomendados pela ciência eugênica, especialmente no que tange os aspectos racistas e discriminatórios.

Os objetivos higienistas buscavam proporcionar saúde e vigor aos corpos, aumentando a longevidade da população, com a melhora dos costumes individuais e da moral pública. Os ideais higiênicos visavam à criação de corpos saudáveis, harmoniosos e robustos, buscando disciplinar o corpo, a mente, a moral e a sexualidade (Locatelli, 2013). Os discursos e a ênfase da docência em Educação Física eram voltados, exclusivamente, às questões da saúde e a um ideal de corpo perfeito, buscando a normalização e normatização dos corpos, foco também das pedagogias disciplinares.

Avançando no tempo, a concepção de Educação Física Militarista foi praticada durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945). O ensino da disciplina era exclusivamente prático, não sendo necessário nenhum aporte teórico à sua tematização. Como consequência, não existia distinção entre a Educação Física e as orientações de cunho militar.

Os profissionais da área dominavam somente um conjunto de conhecimentos práticos (Darido, 2012). O “rótulo” e/ou o *slogan* da Educação Física, concebido como uma prática exclusivamente voltada à criação e manutenção de um corpo adestrado, pode ser consequência dessa abordagem, tendo em vista a circulação de alguns discursos que seguem ou fazem referência a esse modelo.

A Educação Física Pedagogicista surgiu como consequência e oposição ao modelo militarista, e teve duração aproximada de 20 anos (1945-1964). A corrente valorizava aspectos, como cooperação, solidariedade e integração. As aulas de Educação Física buscavam o desenvolvimento integral e crítico do aluno, com foco também nos conceitos e atitudes que seriam desenvolvidos em aula (Biedrzycki *et al.*, 2020). A partir dessa abordagem, houve uma transformação na Educação Física no país, influenciada pelo Movimento da Escola Nova. Do ponto de vista pedagógico, a corrente trabalhava com outras possibilidades de conteúdo, que até então não eram preconizadas. No entanto, devido à abordagem Competitivista surgida nos anos seguintes, os avanços obtidos por meio dessa concepção acabaram ficando para trás.

Desenvolvida no período do regime militar (1964-1985), tinha como principal característica a competição. O esporte era o conteúdo central para o ensino. Na abordagem Competitivista, as aulas eram desenvolvidas com base no treinamento e no rendimento do estudante (Biedrzycki *et al.*, 2020).

Mesmo com essa sucinta descrição, é possível perceber e relacionar sua influência e desdobramentos na Educação Física Escolar. Assim, ao pensar no predomínio do conteúdo dos esportes nas aulas, em comparação a outras práticas corporais, há uma consequência dessa corrente, como constatado em algumas narrativas da pesquisa empírica, realizada no LABDOC de Educação Física do IFRS, mesmo que as atividades propostas não fossem baseadas

exclusivamente nos princípios do treinamento/rendimento. Além disso, há muitos docentes que trabalham, preferencialmente, em sua docência, com os quatro esportes, dentre eles, o futsal, o voleibol, o handebol e o basquetebol, e estão vinculados a essa abordagem teórico-metodológica.

Após descrever esse conjunto de abordagens tradicionais, destaco que a predominância de determinada abordagem não se restringe apenas ao período que engloba. Isto é, mesmo com o surgimento de uma nova compreensão, o que foi anteriormente vivenciado não poderá ser apagado ou simplesmente deletado da área da Educação Física e da própria docência dos professores. Sendo assim, as abordagens podem influenciar a docência na Educação Física Escolar da atualidade por fazerem parte da cultura formativa predominante.

A partir da década de 70, surgem as tendências denominadas contemporâneas em Educação Física. Para facilitar a organização e a descrição dessas perspectivas, apresento, no Quadro 9, um resumo dessas abordagens, adaptando as informações de Biedrzycki *et al.* (2020). Contudo, não contemplarei todas, em virtude de seu número elevado.

Quadro 9 - Principais características das tendências contemporâneas em Educação Física

TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS	AUTORIA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Desenvolvimentista	MANOEL, Edison de Jesus <i>et al.</i> <b>Educação Física Escolar:</b> fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.	O movimento é o princípio, o meio e o fim da Educação Física. Embasado no desenvolvimento e na aprendizagem motora, a partir do trabalho das habilidades e capacidades motoras.
Construtivista-Interacionista	FREIRE, João Batista. <b>Educação de corpo inteiro:</b> teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.	O conhecimento é adquirido pelas interações do sujeito com o mundo. As habilidades motoras são desenvolvidas por meio dos jogos e brincadeiras.
Crítico-Superadora	COLETIVO DE AUTORES. <b>Metodologia do ensino de Educação Física.</b> São Paulo: Cortez, 1992.	Embasa-se no discurso da justiça social e no contexto da sua prática. Busca levantar questões de poder, interesse, contestação e faz uma leitura dos dados da realidade. Desenvolve a cultura corporal na Educação Física Escolar.
Psicomotricidade	NEGRINE, Airton da Silva. <b>Aprendizagem e desenvolvimento infantil:</b> psicomotricidade: alternativa pedagógica. 2. ed. Porto Alegre: Edita, 1998.	Valoriza os conhecimentos pedagógicos junto aos biológicos. A criança terá consciência de seu corpo, de sua coordenação, da noção de tempo e espaço, lateralidade, equilíbrio, agilidade e ritmo.

Crítico-Emancipatória	KUNZ, Elenor. <b>Transformação didático-pedagógica do esporte</b> . 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.	Busca alcançar, por meio do movimento humano, o desenvolvimento da autonomia, a competência objetiva e a justiça social. O conhecimento cultural e histórico é apresentado ao aluno para ser apreciado com criticidade.
Saúde Renovada	NAHAS, Markus Vinicius. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. <i>In</i> : SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 1997, São Paulo. <b>Anais [...]</b> . São Paulo, 1997, p. 17-20. GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. <b>Revista Motriz</b> , Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-15, jun. 1999.	Utiliza o exercício na Educação Física, para o estudante demonstrar gosto e prazer por ele. Preocupa-se com o condicionamento físico, por isso, apresenta um fim biológico, alicerçado nos conhecimentos de anatomia, fisiologia, biomecânica e nutrição.

Fonte: Adaptado de Biedrzycki *et al.* (2020).

Além das anteriores, há outras abordagens pedagógicas e tendências consideradas contemporâneas para a Educação Física. Apresento-as, no Quadro 10, a partir de uma adaptação das ideias de Ferreira e Nascimento (2019).

Quadro 10 - Principais características das abordagens pedagógicas contemporâneas em Educação Física

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS	AUTORIA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Abordagem Sistêmica	BETTI, Mauro. <b>Educação Física e sociedade</b> . São Paulo: Movimento, 1991.	O aluno precisa saber por que está se movimentando, como ele pode realizar o movimento, além de se organizar socialmente, desenvolvendo valores e aprendendo conhecimentos. O professor pode ser um agente ativo e autônomo no ensino, que busca a formação de um cidadão crítico, criativo e consciente de seu papel na sociedade.
Jogos Cooperativos	BROTTO, Fábio Otuzi. <b>Jogos cooperativos</b> : o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.	Atividades para compartilhar, unir as pessoas, despertar a coragem, não se preocupando com o fracasso ou sucesso do movimento. Os alunos reforçam a confiança em si e no colega. O jogo possibilita o envolvimento dos alunos e desperta o sentimento de aceitação.

Fonte: Adaptado de Ferreira e Nascimento (2019).

Por meio dos Quadros 9 e 10, percebo que o número de abordagens da Educação Física vai aumentando consideravelmente, trazendo mais possibilidades para os professores desenvolverem a docência. No entanto, destaco que muitas dessas abordagens não foram criadas inicialmente para serem específicas à Educação Física. Isto é, são efetivamente adaptações de tendências pedagógicas do âmbito da Educação em geral, como, por exemplo, a Teoria do Desenvolvimento (Desenvolvimentista), Epistemologia Genética (Construtivista-Interacionista), Materialismo Histórico-Dialético (Crítico-Superadora), dentre outras, que sofrem esses deslocamentos, vindo a se constituírem, posteriormente, em especificidades para a Educação Física.

Entretanto, ressalto que alguns resquícios das abordagens apresentadas estão presentes na docência dos professores de Educação Física do IFRS, conforme constatei na pesquisa empírica, como a centralidade no conteúdo dos esportes, o desenvolvimento do tema da saúde na escola, a valorização da cooperação e compreensão dos conteúdos da Educação Física Escolar, a partir da Cultura Corporal de Movimento.

A pesquisa de Silva (2014) também ratifica essa compreensão. O autor analisou a Educação Física em quatro *campi* do IFRS: Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão, e destaca que, ao longo da história, percebeu pequenas mudanças ou mutações na Educação Física nessas quatro unidades. As alterações parecem romper com a ênfase dada ao esporte, visto apenas como prática. No entanto, o autor ressalta que a prática física ainda tem destaque sob o viés dos conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano, como aqueles voltados à saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho, além das noções de primeiros socorros, da educação postural e da ergonomia.

Com isso, é possível perceber que algumas ideias e princípios higienistas continuam presentes na Educação Física dessas unidades. Saliento que, tratando-se especificamente das abordagens, elas não se esgotam, pois sofreram metamorfoses para comporem um campo com características variadas, que se incorporam, de maneiras distintas, aos professores e conseqüentemente às suas docências.

Além disso, outro problema dessas classificações é a impossibilidade de o docente seguir apenas uma dessas categorizações. Se optarmos pela criação (autoral) na docência, por exemplo, o professor precisa ser um estudioso da Educação Física e dos processos educativos contemporâneos para (re)criar a sua docência com os conhecimentos que vai assumindo e selecionando, frente à complexidade do mundo e do contexto em que se situa a sua prática docente.

Prossigo com a historicização, destacando que, na década de 80, ocorreu uma transformação significativa na Educação Física Escolar brasileira, após o surgimento do Movimento Renovador da Educação Física, com consequências profundas ao ensino e à docência do componente curricular. O Movimento questionava, inicialmente, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica de muitos professores nas escolas (Machado; Bracht, 2016).

Uma das suas principais características foi a de receber a influência dos saberes e conhecimentos oriundos da área das Ciências Humanas, fazendo com que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educação Física fossem revisitadas (Machado; Bracht, 2016). O Movimento Renovador da Educação Física se estruturava em dois momentos: o primeiro destacou que faltava ciência à Educação Física; e, o segundo, fez uma crítica radical à área (Bracht, 1999).

Segundo Vaz (2019, p. 3), o Movimento objetivava realizar “[...] críticas ao esporte tradicional, às ideias e práticas higienistas, à militarização das aulas nos pátios e quadras escolares, ao que se supunha ser um sufocamento do corpo pela ordem disciplinar”. Bracht (1999) aponta que, atualmente, o Movimento Renovador está fortalecido, reunindo diferentes propostas pedagógicas e maneiras distintas de compreender a Educação Física.

Por se tratar da historicização da Educação Física Escolar no Brasil, não poderia deixar de mencionar ambas as modalidades de formação em nível superior oferecidas pela Educação Física atualmente: a licenciatura e o bacharelado. O curso superior em Educação Física é regulamentado pela Resolução de nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física<sup>40</sup>.

Neste sentido, o licenciado em Educação Física necessita de “[...] formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no Magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física” (Brasil, 2018, p. 4).

Ressalto que, mesmo com a formação em licenciatura, muitos professores não tiveram experiências profissionais em suas trajetórias de formação, na Educação Profissional e Tecnológica. Diante disso, Silva e Souza (2020, p. 18) destacam que “mesmo os licenciados tiveram, muitas vezes, uma formação bacharelesca e em nenhum momento de suas licenciaturas

---

<sup>40</sup> O documento é alvo de diferentes críticas, por preconizar uma lógica de formação mercadológica. Para mais informações, ver: FURTADO, Roberto Pereira; RIOS, Gleyson Batista Rios. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física: resistências necessárias e possíveis. **Revista Fluminense de Educação Física**, Niterói, p. 1-9, set. 2021.

lhes fora apresentada a Educação Profissional como modalidade educacional”, com os diferentes componentes curriculares de um curso técnico integrado. Um exemplo é o Técnico em Agropecuária, que pode integrar o campo da Educação Física e seus objetos de estudo com os demais componentes curriculares do curso.

#### O curso de bacharelado qualifica

[...] o profissional para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados à prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais (Brasil, 2018, p. 5).

Para fins de ingresso no ensino superior na área da Educação Física, a Resolução estabelece a realização e a aprovação em processo seletivo único. Ao iniciarem o curso, os estudantes deverão cursar as disciplinas referentes ao núcleo comum do currículo. Após finalizarem esta carga horária, a instituição de ensino superior realiza “[...] uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica — bacharelado ou licenciatura — com vistas à obtenção do respectivo diploma [...]” (Brasil, 2018, p. 2).

Sendo assim, os cursos superiores na área da Educação Física reúnem, inicialmente, os alunos para cursarem o núcleo comum, para que, na sequência, optem por realizar a etapa específica, com a escolha do bacharelado, da licenciatura ou de ambos, se for o caso.

Avançando na historicização para o contexto do Ensino Médio Integrado, Bagnara e Boscatto (2022a) ressaltam que o componente curricular atua no desenvolvimento de ações pedagógicas considerando a Cultura Corporal de Movimento. Segundo os autores, tais atividades podem ser ensinadas, experimentadas e tematizadas por meio do desenvolvimento da *práxis* educativa e por estudos de origem científica, considerando os preceitos éticos, estéticos e filosóficos.

Bagnara e Boscatto (2022a, p. 54) reforçam o esperado dos estudantes egressos do Ensino Médio dos Institutos Federais: terem domínio de vivências e experiências, a partir da Educação Física, que os amparem para se

[...] relacionar de forma lúdica com o universo da cultura corporal de movimento, articulando os saberes e conhecimentos produzidos neste âmbito com as demais dimensões da vida, com o mundo do trabalho, o tempo livre, a política, a democracia, as sociedades, a diversidade, as culturas, as artes, as ideologias, a economia [...].

No que tange aos professores de Educação Física dos Institutos Federais, Silva, Silva e Molina Neto (2016) afirmam que eles precisam ter posições lúcidas sobre os conhecimentos e sobre a docência em Educação Física. Caso contrário, assim como em outras instituições educacionais, corre-se o risco de que outros apontem o que é preciso fazer: “quem não pensa, é pensado pelos outros” (Silva; Silva; Molina Neto, 2016, p. 330). Com a apresentação desses elementos, finalizo a historicização do objeto nesta pesquisa.

#### 4 PRINCÍPIOS E ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar (Veiga-Neto, 2009, p. 89).

Ao iniciar a descrição da metodologia percorrida nesta tese, selecionei a epígrafe de Veiga-Neto (2009) visando ratificar que não assumi um desenho teórico-metodológico pronto *a priori*, para simplesmente me apropriar e colocá-lo em ação na pesquisa. As escolhas e os trajetos teórico-metodológicos foram constituídos e construídos durante o caminhar, por meio de leituras, estudos, com o exercício de pensamento e com as demandas que foram aparecendo ao longo da elaboração desta tese.

Saliento que minha autoria, ao desenvolver a pesquisa, foi construída juntamente com o olhar atento e cuidadoso da professora Elí Fabris e com a participação ativa do nosso grupo de pesquisa. Muitas decisões, que tomei no desenvolver desta pesquisa, foram pensadas coletivamente, com a intencionalidade de serem rigorosas e produtivas. Neste sentido, elas são marcas que caracterizam o meu modo de fazer pesquisa, que não é individual, mas que possui o envolvimento de um grupo, de uma perspectiva teórico-metodológica, que pertencerá e se somará às produções acadêmicas da área da Educação.

Frente às questões anunciadas, expresso o meu entendimento sobre as escolhas e decisões teórico-metodológicas, pois, segundo Meyer e Paraíso (2012, p. 15, grifos das autoras),

uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço a minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa.

Inspirado pelo entendimento de metodologia de pesquisa pedagógica, fui conduzido a fazer determinadas escolhas, a tomar decisões, a elencar conceitos e autores, delimitando os caminhos e o percurso que sustentaram meu processo de fazer pesquisa.

A pesquisa que desenvolvi é de cunho qualitativo, pois não se fixa somente a dados quantitativos. Ela descreve e analisa os sentidos relacionados à docência e aos modos de ser docente. Diante disso, a investigação foi se transformando e produzindo sentidos e, com isso, fui desenvolvendo esta tese, que tomará os dados de duas fases da pesquisa empírica, respondendo ao problema de pesquisa e às perguntas investigativas, para realizar uma análise

dos sentidos, em uma perspectiva que utiliza, principalmente, alguns estudos pós-estruturalistas, ao utilizar seus conceitos/ferramentas para situar a atmosfera desta investigação. No entanto, ressalto que esta tese não é uma pesquisa foucaultiana<sup>41</sup>, mas que pretende caminhar e se inspirar em certos conceitos de Michel Foucault, em composição com os pesquisadores da formação de professores, da docência e da área da Educação Física.

Para desenvolver as análises, criei grupos de sentido — apresentados e discutidos na seção das análises — elaborados a partir das recorrências das respostas e das narrativas das fases I e II da pesquisa empírica, desenvolvidas com os professores de Educação Física do IFRS. Para a organização das recorrências, foi necessário o agrupamento de materiais com os sentidos semelhantes. Também estive atento às individualidades, singularidades e aos silenciamentos do material de pesquisa, que também trouxe possibilidades de debates e discussões acadêmicas.

Bahia e Fabris (2022, p. 124) definem grupos de sentido como

[...] um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários [...] e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados. Após essa produção, o material é recolhido e, a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes.

A produção de dados no campo empírico foi composta por duas fases, sendo que, na fase I da pesquisa, foi aplicado um questionário *on-line* para os professores de Educação Física do IFRS. Para Gil (2008), o questionário é um instrumento proposto por escrito aos respondentes, que consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. Ele tem ainda como meta a produção de informações sobre “[...] conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008, p. 121). As vantagens do uso desse instrumento são as seguintes: pode atingir várias pessoas, mesmo em localidades distintas; garante o anonimato das respostas; pode ser respondido no momento mais conveniente pelo participante; não há interferência do pesquisador nas respostas (Gil, 2008).

Nosso grupo de pesquisa utiliza o questionário na pesquisa (de)formação para produzir dados iniciais sobre os participantes da investigação. É um primeiro contato que objetiva a caracterização dos sujeitos, além de levantar alguns entendimentos sobre o objeto de estudo.

---

<sup>41</sup> Para mais informações, ver: NETO, João Leite Ferreira. Pesquisa e metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, jul./set. 2015, p. 411-420.

Dos 26 professores de Educação Física do IFRS, nove responderam ao questionário *online* da fase I. Destes, dois concluíram o envio após o prazo estabelecido (janeiro de 2023). Sendo assim, aproximadamente 30% dos professores de Educação Física do IFRS participaram da fase I da pesquisa.

Por questões éticas e para fins de preservação da identidade dos docentes, utilizo a sigla “P” para me referir a cada participante da pesquisa, e as letras “A” a “K”, inseridas aleatoriamente, para ordenar e listar cada um deles.

Sete campi do IFRS foram representados nesta pesquisa por meio da participação dos professores de Educação Física, em ambas as fases. Para descrevê-los no texto, utilizo também nomes fictícios<sup>42</sup>, porém de temas relacionados à Educação Física, quais sejam: Dança, Ginástica, Jogos, Pega-Pega, Ritmo, Voleibol e Xadrez. Os campi Ginástica, Ritmo e Xadrez contaram com a participação de mais de um professor de Educação Física de sua unidade.

A fase II da pesquisa empírica foi denominada de LABDOC de Educação Física do IFRS, e teve como inspirações teórico-metodológicas principais, a pesquisa (de)formação (Fabris, 2017), o entendimento de coformação (Bahia, 2020), a artesanaria e as lentes da hiper crítica ou crítica radical, e a metodologia do LABDOC (Fabris, 2021). Essa fase contou com a participação de 10 professores de Educação Física do IFRS.

O LABDOC de Educação Física do IFRS foi proposto no formato remoto. Para justificar essa escolha, amparo-me no fato de a Instituição contar com 17 unidades (com exceção da reitoria), espalhadas em diversos municípios do estado gaúcho. Com isso, consegui reunir os professores de Educação Física em um momento comum a todos e com a praticidade de poderem participar do encontro no local que julgassem mais adequado.

A duração da fase II da pesquisa empírica foi de 20 horas, sendo que 15 foram compostas por encontros síncronos e cinco, por atividades assíncronas. As horas síncronas foram divididas em quatro encontros, com duração de uma hora e 30 minutos. As horas assíncronas deveriam ser contabilizadas e realizadas antes do próximo encontro síncrono. O primeiro conjunto de atividades assíncronas foi disponibilizado após o término do encontro 1 do LABDOC, e antes do encontro 2, e assim sucessivamente.

Após esses detalhamentos, ratifico a compreensão de ensino, utilizando como referência o conceito proposto por Biesta (2020). Para o autor, o professor ensina quando se “[...] preocupa

---

<sup>42</sup> Os nomes fictícios dos campi do IFRS foram utilizados apenas em momentos em que havia a identificação do(s) docente(s) das unidades ou quando os professores pudessem ser reconhecidos a partir dos campi em que atuam. Em diversas descrições, foram usados os nomes das próprias unidades citadas, pois não há identificação dos docentes de Educação Física, buscando manter a confiabilidade e o sigilo dos participantes da pesquisa.

em abrir possibilidades existenciais para os estudantes, ou seja, possibilidades em e através das quais os estudantes possam explorar o que pode significar existir como sujeito no e com o mundo” (Biesta, 2020, p. 25). O ensino pode e precisa ter maior aproximação com o conceito de educação, por isso, a redescoberta poderia devolver o ensino à Educação em seus três domínios: socialização, capacitação e subjetivação, já descritos anteriormente.

Delimito também o que entendo por coformação, pois, na fase II da pesquisa, realizei o LABDOC de Educação Física do IFRS para discutir elementos da docência e dos modos de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS. Nos encontros do LABDOC, a coformação se fez presente, afetando os participantes.

Conforme Bahia (2020, p. 25), a coformação pode ser compreendida como

[...] uma ação compartilhada de formação entre a universidade e a escola ou entre sujeitos que estão envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação. Coformação porque é uma operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe.

Entendo a coformação não apenas como uma ferramenta ou definição conceitual, pois, a partir de sua compreensão e experiência busquei modificar a minha condição de pesquisador, durante o contato sistemático com os participantes do LABDOC de Educação Física do IFRS, assim como no próprio andamento geral da pesquisa.

Ao vivermos a experiência coformativa, proposta por Bahia (2020), entre os pesquisadores da escola e da universidade, no LABDOC de São Leopoldo e no LABDOC de Educação Física do IFRS, envolvendo o autor desta tese e os professores de Educação Física do IFRS, foi notável a cooperação em um ambiente de auxílio mútuo, em que os conhecimentos e saberes foram potencializados e construídos coletivamente, em uma atitude de colaboração e de trocas durante os momentos formativos, tão caros a esta pesquisa.

Outro conceito/ferramenta que moveu a pesquisa empírica é o de formação, entendido como (de)formação. Esta compreensão é potente, pois os sujeitos/participantes e o próprio pesquisador foram modificados e transformados.

Fabris (2017, p. 9) compreende a pesquisa (de)formação como

encontros de discussão que serão desenvolvidos a partir do material produzido na primeira parte da pesquisa. Na metodologia de pesquisa, intercalam-se momentos de formação com momentos de discussão referentes à pesquisa. Por isso, o “trocadilho” (de)formação — ao mesmo tempo, em que se pretende formadora, ela “desenforma”. Trata-se de uma pesquisa que tem na crítica radical a sua premissa maior, isto é, ir às

raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas.

A pesquisa (de)formação não tem nenhuma pretensão de se caracterizar ou de assumir a função de um “curso” ou de uma “palestra”, com a narrativa unilateral do pesquisador, mas de propiciar momentos de aprendizado e debate coletivo, tendo como premissa que o outro e eu possamos nos (de)formar. Sendo assim, todos puderam assumir uma posição de (de)formação, em um momento em que pesquisaram as suas docências e seus modos de ser docente, com o uso de ferramentas e estratégias como: exercício de pensamento, crítica radical, leituras, estudos, escritas, vídeo, registro no Padlet<sup>43</sup>, micro-histórias, diálogos etc.

Desenvolvida no LABDOC de Educação Física do IFRS, a pesquisa (de)formação pode ser definida, a partir de Fabris e Lima (2022, p. 152), como um

[...] modo de pesquisa/metodologia, isto é, tanto uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa.

Destaco novamente que o LABDOC de São Leopoldo se constituiu em um “laboratório de inspiração e experiência” para a minha pesquisa empírica. Fabris (2021) descreve o LABDOC como um espaço empírico para experimentação, a partir de experiências coformativas e da pesquisa (de)formação. Para a realização dos encontros, a experimentação e a experiência foram compreendidas como produtivas para desenvolver os experimentos no laboratório e viver as experiências coformativas entre os professores de Educação Física.

Sendo assim, o LABDOC propôs questionar e ultrapassar a docência realizada transmissivamente, buscando (re)criá-la com o aluno/professor entrando juntos em cena, para praticarem os experimentos, analisá-los, experimentá-los, mas, principalmente, para saber justificá-los e serem autores de suas docências.

Inclusive, foram potencializadas a pesquisa e a formação no LABDOC, assim como outros princípios: a criação, a artesanaria, o exercício de pensamento e a análise de práticas pedagógicas e coformativas, que integram o arcabouço teórico-metodológico do professor, visando à construção de sua “caixa de ferramentas” (Fabris, 2023).

A caixa de ferramentas é entendida no “[...] sentido de colocar que cada ofício tem sua ‘caixa de ferramentas’, seus artefatos, que não podem ser dissociados de seus modos de fazer”

---

<sup>43</sup> O Padlet permitirá que os professores postem suas ideias em um quadro virtual, onde os colegas terão acesso simultâneo e *on-line* a essas informações. Para mais informações, ver: [padlet.com/](https://padlet.com/). Acesso em: 01 mar. 2025.

(Rechia; Larrosa, 2019, p. 26). Os artefatos do professor são as ferramentas utilizadas para a sua profissão.

Gostaria de destacar ainda que, a partir da produção e análise do material empírico, nas fases I e II da pesquisa, construí grupos de sentido a partir de seus achados, ferramenta analítica que julguei mais apropriada para o tipo de pesquisa desenvolvida.

#### 4.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

O IFRS, campo empírico da tese, é a instituição na qual trabalho como professor do EBTT, na área da Educação Física, desde 2014. Neste espaço, escolhi desenvolver minha pesquisa de doutorado.

A missão do IFRS é ofertar educação profissional, científica e tecnológica, gratuita, inclusiva, pública e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades ambientais, culturais, econômicas e sociais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com potencialidades e vocações territoriais<sup>44</sup>.

A sua visão institucional está balizada em ser referência em educação, ciência e tecnologia. Os seus valores são: autonomia, compromisso social, cooperação, democracia, desenvolvimento humano, equidade e justiça social, ética, inovação, qualidade e excelência, respeito à diversidade, solidariedade e sustentabilidade<sup>45</sup>.

O IFRS é organizado em uma estrutura multicampi, com unidades espalhadas em 16 municípios gaúchos, conforme apresento na Figura 1. Em 2024, o governo federal anunciou a construção de novas unidades nas cidades de Caçapava do Sul, Gramado, Porto Alegre, São Leopoldo e São Luiz Gonzaga. As unidades de Gramado e Porto Alegre ficarão sob responsabilidade do IFRS.

---

<sup>44</sup> Disponível em: [ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/](https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/). Acesso em: 01 mar. 2025.

<sup>45</sup> Disponível em: [ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/](https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/). Acesso em: 01 mar. 2025.

Figura 1 - Mapa da estrutura multicampi do IFRS



Fonte: Disponível em: [memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/](http://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/). Acesso em: 01 mar. 2025.

Após 2016, o IFRS ampliou o número de estudantes, sendo que algumas unidades implantadas recentemente começaram a receber esses alunos. O IFRS é uma instituição “jovem”, que busca constante expansão e desenvolvimento. Até mesmo as unidades mais antigas, como, por exemplo, o campus Bento Gonçalves, ampliaram o número de cursos e de estudantes.

O IFRS conta com um número aproximado de 27.000 alunos, tem cerca de 1.156 professores e 969 técnicos-administrativos, em suas 17 unidades. Além disso, possui 260 opções de cursos, dentre os técnicos integrados ao Ensino Médio, que estabelecem o foco desta pesquisa, conforme apontado no Quadro 11.

Quadro 11 - Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS

CURSO	LOCAL
Técnico em Administração	campi Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Farroupilha, Feliz, Osório, Porto Alegre, Vacaria, Veranópolis e Viamão
Técnico em Agroecologia	campus Restinga
Técnico em Agropecuária	campi Bento Gonçalves, Ibirubá, Rolante, Sertão e Vacaria
Técnico em Automação Industrial	campus Rio Grande
Técnico em Comércio	campi Rolante e Sertão
Técnico em Cuidados de Idosos	campus Alvorada
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	campus Canoas
Técnico em Design Gráfico	campus Erechim
Técnico em Eletrônica	campi Canoas e Restinga
Técnico em Eletromecânica	campus Farroupilha
Técnico em Eletrotécnica	campus Rio Grande
Técnico em Fabricação Mecânica	campi Caxias do Sul e Rio Grande
Técnico em Geoprocessamento	campus Rio Grande
Técnico em Informática	campi Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga e Rolante
Técnico em Informática para Internet	campi Bento Gonçalves, Rio Grande e Veranópolis
Técnico em Lazer	campi Sertão e Restinga
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	campus Vacaria
Técnico em Mecânica	campi Erechim, Ibirubá e Rio Grande
Técnico em Mecatrônica	campus Erechim
Técnico em Meio Ambiente	campi Alvorada, Bento Gonçalves, Feliz e Viamão
Técnico em Multimídia	campus Vacaria
Técnico em Plásticos	campus Caxias do Sul
Técnico em Produção de Áudio e Vídeo	campus Alvorada
Técnico em Química	campi Caxias do Sul, Erechim e Feliz
Técnico em Refrigeração e Climatização	campus Rio Grande
Técnico em Viticultura e Enologia	campus Bento Gonçalves

Fonte: Disponível em: [estude.ifrs.edu.br/cursos/](http://estude.ifrs.edu.br/cursos/). Acesso em: 01 mar. 2025.

Além dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o IFRS conta com outras modalidades de cursos profissionalizantes, conforme exposto no Quadro 12.

Quadro 12 - Modalidades de cursos técnicos do IFRS

MODALIDADE DO CURSO	CARACTERÍSTICAS
Técnicos integrados ao Ensino Médio	Formação de Ensino Médio e técnico profissional simultaneamente.
Técnicos concomitantes ao Ensino Médio	Formação técnica profissional a alunos que estejam cursando o Ensino Médio e desejam complementar a formação.
Técnicos subsequentes ao Ensino Médio	Formação técnica profissional a estudantes que já concluíram o Ensino Médio.

Fonte: Disponível em: [ingresso.ifrs.edu.br/2021/tipos-de-curso/](http://ingresso.ifrs.edu.br/2021/tipos-de-curso/). Acesso em: 01 mar. 2025.

Diante dessas diferentes modalidades de cursos e com o foco investigativo estabelecido nos técnicos integrados ao Ensino Médio, buscando situar o leitor, destaco que muitas unidades do IFRS foram federalizadas ou criadas a partir de 2008, como os seguintes campi<sup>46</sup>: Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Restinga, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão. Contudo, por sua história recente, essas unidades vêm se estruturando fisicamente, com a construção de ginásios cobertos e espaços para melhor atender às demandas da Educação Física.

Há, ao longo dos anos, um aumento do número de matrículas de estudantes em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Este crescimento impõe também maiores demandas para a área da Educação Física, como a ampliação de carga horária, relatada pelos docentes na fase II da pesquisa.

Ao resgatar a história dessas Instituições, desde sua origem até sua consolidação enquanto Institutos Federais, remeto-me a 2008. Para chegarmos a essa denominação e estrutura organizacional, tivemos diversos acontecimentos e fatos históricos. Para Pacheco (2011), um dos movimentos iniciais ocorreu a partir de 1959, quando houve a criação e o surgimento das escolas técnicas federais, configuradas como autarquias.

O autor relata que as escolas agrotécnicas funcionaram de 1959 a 1978. Ao longo deste período, as unidades existentes foram fortalecidas e qualificadas. No IFRS, há dois campi oriundos das antigas escolas agrotécnicas: Bento Gonçalves e Sertão, que se destacam pelas condições estruturais, inclusive as relacionadas à Educação Física. Em 1978, tivemos a criação dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Paraná), que se equiparavam aos centros universitários, pois ofereciam educação superior. Sendo assim, com a criação dos CEFET, houve a ampliação na oferta dos níveis de ensino para além da Educação Básica, atingindo também o ensino superior.

A década de 90 foi um período relevante para a criação de novas unidades no país e para a expansão e qualificação dos CEFET. A partir de 2004, iniciou-se um processo de debate e mobilização das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica. Como resultado, houve a aprovação da Lei nº 11.892, em 2008, que ratificou a criação dos Institutos Federais (Pacheco, 2011). Esse modelo organizacional orientava as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação, entre 2021 e 2025 (período de escrita e defesa desta tese). Por serem classificadas como instituições públicas, para o ingresso e atuação profissional na vaga de

---

<sup>46</sup> Para essa seção metodológica, utilizo os nomes verdadeiros das unidades do IFRS, pois não estou fazendo uma análise das docências e dos respectivos professores.

docente efetivo do EBTT, na área da Educação Física, o candidato necessita de aprovação mediante concurso público.

#### 4.2 A PESQUISA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS

A demanda inicial da fase I da pesquisa foi a de contatar os professores de Educação Física do IFRS. Para isso, tive que elaborar uma lista atualizada com o nome dos docentes efetivos. Para obter estas informações, entrei em contato com as coordenadorias de gestão de pessoas das 17 unidades do IFRS, com exceção da reitoria. Sendo assim, em abril de 2022, enviei um e-mail solicitando o(s) nome(s) e o endereço eletrônico do(s) professor(es) de Educação Física efetivo(s) em cada campi.

Naquele período, o IFRS contava com 26 professores efetivos na área da Educação Física, com exceção do pesquisador. Vale destacar que neste quantitativo, alguns poderiam estar em afastamento integral e, outros, ocupando cargos na gestão (reitoria e campus), estando afastados, mesmo que temporariamente, da atuação na docência. No entanto, essas duas características anteriores não inviabilizaram a participação desses docentes na pesquisa.

O questionário *on-line*, utilizado na fase I da pesquisa empírica, foi desenvolvido por meio do Google Forms. O documento foi composto por perguntas abertas e de múltipla escolha, visando mapear e conhecer os participantes, além de elencar dados sobre a docência e os modos de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS.

As perguntas abertas possibilitaram a construção de respostas amplas e variadas pelos docentes, agrupadas por recorrências e similaridades, tendo em vista a elaboração dos grupos de sentido nas análises. As individualidades e as singularidades encontradas também foram consideradas, desde que respondessem às questões investigativas.

Quando elaborei o questionário *on-line*, foi necessário esboçar inúmeras versões do documento. Para conferir-lhe confiabilidade, submeti o instrumento ao procedimento de checagem pelos pares, por meio de um teste piloto, com seis professores de Educação Física de outros Institutos Federais. Para isso, enviei o questionário por e-mail, para que eles respondessem ao instrumento, visando avaliar a adequação das perguntas elaboradas. Ao perceber alguns pontos que poderiam ser melhorados, juntamente com minha orientadora, cheguei à versão final, utilizada na fase I da pesquisa empírica.

Em novembro de 2022, enviei por e-mail a versão do questionário<sup>47</sup> *on-line* para os professores de Educação Física do IFRS. No cabeçalho do formulário, coloquei a descrição do tema e dos objetivos da pesquisa, além de salientar como cada professor contribuiria na investigação, destacando a importância de sua participação para a pesquisa e sua adesão seria de cunho facultativo.

Na sequência, o documento apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>48</sup>, anteriormente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>49</sup> da Unisinos, possibilitando o aceite ou não do professor para responder ao questionário. Para o docente ter acesso ao formulário, ele precisou assinalar a opção de que concordaria em participar da pesquisa. Por orientação do CEP, o TCLE que utilizei para esta pesquisa foi o mesmo aprovado no projeto mais abrangente da professora Elí Fabris, pois a minha tese é um dos desdobramentos de sua pesquisa. Mediante o envio do TCLE, foi concedida a autorização institucional do IFRS para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com a posse das devolutivas do questionário, iniciei a leitura e a análise deste material, procurando (re)ler as respostas, para mapear e organizar os pontos comuns e as recorrências presentes. O questionário *on-line* trouxe diversas características e compreensões individuais sobre cada docente, além de caracterizações da docência e dos seus modos de ser docente, como também questões mais amplas sobre a Educação Física no Ensino Médio Integrado, que serão apresentadas nas análises. O material de pesquisa da fase I serviu também para elaborar a proposta de pesquisa formativa que seria desenvolvida na fase II, com os professores de Educação Física do IFRS.

Sendo assim, os professores participantes da fase I da pesquisa e seus respectivos campi foram os seguintes: PA - campus Dança; PB - campus Ginástica; PC e PF - campus Xadrez; PD e PE - campus Ritmo; PG - campus Pega-Pega; PH - campus Jogos; e, PI - campus Voleibol.

Após finalizar a fase I da pesquisa empírica e, para dar início à fase II, convidei novamente todos os professores efetivos de Educação Física do IFRS, inclusive os que não participaram da primeira fase.

Para a fase II, realizei encontros remotos e síncronos com os docentes, por meio do Microsoft Teams. Tudo foi gravado e, posteriormente, transcrito, produzindo uma quantidade elevada de material de pesquisa. Saliento que, em 2022 e 2023, participei do LABDOC São

---

<sup>47</sup> Disponível no Apêndice A.

<sup>48</sup> Disponível no Apêndice B.

<sup>49</sup> Disponível no Apêndice C.

Leopoldo, como pesquisador da universidade e coordenador do grupo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para facilitar a participação dos professores de Educação Física do IFRS nos encontros do LABDOC, criei três turmas em dias e horários diferenciados<sup>50</sup>. Os docentes escolheram o mais adequado, por meio de uma consulta que realizei, utilizando um questionário no Google Forms. Após responderem, os docentes foram adicionados a grupos de WhatsApp específicos das turmas, conforme o dia e horário sinalizado, para organizar as demandas referentes aos encontros.

Após esse mapeamento, 10 professores se mostraram interessados em participar da fase II da pesquisa empírica. Caso fosse necessário, por uma questão de incompatibilidade de horários, os docentes poderiam participar dos encontros do LABDOC em turmas distintas. Após essa checagem, organizei a fase II da pesquisa e a proposta para três turmas, que denominei de turma 1, turma 2 e turma 3.

Na turma 2, realizei dois encontros síncronos de quatro dos previstos, pois o grupo era composto apenas por dois professores, sendo que um deles participou do primeiro encontro. O professor remanescente da turma 2 foi convidado para participar das outras, e optou pela turma 3. A partir desse ajuste, realizei 10 encontros síncronos nas três turmas do LABDOC. Os professores participantes da pesquisa foram certificados ao término dos quatro encontros. Os certificados foram emitidos por meio da Diretoria de Pesquisa do IFRS - campus Bento Gonçalves, pois a minha pesquisa também estava cadastrada nesta Instituição, sendo um pré-requisito para a concessão do meu afastamento integral.

Durante os encontros do LABDOC de Educação Física do IFRS, utilizei como disparadores para o debate, alguns dados produzidos e selecionados do questionário *on-line*, respeitando as características da pesquisa (de)formação (Fabris, 2017), especialmente a descrição do “rola a bola” e a “não aula” de Educação Física, o planejamento docente e as principais respostas que versavam sobre a docência e os modos de ser docente, tendo como referências as perguntas orientadora e investigativas da tese. As narrativas foram compartilhadas, pois tinham como foco a participação docente. Dentre as principais estratégias realizadas, os professores puderam trazer as suas experiências profissionais, oriundas das unidades e contextos em que atuam; realizar os experimentos propostos pelo pesquisador; e, relatarem diferentes elementos de seu repertório profissional e pessoal, desde que relacionados à docência.

---

<sup>50</sup> Turma 1: segundas-feiras, das 8h30 às 10h; turma 2: terças-feiras, das 14h às 15h30; turma 3, quintas-feiras, das 8h30 às 10h.

Na fase II da pesquisa, o LABDOC de Educação Física do IFRS sofreu algumas alterações referentes aos participantes: PA - campus Dança; PB e PK - campus Ginástica; PC, PF e PJ - campus Xadrez; PE - campus Ritmo; PG - campus Pega-Pega; PH - campus Jogos; e, PI - campus Voleibol. Todavia, os campi participantes foram os mesmos da fase I.

A participação dos docentes, neste segundo momento da pesquisa, consistiu na realização do LABDOC de Educação Física do IFRS. Do total de quatro encontros, a grande maioria dos professores de Educação Física conseguiu participar de todos, com exceção do PG (um encontro), do PK (um encontro) e do PI (dois encontros). Diante desse quantitativo, em ambas as fases da pesquisa tive a participação de 11 professores (pois a maioria participou das duas fases), oriundos de várias unidades espalhadas ao longo do estado.

Na condição de coordenador do LABDOC de Educação Física do IFRS, tive o cuidado de não apresentar respostas prontas durante os experimentos previstos e os debates realizados. Era fundamental dar espaço e oportunidades para os professores exercitarem o pensamento, com vistas à construção das possibilidades de respostas ou da criação de seus experimentos.

#### 4.3 PRINCÍPIOS E PLANEJAMENTO SOBRE O TRABALHO DE PESQUISA NO LABDOC DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS

Os principais elementos que utilizei para organizar o roteiro dos encontros do LABDOC de Educação Física do IFRS foram o referencial teórico adotado para a tese, as perguntas investigativas, o problema de pesquisa e partes do material de pesquisa da fase I. Estes elementos balizaram o planejamento e a realização de cada encontro.

Não consigo afirmar se minhas experiências anteriores, no LABDOC São Leopoldo, geraram maior facilidade para desenvolver os meus encontros no IFRS, apesar de terem me dado uma base do que era almejado e de como os encontros poderiam se desenvolver. Além disso, foi essencial compreender que cada turma era única e cada grupo de professores tinha suas especificidades e demandas para debater nos encontros.

Nesse cenário, foi preciso modificar minha forma de desenvolver formação. Isto é, não mais apenas informando, oferecendo conhecimento, mas, ao trazer desafios, casos e até depoimentos das próprias docências dos professores, desenvolver experimentos, perguntar sobre os múltiplos sentidos e como eles poderiam se transformar em docências, ou como cada relato de suas docências estão alinhadas às concepções e saber-fazer de cada um. É fundamental a promoção de pensamentos divergentes e perguntas sobre as justificativas de suas opções,

enfim, triturar os experimentos para pensar a docência e o trabalho docente do professor de Educação Física do IFRS.

Para potencializar o desenvolvimento do LABDOC de Educação Física do IFRS, montei um roteiro de planejamento, que organizou e balizou o andamento dos quatro encontros, assim como condicionou minha função como pesquisador e coordenador, mantendo-me vigilante aos elementos planejados, servindo também como marco e referência, para que as discussões fossem otimizadas, além de descrever sucintamente os principais experimentos que seriam realizados. Eles foram desenvolvidos no início de cada encontro do laboratório, visando orientar o andamento das atividades seguintes. Em cada encontro, havia ferramentas para estimular a coformação e a (de)formação para desenvolver uma formação na área, na qual os participantes tivessem uma ação ativa, por meio de perguntas e de um saber-fazer acionados para a Educação Física. Ao adotar esta postura, criei maiores possibilidades para atingir e cotejar as perguntas investigativas da tese, bem como consegui traçar um rumo para cada um desses encontros.

Desenvolvi um roteiro de planejamento para todas as turmas, ou seja, os experimentos previstos eram os mesmos. No entanto, as discussões elencadas não seguiram uma linearidade, pois cada turma pontuou aspectos que entenderam como pertinentes para aquele momento, o que implicou na diversidade e riqueza dos dados e materiais produzidos.

No Quadro 13, apresento a estrutura do planejamento, com os principais tópicos que elaborei para os quatro encontros, que serviu de disparador para o debate acerca da docência e sobre os modos de ser docente.

Quadro 13 - Roteiro de planejamento para o LABDOC de Educação Física do IFRS

PLANEJAMENTO DO LABDOC		
DATAS	TEMÁTICAS	PERGUNTAS-GUIA
ENCONTRO 1		
EU, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MEU CAMPUS DE ATUAÇÃO DO IFRS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 16/10/2023</li> <li>- 17/10/2023</li> <li>- 19/10/2023</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhida;</li> <li>- apresentação da pesquisa;</li> <li>- conceitos centrais;</li> <li>- como desenvolvo a minha docência;</li> <li>- pesquisa (de)formação;</li> <li>- coformação;</li> <li>- caracterização da Educação Física no campus de atuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é o professor de Educação Física que atua no campus X?</li> <li>- Como você atua na Educação Física em seu campus?</li> <li>- Quais suas características mais marcantes como professor de Educação Física?</li> <li>- Marcar o contexto (importante em qualquer planejamento): onde e para quem ensino?</li> </ul>

EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acolhida e boas-vindas.</li> <li>– Apresentação da minha pesquisa a partir dos conceitos de <i>artesanaria</i> (Sennett, 2009), <i>pesquisa (de)formação</i> (Fabris, 2017) e <i>coformação</i> (Bahia, 2020).</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conversa sobre as docências (plural, única, autoral e encarnada) de cada um e sobre o panorama da Educação Física em seu campus de atuação.</li> <li>– Criação de um Padlet<sup>51</sup> com os relatos dos professores. Nesta atividade, o docente deverá descrever as especificidades do professor de Educação Física do IFRS e de sua docência para apresentar aos demais colegas.</li> <li>– Relato sobre a especificidade da Educação Física em seu campus de atuação.</li> <li>– Fechamento: imagens dos arcos olímpicos e do mimo entregue na premiação das Olimpíadas do Japão.</li> <li>– Tarefas para o próximo encontro: <ul style="list-style-type: none"> <li>– pasta no <i>drive</i><sup>52</sup>: cada professor precisa escolher alguns conceitos (palavras/ideias/sentidos) que foram significativos no encontro e construir um parágrafo argumentativo;</li> <li>– para pensar: se você pudesse mudar algo em seu campus de atuação para melhorar a atuação da Educação Física, o que você faria? Que imagem representa a sua atuação como professor de Educação Física (tente encontrar ou desenhar)? Por quê?</li> </ul> </li> </ul>		
ENCONTRO 2		
EU E MINHA DOCÊNCIA: COMO ENSINO EDUCAÇÃO FÍSICA?		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 26/10/2023</li> <li>– 30/10/2023</li> <li>– 31/10/2023</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conceitos-chave para o nosso grupo de pesquisa: docência, artesanaria e modos de ser docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qual o entendimento de docência dos professores de Educação Física do IFRS?</li> <li>– Como me descrevo enquanto professor de Educação Física?</li> <li>– Quais são as principais características da minha docência?</li> <li>– Como me relaciono com meus alunos?</li> </ul>
EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Abertura e boas-vindas.</li> <li>– Alimentação da pasta no Google Drive com comentários individuais e com a escolha de conceito(s) que marcaram o docente.</li> <li>– Exibição de vídeo<sup>53</sup> com foco ou olhar sob/para as docências e que relações podem ser estabelecidas com/a partir delas.</li> <li>– Apresentação e explicação sobre a escolha da imagem.</li> <li>– Leitura prévia e discussão do texto: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. <b>IHU On-line</b>, São Leopoldo, ed. 516, dez. 2017.</li> <li>– Debate: relações com as docências a partir do texto.</li> <li>– Fechamento do encontro e combinações para o próximo.</li> </ul>		

<sup>51</sup> Disponível em: [padlet.com/tlocatel/caracter-sticas-marcantes-do-docente-e-de-sua-doc-ncia-em-ed-gew1lsfq1x45i96s](https://padlet.com/tlocatel/caracter-sticas-marcantes-do-docente-e-de-sua-doc-ncia-em-ed-gew1lsfq1x45i96s); [padlet.com/tlocatel/caracter-sticas-marcantes-do-docente-e-de-sua-doc-ncia-em-ed-q0a4wrwk2prmbib2](https://padlet.com/tlocatel/caracter-sticas-marcantes-do-docente-e-de-sua-doc-ncia-em-ed-q0a4wrwk2prmbib2). Acesso em: 01 mar. 2025.

<sup>52</sup> A pasta no Google Drive foi um experimento que não funcionou como planejei. Somente um dos professores preencheu os dados referentes aos quatro encontros do LABDOC de Educação Física do IFRS. A maioria escreveu apenas sobre um ou dois encontros.

<sup>53</sup> Disponível em: [youtube.com/watch?v=GvsEqthCTxU](https://youtube.com/watch?v=GvsEqthCTxU). Acesso em: 01 mar. 2025.

ENCONTRO 3		
AS ESPECIFICIDADES DO QUESTIONÁRIO ON-LINE (MICRO-HISTÓRIAS)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 13/11/2023</li> <li>– 16/11/2023</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Docência e ensino na Educação Física;</li> <li>– avaliação;</li> <li>– “não aula” e “rola a bola”;</li> <li>– projetos <i>versus</i> aulas de Educação Física;</li> <li>– compreensões de esporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Como planejo minhas aulas?</li> <li>– Como ensino?</li> <li>– Como desenvolvo a Educação?</li> <li>– O que é específico às docências em Educação Física?</li> <li>– O que é específico em sua docência em Educação Física?</li> </ul>
EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Abertura e boas-vindas.</li> <li>– Retomada das pendências de atividades e atualização do arquivo individual no Drive.</li> <li>– Leitura e debate das micro-histórias — estudos de caso elaborados a partir das respostas dos professores ao questionário <i>on-line</i> na fase I da pesquisa. Alguns desses exemplos são hipotéticos, ou seja, o pesquisador cria a história ou um recorte. (Solicitei que cada um tivesse em mãos um plano de aula, pois talvez pudesse inspirar alguma narrativa ou resposta sobre as micro-histórias; e a primeira pessoa que comentasse cada uma das histórias não fosse a mesma para que não tivéssemos sempre um único professor iniciando a discussão).</li> <li>– Fechamento e encaminhamentos para o próximo encontro.</li> </ul>		
ENCONTRO 4		
LABDOC DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS E SUAS (DE)FORMAÇÕES		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 27/11/2023</li> <li>– 30/11/2023</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Docência e modos de ser docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Como o LABDOC me (de)formou?</li> <li>– Quais foram as principais (de)formações para a minha docência?</li> <li>– Quais foram os pontos positivos e negativos do LABDOC?</li> </ul>
EXPERIMENTOS E EXPERIÊNCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Boas-vindas e agradecimento aos participantes.</li> <li>– Lembretes gerais e recomendações.</li> <li>– Debate sobre os encontros do LABDOC e a possibilidade de criação de uma rotina permanente de estudos para os professores de Educação Física do IFRS.</li> <li>– Avaliação por meio da seguinte pergunta: quais os principais elementos ou (de)formações que vivenciei durante a participação no LABDOC de Educação Física do IFRS que podem (res)significar minha docência?</li> <li>– Combinações: preenchimento do arquivo no Google Drive; emissão do certificado do LABDOC.</li> <li>– Encerramento e agradecimentos finais.</li> </ul>		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Manter-me fiel aos principais experimentos que planejei foi um desafio e uma estratégia constante, pois precisei ficar vigilante às temáticas e às perguntas-guia dos encontros. Além disso, muitas discussões acabavam ampliando o que havia planejado e, em certos momentos, adotei a estratégia de retomar o foco do que estávamos debatendo, “conduzindo os participantes”, o que não foi uma tarefa simples, especialmente pelo fato de que cada relato e ideia dos professores era pertinente.

Sendo assim, posso afirmar que, além de coordenar o LABDOC de Educação Física do IFRS, também pude me (de)formar enquanto pessoa e profissional da Educação, reforçando os princípios da coformação (Bahia, 2020) e da pesquisa (de)formação (Fabris, 2017), pois muitas

discussões, além de serem temas desta pesquisa, também estão presentes em meu trabalho cotidiano. Mas, principalmente, porque no LABDOC somos pesquisadores em coformação: os pesquisadores da escola (professores) e os pesquisadores da Universidade (meu grupo de orientação e eu). Esta relação de estar em conjunto, questionando, refletindo, estudando e nos posicionando produz um clima de trabalho coletivo.

A ética na pesquisa foi um pilar fundamental deste trabalho, conforme já ressaltado. Busquei ativamente evitar que minhas demandas e questões pessoais e profissionais, decorrentes da minha atuação como professor de Educação Física do IFRS, interferissem na condução dos encontros com meus colegas docentes.

A partir das escolhas metodológicas, estratégias e postura adotadas como pesquisador, criei oportunidades de (de)formação e coformação com os professores participantes, desde a análise das docências aos modos de ser docente, por meio das experiências e dos experimentos desenvolvidos no LABDOC de Educação Física do IFRS.

## 5 AS DOCÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS

O próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado. Não mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo (Silva, 2011, p. 258).

Desde a escolha da epígrafe, destaco as possíveis limitações que qualquer movimento analítico pode apresentar. Sendo assim, não descreverei receitas, tampouco respostas salvacionistas. Proponho-me a realizar uma análise sobre o objeto de pesquisa, conforme as premissas da perspectiva teórico-metodológica assumida.

As análises compreendem os dados produzidos e oriundos das fases I e II da pesquisa empírica, já descritas no capítulo anterior. Destaco, ainda, que, devido ao grande volume de dados produzidos sobre a docência, após tudo ser organizado e escrutinado, tendo como guia de orientação o problema de pesquisa, as perguntas investigativas e o objetivo da pesquisa, utilizarei apenas uma parte do material empírico.

Além das questões anunciadas, os referenciais teórico-metodológicos que selecionei, bem como minha subjetividade — enquanto professor e pesquisador branco, do sexo masculino e com atributos culturais e contextuais — contribuiu para as escolhas, descrições e análises dos dados sobre a docência e os modos de ser docentes, especialmente no que tange à elaboração dos grupos de sentido.

Para operar com os materiais empíricos, utilizei as lentes da crítica radical ou hipercrítica, tentando problematizar, tensionar os sentidos, questionar, além de desnaturalizar o que é naturalizado sobre as questões inerentes à docência em Educação Física e aos modos de ser professor. Os grupos de sentido foram elaborados a partir das recorrências e similaridades presentes nos materiais. As narrativas que compõem os grupos serão, primeiramente, apresentadas e, posteriormente, discutidas. Algumas individualidades, singularidades e até mesmo silenciamentos também podem integrar um grupo, tornando-se assim objeto de análise e discussão.

Enfatizo que não haverá separação ou divisão no texto das duas diferentes fases da pesquisa empírica. Sendo assim, cada grupo criado poderá compilar excertos das respostas do questionário *on-line* da fase I, assim como narrativas produzidas na fase II, nos encontros do LABDOC de Educação Física do IFRS.

Segundo Bahia (2024), os grupos de sentido são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, como dados de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e/ou

outras ferramentas. A partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, o material é escrutinado e ganha outra organização. “É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes” (Bahia, 2024, p. 141).

As perguntas investigativas foram contempladas e respondidas ao longo dos capítulos analíticos. Sendo assim, os dados sobre a docência e os modos de ser docente do professor de Educação Física do IFRS podem estar e aparecer em diferentes momentos das análises — pois não foram passíveis de separação —, mostrando como as docências se constituem em tramas e relações. Enquanto os experimentos desenvolvidos no LABDOC estão “costurados”, fazendo-se presentes em todo o texto, pois o planejamento prévio foi o disparador utilizado para adentrar nas discussões sobre docência.

De maneira ampla, resalto que a pergunta investigativa de número 1 será contemplada, especialmente, no Capítulo 6. A pergunta 2 será desdobrada nos Capítulos 5 e 7. E, por fim, a pergunta investigativa de número 3 estará presente em todos os capítulos analíticos, pois trata dos experimentos desenvolvidos no laboratório, que serviram como disparador para as discussões de cada encontro com os professores.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o foco não foi uma análise quantitativa. Apresentei e analisei os dados, fielmente, ao objeto e foco do estudo, buscando os múltiplos sentidos da docência e dos modos de ser docente. Além disso, procurei responder às perguntas investigativas, retomadas aqui, para atualizar e situar o leitor: (1) como os professores de Educação Física do IFRS narram e descrevem suas docências e seus modos de ser docente? (2) Quais as especificidades das docências dos professores de Educação Física em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS? (3) Que experimentos emergiram no LABDOC de Educação Física do IFRS e podem contribuir para que as docências na Educação Física sejam desenvolvidas de outros modos?

Como em outros momentos da escrita, o exercício de pensamento orientou a elaboração das análises. Para Masschelein e Simons (2014, p. 14), o pensamento é uma

[...] atividade imediatamente relacionada com uma questão existencial de como viver no presente. [...] O exercício de pensamento [...] (não pode ser aprendido [...], mas tem de ser realizado repetidas vezes) é um trabalho sobre si mesmo. [...] seu único objetivo é ganhar experiência e *como* pensar; não contém prescrições sobre o que pensar ou que verdades sustentar [...] (Masschelein; Simons, 2014, p. 16, grifo dos autores).

Além do exercício de pensamento, a capacidade de argumentação, o diálogo e a escrita estiveram presentes nos encontros do LABDOC, oportunizando aos professores participantes

narrarem e descreverem elementos sobre suas docências e seus modos de ser docente, com vistas a produzir uma transformação em si e no outro.

## 5.1 AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MODOS DE SER DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS

O material de pesquisa demonstra que os docentes de Educação Física do IFRS possuem diferentes trajetórias formativas e experiências individuais — apresentadas na fase I da pesquisa, por meio das respostas do questionário *on-line* — conforme apresento no Quadro 14<sup>54</sup>.

Quadro 14 - Formação acadêmica e profissional dos professores de Educação Física do IFRS

PROFESSOR A - CAMPUS DANÇA	
Formação inicial	Licenciatura Plena em Educação Física Licenciatura em Pedagogia
Pós-graduação	Especialização em Ciência do Movimento Humano Mestrado em Educação Doutorado em Educação nas Ciências Estágio Pós-Doutoral em Educação nas Ciências
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	De quatro a seis anos
PROFESSOR B - CAMPUS GINÁSTICA	
Formação inicial	Licenciatura em Educação Física
Pós-graduação	Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnológico Doutorado em Educação nas Ciências
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	De um a três anos
PROFESSOR C - CAMPUS XADREZ	
Formação inicial	Licenciatura Plena em Educação Física
Pós-graduação	Especialização em Dança Mestrando em Educação
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	De quatro a seis anos
PROFESSOR D - CAMPUS RITMO	
Formação inicial	Licenciatura Plena em Educação Física
Pós-graduação	Mestrado em Educação
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	Mais de 10 anos
Atuação na gestão	Pró-Reitoria de Extensão

<sup>54</sup> Os professores J e K não participaram da fase I da pesquisa empírica; o professor D não participou da fase II. Deste modo, seus dados não foram mapeados.

PROFESSOR E - CAMPUS RITMO	
Formação inicial	Licenciatura Plena em Educação Física
Pós-graduação	Especialização em Treinamento Físico Desportivo Especialização em Gestão e Desenvolvimento Sustentável do Turismo Mestrado em Turismo
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	De sete a nove anos
PROFESSOR F - CAMPUS XADREZ	
Formação inicial	Licenciatura em Educação Física
Pós-graduação	Mestrado em Educação Física Doutorando em Educação Física
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	De sete a nove anos
PROFESSOR G - CAMPUS PEGA-PEGA	
Formação inicial	Licenciatura Plena em Educação Física
Pós-graduação	Especialização em Fisiologia do Exercício Mestrado em Fisiologia Humana Doutorado em Fisiologia Humana
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	De quatro a seis anos
PROFESSOR H - CAMPUS JOGOS	
Formação inicial	Licenciatura em Educação Física
Pós-graduação	Especialização em Educação nas Ciências: Educação Física Escolar Mestrado em Educação nas Ciências Doutorado em Ciências do Movimento Humano
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	Mais de 10 anos
PROFESSOR I - CAMPUS VOLEIBOL	
Formação inicial	Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Educação Física
Pós-graduação	Mestrado em Educação Física
Tempo de experiência na Educação	Mais de 10 anos
Tempo de experiência no EBTT	De quatro a seis anos
Atuação na gestão	Coordenador de curso técnico integrado ao Ensino Médio

Fonte: Questionário *on-line* - fase I da pesquisa (2023).

Ao analisar os dados expostos no Quadro 14, percebo que todos os professores de Educação Física do IFRS possuem mais de 10 anos de experiência profissional na área da Educação. Desta forma, não podem ser considerados ou classificados como docentes iniciantes.

Já na carreira do EBTT, o tempo de experiência é variado, sendo que quatro professores possuem entre quatro e seis anos; dois, entre sete e nove anos; e, dois, possuem mais de 10 anos; um possui entre um e três anos de experiência no IFRS. Sendo assim, apenas um professor está há menos de três anos no EBTT, o que pode ser considerado um tempo de atuação significativo na Educação.

Huberman (2000) apresenta uma classificação sobre o tempo de vida na carreira profissional, demonstrando os diferentes momentos. A primeira fase é a *entrada na carreira*, que trata dos dois a três primeiros anos de ensino, sendo marcada pela experiência da descoberta

e da sobrevivência. A fase seguinte é a da *estabilização*, representada pelo período de quatro a seis anos no ensino, em que o professor consolida suas habilidades, enfrentando os desafios da profissão com mais autonomia e segurança.

A última fase, sobre a qual apresentarei maiores detalhes, é a da *diversificação*, que perdura dos sete aos 25 anos. As pessoas se lançam em diferentes experiências pessoais, diversificando o material didático utilizado, as formas de avaliação, as sequências de ensino etc. Os professores tendem a ser mais motivados, dinâmicos, criativos e atuantes nas comissões e equipes pedagógicas (Huberman, 2000).

Ao compilar o tempo total de experiência profissional, constato que todos os professores de Educação Física do IFRS, participantes desta pesquisa, encontram-se nessa fase. Assim, alguns modos de ser docente podem estar relacionados às características da fase da diversificação, principalmente os docentes que propõem projetos (ensino, pesquisa ou extensão) na Instituição, tendo em vista o caráter facultativo deste tipo de atividade.

O professor passará ainda pela fase da *distância* afetiva ou *serenidade*, com o período de 25 a 35 anos na profissão. E, por fim, pela fase do *desinvestimento*, dos 35 aos 40 anos de atuação (Huberman, 2000). As duas últimas fases não foram detalhadas, pois não apareceram no grupo de professores participantes da pesquisa.

Outro elemento que destaco, a partir do Quadro 14, é o nível elevado da formação acadêmica dos docentes. Dentre os participantes da fase I da pesquisa, quatro professores são doutores, quatro são mestres e um é especialista. Já na fase II, além dos nove anteriores, participaram desta etapa mais um doutor e um mestre. Isto é, dos 11 professores participantes, somente um docente não possui o título de mestre, sendo que os demais já concluíram os cursos de mestrado e/ou doutorado.

Com essa descrição das características constitutivas dos professores de Educação Física do IFRS, penso ter deixado mais evidente suas formações, ciclo na carreira docente e entendimentos sobre ser professor de Educação Física no IFRS, por suas narrativas e/ou dados do questionário.

## 5.2 A FORMAÇÃO QUALIFICADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS: UM PASSAPORTE PARA AS DOCÊNCIAS

Conforme supracitado, os professores de Educação Física do IFRS possuem uma formação profissional elevada, incluindo cursos de mestrado e doutorado. Diante disso, alguns

docentes afirmaram que essa formação impacta no exercício da docência, como podemos observar nas narrativas a seguir.

Percebo que há **um grupo com uma elevada qualificação acadêmica e profissional**, tanto é que eu **não sei se tem alguém do Instituto Federal que não tenha o mestrado** cumprido [...]. No restante, **todo mundo tem mestrado ou doutorado**. O pessoal **se movimenta, o pessoal participa, desenvolve projetos**. Então, isso eu já percebo que é uma questão bastante importante no sentido da qualificação acadêmica e também profissional.

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

Parece que **depois do doutorado ficou mais fácil de dar aula**, porque parece que tu estudou elementos que vão **constituindo e vão facilitando o planejamento de uma aula, a execução de uma aula, a avaliação de uma aula**.

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

E nós somos **professores com alta formação**, nós **não somos professores só com graduação**. **E isso faz com que o nosso trabalho tenha uma qualidade diferenciada** das escolas em que trabalhei, no município e em outros lugares. **Acho que a nossa docência é mais qualificada. Não estou dizendo que a gente é melhor. A gente é diferente**, porque a gente tem mais formação do que a média dos colegas que estão em algumas escolas.

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

A partir das narrativas destacadas, fica evidente que os professores de Educação Física do IFRS se movimentam, participam e desenvolvem projetos institucionais nos âmbitos da pesquisa, do ensino e da extensão. Além de assumirem uma suposta facilidade em exercer a docência após a conclusão do curso de doutorado e por seu diferencial devido à alta formação acadêmica.

Em contrapartida, apresento dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, relacionados ao grau de instrução dos docentes de Educação Física, onde “[...] 303.949 possuem diploma de ensino superior [...]. Destes, 96.730 têm ao menos uma graduação em Educação Física e 207.219 possuem outras formações. Os demais, 72.364, completaram no máximo o ensino médio [...]” (Brasil, 2021b, p. 32).

Essa característica é importante, pois os três professores assumem a formação e a qualificação como um diferencial de qualidade para a sua atuação docente. Isso demonstra um modo de ser docente que busca a qualificação e a atualização, o que posso constatar também pela procura da formação continuada, que analisarei no próximo grupo de sentidos. No entanto, nenhum deles aponta a educação entre os pares, pois parece que só ter uma formação em nível de mestrado e/ou doutorado resolveria os desafios pontuais e contextuais da docência, como, por exemplo, ter formação docente no espaço institucional.

### 5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS

A partir das narrativas selecionadas, é possível observar que a maioria dos docentes de Educação Física do IFRS participa e vivencia ações de formação continuada, fora do contexto institucional.

**Não parei de estudar. Mestrado, doutorado, diversos cursos e minicursos** vão complementando esse **processo de formação docente permanente**.

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

Utilizo várias “frentes”. **Tenho produzido e publicado textos**. Tenho participado de **grupos de estudo e pesquisa**, realizado **leituras sistemáticas** e me debruçado em **estudar os marcos legais da Educação Física** e alguns materiais que tratam do **currículo integrado**.

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

**Cursos paralelos e leituras**. Nunca estou satisfeito.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Sim. Procuo fazer **cursos**, e estou fazendo **doutorado**.

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

Sempre busco me qualificar, **lendo, estudando, escrevendo**, participando de **grupo de pesquisa, orientando** alunos em projetos, participando de **eventos da área**, sempre que possível.

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

**Leituras e estudos** em Psicologia Esportiva.

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

Sim, **sempre que possível**. Faço **cursos**, acredito que me ajudam a manter **contato com os colegas** e com material fresco, **novas ideias** e **metodologias**.

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

Os professores ofereceram informações detalhadas sobre os seus modos de ser docentes a partir da formação continuada. Alguns, inclusive, participam de cursos por iniciativa própria, como o PB, que ressalta estar em um processo de formação continuada permanente.

No entanto, a realização de alguns tipos de cursos e o discurso incessante pela busca da formação continuada podem ratificar um modelo formativo pautado pela lógica mercadológica do consumo, ou até mesmo pela busca exacerbada do conhecimento. Para Bahia (2024), nesse tipo de formação, há cobranças por modelos de formações aligeiradas e voltadas às competências exigidas pelo mercado.

A autora ainda sugere que a formação continuada precisa estar voltada “[...] para o cuidado de si [...], pois esse tipo de formação é sempre junto com os outros, não com uma intenção de ‘salvar’ a formação, mas no sentido de se conseguir mudar a nós mesmos; nos (de)formar” (Bahia, 2024, p. 180), preconizando a experiência da (de)formação, muito mais potente quando realizada pela coformação.

Considero importante ressaltar, ainda, que se assumir como “gerente de si” em relação aos cursos de formação continuada visa, incansavelmente, não parar de consumir formações. E, esta busca pelo aumento de titulação pode ser um indicativo de que fomos acionados pela lógica gerencialista e mercadológica que invade a Educação e convoca, incessantemente, os “clientes” a assumirem a perspectiva do consumo, também na carreira docente. É importante a qualificação, mas com consciência do que e como realizá-la, buscando pelo coletivo de trabalho e da profissão docente, como Nóvoa (2017) tem, incessantemente, nos mostrado.

Outro aspecto que destaco é que muitos professores têm participado de ações de formação continuada pautadas no âmbito da pesquisa, pela realização de cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, pela participação em grupos de pesquisa e pela produção e escrita científica. A partir dessas especificidades, aponto que os professores de Educação Física do IFRS se mobilizam por ações de formação continuada, para se qualificarem e produzirem conhecimento na área, especialmente, pelo viés da pesquisa, aspecto que posso referendar como uma característica dos modos de ser docente. Nomeio-os de comprometidos e engajados com a formação, impactando diretamente a Instituição.

O PD é o único docente que afirmou não estar se aperfeiçoando no momento. No entanto, destaco que ele ocupava um cargo na gestão da reitoria do IFRS. O PE descreve que seu aperfeiçoamento profissional não está ocorrendo como imaginou ao entrar no IFRS. No entanto, ressalta que busca participar de formações, de *lives* da Educação Física, solicita ajuda dos colegas, adquire livros e realiza trocas de materiais e conhecimento com os pares.

Percebi, nas respostas dos professores participantes da pesquisa, ausência e/ou silenciamento sobre as estratégias de formação continuada desde uma perspectiva institucional. Não consegui perceber uma concepção de formação continuada na área de cunho institucional.

A formação continuada para a Educação Física do IFRS é descrita na PEFEL como

[...] um tempo/espço destinado a oferecer aos sujeitos oportunidades para que possam debater e refletir, de forma crítica e analítica, sobre suas ações profissionais nos diversos contextos de atuação, os quais, geralmente, são permeados por enfrentamentos distintos e contradições diversas (Rio Grande do Sul, 2019, p. 3).

A PEFEL conceitua ainda outros elementos da formação continuada e destaca que

[...] deve ser desenvolvida numa perspectiva crítica, em que os professores são reconhecidos enquanto sujeitos possuidores de conhecimento próprio resultante de suas experiências formativas e profissionais, com capacidade para ampliar, reconfigurar e compartilhar suas concepções a partir da reflexão coletiva e da autorreflexão sobre suas práticas docentes nos diferentes ambientes educacionais (Rio Grande do Sul, 2019, p. 4).

Pelo detalhamento da PEFEL, percebo que não são apresentadas estratégias efetivas de formação continuada para os professores de Educação Física do IFRS. De maneira geral, afirmo que essas ações podem ficar a cargo da Comissão de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS, pois o parágrafo 28 da PEFEL descreve a composição de seus membros: quatro docentes de Educação Física e um membro indicado pela Pró-Reitoria de Extensão do IFRS. Enquanto no parágrafo 29 são apresentadas as funções dessa Comissão, sendo de caráter consultivo, propositivo e deliberativo (Rio Grande do Sul, 2019).

Os silenciamentos nas respostas dos professores sobre uma perspectiva de formação continuada institucional da Educação Física do IFRS podem ser um desdobramento da própria fragilidade da PEFEL no que tange ao eixo da formação continuada.

Ainda sobre a formação continuada, Nóvoa (2017, p. 1131) afirma ser

[...] fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Tardif (2014) também destaca que a formação de professores para o Magistério precisa considerar os diferentes saberes dos docentes e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Sobre uma perspectiva de formação continuada, pensada e articulada para a Educação Profissional e Tecnológica, é relevante que o Ensino Médio Integrado seja objeto e foco de estudo. Neste sentido, Melo e Silva (2022, p. 1223) alertam que essa formação precisa

[...] viabilizar espaços de formação permanente para o corpo docente, fomentar estudos sobre a proposta e possibilitar a compreensão do seu real significado. Com isso, será favorecida a promoção de diálogos sobre possibilidades de integração e a repensá-lo considerando a sua comunidade e situações reais.

Diante dessas diferentes compreensões, é preciso destacar que o LABDOC de Educação Física do IFRS fugiu do modelo e/ou padrão de formação que a cultura formativa preconiza,

sendo que, durante os encontros, o conhecimento foi concebido como produção conjunta e compartilhada.

Para Fabris (2024a, p. 58), outra cultura formativa seria propositiva no que tange aos aspectos do

[...] planejamento, avaliação, metodologia, currículo, concebidos pela teoria dos dois mundos de Platão, em que a dicotomização cria polos que são reforçados constantemente como os espaços do bem e do mal, do eficiente e do ineficiente, da qualidade e da má qualidade. O mundo é muito mais complexo que essas dicotomias, por isso precisamos criar propostas com diferentes atores sociais, nas quais eles sejam protagonistas junto com os professores.

Ressalto, ainda, a importância e as funções de uma equipe ou comissão responsável para desenvolver e encabeçar as ações de formação continuada na área da Educação Física do IFRS, que pode estar relacionada à própria composição da PEFEL, especialmente na Comissão prevista em seu artigo 28.

#### 5.4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS: COMPROMETIDOS E ENGAJADOS

Em suas narrativas, os sujeitos da pesquisa se definem como *professores* e destacam como características principais serem *comprometidos* e *engajados* no processo de ensino e na tarefa educacional do componente curricular de Educação Física do IFRS.

Acredito que a palavra **professor** seja uma excelente definição [...].

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

Um **professor esforçado** e **comprometido** com os fundamentos da **educação crítica**, com os **ideais republicanos, democráticos** e **humanitários**.

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

Me descrevo como um **professor preocupado** em fazer os estudantes compreenderem a **diversidade de conteúdos** que abrangem a **Educação Física**.

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

Me considero muito **alegre** e **realizado profissionalmente**.

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

Sou um **professor apaixonado** por **Educação Física**, sou **comprometido** e busco **fazer o melhor possível** no meu trabalho.

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

Me descrevo como um **professor comprometido com a Educação Física** e com a **especificidade da instituição educativa**.

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

Sou um **professor de Educação Física** identificado com **os ideias críticos da Educação**.

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

Além das características que contribuem para a percepção de docentes *comprometidos* e *engajados*, o que *a priori* não garante uma maior qualidade da docência, preciso ratificar a palavra *professor*. Seis (PA, PB, PE, PF, PH e PI) definiram-se como *professores*. Já os termos “profissional da Educação”, “educador físico”, “servidor público” (tendo em vista o regime de trabalho EBTT) não apareceram nas respostas do questionário, nem estiveram presentes nas narrativas do LABDOC de Educação Física do IFRS. Todavia, compreendo que essa visão seja relevante, pois não há confusão sobre suas atribuições profissionais por meio de expressões utilizadas para se referir a outros tipos de trabalho nas áreas da Educação e da Educação Física.

As qualidades “comprometidos” e “engajados” me remetem ao conceito de docência engajada (Bahia, 2020), na qual o docente possui responsabilidades pedagógicas, necessita ser comprometido com a sua função e precisa estar engajado com a docência e as aprendizagens de seus alunos. Esses professores têm a intencionalidade e um discurso marcado por proporem uma Educação Física com responsabilidade pedagógica. Mesmo que os contextos e as realidades sejam diferentes e específicas, e os docentes tenham peculiaridades relacionadas às experiências de vida e trajetórias formativas, eles se pautam em discursos sobre a valorização e a importância da Educação Física Escolar do IFRS.

Os professores PB e PH mencionam a identificação com as ideias da educação crítica que pode estar vinculada ao Movimento Renovador da área. Esta relação ocorre, devido à Educação Física “[...] absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da Educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil” (Machado; Bracht, 2016, p. 850).

De modo geral, as teorias críticas

[...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (Silva, 2007, p. 30, grifos do autor).

Sendo assim, as ideias de Silva (2007) também servem como base para o Movimento Renovador da Educação Física, que se sustenta nas teorias críticas da Educação. Como destaquei anteriormente, esse movimento é relevante para a docência de muitos professores da

área, que ainda carregam consigo suas compreensões e as potencializam em suas docências, delimitando seus modos de ser docente.

Um desafio da docência que gostaria de apontar, que contribui para a compreensão de um professor comprometido e engajado se refere ao fato de a docência dos “[...] distintos componentes curriculares no âmbito dos cursos integrados seja desenvolver o projeto educativo de maneira articulada/integrada, de forma a priorizar como pano de fundo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (Bagnara; Boscatto, 2022a, p. 44).

Após essa discussão, o primeiro experimento do laboratório que destaco é referente à elaboração do Padlet. O desafio proposto na atividade versava sobre relatar as características marcantes do docente e de sua docência em Educação Física no IFRS. O objetivo do experimento era que os professores descrevessem e narrassem as suas especificidades, enquanto docentes, e as principais características de sua docência. As narrativas abaixo mostram esses entendimentos dos professores.

**Interesse no estudante e suas necessidades; compromisso com a Educação; responsabilidade com a corporeidade** dos estudantes.

Fonte: LABDOC - PD (2023, grifo nosso).

**Paixão pelo esporte, habilidade de comunicação, empatia, conhecimento técnico, motivação, criatividade, grande capacidade de mobilização para ética e trabalho em equipe.**

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

**Elevada qualificação acadêmico-profissional; preocupações com a produção de conhecimento acerca da Cultura Corporal de Movimento; comprometimento com o desenvolvimento de um processo educativo qualificado, alargado e, ao mesmo tempo, aprofundado.**

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

**Linkar a disciplina com o mundo atual; construção permanente do espaço da Educação Física no campus.**

Fonte: LABDOC - PJ (2023, grifo nosso).

Docente e docência: é o sujeito que **domina os assuntos de sua área de formação científica**, bem como os **elementos pedagógicos e didáticos** determinantes para a utilização nos diferentes grupos atendidos pelo professor. No ponto de vista particular, por atender a cinco anos turmas do primeiro ano [do Ensino Médio Integrado], compreendo a necessidade de **romper com a cultura da “não aula” que os alunos estão acostumados no Ensino Fundamental**, ao mesmo passo que é necessário **mostrar a importância de uma organização razoável de Educação Física** para que os alunos possam **aprender, vivenciar, experimentar e pensar sobre os elementos que compõem a Cultura Corporal de Movimento**.

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

Minha docência se caracteriza por dois pontos bem marcantes. O primeiro é pela minha **relação muito próxima com o futebol** (nos mais variados espaços), torcedor, jogador, dirigente e pesquisador. E com essas experiências consigo trazer debates socioculturais do futebol para dentro das aulas. O outro ponto marcante [...] é a **busca por atividades alternativas, que não fazem parte do nosso cotidiano**, como conteúdos [da Educação Física]. Exemplos que mais trabalho: circo, lutas e punhobol.

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

**Adaptação: capacidade de adaptação de abordagens de ensino para atender às necessidades dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa; interação e comunicação: promoção de um ambiente de aprendizado positivo e estimulante; interdisciplinaridade + pesquisa = dificuldade pessoal.**

Fonte: LABDOC - PK (2023, grifo nosso).

Docência para o bem viver: **acredito que nosso fazer docente deve se preocupar, para além dos conteúdos, valores e conhecimentos acerca das práticas corporais**, com o sentido daquilo que estamos trabalhando com o aluno; que **dentre as características de nossa docência se encontre a busca pelo bem viver dos alunos**, que não pode ser confundida com o Bem-Estar (conceito “sequestrado” pela lógica da mercadoria). Assim, **nosso trabalho assumiria um compromisso com uma dimensão da vida por vezes esquecida na escola: a alegria de estar junto; a cooperação; a valorização e o respeito pelas diferenças**; enfim, um trabalho educativo que procura fugir das garras da lógica utilitarista em que vivemos.

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

Acredito que minhas características marcantes estão concomitantes à minha docência: **buscar sempre o melhor e o possível de cada estudante; desenvolver a manifestação de valores (respeito, responsabilidade, empatia, dentre outros) por meio da Cultura Corporal de Movimento Humano**; buscar estabelecer **relação entre teoria e prática; levar a sério a disciplina de Educação Física** com o mesmo valor que qualquer outra disciplina do currículo. Tenho observado um espanto, “não é bem assim”, por parte de alguns alunos, colegas docentes e gestores.

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

Docência e docente: **marcar espaço, nunca estar satisfeito, querer sempre fazer melhor ou talvez diferente do convencional. Pensar-agir-pensar**. Unir aquilo que acredito que pode contribuir na formação do estudante e que ele possa transpor para a sua vida, **me preocupo muito em ver as pessoas felizes, conseguindo se superar. Sou insistente com a minha prática**, num sentido de compreender que certas coisas, principalmente as novas, levam um tempo para serem compreendidas. No percurso, vou modificando minhas ações. Além disso, **trabalho de forma coletiva, somos um grupo bom de professores**, neste sentido, e isso faz toda a diferença.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Alguns participantes apontaram a necessidade de realizarem um bom trabalho, diferenciando-se, inclusive, dos colegas, professores de Educação Física do Ensino Fundamental, que nem sempre têm o mesmo propósito. Enquanto outros apontam uma insatisfação com os resultados, buscando sempre mais.

Esses relatos evidenciaram o exercício de uma postura crítica, em que o docente questiona, indaga e busca superar suas dificuldades. Percebo que, primeiro, exerce o cuidado de si, para, posteriormente, cuidar do outro, o que me transpõe à ideia de Foucault (2010) de se ocupar e se preocupar consigo. Este conceito foucaultiano não nos conduz a um processo

individualizante e egoísta, mas a partir da relação com o outro. Isto é, torno-me melhor para poder auxiliar o outro em seu processo de se constituir sujeito.

Diferente de outros componentes curriculares que trabalham com um conhecimento considerado abstrato, na Educação Física, muitas aprendizagens e experiências são realizadas pela via corporal, sendo interessante o uso de diferentes estratégias e ferramentas para a docência do professor, em que pese a habilidade de comunicação. Neste sentido, primeiramente, o aluno necessita entender o que está sendo proposto, para depois ter condições e poder vivenciar, conferindo mais sentido e significado aos movimentos realizados.

No entanto, os professores precisam estar cientes de que, mesmo havendo a comunicação, “[...] cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada [...] [aluno], portanto, é a sua corporeidade” (Santin, 2014, p. 158). É necessário um olhar atento e sensível para compreender as individualidades, em meio ao coletivo da turma.

Outro ponto que considero relevante é o esporte nas características docentes do PF — vinculado às suas experiências acumuladas ao longo da vida —, despontando elementos à sua docência. Diante disso, considero necessário fazer um alerta em relação ao fenômeno da esportivização da docência dos professores de Educação Física, que consiste em converter ou transformar as práticas corporais em esporte, e as práticas sociais assumem os códigos e os valores esportivos (González, 2014).

No segundo encontro do LABDOC de Educação Física do IFRS, realizei um experimento, que consistiu na escolha de uma fotografia, imagem ou criação de um desenho que representasse e fosse marcante para a docência de cada professor. Neste dia, os docentes contaram detalhes desse material, o motivo da escolha e a relevância ao seu cotidiano e à sua docência. A partir desse experimento, selecionei as Fotografias<sup>55</sup> 1, 2 e 3 e a Figura 2, aleatoriamente.

---

<sup>55</sup> Os rostos não foram exibidos por questões éticas e de direito de imagem.

Fotografia 1 - Representação da docência do PJ



Fonte: LABDOC de Educação Física do IFRS - fase II da pesquisa (2023).

A Fotografia 1, escolhida por PJ, representa ou faz menção a uma atividade cooperativa, em que o coletivo e a coletividade assumem centralidade. Para conseguir realizar o desafio, os estudantes precisam confiar e/ou auxiliar os seus colegas durante a travessia, para que todos obtenham êxito, realizando coletivamente o percurso previsto.

O PJ comentou sobre o desafio de escolher essa imagem, dentre as diversas opções que possuía, e a selecionou devido aos experimentos desencadeados em sua turma do LABDOC de Educação Física do IFRS. Para o docente, a imagem reforça a ideia de construção para o coletivo, reiterando que nessa atividade “ninguém solta a mão de ninguém”, como ocorreu no LABDOC, por meio da experiência coformativa, além da própria convivência em sociedade, como em seu campus, onde há um coletivo de professores de Educação Física.

Fotografia 2 - Representação da docência do PB



Fonte: LABDOC de Educação Física do IFRS - fase II da pesquisa (2023).

Já o PB escolheu a Fotografia 2, em que explicita um ambiente incomum às aulas de Educação Física no Sul do país, especialmente no estado do Rio Grande do Sul. O registro ocorreu à margem de uma espécie de lago, comumente chamado de “açude” em nosso estado.

O professor PB destaca que, a partir das práticas corporais de aventura e visando praticar para conhecer, os estudantes tiveram que confeccionar uma jangada para a utilizarem na realização de atividades práticas. Ressalta, ainda, que, após as vivências, os alunos narraram a surpresa em relação à diversidade de possibilidades de conteúdos e de práticas que a área oferece e as turmas de estudantes ingressantes no IFRS esperam eufóricos pela realização dessa unidade didática.

Figura 2 - Representação da docência do PE



Fonte: LABDOC de Educação Física do IFRS - fase II da pesquisa (2023).

Na Figura 2, o PE selecionou um desenho para representar a sua docência em Educação Física. O professor faz referência à inclusão, ao escolher uma imagem com um grupo de estudantes com deficiência.

O PE afirma que escolheu a imagem por representar uma Educação Física para todos, que considere o melhor e o possível de cada aluno. Compreende que, ao afirmar que a aula é para todos, não é necessário utilizar o termo “inclusiva”, afinal, se a aula é para todos, consequentemente, ela é inclusiva.

Fotografia 3 - Representação da docência do PF



Fonte: LABDOC de Educação Física do IFRS - fase II da pesquisa (2023).

A Fotografia 3, escolhida pelo PF, mostra um esporte não tradicional, neste caso, o punhobol. Esta imagem representa a relação discente-docente, pois o PF entende que, ao utilizar o conhecimento de seus alunos, não deixará de ser professor.

Esse relato ressalta características de uma docência na qual o estudante assume e desempenha a função do “alunar”, proposto por Biesta (2020), marcada por uma posição ativa e de responsabilidade no processo de ensino. O autor também utiliza o termo “aprendiz” para se referir ao aluno.

[...] *aprender* — como tarefa e como realização — é “do *aprendiz*”, e que os *professores* devem tentar realizar não é a aprendizagem em si, mas a *atividade de alunar*. [...] A aprendizagem é, no máximo, o “efeito” da atividade de *alunar*, mas não da atividade de ensinar (Biesta, 2020, p. 67, grifo nosso).

O alunar é a função do aluno/aprendiz. Neste sentido, o que o professor pode criar e desenvolver em sua docência são situações que possibilitem o alunar do aprendiz e a aprendizagem virá como efeito deste alunar (Biesta, 2020).

A Fotografia 3 é representativa para o PF, por fazer menção aos 10 anos que o docente trouxe o punhobol à sua cidade. Saliento que as vivências esportivas do punhobol podem ser produtivas para as aulas de Educação Física e para a própria docência, por ampliarem o rol de

experiências, conhecimentos e possibilidades de movimento, comumente centrados no ensino de esportes tradicionais.

Ao refletir sobre as imagens apresentadas pelos professores PB, PE, PF e PJ nas possíveis relações com a docência, posso pensar nas questões da cooperação, do auxílio, da inclusão e da coletividade. No entanto, o principal impacto foi perceber que, ao narrar o quão relevante era a sua imagem e os desdobramentos que ocorreram a partir dela, as recordações que emergiram fizeram com que os docentes vivenciassem mais uma situação de (de)formação de suas docências.

## 5.5 OS CAMPI PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS DIFERENTES PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DO IFRS

Os dados, apresentados no Quadro 15, representados pela participação docente na pesquisa, foram obtidos no *site* de cada unidade, para fins de contextualização de suas realidades.

Quadro 15 - A Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado nos diferentes campi

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CAMPI		
CAMPUS DANÇA		
Início das atividades: novembro de 2009.		
ORGANIZAÇÃO		
Total: quatro cursos de Ensino Médio Integrado	Duração do curso: três anos	Frequência: dois períodos semanais de Educação Física nos dois primeiros anos
CAMPUS GINÁSTICA		
Início das atividades: 1963. Atualmente, conta com uma área de 237 hectares.		
ORGANIZAÇÃO		
Total: dois cursos de Ensino Médio Integrado	Duração do curso: três anos	Frequência: dois períodos semanais de Educação Física em todos os anos
CAMPUS XADREZ		
Início das atividades em 1964.		
ORGANIZAÇÃO		
Total: seis cursos de Ensino Médio Integrado	Duração do curso: quatro anos	Frequência: dois períodos semanais de Educação Física nos três primeiros anos
CAMPUS RITMO		
Início das atividades: agosto de 2010 (sede provisória). Em 2014, o campus passou a funcionar na sede definitiva, em uma área de 30.000 metros quadrados.		
ORGANIZAÇÃO		
Total: três cursos de Ensino Médio Integrado	Duração do curso: quatro anos	Frequência: dois períodos semanais de Educação Física nos três primeiros anos

CAMPUS PEGA-PEGA		
Início das atividades: agosto de 2008.		
ORGANIZAÇÃO		
Total: quatro cursos de Ensino Médio Integrado	Duração do curso: quatro anos	Frequência: dois períodos semanais de Educação Física nos três primeiros anos
CAMPUS JOGOS		
Início das atividades: fevereiro de 2010 (sede provisória). Em março de 2013, o campus passou a operar na sua sede atual.		
ORGANIZAÇÃO		
Total: dois cursos de Ensino Médio Integrado	Duração do curso: quatro anos	Frequência: dois períodos semanais de Educação Física nos dois primeiros anos
CAMPUS VOLEIBOL		
Início das atividades: março de 1960. Atualmente, conta com uma área de 843.639 metros quadrados e com uma estação experimental de 767.420 metros quadrados.		
ORGANIZAÇÃO		
Total: cinco cursos de Ensino Médio Integrado	Duração do curso: três anos	Frequência: dois períodos semanais de Educação Física em todos os anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Esses dados merecem ser discutidos, por ajudarem a compreender a organização curricular da Educação Física e como o componente curricular é distribuído nos currículos dos diferentes campi.

A Educação Física possui características peculiares em cada unidade. Por exemplo, em dois campi — Ginástica e Voleibol — ela apresenta duração de três anos. Já no campus Dança, o componente curricular ocorre apenas nos dois primeiros anos.

O IFRS conta também com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com duração de quatro anos, que apresentam suas especificidades sobre esse componente curricular. No campus Jogos, a Educação Física ocorre somente nos dois primeiros anos. Enquanto nos demais campi, ocorre nos três primeiros anos. Nenhum curso integrado ao Ensino Médio, com duração de quatro anos, oferece Educação Física em todos os anos.

Pelo fato dessas unidades pertencer à mesma rede, inicialmente soa estranho essa diferenciação. No entanto, a LDBEN, a BNCC, o RCG do Ensino Médio e os demais documentos normativos não especificam como obrigatória a presença do componente curricular *em todos os anos do Ensino Médio*<sup>56</sup>.

Diante disso, não posso deixar de me posicionar e expressar minha preocupação com algumas versões ou correntes que vislumbram reformas do Ensino Médio que afetariam a legitimidade e o *status* assumido pelo componente curricular de Educação Física. Uma das mais preocupantes circulou em 2016, colocando em xeque “[...] a possibilidade de supressão desse componente curricular no Ensino Médio, que se materializaria na não obrigatoriedade do

<sup>56</sup> A Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica.

mesmo em parte do trajeto formativo dos estudantes” (Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017, p. 55).

Caso esse cenário fosse implementado, os avanços conquistados pela área seriam sopesados, fazendo com que a Educação Física deixasse, possivelmente, de ser um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Isto é, garantir a sua legitimidade no currículo escolar é uma luta constante que a Educação Física ainda enfrenta, pois algumas propostas ou reformas ventiladas para o Ensino Médio vêm se posicionando contrárias.

Frente a qualquer cenário de redução de carga horária da Educação Física, no qual me posiciono contrário, apresento uma reflexão de Molina Neto (2023, p. 7), mostrando os perigos dessa proposta de redução da carga horária de Educação Física:

com uma aula por semana, a Educação Física participará em todo Ensino Médio com algo em torno de 40 aulas semanais. Se considerarmos o tempo de deslocamento dos alunos de uma sala de aula para a quadra, para o pátio etc., a chamada, a preparação do equipamento e a seleção de materiais, lá se vai o tempo e resta pouco para ensinar e aprender. Como contemplar a abrangência, a diversidade de conteúdos da cultura corporal do movimento com uma carga horária tão restrita?

Após demarcar meu posicionamento contrário à redução de carga horária da Educação Física e diante dessa realidade do componente curricular, ao tensionar essas diferentes caracterizações do IFRS, posso argumentar que a Educação Física que ocorre em dois anos precisa ser diferenciada da que perdura por três. Como também fica explícito que a Educação Física, que ocorre durante todos os anos do curso, tem maiores possibilidades de organização e sistematização dos conteúdos ou objetos de conhecimento a serem desenvolvidos. Mas isso não significa que a Educação Física com carga horária menor tenha menos qualidade que a mais elevada. Afinal, inúmeros fatores interferem nessa construção, como, por exemplo, os espaços, os materiais, o professor e a sua própria docência.

Para explicar os argumentos anteriores, referentes às especificidades da Educação Física do IFRS, oferecida em dois ou três anos de duração, fiz uma consulta *on-line* nos *sites* em busca do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) técnico integrado ao Ensino Médio, dos sete campi participantes da pesquisa.

Em seguida, selecionei um PPC, aleatoriamente, para verificar as características da Educação Física. No Quadro 16, apresento dados de dois PPC, com duração de dois e três anos<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Não trarei mais dados de outros PPC, como também não aprofundarei a discussão das ementas, por não ser o foco desta tese. Caso os PPC fossem outros, a discussão poderia ocorrer de maneira distinta.

Quadro 16 - Ementa do componente curricular de Educação Física em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio

EMENTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
CURSOS DE DOIS ANOS	
Educação Física I: horas-relógio: 66; horas-aula: 80.	
Ementa: Estudos sobre reflexão e vivência dos saberes das manifestações da Cultura Corporal de Movimento Humano. Serão explorados os conteúdos dos <b>Jogos e Brincadeiras</b> , dos <b>Esportes</b> e das <b>Práticas Corporais de Aventura</b> , bem como suas representações sociais.	
Educação Física II: horas-relógio: 66; horas-aula: 80.	
Ementa: Estudos sobre reflexão e vivência dos saberes das manifestações da <b>Cultura Corporal de Movimento Humano</b> . Serão explorados os conteúdos dos <b>Esportes</b> e <b>Jogos Alternativos</b> , das <b>Ginásticas</b> , das <b>Danças</b> e das <b>Lutas</b> , bem como suas representações sociais e no contexto da saúde e do lazer.	
CURSOS DE TRÊS ANOS	
Educação Física I: horas-relógio: 66; horas-aula: 80.	
Ementa: Estudo dos <b>conhecimentos anatômicos, fisiológicos e biológicos</b> relacionados à <b>atividade física</b> e à <b>saúde; saúde alimentar; prevenção e controle do excesso de peso corporal; desvios posturais; conhecimento técnico e tático</b> das principais <b>atividades esportivas individuais e coletivas</b> .	
Educação Física II: horas-relógio: 66; horas-aula: 80.	
Ementa: Estudo dos <b>exercícios físicos</b> , seus tipos e características e a importância na promoção da saúde; <b>avaliação da composição corporal; relação entre atividade física, saúde e lazer</b> ; principais <b>lesões nas atividades físicas</b> e <b>noções de primeiros socorros; preparação física no esporte; vivência dos diferentes tipos de prática da cultura corporal</b> (danças, esportes, ginásticas, jogos e lutas).	
Educação Física III: horas-relógio: 66; horas-aula: 80.	
Ementa: Estudo do <b>conhecimento teórico-prático dos principais esportes individuais e coletivos; organização e gerenciamento das atividades físico-educativas pessoais e em grupo; atividade física e qualidade de vida; atividade física no trabalho; vivência dos diferentes tipos de prática da cultura corporal</b> (danças, esportes, ginásticas, jogos e lutas).	

Fonte: PPC de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS, adaptado pelo autor (2023, grifo nosso).

Ao analisar os PPC, constatei que a carga horária anual da Educação Física é a mesma para ambos: 80 horas-aula ou 66 horas-relógio e a duração semanal também é de dois períodos. Sendo assim, a diferença principal dos PPC é a carga horária total: 160 horas-aula para cursos de dois anos e 240 horas-aula para os de três anos.

Referente aos conteúdos ou objetos de conhecimento, descritos nas ementas, percebo que o curso, com dois anos de duração, faz uma divisão ampla dos elementos da Cultura Corporal de Movimento, tendo, no primeiro ano, brincadeiras, esportes, jogos e práticas corporais de aventura. Enquanto no segundo ano, os conteúdos principais são danças, esportes, ginásticas, jogos e lutas.

Nos cursos com três anos, a organização e a divisão de conteúdos parece ser mais específica, tendo, no primeiro e segundo anos, a proposição de temas relacionados à saúde e algumas de suas divisões, com pano de fundo os elementos da cultura corporal. Já no terceiro ano do Ensino Médio Integrado, os conteúdos são centrados nos esportes, na atividade física e algumas subdivisões, e nos elementos da cultura corporal.

Diante da descrição das ementas, não é possível perceber diferenças tão significativas nos PPC dos conteúdos ou objetos de conhecimentos entre os cursos de dois e três anos de duração, tendo em vista que o curso de três anos apresenta também como conteúdo e pano de fundo os elementos da cultura corporal, apesar de centrar a sua especificidade na saúde, na atividade física e nos esportes em cada ano do Ensino Médio Integrado. Percebi, ainda, que os objetos de conhecimento descritos em ambos os PPC estão em consonância com a BNCC e a PEFEL, delimitados nas práticas corporais e na Cultura Corporal de Movimento. Diante disso, ressalto que são necessárias mais pesquisas para a compreensão dessas diferenças curriculares no IFRS e/ou em outras instituições de ensino.

Cada professor ou conjunto de professores (nos campi que contam com mais de um docente de Educação Física), a partir do *ethos* de formação de cada instituição e com o(s) seu(s) modo(s) de ser docente, pode desenvolver o componente curricular, peculiarmente, não se limitando à quantidade de anos, à carga horária anual, aos períodos semanais e/ou às regulamentações vigentes à criação e ao desenvolvimento de uma docência comprometida e qualificada. O que a redução de carga horária pode produzir é a desvalorização da área, criando uma forma aligeirada de trabalhar os conhecimentos e não oportunizando aos estudantes um tempo adequado às vivências corporais.

## 5.6 AS MARCAS E ESPECIFICIDADES DAS DOCÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS

A docência, tal como o nosso grupo vem pesquisando, é uma parte do trabalho docente. A docência é constituída pelo professor, e esse é por ela constituído. Ela é um processo inacabado, autoral, que envolve as dimensões: pessoais, coformativas, éticas, estéticas e políticas. É constituída pela e na responsabilidade pedagógica [...] (Fabris, 2024a, p. 52-53).

Ao operar o material de pesquisa, percebo uma polissemia de saberes, compreensões e significados, atribuídos à docência dos professores de Educação Física do IFRS. Alguns desses apontamentos podem ser agrupados por proximidade e afinidade teórico-metodológica. No entanto, são conceitos e ideias diversas que carregam consigo marcas e experiências individuais.

Os professores possuem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais viveram anteriormente à sua inserção na vida profissional [...] [saberes] encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender (Gariglio, 2013, p. 27).

Imbuído da compreensão de que esses docentes estão em constituição permanente, como já mencionei no início da tese, ou seja, de que o início é anterior ao ingresso no IFRS, selecionei alguns relatos. As especificidades inerentes à docência foram exploradas e destacadas pelos professores, principalmente no experimento do Padlet e durante o contato com um vídeo a que assistiram e debateram. Já as marcas da docência foram levantadas a partir do meu olhar e do contato ao operar com o material de pesquisa, conforme destacado nas narrativas abaixo.

Busca de **atividades alternativas que fogem do cotidiano.**

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

**Adaptar as abordagens aos estudantes para aprendizagem significativa. Tenho dificuldade no trabalho com a interdisciplinaridade e pesquisa.**

Fonte: LABDOC - PK (2023, grifo nosso).

**Buscar sempre o melhor e o possível de cada estudante; desenvolver valores como respeito, responsabilidade e empatia; estabelecer relação entre teoria e prática; levar a sério a Educação Física.**

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

**Se preocupar para além dos conteúdos, valores e conhecimentos, buscando pelo bem viver (que é diferente de bem-estar).**

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

**Interesse com o estudante e suas necessidades; compromisso com a educação; responsabilidade com a corporeidade dos estudantes.**

Fonte: LABDOC - PD (2023, grifo nosso).

**Conhecimento técnico e trabalho em equipe.**

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

**Marcar espaço e trabalho de forma coletiva.**

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Elevada **qualificação acadêmica-profissional; produção de conhecimentos** acerca da Cultura Corporal de Movimento; **comprometimento com o processo educativo qualificado.**

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

**Domínio de assuntos da área de formação científica e de elementos pedagógicos e didáticos; romper com a cultura da “não aula”; mostrar a organização da Educação Física para que os alunos possam aprender, vivenciar, experimentar e pensar sobre a Cultura Corporal de Movimento.**

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

**Linkar a disciplina com o mundo atual; construção do espaço da Educação Física no campus.**

Fonte: LABDOC - PJ (2023, grifo nosso).

Após a explanação das narrativas dos participantes da pesquisa, destaco a preocupação da docência em Educação Física com o conhecimento científico, o mundo social e os conhecimentos pedagógicos, exemplificados pelos professores PA, PG, PH e PJ. Além disso, é notável a ênfase em vincular diferentes saberes à Educação Física.

Essa compreensão demonstra que o componente curricular tem conhecimentos a serem ensinados. Não serve simplesmente para desopilar ou para ocupar o tempo qualificadamente. Esta visão é relevante, pois, conforme Gariglio (2013, p. 59), a Educação Física dificilmente é “[...] lembrada como disciplina dotada de conteúdos de ensino necessários à formação intelectual dos alunos ou colocada na mesma categoria de conhecimento das demais”.

Os professores não fazem menção ao detalhamento dos conteúdos na Educação Física, reforçando a ideia do autor quanto ao esmaecimento dos conhecimentos da área. Isto é, o que ensinam em suas disciplinas ficou mais esmaecido do que outros aspectos da docência. Assim como no LABDOC, não consegui aprofundar essas questões, o que demandaria mais encontros e, conseqüentemente, aumento de carga horária, o que não seria possível para os participantes da pesquisa.

Esses relatos apresentam elementos interessantes, que merecem ser explorados. Dentre eles, destaco a *busca de atividades alternativas que fogem do cotidiano*, que podem auxiliar na ampliação do universo cultural dos estudantes, com a diversidade e riqueza das atividades realizadas. Para Neira (2019), a ampliação implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, que ofereçam olhares diferenciados dos que já foram disponibilizados.

A *adaptação das abordagens de ensino* visa à compreensão e qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Essa narrativa faz referência à relevância da didática que, para Wittizorecki (2016, p. 81), objetiva “[...] organizar, sistematizar e materializar os processos de ensino-aprendizagem”. Ressalto que a didática que defendo precisa ser adequada às concepções de docência em Educação Física e não apenas ao uso de novas metodologias.

O *estímulo a atitudes de respeito, responsabilidade e empatia* e o *trabalho em equipe* são atitudes entendidas como básicas para serem desenvolvidas na escola e necessárias ao convívio em sociedade, assumindo esse processo educativo na Educação Física. Essas narrativas conferem importância aos valores, atitudes e normas presentes nas dimensões dos conteúdos atitudinais dos PCN.

Além disso, os PCN entendem a prática docente como um elemento de inclusão das diversidades, desenvolvendo o corpo esteticamente “normal”, em que as atividades físicas devem ser organizadas para todos (Brasil, 1997). O termo “diversidade” é enfatizado (Ferreira; Nascimento, 2019). E, por fim, algo que será abordado na sequência das análises e tem relação com o fato de *demarcar o espaço da Educação Física na escola*.

Três especificidades apontadas pelos professores são relevantes ao desenvolvimento de outra cultura formativa para a Educação Física. A primeira menciona a dificuldade de o PK trabalhar com a questão da pesquisa e com a interdisciplinaridade em suas aulas.

Sobre a interdisciplinaridade, é importante destacar que

[...] a Educação Física numa perspectiva interdisciplinar não [...] servirá de “muleta” para que as outras disciplinas atinjam seus objetivos, mas que haverá uma ação conjunta e colaborativa de todos os envolvidos no processo, sem se afastar de seus objetos de conhecimento; ao contrário, acham-se os pontos de interseção entre eles, possibilitando que os alunos visualizem e entendam esses “encontros dos saberes” [...] (Britto, 2024, p. 19).

Pensar e possibilitar um trabalho pedagógico a partir da Educação Física, interdisciplinarmente, seria um grande passo na construção de outra cultura formativa para os cursos de Ensino Médio Integrado, pois a maioria das áreas de conhecimento ou componentes curriculares trabalham isolados, ou individualmente. Mas, para isso, é preciso que todos os componentes curriculares reunidos assumam a sua disciplina para juntos criarem o que será a interdisciplinaridade, essa condição de juntar, sem perder o específico de cada componente curricular ou área de conhecimento.

A segunda especificidade é relacionada ao conceito de “bem viver” do PH, que inspira a sua docência e possui ascendência nos povos originários, com base nas concepções ancestrais indígenas (Silva; Fensterseifer; Prestes, 2023). Assumir essa ligação com os aspectos culturais é importante e pode inspirar também a docência em Educação Física no Ensino Médio Integrado.

O interesse com os estudantes e suas necessidades, apresentado pelo PD, reforça a linguagem e a centralidade da aprendizagem, nas quais Biesta (2020, p. 69) tem se posicionado contrário:

o problema com a língua de aprendizagem é que se trata de uma língua que se refere a processos que são “abertos” ou “vazios” no que diz respeito ao conteúdo e ao objetivo. Assim, só dizer que [os estudantes] devem aprender [...], na verdade, diz muito pouco, se é que diz alguma coisa.

O autor critica o discurso de que tudo se resume à aprendizagem (Biesta, 2020). Segundo Fabris (2024a), isso contribui para o esmaecimento do ensino, movido pela racionalidade neoliberal, pois além de centrar o foco nas aprendizagens, ratifica a compreensão do aluno enquanto protagonista e do professor como facilitador ou organizador de ambientes. No entanto, as aprendizagens continuam sendo importantes, o que se problematiza é a centralidade que ganhou no contemporâneo, como se tudo, inclusive o ensino e a educação, pudessem ser descritos como aprendizagens.

Em um encontro de laboratório, foi realizado um experimento a partir do vídeo já destacado: *Aprender a aprender*. E, na sequência, os professores teriam que analisá-lo, pensando em suas docências e em quais relações poderiam ser estabelecidas, conforme apresento a seguir.

[...] **a docência é um processo que envolve muito amor e intenção, motivação numa relação de auxílio de interdependência. Aluno e professor juntos para a construção da autonomia. O professor, por ser uma pessoa mais experiente de vida.** Mais idade, nós trabalhamos com adolescentes de 12 anos. Daí **a gente pode contribuir para a formação deles [...].**

[...]

Então, **ao mesmo tempo que tu ajudas ele a lapidar a sua aprendizagem, a gente lapida-se. Nós também nos melhoramos, porque quando nós damos quatro aulas para o primeiro ano, com certeza, a última aula foi muito melhor do que a primeira,** porque a gente já arrumou no processo.

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

Mas, na verdade, **a nossa docência é única. Ela vai ser única. E o modo como a gente cuida dessa docência é que torna aquilo único. [...]. Não estou dizendo que a docência vai ser melhor, ou que a minha docência é melhor que a do pesquisador. [...]. Mas ela é única, ela é única para mim e é o modo como eu me dedico a ela que a torna única. E é única para aqueles estudantes também,** porque podem passar diferentes professores do mesmo componente curricular, porque passa.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Tenho como opinião que devemos sim e sempre **educar pelo exemplo**, não fará sentido o “faça o que eu digo”, sem ter o “faça o que eu faço junto”. É até incoerente, e percebo que isto tem um ótimo efeito no modo como os estudantes enxergam a mim e ao componente curricular da Educação Física.

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

[...] [O aluno] **ele “aprende o professor”. Você não aprende somente o conteúdo.** Ele aprende o PE dando aula, ele aprende o PC, ele aprende o PI e o Pesquisador. Ele aprende o PH. [...] Então ele “aprende o professor”, não só o conteúdo e, **às vezes, mais o professor do que o conteúdo. Isso está muito vinculado a gostar de gente. Então, o professor que não gosta de gente, vai para outra área! É difícil ser um professor, se tu não gostares de gente...**

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

As especificidades das docências dos professores de Educação Física do IFRS estão além do domínio dos conteúdos de ensino. Temos outros saberes presentes que precisam ser incorporados ao processo de ensino, vinculados às docências. Sendo assim, faço uso metafórico

da narrativa do PH, destacando que o aluno também *aprende o professor*. Diante disso, destaco que a presença do docente também ensina, especialmente os seus modos de ser e agir são importantes na formação docente — como inclui, se exclui, como desenvolve as relações humanas — criando o *ethos* formativo para toda a turma. A responsabilidade e autoridade docente é exercida pelo professor.

O docente também cita, como uma missão do professor de Educação Física, *gostar de gente*. Andrade (2024, p. 117) afirma que o bom professor (na visão discente) é aquele que “[...] reconhece e valoriza a diversidade de interesses, valores, visões de mundo, características e repertórios das crianças, dos adolescentes e dos jovens com que trabalha”. O docente que consegue manter essas características em sua docência, independentemente da área de atuação, tem vários requisitos que, potencialmente, fazem-no gostar de outras pessoas. Gostar no sentido de aceitá-los da forma que são, como humanos, para realizar o seu processo de formação.

O PC afirma que a docência e o modo como o professor cuida dela são únicos. A sua narrativa permite entender o conceito de docência “encarnada e autoral”, a qual “[...] requer reexaminar o modo como pensamos e agimos, exige suspeitar das certezas que nos acompanham” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 65). A docência também pode ser entendida como cuidadosa (Mandarino, 2020), em que o professor é convocado a cuidar de si para poder cuidar dos outros. Ambas as compreensões de docência já foram descritas anteriormente e se relacionam com a narrativa do PC.

Já o PE afirma que a docência ajuda a lapidar o aluno e o próprio professor. Desta forma, a análise que estabeleço é voltada ao processo de se lapidar do professor, descrito pelo PE, remetendo a uma das compreensões propostas sobre o conceito (de)formação<sup>58</sup>: “[...] para chamar a atenção a essa tensão no conceito de formação, *que envolve condução das condutas*, mas que, nesse sentido, *busca rachar os conceitos, abrir as portas para pensar diferente, para ‘desenformar’ e para ‘deformar’*” (Fabris; Lima, 2022, p. 152, grifo nosso). É pelo exercício da docência que o professor vai se lapidando, ensinado também pelos alunos.

Ao conduzir a conduta dos estudantes em aula, o professor se “deforma” e “desenforma”, lapidando-se, num processo em que, conforme o PE, a última aula sempre será melhor que a primeira. A narrativa deste docente reforça a ideia de Rezer e Fensterseifer (2008), sobre a necessidade de resgate da complexidade da docência em Educação Física, entendendo a aula também como um espaço de formação para o professor.

---

<sup>58</sup> Além do conceito anterior, a (de)formação também pode ser entendida como má formação e como uma (de)formação pela pesquisa (Fabris; Lima, 2022).

Atento, ainda, às singularidades, apresento ideias relacionadas com as *marcas da docência* dos professores de Educação Física do IFRS, pois esses dados auxiliam a responder às perguntas investigativas de pesquisa. Assim, compreendo que as marcas da docência descrevem traços, elementos, registros ou impressões principais da docência de cada professor. Exemplificá-la seria o mesmo que uma descrição do próprio DNA da docência.

[...] frutos das relações entre sujeitos/grupos/profissão [...] são determinadas mutuamente. Dessa maneira, a profissão professor está carregada pelas marcas docentes, pelas suas experiências profissionais, enfim pelos múltiplos acontecimentos vividos e que ficam deixados em evidência no momento do exercício docente, na sua prática pedagógica, na sua profissão (Krug *et al.* 2017, p. 57).

Para descrevê-las, selecionei, no material de pesquisa, os elementos que mais se destacaram em relação aos docentes, participantes do LABDOC, conforme a minha percepção e análise. As marcas das docências dos professores de Educação Física desse grupo podem ser analisadas nas narrativas abaixo.

É naquilo que eu defendo e trabalho. É sempre o **melhor e o possível de cada um**, porque na nossa sala nós temos alunos de todos os tipos, de todas as competências e de todo tipo de competência.

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

Eu não sou feliz o tempo inteiro. **Eu sou feliz na minha profissão e eu faço questão de ser feliz o tempo inteiro aqui**, porque eu faço questão de que vocês gostem do que vocês estão vivendo aqui. Eu quero que vocês tenham uma experiência “feliz”. Então, eu me esforço muito para estar desse jeito.

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

Acredito que a palavra **professor seja uma excelente definição**, pois é isso que sou, e por isso que faço tudo o que faço e como faço.

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

**Eu lhes mostro uma Educação Física que eles nem sabiam que existia** (que trata de outras coisas além do esporte, de aulas práticas e de competição; que nunca imaginaram que os conteúdos da Educação Física poderiam se relacionar com tanta coisa que acontece no mundo) e que **admiram como eu lido com eles** (e com os “problemas” causados por eles) no dia a dia.

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

[...] A vida inteira **eu me criei dentro do futebol**, nesse clima de futebol, esse clima de rivalidade. Depois **eu virei jogador, depois eu virei também pesquisador**, e **hoje eu sou gestor de um clube** também. Então, eu passei por várias experiências dentro do futebol e já estou passando, porque eu continuo... **Eu pesquisei futebol no TCC** [Trabalho de Conclusão de Curso] de graduação. **Eu pesquisei futebol no mestrado e agora estou pesquisando futebol no doutorado.**

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

Tenho pensado que o **conceito de bem-viver**, oriundo dos povos originários latino-americanos, tem muito a nos ensinar, principalmente se pensarmos que a Educação Física pode ser vista como um caminho para a cultura do bem-viver.

O esforço que faço para demonstrar isso nas aulas se dá, principalmente, no sentido de mostrar que **a utilidade “escondida” nas coisas consideradas inúteis é, muitas vezes, o cimento de que precisamos para equalizarmos as dimensões da vida.**

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

Mas enquanto professor de Educação Física no currículo, todos os anos, **eu preciso quebrar com a perspectiva de “não aula” [...].** E uma coisa que é bastante interessante é que a gente vai dar aula e **o aluno já sabe o que vai acontecer na sequência da aula, eles já compreenderam o início, o meio e o fim.** E isso é uma construção didática, porque o aluno consegue entender os pontos da aula e isso é muito interessante.

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

[...] **A nossa docência é movida pelo aluno.** Aquela **responsabilidade** que a gente tem **com aquela pessoa, naquele momento, naquele processo.** [...] **A gente é muito importante para ele.**

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Descrever as marcas das docências dos professores de Educação Física do IFRS não foi uma tarefa simples. Para chegar às narrativas, busquei, no material de pesquisa, elementos que mais se destacavam na docência de cada professor.

Por meio das narrativas dos docentes participantes do LABDOC, há diferentes dados e informações que as compõem, como, por exemplo, a narrativa do PC demarcando uma compreensão de docência que envolve ser *movida pelo aluno na relação com o professor*. Ao tratar do ensino, implica, invariavelmente, nas principais atribuições e responsabilidades do professor e do aluno, as quais não podem ser esquecidas, por se referir às principais finalidades da tarefa educativa.

Segundo Fenstermacher (1986, p. 39-40), dentre as suas atribuições, os professores precisam

[...] instruir o aluno sobre os procedimentos e exigências do papel do alunar, selecionar o material a ser apreendido, adaptar esse material que seja apropriado ao nível do aluno, construir as oportunidades mais apropriadas para o aluno ter acesso ao conteúdo [...], monitorar e avaliar o progresso do aluno, e servir ao aluno como uma das principais fontes de conhecimento e habilidade.

Assim, o professor é responsável

[...] pelas atividades próprias de ser aluno (o sentido de tarefa de “aprendizagem”), não pela aquisição demonstrada de conteúdos pelo aluno (o sentido da realização de “aprendizagem”). Assim, um aprendiz que falhe num teste razoavelmente válido e confiável dos conteúdos abordados na instrução deve aceitar uma parte importante da responsabilidade pelo fracasso [...] (Fenstermacher, 1986, p. 40).

Diante das citações, percebo a centralidade conferida ao professor no processo de ensino e, na mesma esteira, as responsabilidades e deveres direcionados aos alunos. Fenstermacher (1986) descreve algumas posturas e formas de participação dos docentes e estudantes, além de abordar elementos da própria docência. É necessário, inclusive, a partir da apresentação desses conceitos, lembrar-se das especificidades do(s) objeto(s) de estudo da Educação Física, diferenciando-os dos demais componentes curriculares.

No que se refere às marcas das docências, estão os *entendimentos específicos sobre a Educação Física*, contemplados pelos professores PA, PF e PH. Eles apontam a necessidade da Educação Física Escolar apresentar “[...] responsabilidade educativa, afinal, ao estar arrolada numa grade curricular, ela deve auxiliar/contribuir na ‘empreitada’ de atingir os objetivos formativos consensuados no Projeto Político-Pedagógico escolar” (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 39).

Diante disso, reitero que demonstrar uma Educação Física que os alunos *nem sabiam que existia* — descrita como uma marca da docência do PA — precisa estar relacionada com a responsabilidade educativa do professor e vinculada ao PPC da instituição. Se essas premissas forem consideradas e assumidas, o componente curricular poderá apresentar elementos que comumente não seriam trabalhados e vivenciados com estudantes do Ensino Médio Integrado.

## 6 DESAFIOS E ATRAVESSAMENTOS DAS DOCÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O foco da escrita deste capítulo aborda principalmente como os professores narram e descrevem sua docência. Sendo assim, as docências em Educação Física do IFRS, além da flexão no tempo verbal, também são plurais, ou seja, não são desenvolvidas de uma maneira única e implicam em diversidade, além de nunca se repetirem. Desta forma, ratifico, neste capítulo, o uso do termo *docências*, no plural, inspirado em Boff e Lima (2022).

Diante desta compreensão e buscando abordar as docências em Educação Física do IFRS, preciso adentrar em outros fatores que interferem em sua contextualização, mesmo que essas ideias estejam além da relação professor-alunos, como as de Biesta (2020). Todavia, gostaria de retomar a compreensão de docência assumida nesta tese:

só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando, no contexto de um processo educativo intencional, desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes — são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem (Fabris; Dal’Igna, 2017, n.p).

Neste sentido, Tardif (2014, p. 50) destaca que a docência ocorre na relação com o outro, sendo que

ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...] que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Biesta (2020) me auxilia a compreender a docência como uma das dimensões da *tarefa educacional* ou do trabalho docente, como *uma das ações da tarefa educativa, com um sentido mais abrangente do que a própria docência*. Para o autor, o objetivo da tarefa educacional consiste em “[...] tornar possível a existência adulta de outro ser humano no mundo e com o mundo”, despertando “no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito” (Biesta, 2020, p. 34).

O mesmo autor entende a palavra adulto “[...] não como um estágio de desenvolvimento ou o resultado de uma trajetória de desenvolvimento, mas em *termos existenciais*, isto é, como uma certa ‘*qualidade*’ ou *forma de existir*” (Biesta, 2020, p. 34, grifo nosso). Enquanto o termo *existência* confere ênfase às “[...] *maneiras como os seres humanos existem*, ou seja [...], em *como eles são*, e na questão de *quem eles são*” (Biesta, 2020, p. 34, grifo nosso).

A partir dessas delimitações, ressalto que *a docência pode ser compreendida como uma das ações da tarefa educativa*, por apresentar preocupações com os estudantes, buscando conhecer quem são e como existem, considerando suas diferentes formas de existir. Como anteriormente mencionado, a docência também pode despertar no outro o desejo de querer existir de forma adulta (Biesta, 2020), não porque o “preparou”, mas porque mostrou possibilidades para a sua existência de forma adulta.

Após essas delimitações, apresentarei, nas próximas seções, os principais atravessamentos e desafios da docência em Educação Física do IFRS, elencados a partir da pesquisa empírica. Para isso, utilizarei como inspiração a definição de “atravessamentos” produzida no LABDOC de Educação Física do IFRS, a partir da narrativa do PC.

Essas são as coisas que atropelam, **são os atravessamentos da nossa docência, que não vêm de mim, vêm de atender a algo externo. Mas isso também faz parte da docência.**

[...] A docência nem sempre é aquilo que a gente gostaria. Tem uns atravessamentos nessa docência da gente e **esses atravessamentos a gente tem que estar contornando e eles vão fazendo parte da nossa docência.** Eu sempre pego o exemplo dos jogos, eu acho que os jogos fazem parte da minha docência, mas não foi uma coisa que escolhi.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

No entanto, o PC ressalta que o docente precisa estar contornando esses atravessamentos, como as demandas externas que chegam como “deveres” e “cumpra-se”, pois fazem parte de seu trabalho e, conseqüentemente, são vinculados à sua docência. Não os concebo *a priori* como bons, nem tampouco ruins; devem, no entanto, ser discutidos e analisados com o coletivo de professores, para poderem vir como propostas pedagógicas ao grupo e não como definições.

## 6.1 DEMARCAÇÃO DO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este grupo de sentidos ressalta que muitos docentes foram incisivos ao apontar que a Educação Física do IFRS precisa demarcar ou continuar delimitando o seu espaço. Essas narrativas englobam, principalmente, concepções simplificadas da Educação Física advindas dos estudantes e entendimentos equivocados sobre sua abrangência dos colegas professores de outras áreas.

Eu estou **cansada de brigar. Estou cansada de ir atrás, de buscar, dividir espaço adequado para uma aula adequada de Educação Física [...].**

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

Nessa coisa micro nossa da Educação Física, de **parecer coisa de cachorro, de demarcar território**. [...] Assim, a gente está sempre nessa [...]. **Parece que a gente está sempre precisando se justificar da importância** e às vezes já foi pior. **A gente tem que estar sempre se justificando**, não dá para ficar sofrendo com isso [...]. **Já ter os nossos argumentos, já ter as nossas falas bem na ponta da língua**.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

**E a gente tem que estar “[urinando] nos cantinhos” para delimitar o território da Educação Física sempre. Acho que vai ser até o final da vida isso.**

[...]

E eu consegui [...] com esses anos, marcar assim, [...] **nos cantos, como se diz, para marcar território**.

[...] e **aqui é a Educação Física, não te “mete”**. Aqui esse assunto é da Educação Física, então aqui **quem manda é a Educação Física**. Mas é um trabalho constante. **Tem que estar sempre meio que armado. Sempre meio com o argumento na ponta da língua, para estar toda hora defendendo, mostrando a importância, conselho de classe, reuniões pedagógicas**, aquela coisa toda.

[...]

[...] Eu tenho entendido muito assim, não é uma coisa nova, obviamente. Que **nós temos de estar munidos de muito argumento para “bater” com os colegas, com os pares, com os pares de outras áreas. É ali que a gente marca o território para além dos alunos, que, de certa forma, eles já gostam do movimento em si**, do lugar de soltar o corpo. [...] Se não, os colegas vão tomando conta de tudo. **Eu tive aqui um embate com dois, três colegas que queriam participar meio que à força dos projetos, ajudar no esporte, a dar treino. Eu disse: “negativo, negativo!”**. **Vocês não têm habilitação para trabalharem**.

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

[...] **A gente passa o tempo inteiro se justificando na Educação Física, aqui no nosso campus**. [...] É impressionante. É o tempo inteiro, a gente tem que estar ali, **marcando e demarcando o espaço. Num momento em que troca a direção de novo, a gente tem que ir lá conversar sobre toda a utilização do nosso espaço, como vai ser, antecedendo já o processo eleitoral**, a gente tem que estar falando. Então, assim, a gente trabalha muito também nessa perspectiva de **construir o espaço da Educação Física, e de forma que ele seja respeitado não só pelos colegas, como também pela direção**.

Fonte: LABDOC - PJ (2023, grifo nosso).

[...] **A Educação Física se justifica dentro também do escolar. Por que a gente está ali?** Se é para estar só jogando bola, como fazemos no Fundamental, não precisa estar ali. Então, **acho que tem que justificar, mostrar para o aluno: “Oh, nós temos conteúdos, e muitos conteúdos”**. Tanto é que a gente não dá conta de ver tudo durante o processo de escolarização. Esquece! A gente pontuou algumas coisas, mas tem conteúdo demais. Então, **eu acho que a Educação Física tem que se justificar dentro também do escolar, para o aluno entender a sua importância e não deixar de participar [...]**.

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

As narrativas supracitadas apontam para a desvalorização da Educação Física no ambiente escolar como um fenômeno histórico. Em alguns relatos, os professores fazem analogia ao hábito de os cães urinarem para marcar os espaços, como uma atitude necessária na demarcação do espaço da Educação Física. Eles acreditam ser este o único modo de demonstrar a importância do componente curricular aos alunos, aos colegas e à gestão, em rotinas cotidianas nos IFRS, como em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, por exemplo.

Esses relatos são preocupantes, pois percebo que os docentes estão sempre “justificando o justificável”. Diante disso, não posso afirmar, pois os argumentos não são suficientes, além de não ser o foco desta pesquisa a (des)valorização.

Entretanto, o que consegui entender é que nosso histórico, ao disputar espaços e tempos no currículo escolar das instituições formativas, contribui para essa desvalorização, uma luta comum a todos os professores de Educação Física. Por isso, reforço a necessidade de outra cultura formativa que envolva outros desenhos curriculares e outras formas de exercer nossas docências.

Esta análise não está focada em descrever os problemas que a área carrega consigo, mas na apresentação e tensionamento da LBDEN relacionada ao componente curricular, tendo em vista suas normativas legais e especialidades inerentes ao ensino da Educação Física.

O cenário de desvalorização da área, destacado pelos professores, tem origem multifatorial, não sendo possível explicá-lo a partir de um único motivo. No entanto, selecionei alguns que penso serem relevantes por estarem ligados ao histórico do componente curricular na Educação Básica e presentes na LDBEN, com foco no Ensino Médio.

Em momentos da história, a docência em Educação Física foi caracterizada pela proposição de atividades práticas, com foco apenas na saúde do sujeito, sem o embasamento do conhecimento científico e pela vivência exclusiva de esportes, baseada no modelo de rendimento.

Outro fator que também impacta esse cenário de desvalorização é que a própria LDBEN demora para integrar, na redação mais recente de seu texto, a palavra “obrigatório”<sup>59</sup>, para fazer menção à Educação Física no currículo da Educação Básica. Diante disso, ficava a critério das unidades escolares, assim como gerava margem para interpretação, desenvolver ou não o componente curricular na escola, antes da presença desse termo na Lei.

Ademais, durante muito tempo, a Educação Física foi facultativa nos cursos noturnos, assim como em alguns casos ainda é, especialmente, para estudantes que cumpram jornada de trabalho superior a seis horas, que tenham prole (homens e mulheres), dentre outros previstos na LDBEN. Penso que essas restrições quanto à obrigatoriedade em realizar o componente curricular evidenciam ainda um entendimento equivocado da Educação Física, compreendida como uma área de intervenção e vivência prática, por limitar a participação de pessoas que trabalham mais de seis horas por dia, que tenham filhos, sendo que nesses dois casos, especificamente, a Educação Física seria indicada.

Diante disso, a LDBEN em suas diversas alterações na redação do texto: “[...] não demonstrou preocupação com a educação integral dos alunos, e somente fizeram utilizar a

---

<sup>59</sup> Para mais informações, ver: MONTEIRO, Fabricio. **A Educação Física Escolar e a LDB**. Disponível em: [gpef.fe.usp.br/semef%202014/Mesa%20Fabricio\\_Monteiro\\_-\\_A\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_F%C3%8DSICA\\_ESCOLAR\\_E\\_A\\_LDB.pdf](http://gpef.fe.usp.br/semef%202014/Mesa%20Fabricio_Monteiro_-_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DSICA_ESCOLAR_E_A_LDB.pdf). Acesso em: 01 mar. 2025.

Educação Física como mero instrumento, por vezes até de forma nefasta, para atender aos interesses das elites de cada época” (Monteiro, s.d., n.p).

Pelo cenário estabelecido, a própria história e caracterização da Educação Física foram criando no imaginário social um *status* de desvalorização ou de menor importância. Esses elementos também contribuem para uma determinada compreensão de Educação Física dos vários sujeitos que perpassam a Educação Básica e os professores de Educação Física do IFRS lutam, em grande medida, para ultrapassá-la.

Um exemplo dessa compreensão simplista e equivocada da área na escola é citada por Gariglio (2013), que analisou os saberes dos professores de Educação Física. O autor afirma que uma das facetas da Educação Física na escola teria a função simplista de formar os estudantes numa perspectiva de saber-ser. Isto é, não lhe caberia, inicialmente, a tarefa de instruir, mas de educar.

Além disso, o ensino do componente ocorre em espaços peculiares, como, por exemplo, ginásios, quadras, pátios, campos, salas de musculação e/ou de ginástica, entre outros, tornando a Educação Física diferente dos demais componentes curriculares da Educação Básica.

Bagnara e Boscatto (2022b) ressaltam as especificidades da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica, em cursos integrados ao Ensino Médio. Os autores afirmam que ao componente curricular é

[...] atribuída a responsabilidade de contribuir com a formação de sujeitos políticos, fornecendo um quadro referencial básico que possa auxiliá-los no exercício da cidadania, no contexto de uma sociedade republicana e democrática. Assim, os estudantes, ao concluir o EMI [Ensino Médio Integrado], necessitam se relacionar de forma lúcida com o universo da cultura corporal de movimento, articulando os saberes e conhecimentos produzidos neste âmbito com as demais dimensões da vida [...] (Bagnara; Boscatto, 2022b, p. 5).

A docência em Educação Física nos Institutos Federais atua e contribui para o

[...] desenvolvimento de ações pedagógicas que consideram a cultura corporal de movimento como pressuposto básico para o desenvolvimento dos processos educativos. Esses conhecimentos necessitam ser ensinados, experimentados, vivenciados, tematizados, desvelados e (re)produzidos no desenvolvimento da [prática educativa], por meio de estudos com base científica, mas também considerando os aspectos éticos, estéticos e filosóficos (Bagnara; Boscatto, 2022a, p. 53).

Diante disso, posso afirmar que a Educação Física precisa demarcar seu espaço em certos contextos do IFRS. No entanto, não posso determinar a sua valorização na Instituição, apesar de conseguir apontar que se trata de uma área dotada de potencial e de especificidades

que a tornam diferente e exclusiva se comparada aos demais componentes curriculares da Educação Básica. Embora, precise se associar aos que abrangem a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para enfrentar esse *status* de desvalorização e viabilizar a criação de projetos interdisciplinares, visando auxiliar na constituição de outra cultura formativa.

## 6.2 CAMPUS COM GINÁSIO E CAMPUS COM GINÁSIO EM CONSTRUÇÃO

Este grupo de sentidos demonstrou que o espaço do ginásio é um tema muito caro para os professores da área, por estar relacionado a uma série de fatores que estão além do local em si. Todas as unidades, representadas pela participação dos professores de Educação Física do IFRS na pesquisa, possuem ginásio ou almejam a inauguração de um, num curto prazo de tempo. Nas unidades que contam com um ginásio, existe a praticidade e a facilidade de realizarem as aulas de Educação Física no campus.

No entanto, o fato de ter um ginásio não isenta a vivência de dificuldades na docência, principalmente as relacionadas à manutenção e limpeza.

**O nosso ginásio é aquela madeira linda, maravilhosa [...]. Mas agora ele está cheio de problemas. Mesmo assim, a gente vai cuidando do espaço. Isso requer muita energia [...].**  
 [...] Porque cuidado a gente tem que ter com o espaço, se não a gente não tem espaço para dar aula de manhã e de tarde ali, só tem duas horinhas que o ginásio fica livre, que é da limpeza. O resto está tudo com aula e às vezes é gente usando as duas quadras ao mesmo tempo.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Eu tenho que achar argumentos para envergonhar os responsáveis. [...] É mais poeira na quadra, e às vezes entrava água nessas chuaradas, e se não for no “dia da limpeza”, ninguém vai lá secar para mim ou dar uma limpada. Aí eu “desci do salto” esses dias: “Escuta aqui, tu vais rolar aqui? Senta nessa quadra e rola, quero ver como fica a tua roupa! E o material caro, novo, que o Instituto gastou?”.

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

Pelos relatos, os professores de Educação Física do IFRS contam com ginásio em seus campi, apesar da angústia em relação à limpeza e manutenção deles. Todavia, essas narrativas docentes não versam sobre as potencialidades de utilização dos espaços; elas apontam os principais desafios que lhes são impostos.

O PH precisa “brigar” com pessoas diferentes, para o ginásio ser limpo frequentemente, visando garantir a possibilidade de desenvolver as aulas de Educação Física em um espaço adequado. O PC ressalta as boas condições do ginásio de sua unidade, no entanto, destaca a preocupação, o zelo e o cuidado que adota com o espaço, tendo em vista o seu uso prolongado.

A gente ficou **sem ginásio uma semana inteira** porque o pessoal foi montar as coisas para a Mostra Técnica. [...] Por que montar na segunda, se o evento começa na quinta?

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

O PI também enfrenta um problema específico, relacionado ao uso do ginásio, a concessão do espaço para a utilização em alguns eventos institucionais. Conforme seu relato, isso implica na organização e montagem das estruturas para a atividade, o que acaba inviabilizando o uso do espaço neste período para as aulas de Educação Física, sendo necessários ajustes do PI referentes ao componente curricular.

O PA não tem ginásio ou quadra pronta para o uso nas aulas de Educação Física e realiza algumas ponderações neste sentido.

**A minha quadra não está pronta ainda.** Mas, enfim, isso também não é um grande problema. [...] Eles gostam de ver a quadra, **é melhor trabalhar num espaço salubre.** Não precisa pegar sol, tem dias que eu tenho aula, pela manhã e à tarde, que eu chego em casa às 18 horas, já com protetor solar, repelente, não sei o quê, roupa grudada, porque é complicado.

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

Diante da especificidade de não contar com o ginásio pronto, o PA relata que isso não é um grande problema. Talvez o docente consiga desenvolver outras possibilidades de ensino para as aulas de Educação Física, ou seja, uma docência que não precise, exclusivamente, contar com o espaço do ginásio.

O docente pontua também as dificuldades com algumas questões climáticas, tornando a docência mais complexa, assim como a própria participação do estudante em aula. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, destacam que das

135.263 escolas analisadas, o cenário é desafiador: 45,1% (61.071) das escolas possuem quadra esportiva, 9,7% (13.118) possuem terreirão, 7,4% (9.945) têm sala multiuso, 2,7% (3.652) têm piscina e 1,8% (2.384) têm sala/estúdio de dança. Note-se que o terreirão funciona como um local equivalente à quadra de esportes (Brasil, 2021b, p. 28).

A partir desses dados, percebo que o IFRS tem um cenário privilegiado, em detrimento dos espaços para as aulas de Educação Física, se comparado às demais realidades brasileiras. Neste sentido, o PF faz um destaque.

Eu tenho total noção de que **sou muito privilegiado com o que eu tenho aqui, de material, de espaço** e tal [...]. Mas eu sempre comento que eu **preferiria um espaço amplo, tipo um campo aberto**, do que uma quadra poliesportiva, por exemplo. Porque numa quadra a gente acaba ficando refém daquele espaço já previamente demarcado, delimitado com as traves, com as tabelas, com os postes de vôlei. Então já acaba direcionando para isso. Tu **tendo um espaço amplo, um campo, tu tem muitas outras possibilidades** [...].

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

A partir da narrativa do PF, fiquei refletindo sobre a importância de contar com um espaço amplo e aberto para as aulas de Educação Física, que ofereça outras possibilidades de vivências corporais aos estudantes. No entanto, pontuo sobre a questão climática de nosso estado, principalmente por ser um local aberto.

E se o espaço fosse o único disponível para as aulas, mas o clima não fosse favorável em determinado dia, onde aconteceriam as aulas de Educação Física? Acredito que esse lugar amplo e aberto complementaria a estrutura para a Educação Física, pois se o espaço fosse o único disponível para as aulas, a compreensão e a discussão seriam outras.

### 6.3 MATERIAIS SUFICIENTES

O título do grupo de sentidos é enfático, por direcionar a uma possibilidade de entendimento. Assim, os campi do IFRS, representados nesta pesquisa, dispõem de materiais qualificados e suficientes para os professores desenvolverem a docência em Educação Física.

Esse destaque é necessário, pois ter esses materiais em outras redes de ensino de nosso estado ainda é um desafio a ser alcançado. Desta forma, essa realidade impacta positivamente o estudante do IFRS.

**Material não tem faltado.** Assim, nada de muito grave.

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

Porque a gente tem uma estrutura invejável, um baita ginásio. Não só a estrutura de quadra, mas tem salas para ginástica, para outras atividades. **Um monte de material.** [...] Eu pedi bola de punhobol na época, e **eu ganhei 30 bolas.** Então, pô! Em qual outro espaço vai ter uma realidade dessa, assim?

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

**Material eu tenho, eu comprei, eu ganhei [...], quando eu comecei a vir para cá, para o campus. Eu não tinha dinheiro, não tinha nada.** [Os colegas] **me cederam alguns materiais, depois eu fiz aquisições, comprei, enfim. A questão material para mim é muito boa.**

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

E com a questão do material, **a gente tem esses problemas que vocês todos estão enfrentando. Agora faltou um monte de bolas,** a gente não está conseguindo comprar, então **a gente está sem bola de vôlei no momento.** Então, **a gente está lá, se virando com umas bolas de borracha que a gente tem e que dá para jogar vôlei.** E a gente vai se virando. A gente sabe que nas outras escolas é muito pior do que isso.

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

De maneira geral, os professores de Educação Física se mostraram satisfeitos com os materiais disponíveis para as aulas.

Segundo o PA, seu campus teve, inicialmente, algumas dificuldades referentes à aquisição de materiais, mas, com o passar do tempo, foi criando condições para poder comprar. E, atualmente, atende às demandas existentes. Enquanto no relato do PF e do PH, o material é adequado e qualificado. Inclusive, o PF, ao citar as bolas de punhobol, deixa subentendido haver, praticamente, uma bola disponível para cada estudante, se consideramos o tamanho médio das turmas.

O único relato que foge das descrições anteriores é o do PG. O docente comenta sobre a falta de bolas e a dificuldade para a aquisição. Para enfrentar essa limitação, por exemplo, no esporte de voleibol, improvisou bolas de borracha para conseguir desenvolver as atividades.

Em suma, conforme os professores participantes da pesquisa, a quantidade e a qualidade dos materiais para as aulas de Educação Física não interferem negativamente no cotidiano docente, ou até mesmo gerem dificuldade para as docências e para as aulas de Educação Física.

#### 6.4 CAMPUS COM UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CAMPUS COM MAIS DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante os encontros do LABDOC de Educação Física do IFRS foram abordados temas relacionados às especificidades da Educação Física nas unidades. A partir disso, constatei uma diferença significativa entre os campi, em relação ao número de professores de Educação Física efetivos. Há *campi* que contam com três, outros com dois e, alguns, com apenas um docente. Este cenário de variabilidade constitui outro grupo de sentidos.

Diante disso, apresento o quantitativo de professores de Educação Física efetivos no IFRS, nas unidades participantes da pesquisa, quando os dados empíricos foram produzidos. No entanto, destaco que nem todos os docentes dos referidos campus participaram deste estudo: campus Dança - um professor; campus Jogos - dois professores; campus Pega-Pega - dois professores; campus Ritmo - dois professores; campus Voleibol - dois professores; campus Ginástica - três professores; e, campus Xadrez - três professores.

Independentemente do número de professores nas unidades, uma demanda comum foi levantada por alguns deles em relação ao volume elevado de trabalho.

Eu com poucos projetos, três, e com colegas que dão 18 horas-aula e mais oito projetos de Iniciação. Como a gente dá conta disso? Isso é docência ou não é docência? Trabalho pedagógico não é trabalho pedagógico? Eu recebi agora de manhã [...] um e-mail com 10 fases de ensino para avaliar. Isso é docência? Isso é trabalho pedagógico?

A tarefa do IFRS tem alguns detalhes diferentes de outras redes, mas que me deparei antes, como a burocracia, o volume de papéis e assinaturas, dificuldade com agendas variadas.

Fonte: LABDOC - PI (2023).

O PA destaca que, mesmo com as demandas das aulas de Educação Física, ele desenvolve projetos no IFRS e participa de eventos institucionais. No entanto, questiona o modo com que vivencia essas tarefas cotidianamente.

O PI ressalta as especificidades do trabalho nos Institutos Federais, e destaca alguns procedimentos como a burocracia, o volume de papéis e assinaturas, e a dificuldade com as agendas, que acabam se justapondo ao trabalho gerado pelo ensino e pela docência.

Em meio aos seus relatos, o PA faz alguns questionamentos interessantes sobre o seu entendimento de docência: “Isso é docência ou não é docência? Trabalho pedagógico não é trabalho pedagógico?”. Para responder às indagações, utilizo as ideias de Tardif (2014) e Fabris e Dal’Igna (2017). Os autores reforçam que a docência ocorre “numa rede de interações com outras pessoas” (Tardif, 2014, p. 50) e/ou “junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes” (Fabris; Dal’Igna, 2017, p. 57).

Destaco, ainda, que quando não há relação direta com os alunos na Educação Física ou até mesmo nos projetos relatados pelo PA, não há o exercício da docência, segundo essas duas concepções. Assim, o que ocorre nessas situações é a vivência de diferentes ações da tarefa educacional, a partir de Biesta (2020).

Com uma individualidade para as análises, o PA ressalta que, pelo fato de estar sozinho em sua unidade, ele acaba tendo uma noção restrita da docência institucional, e os contatos mais frequentes com seus colegas de IFRS são com os egressos da mesma universidade que a sua.

A gente acaba tendo uma noção muito restrita da docência institucional, porque, por exemplo, o PA que no campus é sozinho, troca ideia com PB, de vez em quando, com o PH, e com outros colegas por proximidade na formação lá na [universidade], digamos assim, ou linha de trabalho. Mas, por exemplo, eu nunca troquei uma ideia sobre aula, sobre Educação Física mais aprofundada com o PG [...], por exemplo.

Fonte: LABDOC - PA (2023).

Na revisão de literatura, Santos (2020) destacou que um dos maiores desafios do professor iniciante é o isolamento docente. Sendo assim, a narrativa do PA pode ser entendida como um desafio à sua docência, devido ao seu isolamento na unidade, por mais que esse professor não seja considerado iniciante na carreira.

Complementando a ideia do PA, o PF destaca como positiva a presença de mais de um colega de trabalho para atuar em conjunto.

Se a gente tivesse um professor a mais aqui, ia ser [bom]! Assim, a gente conseguiria afrouxar um pouquinho a carga horária e a gente poderia se dedicar mais a projetos de extensão e ensino.

Fonte: LABDOC - PF (2023).

Caso essa solicitação fosse atendida, existiria a possibilidade de dividir a demanda de trabalho com a presença de mais um docente da Educação Física, fato que, de maneira imediata, aliviaria a carga horária total da área, conforme narrado pelo PF, independentemente se o campus conta com um ou mais professores.

Nas unidades do IFRS que possuem mais de um professor de Educação Física, percebi, por meio dos relatos dos docentes, algumas possibilidades e potencialidades para a realização de trabalhos coletivos, envolvendo os professores da área, assim como constatei as características que a coletividade acaba gerando para as docências.

**A característica da Educação Física da gente é um trabalho coletivo. Assim, a gente pensa muito sobre as atividades.**

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

**[...] A gente senta e conversa, inclusive leituras de artigos que publicamos, sempre a gente faz no coletivo mesmo, os três sentados, os três professores que estiverem atuando. E seja para qualquer coisa, para qualquer atividade. Tudo passou pelo nosso encontro do grupo e, evidentemente, temos, às vezes, embates, eu quero fazer uma coisa, aí eu passo pela reunião e não dá. [...] Ainda bem que somos três. Tem que sair uma decisão.**

[...]

**Se tu consegues ter um coletivo, sempre é muito mais produtivo.** No sentido do que vamos fazer, cada um tem um olhar. Então, isso é muito legal, assim, **a gente conseguiu estabelecer uma linha de respeito e de funcionamento legal.**

Fonte: LABDOC - PJ (2023, grifo nosso).

**[...] Nós montamos os nossos horários, para que pelo menos quatro turnos da semana, os três estejam no campus. Não para fazer reunião, mas para se encontrar, para ter aquela conversa de dez, quinze minutos ali, no intervalo do final de turno, e na sexta ao meio-dia, nós temos a nossa reunião com os bolsistas. Então, a partir das 15 para o meio-dia, nós nos encontramos ali na copa do ginásio [...]. Nós vamos almoçando e fazendo a reunião para alinhar as tarefas da semana, de como vão ser os encaminhamentos.**

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

**A gente toma todas as decisões em conjunto. Conversa sobre tudo [...]. Os projetos que a gente insere são sempre discutidos e pensados, em como podem favorecer o setor de esporte e lazer [...]. Inclusive, as participações em comissões, que é fundamental que a gente participe [...]. Então, eu acho que essa parceria é fundamental.**

Fonte: LABDOC - PK (2023, grifo nosso).

As narrativas apresentadas acima ratificam a adoção de ações coletivas desenvolvidas pelos professores perante o componente curricular, reforçando a importância do coletivo para a docência em Educação Física. Os professores PB e PK, PC e PJ são colegas em suas unidades

e representam dois campus do IFRS. Considero importante ressaltar que a pesquisa não constatou se essas estratégias ocorrem ou não em outras unidades analisadas.

Diante disso, Bossle e Molina Neto (2009), apresentados na revisão de literatura, destacam a relevância do trabalho coletivo dos professores na escola, para construir propostas político-pedagógicas coletivas, independentemente das áreas de conhecimento envolvidas.

Outro elemento específico das unidades que contam com um professor de Educação Física apenas e dos campi que contam com mais de um, tem relação com os modos de ser docente desses profissionais. Isto é, na realidade que conta com um docente os modos de ser e agir desse professor e a própria concepção de Educação Física são determinados, principalmente, pela individualidade do docente, que carrega consigo as suas vivências e experiências pessoais/profissionais, em um contexto que está inserido, assim como as normas educacionais brasileiras e institucionais, entre outros.

Nos campus com mais de um professor de Educação Física há a possibilidade de um *ethos* de formação, que se caracteriza pelo “[...] modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento [...]” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 78). Esta é uma questão importante para a qualificação do trabalho dos professores.

Sendo assim, nessas unidades já existe uma compreensão de Educação Física, constituída de maneira peculiar. No entanto, cada professor precisa operar diferentes estratégias para se vincular (ou não) a essa concepção existente, para criar uma cultura de pertencimento institucional. As especificidades e as individualidades do docente interferem em seus modos de ser e agir, e em sua compreensão de Educação Física, independentemente do contexto. Porém, já existe um entendimento macro da área, que acaba regulando e orientando esses modos, nos quais, ao haver mais de um professor de Educação Física no campus, há a possibilidade de se criar um *ethos* formativo, a partir de Dal’Igna e Fabris (2015).

Em meio a essas especificidades, os docentes participantes da pesquisa, independentemente de atuarem sozinhos ou de contarem com outros colegas, têm um regime de trabalho de 40 horas semanais<sup>60</sup> de tempo integral no IFRS. A carga horária docente está normatizada pelo Regulamento da Atividade Docente do IFRS, com um quantitativo de *carga horária de aulas* de, no mínimo, 14 e, no máximo, 16 *horas semanais* (Rio Grande do Sul,

---

<sup>60</sup> Durante a realização desta pesquisa, apenas um professor de Educação Física do IFRS tinha regime de trabalho de 20 horas semanais, sem dedicação exclusiva. No entanto, não participou da pesquisa empírica.

2022). Isto é, nenhum professor do IFRS poderá ter carga horária superior a 16 horas em sala de aula. As demais atividades obrigatórias, além da própria docência, são as de *atendimento ao aluno*, e fica estabelecido o mínimo de quatro horas e o máximo de seis horas, além da *preparação didática* com um mínimo de oito horas e o máximo de 12 horas semanais (Rio Grande do Sul, 2022).

Diante dessa caracterização da carga horária docente do IFRS e do quantitativo de professores por unidade, considero salutar que os docentes das diferentes unidades tenham equivalências nesse sentido. Especialmente com a carga horária de trabalho equilibrada, ou muito parecida para todos, para não serem geradas novas ou maiores dissonâncias entre os professores de Educação Física do IFRS e até mesmo entre as diferentes unidades que já apresentam suas peculiaridades. Esse cenário de igualdade e equidade pode contribuir para estimular o trabalho coletivo dos professores de Educação Física em suas unidades ou até mesmo em um cenário macro e institucional.

## 6.5 O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS

O grupo de sentidos referente ao planejamento é um elemento que interfere na docência em Educação Física do IFRS, como ressaltado nas narrativas de alguns professores.

Tenho desenvolvido o **planejamento de aulas de maneira mais abrangente**, ou seja, quando faço o **planejamento da unidade didática**, já **estabeleço as diretrizes para o conjunto de aulas que a compõem, preparo o material [...]** e também **utilizo materiais elaborados por pesquisadores da área da Educação Física**.

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

O **planejamento anual, trimestral e diário é indispensável, não necessariamente através do formato de plano de aula acadêmico, pois nem sempre é viável estar com ele completo em mãos, mas sigo um cronograma que sempre sofre adaptações com frequência alta, muito em virtude do dinamismo do IFRS. Também faço pequenas unidades onde alinho o que pretendo trabalhar**, e que acaba sofrendo adaptações em função das turmas e conforme avançam. E, por fim, **fichas de aula com as sequências que pretendo utilizar a cada dia**.

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

**É fundamental preparar aula, preparo. Já começo no ano anterior, avaliando o que foi legal, o que não foi e o que pode ser melhorado [...]**.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

**Com certeza, é preciso preparar as aulas de Educação Física**, até porque **os alunos são diferentes, não somente de um ano para outro, de uma turma para outra, mas de uma aula para outra, de um período para outro [...]**.

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

[...] **É necessário o preparo das aulas.** [...] Ao **iniciar uma Unidade Didática** [...] **já tenho definido o número de aulas e os conteúdos que serão desenvolvidos em cada uma das aulas.** Neste sentido, **utilizo como ferramenta didática vídeos, reportagens, elaboração de questionários, desenvolvimento de seminários, rodas de conversa, experiências práticas e inúmeros momentos de conversa** para reflexão sobre o que fora estudado.

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

**Preparo unidades temáticas por trimestre. BNCC e demais documentos de orientação.**

Fonte: LABDOC - PD (2023, grifo nosso).

[...] **É necessário preparar as aulas de Educação Física. Eu tenho esse hábito desde que me formei no Magistério. Preparo as aulas.**

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

**A preparação precisa se dar sempre na véspera, pois dependemos do clima e da previsão deste para que as atividades sejam planejadas.**

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

Discutir a sua importância seria, no mínimo, repetitivo, tendo em vista todas as pesquisas publicadas que fazem essa constatação<sup>61</sup>. Sendo assim, meu foco está em descrever a percepção dos docentes quanto ao planejamento, o modo como o concebo no componente curricular de Educação Física e suas especificidades no IFRS.

Todos os professores de Educação Física do IFRS, participantes da fase I da pesquisa empírica, destacaram que realizam a atividade do planejamento docente. Os docentes PA, PB, PD e PI preparam unidades didáticas mais abrangentes; o PE e o PG responderam que planejam aulas mais próximos à data prevista; enquanto o PC, o PH e o PI pontuaram sobre a necessidade de realizar essa etapa da tarefa educacional, pois o ensino e a docência em Educação Física são dinâmicos. Isso me remete à atividade do planejamento como um hábito e um modo de ser desses professores, independentemente do tipo de planejamento a ser desenvolvido, como o plano de aula, a unidade didática ou o planejamento anual.

Dentre os aportes conceituais, que sustentam minha compreensão de planejamento, destaco Silva (2018). O autor afirma que o planejamento é uma ferramenta importante ao trabalho do professor, pois

[...] remete-se ao entendimento de que são necessários protocolos orientadores da ação docente. Tais protocolos poderiam ser caracterizados pela provisoriedade e pela potencialidade de exposição ao trabalho pedagógico. Assim, pensar em roteiros para a organização das aulas — prevendo metas, objetivos, procedimentos e as formas de

<sup>61</sup> Para mais informações, ver: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012; DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade Rangel (orgs.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados — ainda se configura como uma tarefa importante para o sucesso do trabalho a ser realizado. Longe de “fórmulas”, “receitas” ou “dispositivos controladores”, os planejamentos podem ser reconhecidos como ferramentas atinentes ao trabalho docente (Silva, 2018, p. 191).

Silva (2018) aponta que o planejamento educativo pode ser compreendido como exercício de pensamento. Afinal, por meio dele, o professor pode elaborar os roteiros que dimensionam a organização das aulas, mas sem esquecer que se trata de um documento provisório e flexível (Silva, 2018).

Complementando esse entendimento, Bossle (2002) expõe a relevância do planejamento ao ensino na Educação Física. No entanto, aponta a necessidade de

[...] fazer um planejamento diferentemente do modelo burocrático e sem sentido. Esta nova concepção deve necessariamente afirmar a sua importância no cotidiano, do comprometimento do professor com a sua ação educativa crítica e reflexiva, e a concretização dos objetivos existentes nas propostas pedagógicas construídas pelas escolas [...] (Bossle, 2002, p. 37-38).

Como encaminhamentos das ideias apresentadas pelos autores, destaco que o planejamento em Educação Física precisa ser relevante, significativo e viável às docências dos professores.

Um dos desdobramentos inerentes ao planejamento docente é a elaboração do plano de aula. O documento necessita, conforme Bahia e Locatelli (2024), ser dinâmico, flexível e adaptável, juntamente com a realização do exercício de pensamento pelo professor, que acompanha as vivências da docência.

Ao elaborar o plano de aula, “[...] o professor desenvolve capacidades de organização tanto do que é importante ensinar, como devem ser ensinados os conteúdos e quais as justificativas das escolhas realizadas, o que pode conferir à docência de cada um maior rigor e qualidade de suas aulas” (Bahia; Locatelli, 2024, p. 99).

Deste modo, demarco a minha compreensão referente ao planejamento docente e aos seus desdobramentos enquanto plano de aula.

No que tange aos docentes do IFRS, o tempo referente ao planejamento é detalhado em um documento interno: a Resolução nº 67. O artigo 21 da normativa estabelece que a carga horária dedicada à preparação, elaboração de material, atendimento e acompanhamento ao aluno, avaliação e participação em reuniões pedagógicas é de no “[...] mínimo de 8 (oito) horas e o máximo de 12 (doze) horas de preparação didática, para docentes em regime de tempo integral” (Rio Grande do Sul, 2022, p. 6).

Sendo assim, os docentes participantes desta pesquisa têm de dois a três turnos em sua jornada de trabalho, previstos em lei, destinados a desenvolverem atividades ligadas ao planejamento. No entanto, não tenho condições de afirmar se esse tempo é ocupado ou não para a realização desta etapa da tarefa educacional.

Após essa contextualização, apresento uma narrativa docente sobre a questão do planejamento do IFRS, elaborada no encontro do LABDOC.

[...] Eu aprendi muita coisa assim, trabalhando no IFRS, inclusive essa questão de ter o tempo para planejar [...]. E olha que eu já dou aula há muitos, muitos anos [...]. Também tem a questão que sempre volto, no coletivo. Não teria como não voltar no meu coletivo. Sim! De trabalhar com pessoas que têm um perfil de planejar. E dizer não, a hora é agora. Não é amanhã.

Fonte: LABDOC - PJ (2023).

Bossle (2002, p. 37) afirma que “não é possível imaginar uma ação pedagógica sem planejamento, improvisada [...]”, que o professor de Educação Física necessita ter transparência “[...] em relação ao processo de construção do planejamento, dos meios para atingir os fins, da coerência com o projeto político-pedagógico, do contexto sócio-econômico-cultural-político e da participação coletiva nas tomadas de decisões”.

Referente ao relato do PJ, que tange ao tempo destinado ao planejamento do IFRS, o PF faz um lembrete.

[...] nessa organização didático-pedagógica do professor, nós temos uma demanda burocrática bastante elevada, o que consome boa parte do tempo que seria destinado ao planejamento, ao estudo e as análises. [...] algumas “coisinhas burocráticas” que a gente tem que cumprir no IF, servindo coisas no sistema e tal, isso ocupa muito tempo [...]. Sempre tem que dedicar um turno ali, de um dia, para sentar e fazer essas coisas [...].

Fonte: LABDOC - PF (2023).

Durante a semana, nem sempre consigo fazer isso [planejar] no dia selecionado para planejamento no meu horário de trabalho, pois há muitas demandas.

Fonte: LABDOC - PE (2023).

Os docentes reforçam que, muitas vezes, o tempo para o planejamento acaba sendo ocupado por outras demandas, que se atravessam em sua jornada de trabalho. Souza (2015) destaca que isso é um desafio inerente à profissão, ocasionado por dificuldades oriundas do aumento do trabalho docente e pela falta de tempo livre do professor.

Sendo assim, algumas demandas, muitas vezes, podem consumir e dificultar grande parte do tempo disponível e destinado à realização do planejamento do IFRS, descrito, anteriormente, pelos docentes como suficiente.

## 6.6 JOGOS E COMPETIÇÕES ESPORTIVAS

Este grupo de sentidos apresenta os Jogos dos Institutos Federais (JIF). São competições esportivas desenvolvidas no projeto educativo com os estudantes da rede, organizadas e desenvolvidas pelos diferentes Institutos Federais, espalhados ao longo do país. As disputas são balizadas pela faixa etária e ocorrem em até três fases: interna (cada Instituto Federal organiza sua própria competição); regional (são realizadas pelos diferentes Institutos Federais das cinco regiões do país; o IFRS participa das competições da região Sul); Nacional (cinco campeões regionais, mais o Instituto Federal que sediará a etapa nacional). As fases são classificatórias e eliminatórias. Sendo assim, a competição é regida pelas regras do esporte oficial, com caráter competitivo.

Em 2024, devido às enchentes ocasionadas por fortes e frequentes chuvas que atingiram o estado do Rio Grande do Sul, as etapas regionais e nacionais dos JIF foram canceladas. Mesmo com essas adversidades, o IFRS realizou sua etapa interna, em 2024. Por meio de informações obtidas no *site*, o evento foi realizado em setembro, em duas etapas.

A primeira etapa, realizada no município gaúcho de Bento Gonçalves/RS, teve a presença de mais de 500 estudantes. As competições disputadas em âmbito feminino e masculino foram: atletismo, tênis de mesa, vôlei de praia, xadrez e uma modalidade demonstrativa, bocha paralímpica.

A segunda etapa ocorreu na cidade de Sertão/RS, e contou com a participação de 540 estudantes e 80 servidores. As modalidades disputadas nos naipes masculinos e femininos foram basquetebol, futsal, handebol e voleibol. O evento mobilizou a participação de mais de 1000 estudantes na edição de 2024. Em 2025, os jogos ocorreram novamente.

No que tange aos relatos sobre os jogos, apresentados no LABDOC de Educação Física do IFRS pelos professores de Educação Física, muitos foram advindos de conversas que não visavam ao questionamento sobre esse tipo de evento ou atividade, embora os JIF tenham sido uma demanda presente nas narrativas dos docentes.

Eu acredito que **primeiro a gente dá aula, depois a gente vai participar dos jogos, aula para todos. Depois vêm os jogos como outra atividade não prioritária.**

[...]

[...] Se têm jogos dos JIF desde 2013, **tem que ter os jogos inclusivos.** Tem que ter algo. Uma vez, em uma reunião, disseram para mim: “vai e faz”. Mas não é isso que eu quero. Não é eu fazer, é o IFRS fazer. Porque se **é o direito do aluno, [...] é o direito do aluno com deficiência.** É a mesma coisa. **Ele é aluno tanto quanto.**

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

Uma coisa talvez boba, mas enfim, **a gente precisa ser professor para além dos jogos, além do esporte.** Isto é, **Educação Física para além do esporte competitivo.**

[...]

Essa é a crítica que eu faço aos jogos do IFRS, dos JIF como um todo. **A gente entra em uma lógica de ter muitas horas-aula, mas horas dedicadas ao esporte, num certo sentido, mas tem que ter a dança. Jogos paralímpicos vão ficando para trás [...]. Parece que não têm a mesma importância [...].**

[...]

[...] O que me incomoda um pouco na Instituição como um todo, não só no campus aqui, **é o excesso de discurso e uma pobreza de prática.** É um excesso de discurso ali, **“apoiamos tudo, incluímos, incluímos [...]** e aí o JIF, **ele é alto padrão, ele é alto nível.** Mas **eu até posso levar lá a gurizadinha que nunca jogou e tal, mas vamos [perder] dos grandes ali, sempre.**

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

[...] Eu acho que os **jogos fazem parte da minha docência, mas não foi uma coisa que eu escolhi,** esses jogos. [...] **Eu estou ali porque eu acho que isso faz parte,** mas não é meu assim, não é.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

**Eu não tenho mais me sentido confortável.** Ir para os jogos **está sendo bem sofrido para mim.**

Fonte: LABDOC - PI (2023, grifo nosso).

Como já descrevi, o tema dos JIF não foi pauta específica do LABDOC. Os jogos, em termos gerais, não foram explorados e debatidos especificamente com os professores de Educação Física do IFRS, tampouco estavam sistematizados em um experimento em meu roteiro de planejamento para o LABDOC. No entanto, eles apareceram como um “desconforto” de diversos professores. Penso que eles precisam ser discutidos com os demais docentes em coletivo e com a gestão do IFRS, especialmente a Pró-Reitoria responsável pela organização do evento, e como tal, foram analisados.

Devido à relevância do tema, os relatos docentes indicaram que muitos pontos podem/precisam ser melhorados. Diante disso, afirmo minha posição de que não sou contrário aos jogos, ou ao esporte competitivo, por mais que tenha inúmeras ressalvas sobre seu modelo de organização, inspiradas em Bracht (2000).

Os docentes apresentam diversas críticas em relação aos jogos que, na minha concepção, também perpassam ou se relacionam com a docência em Educação Física, especialmente, por relatar o desafio de ultrapassar o ensino do esporte apenas nas aulas de Educação Física, ou seja, de propor o componente curricular, para além do esporte competitivo, conforme relatado pelo PH. Neste sentido, Bracht (2000) alerta que o esporte de alto rendimento, desenvolvido na escola, pode apresentar como características a seletividade, a exclusão e a elevação do estresse e da ansiedade, podendo, inclusive, representar riscos à saúde, além de não ser o objetivo da Educação Física Escolar.

A BNCC, apesar de uma visão restrita, sinaliza que o esporte a ser realizado na Educação Física Escolar precisa reunir tanto “[...] as manifestações mais formais dessa prática

quanto as derivadas [...]” (Brasil, 2017, p. 215), e “como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (Brasil, 2017, p. 215).

O PH destaca ainda que os esportes paralímpicos e a dança vão ficando para trás. Geralmente, ficam à margem, em detrimento dos ditos tradicionais, como, por exemplo, basquetebol, handebol, futsal e voleibol. As práticas corporais menos conhecidas e/ou vivenciadas podem ser deixadas de lado na própria escola, supostamente, por terem importância e visibilidade menores que os esportes classificados como tradicionais.

A inserção do esporte paralímpico na escola carece de estudos nesse ambiente, através de propostas diferenciadas, seja como evento ou ensino nas aulas de Educação Física, com modalidades esportivas, estruturados pedagogicamente para contribuir na formação dos alunos em todos os aspectos, fomentando o esporte paralímpico no âmbito acadêmico e escolar (Borgmann; Almeida, 2015, p. 65).

Seguindo com a análise dos jogos paralímpicos, o PE também menciona esse tipo de atividade. O docente defende a criação de jogos paralímpicos no IFRS, inclusive que o evento fosse uma demanda institucional. A LDBEN, em seu artigo 4º, parágrafo 3º, garante o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino<sup>62</sup>” (Brasil, 1996, n.p).

Ao tratar da inclusão, é preciso ter cautela para não simplificar ou naturalizar sua compreensão. Para isso, apoio-me em um conceito de Fröhlich e Lopes (2018, p. 997, grifo nosso), que entendem a inclusão “[...] como uma condição necessária tanto para a *diminuição das desigualdades* quanto para a constituição de uma *forma de vida mais democrática e participativa* na contemporaneidade”. A inclusão escolar também é mencionada por autores da área da Educação Física, cujo tema recebe ênfase nas pesquisas:

[...] movimento de resistência às diversas configurações que se apresentam à exclusão social, de forma a promover mudanças nas atitudes sociais estabelecidas em relação àquelas pessoas que apresentam deficiência, em busca de um novo paradigma socioeducacional que considere a singularidade própria da condição humana diante das perspectivas segregadoras [...] (Chicon; Sá, 2014, p. 382).

Diante do desafio da inclusão, o IFRS disponibiliza, em cada campi, um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). O NAPNE, conforme a Resolução nº 20, de 25 de fevereiro de 2014, parágrafo 1º, “[...] é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição” (Rio Grande do Sul,

---

<sup>62</sup> Além disso, há a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades desses estudantes (Brasil, 1996).

2014, n.p). A Resolução descreve como necessidades educacionais específicas todas aquelas “[...] cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem” (Rio Grande do Sul, 2014, n.p).

Certamente, o debate sobre a inclusão não se esgota nesses conceitos e descrições, mas a partir deles.

O PE enfatiza as prioridades nas demandas institucionais e dos professores da área, e coloca como prioritária a aula de Educação Física para todos, acima da participação nos jogos ou em outros eventos esportivos. Diante dessa afirmação, concordo com o docente, pois entendo que uma boa aula de Educação Física, para todos, precisa nortear o trabalho de cada professor em sua realidade, diferente da participação em eventos esportivos que atendem, diretamente, uma minoria de estudantes.

Os Institutos Federais têm como prioridade a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, como previsto em lei: “os percentuais legais, com, no mínimo, 50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio, 20% para formação de professores e 10% para cursos voltados à educação de jovens e adultos” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 146). Deste modo, o trabalho prioritário dos professores de Educação Física do EBTT ocorre nas aulas de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e não preferencialmente voltado à participação nos jogos ou em competições escolares.

Por mais que esses dados não tenham sido aprofundados durante o encontro no LABDOC, o descontentamento está provavelmente relacionado ao formato de disputa dos jogos que acentuam a competição, a rivalidade entre os participantes e a seleção de estudantes, tendo em vista o rendimento ou o desempenho esportivo. Como mencionei anteriormente, reforçam-se as características e os princípios do esporte de alto rendimento, apontados por Bracht (2000).

O PH ressalta que em muitos momentos a Instituição adere a uma suposta ordem do discurso no que tange aos jogos, “um excesso de discurso”. Sommer (2007, p. 58) define a ordem do discurso como

[...] determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras [professores], nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação [...].

A partir de Sommer (2007), retomo um conceito de Boscarriol (2020), apresentado na revisão de literatura, que relaciono com os jogos, por destacar que o controle da subjetividade docente pela instituição escolar produz efeitos sobre os corpos dos estudantes e dos professores. Muitas vezes, os próprios docentes de Educação Física do IFRS podem aderir a essa ordem do discurso sobre os jogos, reforçando e cristalizando as premissas institucionais adotadas.

Discutir e debater o contexto dos JIF ou dos jogos escolares é complexo. Como destaquei anteriormente, os relatos apresentados no LABDOC de Educação Física do IFRS foram, na maioria, preocupantes. A própria BNCC, em meio ao seu processo polêmico de aprovação, prevê que o esporte, enquanto prática social, pode ser recriado (Brasil, 2017). Os JIF precisam avançar e seguir essa lógica, mesmo que o formato proposto tenha inúmeros pontos positivos a serem considerados, que não serão apresentados nesta pesquisa por não serem o objeto de estudo.

## 6.7 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

As narrativas dos professores de Educação Física sobre a PEFEL<sup>63</sup> foram recorrentes, desde como a compreendem e operacionalizam em seu cotidiano à tarefa educativa, compõe mais um grupo de sentidos.

Considero importante situar que alguns docentes que trouxeram dados sobre a PEFEL, coordenaram o processo de escrita do documento em 2019, como o PA, o PB e o PH.

A questão da política aqui é que, na verdade, **a gente fala muito da Política, mas eu acho até que a Política [...] é uma materialização daquilo que a gente já faz.** Por isso que **a gente sempre vai e volta para a Política.**

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Eu entendo que quando **a gente lança um desafio para tentar uma política, quando os colegas te desafiam a colocar uma política [...]**, mas **quando eu não me aproprio, quando eu não me envolvo**, eu proponho questões que estão lá dentro, **diz muito sobre o meu comportamento dentro da Instituição.**

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

---

<sup>63</sup> As suas principais disposições teórico-metodológicas foram anteriormente abordadas em diferentes pontos da tese.

[...] **Esse assunto da Política começa a incomodar.** Parece que, **ao invés de me ampliar, ele me restringe. É como se tudo o que a gente faz tivesse [que estar] vinculado à Política, ou não [...].** É uma confissão bem íntima, eu acho engraçado isso. **Às vezes, começa a me incomodar [...].** Eu sei que a Política foi um marco importantíssimo para a gente, **mas eu fico pensando até onde ela vai nos nossos afazeres, ou se ela é o primeiro ponto, ou se a gente está constituindo essa Política, por isso que ela está tão em voga nas nossas conversas [...].**

[...]

[...] Mas de ter uma coisa que represente mais o grupo dentro do IFRS para as coisas andarem, **porque senão, fica a Política lá e a gente cá.** Então, **isso é importante. Uma atuação da Política nesse sentido. Ah, mas se não está previsto hoje lá. Então, quando a gente reformular, fazer o texto novamente,** pensar em algumas coisas, **que eu acredito que tem coisas que precisam ser repensadas ali, para a Política colocar.**

Fonte: LABDOC - PJ (2023, grifo nosso).

[...] **A Política é algo bastante caro para mim [...]** eu tenho me envolvido fundamentalmente com ela. Na **organização, no debate e na estruturação.** [...] **Eu entendo que ela traz coisas inegociáveis.** Então, **eu posso fazer tudo o que eu quiser, desde que eu faça também o que consta na Política, o que seria uma ideia institucional [...].**

[...]

[...] **Eu acho isso um grande tesouro, muito rico, da nossa área e do próprio IFRS.** Eu acho que a gente **deve amadurecer muito esses elementos** ainda e tentar assim, enquanto Instituição, **criar uma identidade institucional, que tenha sido talvez a premissa da Política, mas também mantendo as nossas identidades, as nossas perspectivas de trabalho, compreensões e linhas teóricas** que nos fundamentam.

[...]

Vamos pensar na Política, **vamos nos dando conta da necessidade de algumas mudanças.** [...] Vou usar o exemplo de Ginástica que a gente tem [...]. **Já está com um novo PPC [...].** Mas é uma **mudança que surgiu através do estudo da Política** e dos estranhamentos que a gente acaba conseguindo construir juntos.

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

Os relatos dos professores são muito potentes, pois apresentam uma reflexão sobre inúmeros elementos e apontamentos que endossam a PEFEL e as limitações que precisam ser ultrapassadas. Percebo que é um assunto que domina alguns discursos docentes e pode ser considerado relevante aos professores de Educação Física do IFRS.

Nos encontros do LABDOC de Educação Física do IFRS, as narrativas sobre a PEFEL apareceram em vários momentos, sem a necessidade de uma pergunta disparadora, para que esse tema emergisse, mesmo que não constasse em meu planejamento.

Percebo que o PC e o PJ, de certa forma, parecem simplificar as funções e as premissas da PEFEL. Ao ser reduzida à materialização do que os professores executam, em certa medida, diminui a sua relevância, pois posso inferir que não haveria necessidade de o documento existir. Afinal, supostamente, serviria tão somente para registrar o que os docentes já fazem em seus campi.

Enquanto o PJ acredita que a PEFEL o incomoda e o restringe. Neste ponto, é interessante tensionar a compressão de Educação Física Escolar do documento. A minuta da PEFEL, em seu artigo 3º, a conceitua como

[...] área de conhecimento científico e de intervenção pedagógico-profissional no âmbito das práticas corporais da cultura corporal do movimento [...] que objetiva [...] a compreensão multidimensional das manifestações constitutivas de cada uma delas (jogos, esportes, ginásticas, exercícios físicos, lutas, danças, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, práticas corporais no meio líquido, dentre outras), contribuindo para a formação de cidadãos que possam usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformá-la (Rio Grande do Sul, 2019, p. 3).

A partir da definição de Educação Física Escolar da PEFEL, percebo que há possibilidades do professor realizar um trabalho pedagógico em várias frentes, tendo como temas as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento, com um repertório amplo e polissêmico no que tange aos conteúdos ou objetos de conhecimento que podem ser tematizados em aula. Talvez o termo “restringir”, utilizado por PJ, esteja relacionado ao desafio de vincular as proposições da Política com as suas aulas, mas não ao fato da PEFEL restringir a sua docência, como foi narrado por ele.

Por ser um documento de 2019, a PEFEL é foco de algumas pesquisas científicas, incluindo artigos e publicações realizadas em cursos de pós-graduação. Diante disso, gostaria de citar duas obras.

A primeira é a dissertação de Marchand (2023), que faz uma relação da PEFEL com a docência em Educação Física. Segundo a autora,

[...] montar uma docência e uma EF [Educação Física] à luz desse documento, não uniformiza nosso modo de ser, de fazer a EF e a docência, os pressupostos ideológicos e políticos ali presentes são mais elementos desta composição. Além disso, conseguimos no máximo conciliar o documento com a nossa prática, mas não é possível implantá-lo em sua plenitude (Marchand, 2023, p. 113).

Marchand (2023) ressalta que a docência em Educação Física do IFRS não pode ser resumida às recomendações dos documentos institucionais. Sendo assim, a docência está para além da PEFEL, assim como dos demais documentos norteadores da Educação.

A segunda é a tese de Lang (2022), também com foco na discussão da PEFEL. O autor ressalta diversos pontos sobre o documento, reforçando que

além de ser um marco para o próprio IFRS, mostra-se como uma nova possibilidade de rearranjo institucional — não apenas para o IFRS. Sistematizar o caminho pelo qual o IFRS deve orientar-se, cria condições para que a área possa cunhar uniformidade em seu desenvolvimento, sem deixar de garantir a especificidade de cada campus (Lang, 2022, p. 130-131).

As duas citações supracitadas e a maioria dos relatos dos professores no LABDOC reforçam a potência da PEFEL para o IFRS e para a área da Educação Física. Marchand (2023) menciona a diversidade e a pluralidade que a política potencializa para as docências. Lang

(2022) conceitua a PEFEL como um “marco” para o IFRS, orientando para onde a Educação Física poderá caminhar.

O debate em torno da PEFEL não se esgota por aqui. Afinal, existem mais pesquisas e outras virão para auxiliar a compreender os desdobramentos de documentos normativos e institucionais nas docências, visando à realização de discussões mais amplas e profícuas sobre essas temáticas.

## 7 MODOS DE SER DOCENTE: PROBLEMATIZANDO E AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DO LABDOC

Neste capítulo analítico, apresento as narrativas que caracterizam, principalmente, os modos de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS. Conforme a lexicógrafa Débora Ribeiro, *modo* é conceituado e definido como “maneira própria de; forma, feitio, jeito. Forma particular de agir, de se portar, de pensar, de falar ou de realizar algo: fazer as coisas ao seu modo; modo de uma receita; modo de falar [...]”<sup>64</sup>.

Fabris, Dal’Igna e Silva (2018, p. 9, grifo nosso) descrevem os modos de ser docente como os “[...] *modos de atuar profissionalmente no campo da docência* [...]”, entendidos como *comportamentos que mostram os modos de ser e agir dos professores*. Além disso, Fabris e Dal’Igna (2015) reforçam que, para o exercício da docência, é importante que cada instituição coloque em circulação um “*ethos* de formação” e sua cultura formativa. O *ethos* de formação do IFRS é concebido por essa cultura de pertencimento, que objetiva agregar a todos, para, supostamente, constituir um mesmo *ethos*.

Neste capítulo, elaborei três grupos de sentidos denominados como: *aulas de Educação Física e suas diferentes possibilidades*, *ser dinâmico como postura docente*, e *demandas institucionais docentes: carga horária e professores substitutos*. Início a descrição com a apresentação do primeiro.

Eu ouço muito, a partir das conversas que eu tenho com os alunos, que o **IFRS foi o local onde eles aprenderam as diferentes possibilidades da Educação Física. Então, olha a importância do papel que a gente tem e que a gente assume.**

[...]

Eu trabalho hoje essencialmente com os segundos anos, **eu tenho oito segundos anos**. Então me chama a atenção. E por que eu quero colocar isso? **Porque os alunos deveriam chegar para mim, nos segundos anos, já com uma base formada, e é o momento em que a gente está formando base**. Então, **os alunos vêm com boas habilidades em relação ao futsal, futebol; [enquanto em] outras modalidades, são completamente precários** [...].

[...]

Com a minha chegada, **a gente tomou uma decisão em conjunto**. A gente se reuniu e viu as possibilidades, quem gostaria de trabalhar com qual turma. **E muito no intuito de facilitar para o aluno, para que ele tenha, primeiro, uma diferenciação de professor ao passar dos anos, para que ele consiga progredir também**. Então, **à medida que o professor consegue trabalhar só no primeiro ano com o conteúdo do primeiro ano, não tem uma possibilidade de mistura de conteúdos com o segundo e com o terceiro**.

Fonte: LABDOC - PK (2023, grifo nosso).

<sup>64</sup> Disponível em: [dicio.com.br/modo/](https://dicio.com.br/modo/). Acesso em: 01 mar. 2025.

[...] **Eu tenho que fazer quase sempre um trabalho bem grande com eles** [os alunos], no sentido de **mostrar para eles a importância de que aqueles que já dominam [algum esporte]**, porque jogavam o tempo inteiro nas aulas do Ensino Fundamental, **participem, ajudando e mantendo todos os alunos que estão começando, porque eles estão tendo as aulas de Educação Física pela primeira vez.**

[...]

**Eu acho que é a base do IFRS como um todo [...] a gente se esforça demais para trazer para os alunos aquilo que eles possivelmente nunca tiveram antes.** E isso é oriundo de uma série de fatores: **a nossa formação, [...] que é acima da média para a grande maioria das escolas.** Ajuda, com certeza, ajuda; **o fato de que os Institutos Federais valorizam muito o professor**, e isso é muito legal. **A gente tem horário de preparação**, a gente tem várias coisas que ajudam demais a poder trabalhar com uma aula de qualidade.

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

As narrativas referidas anteriormente reforçam minha percepção sobre a ação do *alunar* (Biesta, 2020) envolvendo a aula de Educação Física. Por exemplo, em seu relato, o PG exemplifica que o estudante com mais facilidade e vivências nos esportes pode auxiliar os colegas que apresentam maiores dificuldades. Fabris (2024a) destaca que o *alunar* (Biesta, 2020), confere ação e responsabilidade ao aluno por seu trabalho de estudante. Essa compreensão pode ser constatada no relato do PG, representando um modo de ser docente desse profissional, convidando e estimulando os estudantes do Ensino Médio Integrado a auxiliarem os próprios colegas durante as aulas de Educação Física.

Mesmo que todos os estudantes do IFRS tenham passado pelo Ensino Fundamental, não significa que eles conhecem e compreendem a estrutura de uma aula de Educação Física, cabendo ao professor do Ensino Médio, em muitas situações, a construção dessa concepção. Assim como também, os alunos podem passar pelo Ensino Médio e não compreenderem a estrutura de uma aula de Educação Física.

Nos relatos do PG e do PK, vislumbro a abrangência e o alcance da Educação Física presente na PEFEL: ao oferecerem aos alunos o que nunca tiveram em outras instituições, e o IFRS como o local que apresentou diferentes possibilidades de Educação Física. Os docentes mencionam a abrangência de conteúdos ou objetos de conhecimento, inerentes à Educação Física e previstas na PEFEL — nas quais estão descritas as manifestações constitutivas da Educação Física, os

[...] (jogos, esportes, ginásticas, exercícios físicos, lutas, danças, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, práticas corporais no meio líquido, dentre outras), contribuindo para a formação de cidadãos que possam usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformá-la (Rio Grande do Sul, 2019, p. 3).

Essas manifestações da PEFEL, com propostas de sistematização dos conhecimentos da área, lançam possibilidades para os estudantes poderem conhecer e vivenciar coisas novas e

diferentes de tudo o que já vivenciaram anteriormente, além de aprenderem diferentes possibilidades da Educação Física.

Os relatos do PK destacam elementos específicos e relacionados ao seu modo de ser docente. O professor reforça a defasagem da Educação Física vivenciada no Ensino Fundamental e o (re)trabalho do docente do Ensino Médio para formar a base motora do estudante. Qualquer estratégia para avaliar a qualidade da Educação Física é, no mínimo, perigosa, independentemente do nível de ensino. E, desde já, reforço que os professores do Ensino Fundamental não podem ser culpabilizados exclusivamente pelas condições com que o estudante chegará ao Ensino Médio.

Tratando-se da Educação Física, Canestraro, Zulai e Kogut (2008, p. 12336) ressaltam que os professores do Ensino Fundamental “[...] destacaram a falta de materiais para trabalhar em suas aulas de Educação Física como principal dificuldade encontrada, bem como que, esse fator interfere de maneira negativa no processo ensino-aprendizagem”. Diante disso, gostaria de ressaltar que precisamos ter o cuidado em fazer avaliações e julgamentos precipitados da Educação Física vivenciada no Ensino Fundamental, pelo estudante que ingressa no Ensino Médio.

Outro ponto de destaque do PK demonstra a organização da Educação Física em sua unidade, em que cada um dos três professores trabalha, exclusivamente, com as turmas de um único ano do Ensino Médio, sendo adotada uma divisão de conteúdos específica a cada ano escolar. Diante disso, ele acredita na otimização do trabalho docente e da própria docência, ditando também certos modos de agir e ser, devido a essa estratégia de organização e divisão. Afinal, o professor consegue se organizar para estruturar uma rotina de estudos, com vistas a contemplar os conhecimentos previstos para o ano em que está atuando.

Entretanto, preciso alertar que esses docentes não podem perder o contato com os demais professores da área, tendo em vista essa estratégia de organização. O contato com os pares é fundamental ao estimularem a coletividade e utilizando uma expressão de Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 360): “quem não pensa é pensado pelos outros”.

O segundo grupo de sentidos relacionado aos modos de ser docente: *ser dinâmico como postura docente*, é composto por compreensões individuais dos professores de Educação Física do IFRS, quanto à sua forma de ser e agir.

**Não é para agradar o aluno, porque é o que eu sempre falo: “Educação Física não tem que agradar. Educação física tem que ensinar”.** A Educação Física nos permite ir fazendo essas adaptações para tornar o processo de ensino aprendizagem mais adequado, porque a gente trabalha com especificidades.

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

Então, na ideia de saber que **o Ensino Fundamental tem que trabalhar de uma determinada maneira, que se um grupo é rural, se um grupo é urbano, ou se é um grupo indígena, eu vou ter, às vezes, esses três grupos numa mesma sala de aula. Eu vou ter que saber como me comunicar com eles, que tipo de proposta oferecer.**

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

[...] **Quando a gente brilha o olho, o aluno procura onde está a coisa legal daquilo ali. Porque não pode ser que esse professor goste tanto disso e isso não tenha uma coisa legal.** Então, os alunos sempre me dizem: “tu é tão apaixonado que a gente acaba procurando onde tu te apaixonas e a gente acaba encontrando”. Porque é por aí: **um professor que gosta daquilo que faz, que o olho brilha.**

Fonte: LABDOC - PG (2023, grifo nosso).

Mas aí vem uma característica, que eu diria, minha, de **não estar satisfeito com as coisas, de estar sempre querendo buscar mais, de estar sempre se (des)acomodando**, sempre, tanto daquela área que eu me identifico e que me levou lá para a Educação Física, quanto para as outras áreas que eu não tenho tanta familiaridade, tanto contato [...].

[...]

E quanto também **dentro da minha forma de ser docente**, eu também sempre digo assim, mas digo no sentido positivo, **que os nossos alunos são sempre nossas cobaias.** Porque a gente está sempre **experimentando coisas novas assim com eles, nesse sentido de cobaia.** Da experiência e também aquilo que está bom, que está legal e que está dando certo também.

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Diante das situações de diversidade, apresentadas nas narrativas docentes, faço uma reflexão a partir da BNCC, que sugere como ferramenta didática um trabalho baseado no desenvolvimento de habilidades e competências padronizadas que, de certa forma, torna-se contraditória, diante da realidade que encontramos nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS, relatado pelo PB. Neste sentido, Neira (2019, p. 53) reforça que “a existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização [...]”. Para fugir dessa homogeneização, o professor da área pode ser criativo, buscando estratégias para superar as diretrizes impostas pela BNCC, diante das diferentes culturas de estudantes que compõem uma turma de Educação Física.

Todavia, além do conhecimento, a Educação Física também pode abordar o contexto e a cultura no qual o estudante está inserido. Diante disso, o currículo cultural da Educação Física (Neira, 2019) se torna uma ferramenta interessante, por trabalhar, fundamentalmente, apoiado na cultura.

Saliento que, além das diferentes culturas, o professor de Educação Física também precisa olhar cuidadosamente para o estudante do Ensino Médio, que vivencia a fase da *juventude*, entendida no singular como “[...] uma condição geracional ou populacional” (Silva; Oliveira, 2016, p. 7). Esse termo também é apresentado no plural — *juventudes* — e, ao ser vinculado ao exercício da docência, o professor precisa “[...] reconhecer os sujeitos em face da

sua heterogeneidade: de classe, gênero, cor, raça, etnia, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam com o ‘mundo da escola’” (Silva; Oliveira, 2016, p. 7). Esse conceito ressalta, mais uma vez, a complexidade da docência desenvolvida e exercida no Ensino Médio e na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Outro elemento que merece destaque é em relação aos saberes docentes que também interferem no exercício da docência, nessa questão levantada pelo PF.

Para Gariglio e Burnier (2014, p. 954, grifo nosso), existem três tipos de saberes na constituição da cultura docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, como o IFRS:

[...] os *saberes laborais* (advindos da pedagogia da fábrica); os *conhecimentos dos conteúdos da disciplina* (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os *conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional na sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura*.

Diante disso, os saberes profissionais dos professores de Educação Física do IFRS são compostos pelos laborais, pelos conhecimentos dos conteúdos da disciplina e pelos conhecimentos pedagógicos.

Os relatos do PG e do PC mencionam suas atitudes, relacionadas ao modo de como exercem a docência na Educação Física. Isso retoma a compreensão de uma docência engajada, que, conforme Bahia (2020), produz um docente responsável e comprometido pedagogicamente, e engajado com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos ao ser criado um vínculo entre ambos, contribuindo para a percepção do pertencimento. O “brilho no olho” e a atitude de “desacomodar” são características importantes para qualquer profissional da Educação, e ratificam a qualidade de ser dinâmico, que faz referência ao grupo de sentidos sobre os modos de ser docente. Para que o engajamento aconteça, é preciso que o grupo tenha um conjunto de princípios que os una, além de dispor de tempo e espaço para viver o coletivo.

O último grupo de sentidos desta seção é denominado de *demandas institucionais docentes: carga horária e professores substitutos*, reforçando alguns procedimentos que ocorrem durante o trabalho cotidiano dos professores de Educação Física no IFRS.

O que eu sinto um pouquinho de falta pelo tamanho da Instituição é **a gente ter mais tempo para projetos, por exemplo. A nossa carga horária acaba sendo tomada por aula com o Ensino Médio Integrado**. Então, às vezes, tu queres fazer um projeto no contra turno ou à noite, ou coisas do gênero. Eu já cansei de fazer, mas sempre extrapolando a minha carga horária pelo amor.

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

E aí tu fica em conflito. **O que tu tens que proporcionar para o aluno após a aula?** Porque tu tem que dar aula, **mas tu também queres oportunizar que ele participe de jogos, que ele faça outros projetos e tudo isso, a demanda vem para o professor do EBTT, e isso cansa.**

[...]

[...] **A questão dos substitutos [...] ano que vem, eu vou para o quarto substituto. E cada vez que vem um substituto, tem que começar tudo de novo.** Tem que explicar tudo de novo, os custos, e se a pessoa não é engajada, ela vem e vai embora. Não fica na cidade. **E aí, aquele que mora na cidade, fica sobrecarregado [...].** Só que cada vez vem o substituto, e o **substituto não é obrigado a ter a mesma postura que eu tenho, porque ele é outra pessoa, tem outra formação, e aí é um estresse [...].**

Fonte: LABDOC - PE (2023, grifo nosso).

[...] **Hoje a gente está com 20 estagiários da FURG,** do curso de Educação Física, e o pessoal comenta: **“tem gente lá, para dar aula para vocês”.** **Só um pouquinho, mas não é assim.** A gente olha os planos de aula desses estagiários, a gente recebe esses estagiários. [...] Não é assim, chega lá e fazem o que querem.

[...]

E também só uma coisa, de quando **a gente fala em marcar território [...].** Nós aqui do campus [...], a gente tem um sentimento que começou ali e a gente conversava entre a gente ali na área, de **que a gente se sente muito deslocado.** Muito. **Talvez excluídos,** não sei. Não é excluído, mas a gente **está deslocado,** e não é só como professores [...]. A pesquisa que eu fiz contribuiu para que a gente se conhecesse melhor, acho que a tua pesquisa aqui vai fortalecer isso. [...] Mas a gente ainda se sente **muito abandonado.**

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

Nós tivemos um **problema assim com o substituto.** Como [a professora de Educação Física] está afastada para o doutorado, a gente vai trocando de professor substituto. **E não é fácil acertar o substituto.** [...] O meu colega [...] **não deu conta [...] do que a gente queria para a Educação Física:** muito problema de transporte, de faltar à aula, de deixar os alunos bem atirados.

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

Os relatos reforçam alguns procedimentos que ocorrem durante o trabalho cotidiano dos professores de Educação Física do IFRS, que interferem em seus modos de ser e agir e em suas docências.

O que predomina nessas narrativas são professores preocupados com os estudantes, para além da aula de Educação Física. Muitas vezes, o componente curricular, por conta de sua carga horária, e pelo grande número de alunos em algumas turmas, acaba sendo insuficiente para contemplar todas as demandas de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado, sejam motoras, sociais, cognitivas etc., como destacado anteriormente por Molina Neto (2023).

Cabe ressaltar também que os estudantes do Ensino Médio são jovens caracterizados como “[...] sujeitos históricos, diversos em suas experiências, constituídos de distintas identidades, produtos e produtores de culturas relativas ao seu tempo e espaço, determinantes e determinados pela realidade social que vivenciam” (Fávero *et al.*, 2024, p. 1).

Diante disso, participar de projetos e atividades afins pode aprofundar a vivência de alguns elementos experienciados nas aulas de Educação Física, e até mesmo oportunizar o contato com outros objetos de conhecimento que o estudante não tem acesso via componente

curricular. Além disso, servirá também como incentivo para a melhoria na aprendizagem motora, o que, segundo Manoel (2014, p. 42), “refere-se às mudanças num indivíduo durante a prática de uma tarefa motora nova de modo a lhe permitir efetua-la com sucesso [...]”.

Sendo assim, a participação dos alunos em projetos vinculados à Educação Física pode contribuir nesta condição motora, além de desenvolver as questões sociais e afetivas, sendo uma possibilidade para além do componente curricular. No entanto, preciso ressaltar novamente que as prioridades de trabalho do professor de Educação Física do EBTT do IFRS são as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado, mas, muitas vezes, uma carga horária elevada de aula pode dificultar ou inviabilizar a realização de projetos extracurriculares. Sendo assim, essa é uma demanda que precisa ser repensada no IFRS.

A partir das narrativas, percebo que contar com a presença de um docente substituto como colega de unidade pode afetar os modos de ser professor, pois os relatos do PE e do PH evidenciam situações preocupantes. No entanto, temos casos de docentes substitutos que fazem/fizeram ótimos trabalhos nas unidades em que atuam/atuaram.

A contratação de professor substituto está prevista na Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. O artigo 2º, parágrafo 1º, regulamenta a contratação nas seguintes situações: I vacância de cargo; II afastamento ou licença; III nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de campus, por um período de, no máximo, 24 meses (Brasil, 1993). Relembro que os docentes substitutos do IFRS<sup>65</sup> não participaram da pesquisa empírica, devido ao curto período que permaneceram na Instituição. No entanto, como percebido nos relatos do PE e do PH, eles também interferem nos modos de ser docente dos outros professores de Educação Física do IFRS.

Outra demanda relacionada ao trabalho do professor de Educação Física é apresentada pelo PC. As turmas de Educação Física, em seu campus de atuação, durante a fase II da pesquisa empírica, contavam com a presença de 20 estagiários do ensino superior em Educação Física. Ressalto que muitas instituições de ensino superior, dentre elas faculdades e universidades, vêm procurando os Institutos Federais para a realização dos estágios curriculares obrigatórios de seus alunos, nos cursos de licenciatura em Educação Física. A formação dos futuros professores de Educação Física, no contexto dos IF é uma demanda que precisa ser muito bem articulada entre essas diferentes instituições, para que a qualidade do processo formativo desses docentes seja mantida.

---

<sup>65</sup> Entre 2011 e 2013, fui professor substituto de Educação Física do IFRS - campus Bento Gonçalves.

O PC relata uma espécie de “sentimento de abandono”, referente à sua unidade. O mapa do IFRS, apresentado anteriormente, demonstra as cidades em que se encontram as unidades pertencentes ao IFRS. Algumas são mais afastadas do que outras, se comparadas à reitoria, sediada no município de Bento Gonçalves/RS. Essa questão poderia ser levada à gestão do IFRS, pois há estratégias de promover encontros formativos em que um conjunto ou todos os campi possam trocar ideias e relatos de experiências, visando minimizar essas diferenças.

Por mais que muitas demandas sejam tratadas e resolvidas por ferramentas e recursos digitais, as que requerem deslocamento e a presença física podem ser dificultadas para os campi mais distantes. Este é um dos fatores que podem gerar essa sensação de “exclusão”, relatada pelo PC, e podem impactar em seus modos de ser e agir na docência.

Destaco também as ideias de Bagnara e Boscatto (2022a), que podem ser relacionadas aos modos de ser docente do professor de Educação Física do Ensino Médio Integrado. Dentre os principais apontamentos, os autores ressaltam as condições de trabalho do docente do EBTT, como a

[...] boa estrutura física e material, o incentivo à qualificação em nível de Pós-Graduação *Scriptu Sensu*, com plano de carreira, com progressão funcional e com normativas específicas que limitam o quantitativo de horas-aulas a ministrar que essas instituições de ensino proporcionam, acabam potencializando (sem garantias) o desenvolvimento de trabalhos formativos qualificados, se comparados com outras instituições públicas de ensino, que apresentam cenários distintos e com maior precariedade e dificuldades impostas aos professores (Bagnara; Boscatto, 2022a, p. 41, grifos do autor).

Diante das análises realizadas, procurei demonstrar que, assim como na docência, vários fatores também interferem nos modos de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS, como: a Educação Física que o estudante do Ensino Médio Integrado vivenciou no Ensino Fundamental; as recomendações legais e institucionais do IFRS; as diferentes compreensões de Educação Física apresentadas pelos professores; a individualidade e a singularidade de cada docente; a autonomia e organização interna de cada campus do IFRS; a carga horária de aula no Ensino Médio Integrado; os projetos oferecidos aos estudantes do Ensino Médio Integrado; os colegas professores substitutos; a posição geográfica dos campi; dentre outros.

Neste sentido, concordo com Souza (2015), ao afirmar que os modos de ser professor estão além da aquisição de conhecimentos, pois as experiências formadoras da trajetória de vida auxiliam na constituição das docências, assim como em seus modos de ser e exercer a profissão.

## 7.1 AS DIFICULDADES A ENFRENTAR SOBRE A “NÃO AULA” DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O “ROLA A BOLA”

Um relato recorrente dos professores de Educação Física do IFRS é a dificuldade em precisar romper com a concepção de “não aula” de Educação Física, que os estudantes do Ensino Médio carregam desde o Ensino Fundamental. Diversas narrativas fizeram referência a esse entendimento, tanto que, a partir das análises, também passei a utilizar a expressão “rola a bola” para me referir a uma concepção semelhante à “não aula”. A partir desses elementos, elaboro este grupo de sentidos.

Meu objetivo não está em culpabilizar os professores do Ensino Fundamental por essa compreensão de Educação Física de alguns estudantes que chegam ao Ensino Médio. Como em qualquer outra profissão, há bons profissionais e outros que não são tão engajados, independentemente do nível de ensino e da área de conhecimento a que estamos nos referindo.

Para desencadear o debate sobre a “não aula” e o “rola a bola”, propus um experimento baseado no estudo de caso, fazendo o uso de micro-histórias<sup>66</sup>. A que tratou desse tema relatava o seguinte: “o professor Iago, de Educação Física, trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense de Minas Gerais - campus Muzambinho. Ao ser questionado sobre sua docência, ele afirmou que ela **busca superar a prática pela prática de não mais operar na lógica do ‘rola a bola’ ou da ‘não aula’**. Exercitando o pensamento, o que você pensa sobre isso? É possível superar a estratégia do ‘rola a bola’? O que você entende por ‘não aula’?”.

A parte do texto da micro-história em negrito foi extraída de uma resposta do questionário *on-line*, da fase I da pesquisa empírica. Assim, esse tema foi trabalhado, intencionalmente, no terceiro encontro do LABDOC de Educação Física do IFRS, por considerar as premissas da pesquisa (de)formação (Fabris, 2017). A seguir, apresento as narrativas que abordam esse tema.

[...] Quando tu começa a trazer alguns conteúdos diferentes para [os alunos], eles questionam. Mas isso é Educação Física? Então, eu estava sempre justificando para eles também o porquê de eles estarem vendo isso [...]. E eles passaram também a entender a Educação Física de outra forma e a entender a importância da Educação Física. A Educação Física deixou de ser só o jogar bola [...] o que muitos faziam. [...] Quando eu justificava os conteúdos para eles e o porquê da gente estar vendo aquilo [...] essa questão de reclamar do pessoal: “não vamos jogar hoje?”. Com o passar do tempo, parou, sumiram esses questionamentos [...].

Fonte: LABDOC - PF (2023, grifo nosso).

<sup>66</sup> Diversas micro-histórias foram apresentadas no encontro 3 do LABDOC de Educação Física do IFRS.

**Superar a estratégia do “rola a bola” é possível. A literatura já demonstrou. Nós temos exemplos nos Institutos Federais que superam. Então, a ideia do “rola a bola” é aquela aula [...] sem intencionalidade pedagógica evidente. É um momento de recreação, de lazer e diversão. Em que cada um faz lá o que bem entende, como quer. Inclusive, se não quiser jogar, pode não jogar em alguns casos. [...] É uma “não aula”, [é] um tempo, digamos assim, destinado a uma prática descompromissada, da intencionalidade da educação escolar, ou que não produz conhecimentos. Que não tenha um objetivo de trabalho. Eu acho que [...] é um recreio dirigido com alguém cuidando. Digamos assim, todo mundo fazendo basicamente a mesma coisa.**

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

[...] Eu falo para os meus alunos quando eles perguntam: “nós podíamos jogar um futebolzinho”? “Vocês podem jogar futebolzinho a qualquer hora, depois do meio-dia e depois das cinco horas [...]. Por que eu devo perguntar para vocês: O que vocês querem fazer? Não é jogar bola dentro de uma aula. **Vocês querem jogar! Daí não vai precisar do professor [estar] aqui**”.

[...]

[...] Coisas assim, eu aprendi lá na iniciação científica [...] **o abandono pedagógico, o “rola a bola” e a “não aula”, passam por um afastamento do professor sobre o estudo [...].** Na época, a gente usava: “ah” é não atualização ou não participação em formação continuada. Mas, por exemplo, **estar participando desse grupo aqui com o pesquisador é um momento de reflexão, é um momento de estudo.**

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

[...] Eu fiquei pensando [...] **que o rola a bola acontece. Um professor que tem 36 horas-aula ou mais, na rede básica, ele acontece. Ainda [...] que essa “não aula” não seja o que a gente acha que seria Educação Física. Eu fico pensando que talvez o “rola a bola”, ele acontece e ele é Educação Física. Não [...] do jeito que a gente queria, ou do jeito que a gente faz. Mas eu fico pensando que dependendo de onde tu estiveres, ou da situação [...] ele acontece. E que talvez ele também seja um pouco a Educação Física. [...]** Porque eu já trabalhei [em escolas estaduais] e lembro de várias situações em que tu não tem saída. Tem um pátio pequeno. É o recreio. Soltam três turmas e acabou a aula. Não tem aula, é “não aula” mesmo. [...] **Mas acho que essa “não aula” acontece e a gente não pode ser ingênuo de achar que não acontece. Acontece muito.**

Fonte: LABDOC - PJ (2023, grifo nosso).

As narrativas dos professores sobre a “não aula” e o “rola a bola” são ricas e explicativas. Além disso, potencializam vários sentidos para a discussão da escrita do texto, mas, principalmente, referente a concepções equivocadas e restritivas sobre a abrangência das aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Uma das primeiras constatações que faço é a de que os professores do IFRS parecem não operar na lógica da “não aula” e do “rola a bola”. A única narrativa que, de certa forma, diverge das demais é a do PJ, que afirma que a “não aula” e o “rola a bola” existem, justamente, por experiência própria.

Diante dos argumentos apresentados pelo PJ, sobre o “rola a bola” e a “não aula”, não consegui explorar, no contexto do laboratório, as condições exatas em que ocorreram. Mas é importante marcar e considerar essas diferenças, pois em muitas instituições isso poderá ocorrer em situações pontuais ou recorrentes. No entanto, esse cenário já foi muito normalizado nas aulas de Educação Física, apesar de, atualmente, no IFRS ser menos frequente. Uma boa aula de esportes não pode ser confundida com o “rola a bola”, por apresentar um roteiro de

planejamento e metodologia de ensino específico. Seguem as demais narrativas desse grupo de sentidos.

[...] Se vocês entraram aqui me dizendo que vocês não tinham aula porque o professor só largava a bola para vocês [...] se eu fizer isso que vocês estão me pedindo, eu vou operar na mesma lógica: de não dar aula para vocês, de “rolar a bola”.  
 [...] Tu vai avançando e tu vai criando elementos que não te permitem não dar mais uma aula de Educação Física adequada. É irracional tu passares por todo esse processo e tu não dar aula, tu largares a bola para os alunos. [...] O abandono pedagógico do “rola a bola” e da “não aula” [...] passam por um afastamento do professor sobre o estudo [...].

Fonte: LABDOC - PB (2023).

Pelos relatos do PB, percebo a preocupação do docente em não contribuir com a continuidade do “rola a bola” e da “não aula” em suas aulas de Educação Física do IFRS. Ele salienta que, por passar e vivenciar todo um processo de formação e qualificação profissional, não se permite mais dar uma aula de Educação Física que julgue como inadequada, inclusive exemplifica essa situação, com o uso do termo “irracional”.

Além disso, destaca o abandono pedagógico como o principal fator que acentua essas duas compreensões sobre a docência e o componente curricular. González *et al.* (2013, p. 3) entendem o abandono pedagógico como “[...] uma forma de atuação profissional que recebe denominações do tipo rola bola, largobol, aula matada”. O contexto escolar ainda tem muito presente um caráter tradicional da Educação Física, demarcado por esse abandono do trabalho docente (González *et al.*, 2013). Isto é, essas expressões, na maioria, são utilizadas como sinônimos e buscam se referir a essas tipologias de aulas de Educação Física. Destaco, novamente, que a tradição ou uma aula tradicional não é boa, nem má em si. A própria Educação tem tradição quando assume o compromisso de levar adiante a cultura formativa.

O PA trata especificamente do “rola a bola” e destaca que se refere a uma compreensão de como se fosse um momento de recreação. Todavia, todos são contrários e refutam tal ideia, mostrando que os alunos vinham de outras experiências em que isso era comum.

[...] Correr de novo para a quadra e jogar bola, correr de novo para a quadra e jogar bola [...]. Depois, as gurias, caçador, e os guris, futsal. Não vamos chamar de futsal, vamos chamar de jogo de bola. [...] Jogar bola, eles jogam na rua, na vila, na beira da praia [...].

Fonte: LABDOC - PF (2023).

Tenho relato de quase todos os alunos informando a mesma coisa: que eles nunca tinham tido uma aula de Educação Física, que eles achavam que a aula era jogo para quem quisesse jogar, e sair, ir para arquibancada, ir para algum lugar quem não gostasse.

Fonte: LABDOC - PG (2023).

Spolaor e Nunes (2020, p. 623-624) definem o termo “rola-bola” “[...] para nomear as aulas em que os professores ofertam vários materiais para os alunos, como aparelho de som, bolas, cordas etc., delegando a eles tanto a resolução da distribuição do espaço como qual será a dinâmica da aula”. Independentemente do termo utilizado e de sua abrangência, esses conceitos fazem referência a uma concepção de “não aula” de Educação Física. Sendo assim, destaco que o “rola bola” e a “não aula” se referem a uma compreensão restritiva para as aulas de Educação Física, em que o professor não assume a responsabilidade pedagógica por sua própria aula.

Esse cenário também pode chegar à última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio<sup>67</sup>, nos cursos integrados do IFRS. Diante disso, o PB relatou as estratégias que utiliza para enfrentar e superar essa especificidade.

[...] A minha experiência, todo início de ano, é quebrar com essa lógica e mostrar para eles a importância que a Educação Física tem para a formação deles e na vida deles. De como os elementos que constituem a ideia de vivenciar, de experimentar, de sentir aquilo que é específico da área, das práticas corporais. Aquilo que é relativo, assim, a ideia de que vem com a Cultura Corporal de Movimento. E os resultados são bastante satisfatórios. [...] A gente tem um entendimento de que os alunos não duram mais do que 10 minutos [...] a rejeição inicial deles em ter aula de Educação Física.

Fonte: LABDOC - PB (2023).

O docente foi propositivo e ressaltou que, a partir do momento em que os estudantes forem convencidos das potencialidades da Educação Física Escolar, eles participarão das atividades propostas, como também terão a compreensão do desenvolvimento das aulas.

Um fato interessante relatado pelo PB vai à contramão da maioria de suas narrativas sobre a “não aula” de Educação Física. Em um encontro do LABDOC de Educação Física do IFRS, o docente comentou que já passou por uma situação em que contribuiu para as compreensões restritivas de aulas de Educação Física.

[...] Na semana passada, eu precisei sentar com meus alunos e eu pedi desculpa para eles, porque, de agosto a setembro, em razão de todos os ocorridos na minha vida particular [...], as minhas aulas foram muito ruins. Eu não conseguia sentar e planejar uma aula.

Fonte: LABDOC - PB (2023).

Ao término desse grupo de sentidos, gostaria de salientar que, por mais que não concorde com a lógica da “não aula” e do “rola a bola”, precisamos ter certa cautela para

<sup>67</sup> Reforço novamente que o Ensino Fundamental não é o vilão do “rola a bola” e da “não aula”, pois muitos professores de Educação Física do Ensino Médio também podem potencializar essas duas concepções simplificadas para a Educação Física em sua docência.

tecermos as devidas e merecidas críticas, tendo um olhar mais amplo, profundo e sensível em relação ao docente e ao contexto analisado. Mesmo que todos os professores de Educação Física do IFRS tenham sido contrários à *não aula de Educação Física*, ela pode ser um desafio enfrentado por qualquer docente do componente curricular, devido à dinâmica e complexidade da profissão.

Dentre as experiências que emergiram no LABDOC, o PB confessa que ter participado dos momentos de pesquisa com os colegas e comigo contribuíram para a sua docência em Educação Física. Desta forma, considero importante enfatizar que a participação dos professores em pesquisas em nível de pós-graduação pode contribuir para superar o abandono pedagógico dos docentes da nossa área. Afinal, estar inserido em um ambiente de estudo e de pesquisa é um fator que também interfere na superação da “não aula” e do “rola a bola” no exercício da docência em Educação Física.

## 7.2 O IMPACTO DO LABDOC DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS SOBRE AS DOCÊNCIAS: O POTENCIAL DO “OUTRO”

Devido ao LABDOC ser um laboratório de experimentação e uma pesquisa fundada na experiência, embasado pela compreensão da pesquisa (de)formação (Fabris, 2017) e pela coformação (Bahia, 2020), penso que os docentes em Educação Física do IFRS saíram diferentes do LABDOC se comparados ao momento em que iniciaram a formação. Esses dois conceitos anteriores também me interpelaram ao longo deste estudo, fazendo com que as fases I e II da pesquisa empírica não fossem simplesmente etapas de produção de dados, mas momentos formativos, ou melhor, (de)formativos, nos quais pude conviver, aprender e compartilhar aspectos inerentes às docências e aos modos de ser docente, com os meus pares, colegas professores de Educação Física do IFRS.

Descrever acerca dos impactos do LABDOC sobre essa pesquisa (de)formação, a docência e os modos de ser docente será uma das tarefas e dos desafios futuros que não se esgotam por aqui. É provável que, no exercício da docência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e durante o contato com meus pares, muitos pontos que emergiram durante a pesquisa sejam novamente mencionados, resgatados e aprofundados.

Sendo assim, esta pesquisa não necessariamente termina aqui, especialmente por ter características formativas, inspiradas pelo conceito de (de)formação. Diante disso, espero que, por meio dela, os professores de Educação Física e, em especial, os do IFRS, possam continuar mobilizados, refletindo sobre a docência nas unidades em que atuam.

Para apresentar os impactos do LABDOC de Educação Física do IFRS sobre as docências, criei o grupo de sentidos: *LABDOC de Educação Física do IFRS: uma (de)formação que nos afeta*. Os dados apresentados a seguir foram obtidos especialmente no quarto encontro do LABDOC, onde questionei aos professores participantes sobre as principais (de)formações vivenciadas e percebidas por eles neste laboratório de docências.

E aí eu comento que é um pensamento, talvez grande para esse momento, mas **à medida que a gente pudesse, talvez, estender esses momentos de diálogo e essas formações para os professores da educação fundamental 1 e 2, eu acredito que o trabalho, no nosso caso do Ensino Médio, seria potencializado, talvez.** Porque a gente aqui discute, tem outra cabeça, vai atrás de estudo e o que eu vejo, muitas vezes, em relação aos professores de educação fundamental, é que as oportunidades em relação às formações também são poucas. Então, a gente fala de trabalho, de novas possibilidades surgirem mais para frente, com outros profissionais sendo formados, mas às vezes, o que falta para os profissionais que estão em atuação hoje na educação fundamental são possibilidades de formação.

Fonte: LABDOC - PK (2023, grifo nosso).

**Quando a gente está lá [na aula de Educação Física], [...] como eu vou desenvolver tal temática? Aí a gente escuta lá como o PB faz alguma coisa. Não vou fazer igual ao PB, mas vou fazer por aqui. Olhar para a minha realidade, ver como ele construiu a prática dele [...].**

Fonte: LABDOC - PC (2023, grifo nosso).

[...] A **felicidade de ouvir vocês**, nesse caso, os colegas aqui presentes. Eu acho que é um ponto muito importante da formação a gente se enxergar a partir das experiências dos outros ou das reflexões dos colegas. Acho que é muito positivo isso. **Muitas coisas nos atravessam**, pegando Larrosa, que tu [PC] citou no encontro passado. **Essa experiência de nos atravessar é algo que fica conosco.** Então, quando o PI fala, o PE fala, o PC fala, assim, várias coisas me atravessam. Eu me enxergo nelas, umas mais, outras menos.

[...]

O principal elemento é **entender e compreender ainda mais o potencial desse tipo de encontro. O potencial de encontrar vocês, encontrar as tuas ideias, os pensamentos, a tua fala, os pensamentos do PE.** Entender o quanto já andamos [...] o grupo é muito bom, já andou bastante, digamos assim, tem muito potencial. **Mas, ao mesmo tempo, por nós compartilharmos as nossas dificuldades**, atividades do PH aqui, outras específicas, algumas comuns [...] o quanto precisamos ainda um segurar na mãozinha do outro, para poder andar enquanto grupo. Esse potencial do diálogo, em busca de entendermos o que é importante para a área, é fabuloso.

[...]

[...] **É uma formação muito importante, principalmente para conhecer as dificuldades**, porque, às vezes, nem me dou conta das dificuldades que vocês estão tendo nos campi [...] talvez eu não tenha aqui ou tenha e não tenha me tocado. Eu também entendo que as minhas contribuições ou as minhas fragilidades, digamos assim, o PE já superou lá, eu vou me espelhar nele então, como ele fez. Não vejo pecado nenhum nisso, é a gente se ajudando [...].

Fonte: LABDOC - PH (2023, grifo nosso).

Acho que assim, participar de encontros com temáticas relacionadas à Educação Física, em um projeto de pesquisa, **para mim**, como tu mesmo disse, um “doutor fresco”, **é bastante significativo e importante, porque não nos deixa e não me deixa sair da linha de pesquisador, não me deixa me afastar da caminhada acadêmica e científica**, que, no meu caso assim, **eu tento tomar um cuidado bastante grande em me ater às temáticas do ambiente que eu trabalho.**

Fonte: LABDOC - PB (2023, grifo nosso).

[...] Sobre a **avaliação**, eu tenho assim a minha leitura e a minha compreensão. É justamente isso que foi comentado por alguém, que agora eu não lembro, que **quando você planeja, você já faz a perspectiva de que a avaliação é par e passo ao processo**. Então, **quando eu estabeleço objetivos de aprendizagem, por exemplo, eu já preciso pensar em perspectivas de avaliação**, que vão me permitir ou não, identificar se aqueles objetivos de aprendizagem foram, vamos chamar, atingidos [...].

Fonte: LABDOC - PA (2023, grifo nosso).

A partir dos relatos apresentados pelos professores, percebo que o LABDOC afetou vários professores, especialmente, pelo contato estabelecido com o outro. Este impacto é relevante para a pesquisa, pois ratifica as premissas do LABDOC, amparadas pela pesquisa (de)formação (Fabris, 2017) e pela experiência da coformação (Bahia, 2020). A formação que nos impacta é a desenvolvida entre os pares, como a descrita no projeto de pesquisa de Fabris (2021), em que pode ter pesquisadores e professores em formação, desenvolvendo análises, experiências e experimentos das próprias ações formativas, promovendo a autoformação.

Essa compreensão de formação continuada também é sugerida por Nóvoa (2017). O autor afirma que podemos

[...] edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Diante disso, o autor aponta quatro características principais que interferem nesse novo lugar para a formação profissional:

1ª característica - *Uma casa comum da formação e da profissão*: A primeira característica deste lugar é o seu **caráter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades**. [...] Mas sim **construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas**.

2ª característica - *Um lugar de entrelaçamentos*: A força deste lugar encontra-se na possibilidade de **construir novos entrelaçamentos** que vão muito além da tradicional relação universidade-escolas. É preciso que **toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional**, não num sentido técnico ou aplicado, **mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento**. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de **forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação**, seguidos de **momentos de trabalho nas escolas**, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa.

3ª característica - *Um lugar de encontro*: Ao sugerir a criação de um lugar de encontro, não estou a falar de uma adição ou de uma soma. O encontro de 1 + 1 produz uma nova realidade, diferente, distinta, da soma das partes. **Neste lugar produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos**. Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de **construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos** (Zeichner; Payne; Brayko, 2015).

4ª característica - *Um lugar de ação pública*: Uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública. **Para formar um professor, não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais** (Zeichner; Payne; Brayko, 2015). A

**profissão docente sempre se caracterizou por uma forte intervenção pública, ainda mais necessária em “tempos de desumanização” (Andrews; Bartell; Richmond, 2016). Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação (Nóvoa, 2017, p. 1116-1117, grifo nosso).**

Os impactos do LABDOC perpassam também a minha condição de pesquisador, onde exerci a função de coordenador e pesquisador da Unisinos, cujas responsabilidades eram organizar e encaminhar os encontros, além de disparar os experimentos e coordenar as discussões, realizando intervenções para manter o foco e produzir outros pensamentos sobre o mesmo tema.

Destaco que aprendi muito com esses momentos, com essa pesquisa deformativa, e o quanto ela me transformou na condição de pesquisador. Tanto nas experiências que eu levo para a profissão, como nas que eu levo para a minha docência, assim como também em muitas questões relacionadas à pesquisa.

Fonte: LABDOC - Pesquisador (2023).

No entanto, os impactos mais relevantes estão relacionados aos professores participantes, que puderam ser afetados e (de)formados pela experiência, especialmente, pelo contato oportunizado com os pares, denominado de coformação.

Perante os relatos dos professores participantes da pesquisa, reforço o potencial que o outro assumiu durante os encontros no LABDOC, no sentido de que suas ideias também podem me/nos (de)formar. Diante disso, Fabris (2024a, p. 32, grifo nosso) afirma que a pesquisa em laboratório, no desenho proposto pelo LABDOC é

[...] um espaço para a pesquisa com várias dimensões, [...] mas que é também uma pesquisa experiência, trazendo na sua concepção um entendimento de formação e educação de quem vive a experiência (de)formação e *sai transformado*, pois é necessário que ele esteja vivendo tais práticas integralmente, de forma encarnada, visceral.

A partir de Fabris (2024a), reforço os sentidos das narrativas dos professores de Educação Física do IFRS, que descrevem experiências implicadas no outro, pois esses docentes vivenciaram, intensamente, o LABDOC de Educação Física do IFRS. Neste espaço, foram vivenciadas “[...] experiências coformativas, experimentações, acolhimento, escuta, intervenções, colaboração e participação, movimentando essas ações que compõem as docências dos professores e suas especificidades [...]” (Fabris, 2024a, p. 40).

Além disso, esses relatos docentes evidenciam uma compreensão de aprendizagem proposta por Gallo (2012), inspirada em Deleuze. O autor entende o aprender como um *acontecimento*, ou seja, “[...] ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque

por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos, é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções” (Gallo, 2012, p. 6). Utilizando como referência este conceito, tenho condições de afirmar que os professores de Educação Física do IFRS se “colocaram por inteiro” nos encontros do LABDOC e, como consequência, elaboraram essas narrativas sobre as suas experiências.

Por meio das narrativas docentes, percebi como o contato com outro afetou a participação dos professores no LABDOC de Educação Física do IFRS, reforçando o quão relevante é uma formação que siga os princípios da coformação e da pesquisa (de)formação. Isto é, que este contexto, em específico, fugiu do modelo padronizado de laboratório, curso ou mesmo de uma aula expositiva.

Em uma pesquisa que analisou a formação continuada de professores de Educação Física, Freitas *et al.* (2016) mencionam que existe uma distância entre os cursos de formação continuada e a realidade vivida pelos professores nas escolas. A formação continuada centra sua ênfase em cursos padronizados, não considerando as especificidades das instituições escolares e não as compreendendo como uma (de)formação continuada como forma de vida docente (Bahia, 2024).

Sendo assim, além das dificuldades relacionadas aos momentos e oportunidades de formação continuada, vivenciada pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental, conforme relatado pelo PK, quando ocorrem, a realidade ou o cotidiano escolar não é o foco principal, ou o elemento norteador das referidas formações, tornando essas atividades, muitas vezes sem sentido para o professor.

Ratifico a importância de fazer e vivenciar situações implicadas no âmbito da pesquisa, conforme o relato do PB, pois

[...] a pesquisa não é hoje somente desenvolvida na universidade, mas constitui atividade integrada ao ensino, em seus diversos níveis, ao mundo das empresas, à mídia, à propaganda, à política, entre muitas outras áreas de atividade. A atitude suposta na pesquisa, ou seja, o impulso por conhecer e conhecer dentro dos parâmetros de uma racionalidade moderna, faz parte da cultura da sociedade contemporânea (Campos, 2009, p. 281).

A partir da citação, reforço que a pesquisa está implicada também na relação com o ensino, em seus diferentes níveis e modalidades, ou seja, não é um privilégio desenvolvido exclusivamente na/pela universidade ou por pesquisadores vinculados a ela. Ademais, uma das suas questões fundantes, que move a pesquisa, é a vontade de saber e de conhecer, fato que faz

o PB se manter ativo e em contato com a atmosfera da pesquisa e com as temáticas relacionadas ao seu ambiente de trabalho.

A narrativa docente do PA trata da avaliação e demonstra mais uma especificidade inerente aos impactos do LABDOC de Educação Física do IFRS nas docências dos professores de Educação Física do IFRS. O PA ressalta que, no momento do planejamento, ele também desenvolverá a perspectiva da avaliação. Isto é, uma demanda que será realizada com o planejamento docente. Para Fabris (2024b, p. 37), “[...] o quanto a docência precisa da ferramenta avaliação, no sentido de acompanhamento do processo do aluno e do processo formativo que o professor desenvolve, a avaliação é a ferramenta de acompanhamento e deve ser partilhada com o aluno”.

Diante dessa compreensão, o LABDOC de Educação Física do IFRS apresentou a avaliação como uma ferramenta que pode ser realizada durante o planejamento docente e procura acompanhar o processo de ensino. Além disso, o aluno precisa conhecer as estratégias e os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor, no momento em que estabelece e celebra o contrato pedagógico, que determina as funções e as responsabilidades de ambos, perante a docência e o processo de ensino. Neste momento, encerro a discussão do último grupo de sentidos da pesquisa: *LABDOC de Educação Física do IFRS: uma (de)formação que nos afeta*.

Ainda sobre os principais impactos do LABDOC na docência dos professores, destaco que os apresentados foram dirigidos, especialmente, ao outro, foi uma *experiência* (Larrosa, 2002) caracterizada por aquilo que nos acontece e fica gravado em nós. A última narrativa docente apresenta uma reflexão elaborada pelo PJ.

[...] **Como nós somos iguais**, como a gente faz a Educação Física no Instituto, **como a gente trabalha numa perspectiva de colaborar mesmo, com esses alunos, com esses estudantes, uma formação que é mais humana, todos nós, em nossas experiências, no trato com a Educação Física**, a gente se colocou [...]. **Fomos muito parecidos no meu olhar, me parece. Estamos todos fazendo a mesma coisa, mas de formas diferentes.**

Fonte: LABDOC - PJ (2023, grifo nosso).

Diante desse relato, mesmo em meio às individualidades de cada docente, o quanto nós, professores de Educação Física do IFRS, somos parecidos. Assim, coloco um ponto-final nas análises da tese, destacando que, de forma alguma, elas estão encerradas. E espero que, a partir delas, ou até mesmo a partir desse objeto de pesquisa, sejam realizados novos estudos, objetivando tensionar ainda mais a docência em Educação Física e considerando também os modos de ser docente.

Ao encerrar este capítulo, faço um destaque de que certamente existem outros pontos que poderiam ser tensionados e/ou trazidos para as análises e discussões, dependendo do olhar do pesquisador e dada a amplitude do objeto de pesquisa. No entanto, essas foram as minhas escolhas, que caracterizam o meu modo de fazer pesquisa, exercendo a crítica radical ou a hiper-crítica, num estudo no qual a atitude da artesanaria serviu de inspiração, baseada num trabalho lento e bem-feito, cujos elementos centrais foram o problema de pesquisa e as questões norteadoras de estudo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DE)FORMANDO MEU PRÓPRIO PENSAMENTO

[...] felizmente, eu não encontrei muitas respostas nos nossos encontros, mas o que surgiram de dúvidas, de perguntas, de reflexões, de questões de que eu preciso aprofundar, retomar ou manter vivo na minha memória são muitas coisas.

Fonte: LABDOC - PA (2023).

O relato do PA representa uma concepção de pesquisa que carrego comigo, desde que iniciei meus estudos na pós-graduação: mais do que respostas prontas e acabadas, o que necessitamos fazer, diante o conhecimento científico, é a atitude de elaborar boas e qualificadas perguntas, além de tecermos reflexões sobre os elementos que nos desacomodam e a de questionarmos as nossas próprias dúvidas e as nossas maiores certezas. Sustento esta forma de ver e compreender o mundo por meio da hipercrítica ou crítica radical, que esteve presente em diferentes momentos desta tese, além da própria perspectiva pós-estruturalista, cujo cenário orientou sua elaboração.

Ao realizar uma retrospectiva dos 48 meses de duração do curso do doutorado, reflito que, além de possibilitar a realização desta pesquisa, também foi responsável pela (de)formação de minha forma de viver. Enfrentar uma pandemia em meio ao curso, certamente, privou-me de um maior contato presencial com o grupo de orientação e em atividades inerentes ao curso. Além disso, no segundo semestre de 2021, tornei-me pai pela segunda vez, com a chegada da Heloísa. Ser pai de dois filhos e pesquisador certamente não foi uma tarefa simples, nem fácil.

Outro aspecto relevante do doutorado foi o de realizar esta tese vinculada ao projeto mais amplo de minha orientadora (Fabris, 2021). Certamente, essa escolha me aproximou ainda mais de nosso grupo de pesquisa. Diante disso, ao desenvolver o LABDOC de Educação Física do IFRS, objetivei que os professores participantes construíssem as suas narrativas exercitando o pensamento e vivenciassem os experimentos propostos, para pensarem e discutirem sobre os elementos relacionados às docências e aos modos de ser docente em Educação Física do IFRS.

Mesmo com essa compreensão, ressalto que propor o LABDOC foi um desafio, por mais que eu tenha vivenciado um processo de (de)formação do meu próprio pensamento, além da experiência anterior que tive no LABDOC São Leopoldo. Neste sentido, os poucos encontros síncronos (quatro) e a carga horária remota reduzida (uma hora e 30 minutos) colaboraram para desenvolver o LABDOC com os professores de Educação Física do IFRS. Contudo, não permitiu ou possibilitou que alguns conceitos fossem revistos e aprofundados, como preconiza a metodologia da pesquisa (de)formação.

Diante disso, a pesquisa formativa que desenvolvi apresentou algumas limitações, dentre as principais, ressalto que na fase II, os conteúdos específicos ou os objetos de conhecimento da Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não puderam ser discutidos e ampliados entre os docentes. Isto é, a metodologia que utilizei — questionário *on-line* e quatro encontros no LABDOC de Educação Física do IFRS — não contemplou todas as nuances/dimensões das docências em Educação Física, concernentes ao Ensino Médio Integrado do IFRS. Cabe pontuar também a complexidade e a amplitude desse objeto de pesquisa.

Ademais, essa foi a minha primeira experiência individual ao coordenar e desenvolver um laboratório de pesquisa com as finalidades e as premissas que adotamos enquanto grupo de orientação. Certamente, se criasse ou replicasse um novo laboratório, muitas das escolhas que realizei seriam diferentes, pois a própria participação e o andamento dos encontros foram me (de)formando e modificando minha forma de ver e compreender o desenvolvimento da pesquisa. Mesmo com essas limitações, desenvolver o LABDOC de Educação Física do IFRS foi gratificante.

Ao longo da elaboração desta pesquisa e para me guiar, construí hipóteses, sendo que algumas delas foram confirmadas e outras, refutadas, após a produção das análises. Dentre as que confirmei, a docência em Educação Física apresentou características variadas, como destacam Boff e Lima (2022)<sup>68</sup>, nas quais ocorreram neste tempo, por meio de diferentes modos e sob múltiplas condições.

Essa hipótese se confirmou, pois as condições que os docentes em Educação Física exercem a docência no IFRS são variadas, como: campus com e sem ginásio; campus com um ou mais professores de Educação Física; Educação Física nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio com duração de dois ou três anos, dentre outros; além das próprias individualidades de cada professor, que também contribuem para essa diversidade, especialmente as que se referem ao seu repertório pessoal e à formação profissional.

Outra hipótese constatada foi a de que esses professores, independentemente da concepção de Educação Física assumida, poderiam desenvolver a sua docência com dedicação e responsabilidade acadêmica, amparados por uma compreensão de Educação Física comprometida e envolvida com o que aprenderam em suas formações profissionais e pelas recomendações do IFRS. Além disso, também esperava que outros colegas pudessem me surpreender com ações pedagógicas criativas e inovadoras, como foi o exemplo da construção

---

<sup>68</sup> As autoras descrevem o conceito de docência na contemporaneidade.

de uma jangada, exibida pelo PB. Por esses motivos, ressalto que as minhas expectativas foram alcançadas ao desenvolver esta pesquisa.

Ao observar os dados dos capítulos 5, 6 e 7, especialmente os que narram e descrevem as características dos professores de Educação Física do IFRS e os seus modos de ser docente, posso afirmar que a maioria, participante desta pesquisa, desenvolveu uma docência com as seguintes características: autoral, encarnada, comprometida e engajada. Sendo assim, possuem particularidades de serem dedicados e comprometidos em suas docências, com os estudantes e com o processo educativo, demonstrando uma preocupação constante referente ao desenvolvimento do componente curricular.

A docência autoral se refere ao fato de ser única e exclusiva de cada professor, não podendo ser repetida ou replicada igualmente, por ter relação direta com suas experiências pessoais e profissionais. Isto é, caracteriza a autoria docente, exclusiva também ao contexto e à realidade em que esse professor está inserido, mediante às especificidades de cada campus do IFRS. Enquanto a docência encarnada tem relação com o fato de ter sintonia com o corpo, com as emoções, com os sentimentos e com os afetos, ou seja, é expressa corporalmente, por se manifestar e se movimentar com o corpo em sua totalidade, e não apenas com os aspectos biológicos.

Os dados referentes à alta formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação Física, possibilitaram-me afirmar que o IFRS estimula e oferece condições de formação profissional aos professores, efetivadas por meio da concessão de licenças-capacitação, ou pelo afastamento integral do servidor das atribuições docentes, mediante a participação em editais específicos para realizar tais cursos. Ademais, a própria PEFEL prevê e descreve aspectos inerentes à formação continuada dos professores de Educação Física, porém não é propositiva em relação às possibilidades de formação continuada com viés institucional.

Apesar dessa conjuntura, os professores participantes da pesquisa reivindicam, solicitam e descrevem condições e situações em que realizam a formação profissional. Dentre as possibilidades sugeridas, esta pesquisa elencou a que ocorre “com” e “entre” os pares, criando situações para realizar uma formação continuada na Instituição, nos moldes do LABODC. Essa é uma proposta de organização e uma demanda que o IFRS ainda não possui, e que poderia contar com a presença de uma equipe responsável por pensar e desenvolver a formação continuada, por mais que tenha uma Pró-Reitoria de Ensino e que os campi possuam as suas diretorias de ensino e, no caso específico da Educação Física, conte com a PEFEL — que, segundo alguns relatos docentes, precisa ser reformulada constantemente. Diante desse cenário, uma outra cultura formativa na formação de professores implicaria em desenvolver em

todos os níveis de ensino, etapas e públicos o rompimento da cultura formativa existente, no que tange os aspectos do planejamento, avaliação, metodologia e currículo (Fabris, 2024a).

Por meio da realização do LABDOC de Educação Física do IFRS, percebi a adesão dos professores participantes, mas ainda não foi possível, em quatro encontros, discutir as especificidades acerca dos conhecimentos inerentes à Educação Física e pedagógicos no exercício das docências em sua complexidade na contemporaneidade, especialmente, na etapa do Ensino Médio Integrado.

Diante dos argumentos anteriores, constato que o IFRS estimula a formação profissional de seu corpo docente, tanto que na área da Educação Física, os professores atuam, na sua grande maioria, por meio de uma docência comprometida, autoral e encarnada. No entanto, a Instituição não possui uma equipe responsável pela formação docente, com vistas a desenvolver a formação continuada no IFRS, junto aos pares, promovendo situações de coformação. Por isso, defendo a tese de que *a formação continuada de professores de Educação Física, mesmo para os docentes com qualificação em nível de pós-graduação stricto sensu, não garante a constituição de um ethos formativo. Diante disso, percebe-se a necessidade de promover a formação continuada nas instituições de ensino que atuam, em coformação, de maneira experimental e experiencial, para problematizar suas docências e seus modos de ser professor, mobilizados pelo conceito de (de)formação.*

Visando responder às perguntas investigativas, concluo que as docências narradas e descritas pelos professores de Educação Física do IFRS foram marcadas por especificidades, desafios e atravessamentos, e muitos não vêm do próprio professor, como os materiais e os espaços, por exemplo. Essas demandas externas atravessam a atuação docente e se somam às características pessoais e profissionais. Tais elementos, narrados e descritos como implicados às docências, vão constituindo os modos de ser e agir dos professores, sob e a partir de diferentes condições.

Compreendo que as docências em Educação Física do IFRS foram entendidas como plurais, recebendo flexão no tempo verbal, por nunca se repetirem ao serem relacionadas às possibilidades de construções de sentidos diferentes. Ressalto novamente que o perfil do grupo de professores participantes desta pesquisa otimizou a realização de cada experimento no LABDOC de Educação Física do IFRS, assim como ampliou e aprofundou os debates realizados, criando possibilidades de coformação. Essa constatação pode ser ainda verificada, pois os professores participantes das fases I e II da pesquisa foram praticamente os mesmos, havendo poucas desistências ou novas inserções na fase seguinte.

Quanto aos modos de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS, eles não foram apresentados, descritivamente, no material de pesquisa. Os docentes fizeram contribuições e indicativos ao longo de cada encontro do LABDOC. Diante disso, foi necessária a minha intervenção e participação operando o material de pesquisa, para poder elencar narrativas que contribuíssem e que respondessem à pergunta investigativa.

Os principais elementos que interferem nos modos de ser e agir dos professores de Educação Física do IFRS são as recomendações legais e institucionais; as diferentes compreensões sobre a Educação Física; a subjetividade e a individualidade diferenciada; a realidade específica e as condições, de cada campi do IFRS.

Gostaria de reforçar, ainda, que o material de pesquisa, apesar de extenso, foi rico quanto às possibilidades analíticas, por conferir relevância à pesquisa, assim como à minha atuação profissional no IFRS, e será desdobrado, futuramente, em outras publicações posteriores, como em artigos científicos.

As especificidades e as marcas das docências dos professores de Educação Física do Ensino Médio Integrado do IFRS foram descritas, principalmente, no experimento do Padlet e a proposição de saberes e do conhecimento em aula foi um elemento recorrente nas respostas docentes. Isto é, uma Educação Física com a responsabilidade de desenvolver saberes e conhecimentos inerentes ao componente curricular, a partir das diferentes compreensões docentes e dos diversos referenciais teórico-metodológicos apropriados pelos professores de Educação Física do IFRS. A docência em Educação Física, não foi entendida como preocupada apenas em contribuir socialmente para a convivência em grupo e para a construção dos valores recomendados para o convívio em sociedade e pelo mercado de trabalho.

Sobre as principais marcas da docência, relacionadas aos modos de ser e agir dos professores de Educação Física do IFRS, resalto o respeito, a cooperação, a empatia e a busca pelo “melhor e pelo possível de cada aluno”<sup>69</sup>. A procura por atividades que fogem do cotidiano também foi uma característica apresentada como uma das marcas da docência em Educação Física do IFRS, ampliando o repertório dos esportes que os estudantes vivenciam durante as aulas do Ensino Médio Integrado.

Os experimentos que emergiram no LABDOC de Educação Física do IFRS foram diversos, dentre eles, destaco o Padlet, o vídeo com foco nas docências, as micro-histórias e as

---

<sup>69</sup> Esta frase é uma adaptação da parte específica do juramento do Lobinho no Movimento Escoteiro do Brasil (“A Promessa do Lobinho: Prometo fazer o melhor possível para: cumprir meus deveres para com Deus e a minha pátria, obedecer à Lei do Lobinho e praticar todos os dias uma boa ação”). Disponível em: [pt.wikipedia.org/wiki/Escoteiros\\_do\\_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escoteiros_do_Brasil). Acesso em: 01 mar. 2025.

perguntas disparadoras — responsáveis por inspirarem as narrativas dos professores de Educação Física do IFRS nos encontros do LABDOC. Ressalto, ainda, que a realização dos quatro encontros possibilitou o contato com o “outro”, fazendo com que os professores de Educação Física do IFRS se (de)formassem ou desenformassem, pela escuta atenta e comunicação sensível estabelecida com seus pares.

Além disso, eu também fui afetado pelos encontros do LABDOC, pois as temáticas abordadas são relevantes à minha atuação profissional, ou seja, não eram discussões somente acerca do tema desta tese. Diante deste contexto, a formação enquanto (de)formação e a coformação estavam presentes na pesquisa, oferecendo experiências variadas e possibilitando a ressignificação das docências dos professores de Educação Física do IFRS e minha também.

Em relação aos instrumentos utilizados para a produção do material de pesquisa, o questionário *on-line* da fase I serviu para mapear diversos dados sobre os docentes de Educação Física do IFRS, assim como elencou focos que foram discutidos e ampliados na fase seguinte. Além disso, as perguntas propostas no questionário, apesar de extensas, pontuaram sobre diversas questões que permeiam a docência em Educação Física, na Educação Profissional e Tecnológica.

Já o LABDOC de Educação Física do IFRS, na fase II da pesquisa, oportunizou o meu contato com os participantes da investigação e meus colegas de Instituição, possibilitando a construção de narrativas sobre as docências e os modos de ser docente dos professores de Educação Física do Ensino Médio Integrado do IFRS.

No que se refere ao âmbito da Educação Física, esta tese contribui para refletir sobre a docência na área, resgatando diferentes elementos que interferem em seu exercício na atualidade, incluindo desde compreensões e concepções diversas de docências, passando por uma historicização desse objeto de pesquisa, chegando a uma delimitação preocupada em compreender as condições atuais de seu exercício, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em cursos técnicos integrados do IFRS. Sendo assim, esta pesquisa não analisou intencionalmente alguns elementos que interferem na constituição das docências, como as experiências de vida dos professores, a trajetória docente no ensino superior e na pós-graduação, dentre outros.

Destaco ainda que muitos professores da área precisam continuar demarcando o espaço da Educação Física nas unidades onde atuam, sendo frente aos alunos — na relação com o componente curricular — e diante dos demais colegas que não compreendem a relevância e o alcance da Educação Física Escolar, como exemplificado por meio das narrativas dos docentes que fazem alusão ao “demarcar os cantos”. Esse desafio ainda continua presente e

caracterizando a docência de diversos professores de Educação Física do IFRS. Além disso, preocupa-me também o relato do PC que mencionou uma situação de isolamento e o sentimento de abandono, a partir de seu contexto e do seu campus de atuação. Essa é uma demanda institucional que o IFRS ou qualquer instituição de ensino precisa enfrentar.

Quanto aos principais impactos da Educação Física no Ensino Médio Integrado, percebi a dificuldade em desenvolver e trabalhar com a interdisciplinaridade e com a pesquisa nos cursos técnicos integrados. Diante disso, ressalto a sugestão de realizar um trabalho a partir de projetos coletivos e interdisciplinares, que podem romper com a concepção isolada de aulas por componentes curriculares. Esse é um desafio de toda a área da Educação, mas, principalmente, dos professores que atuam nos diferentes componentes curriculares, propedêuticos ou de áreas técnicas, que precisam caminhar juntos, rumo à construção de propostas de ensino e de uma docência que valorize e estimule ainda mais a interdisciplinaridade e a pesquisa, especialmente com e a partir do componente curricular de Educação Física.

Ao finalizar a escrita desta tese, destaco que o LABDOC de Educação Física do IFRS “ao produzir em si mesmo essa (de)formação, o sujeito transforma-se e, ao final do processo, experienciado coletivamente, ele terá construído a sua autoformação como criação coletiva e pessoal” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63). Espero que essas singularidades, vivenciadas pelos professores de Educação Física, participantes desta pesquisa de doutorado, possam contribuir para ressignificar ou questionar a sua docência em Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFRS e, principalmente, criar fissuras no trabalho docente neste componente curricular, para que outra cultura formativa possa transformá-la na busca por uma maior valorização da Educação Física no currículo das escolas e instituições formadoras.

## REFERÊNCIAS

- ACCO, Luciane Lara. **A identidade dos professores de Educação Física e a sua (des)construção profissional na pós-modernidade**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.
- ANDRADE, Paulo Emílio de Castro. **O que é ser um bom professor?** 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2024.
- ASSIS, Amanda Dória de; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. “Criança é vida”: discursos que atravessam a relação entre o(a) professor(a) de Educação Física e a professora referência no I ciclo do Ensino Fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-14, jan./dez. 2020.
- BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade. **RBCE**, Goiânia, v. 44, p. 1-7, 2022b.
- BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: especificidade, currículo e ensino: uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Unijuí, 2022a.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER; Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A (de)formação continuada como forma de vida docente**: experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Grupos de sentido. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 123-126.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; LOCATELLI, Tiago. Tornar-se professor: o plano de aula como ferramenta para (trans)formação docente. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Estágio docente, planejamento e avaliação**: uma experiência form(ativa). São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 85-113.
- BERRIEL, Rocindes de Souza. **O professor de Educação Física na Educação Técnica Agrícola do colégio técnico da UFRRJ**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.
- BERTINI JUNIOR, Nestor. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em cursos de licenciatura de Educação Física no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

BIEDRZYCKI, Beatriz Paulo; CAYRES-SANTOS, Suziane Ungari; SILVA, Juliano Vieira da; SANTOS, Ana Paula Maurilia dos; GONÇALVES, Patrick da Silveira. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Porto Alegre: Sagah, 2020.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docências no contemporâneo. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 75-78.

BONORINO, Laurentino Lopes; MOLINA, Antônio de Mendonça; MEDEIROS, Carlos de. **Histórico da Educação Física**. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.

BORGMANN, Tiago; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Esporte paralímpico na escola: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 53-68, jan./mar. 2015.

BOSCARIOL, Marina Contarini. **Existir docente: processo de subjetivação e o cuidado de si**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física - uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2002.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 89-107, 2009.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT, Valter. **Valter Bracht sobre as abordagens pedagógicas da E.F.** [S. l.: s. n.], 26 maio 2013. 1 vídeo (6 min 52 s). Publicado pelo canal professor Galdino Sousa. Disponível em: [youtube.com/watch?v=CN-DKqEn2O8](https://www.youtube.com/watch?v=CN-DKqEn2O8). Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.745**, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021a.

BRASIL. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação/Departamento de Monitoramento. **Atuação do Ministério da Cidadania no esporte educacional: desafios e perspectivas**. Brasília, 2021b.

BRASILEIRO, Felipe Cavalcante. **Pesquisa na Educação Física: como os professores formam seus alunos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BRITTO, Maria Julia Nunes de. **Educação Física na perspectiva interdisciplinar: a temática étnico-racial**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a produção de uma pedagogia da redenção**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em Educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. Anais [...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008, p. 12327-12336.

CARDOZO, Aline Steckelberg. **A “pedagogia” do professor de Educação Física: um estudo sobre os valores e as atitudes presentes na prática docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

CASTRO, Edgardo. **O vocabulário de Michel Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Inclusão escolar. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 378-382.

COELHO, Fábio da Penha. **A aprendizagem de professores de Educação Física na fase inicial da docência**: conhecimentos e práticas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; MOLINA NETO, Vicente. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-840, jul./set. 2017.

COSTA, Flaiane Rodrigues. **Formação profissional do professor de Educação Física**: o perfil inferido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

CUPERTINO, Kátia. **Docência, Educação Física e dança**: uma coreografia no ritmo de discursos polifônicos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no PIBID/UNISINOS: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. **Prograd**, São Paulo, v. 16, p. 21-33, 2012.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19. 2021-2025. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Estágio docente no ensino superior: uma experiência com o planejamento, avaliação e a artesanaria em sala de aula. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Estágio docente, planejamento e avaliação**: uma experiência form(ativa). São Carlos: Pedro & João Editores, 2024b. p. 25-44.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2017-2025. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC): um espaço-tempo (de)formação. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Form(ação) de professores**: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024a. p. 29-65.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Pesquisa (de)formação em laboratório de docências**: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-line**, São Leopoldo, ed. 516, dez. 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A docência em perspectiva: uma introdução. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 7-13.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 151-154.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do *saber-fazer* nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 13., 2020, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2020, p. 1-6.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma escola da travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-74.

FARI JUNIOR, Marcos Antonio. **Para além do rolar a bola**: narrativas sobre a influência dos alunos na construção das identidades do professor de Educação Física Escolar. 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter; MACHADO, Thiago da Silva; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Inovação pedagógica na Educação Física. O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la ef y el deporte**, Valladolid, n. 12, v. 1, p. 11-28, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; KRAWCZYK, Nora; FRITSCH, Rosangela; PASINATO, Darciel; RIPE, Fernando. Juventudes e Ensino Médio: cenários de mudanças e contradições. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-11, 2024.

FENSTERMACHER, Gary. Philosophy of research on teaching: three aspects. In: Wittrock, Merlin (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. Londres: Macmillan, 1986. p. 37-49.

FERREIRA, Heraldo Simões; NASCIMENTO, Kessiane Fernandes. Abordagens da Educação Física Escolar: conceitos, surgimento e possibilidades de aplicação na prática pedagógica. In: FERREIRA, Heraldo Simões (org.). **Abordagens da Educação Física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza: UECE, 2019. p. 9-28.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREITAS, Daniel Cesar; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; ROSA, Alzira Izabel da; TRUSZ, Renato Daniel; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Formação continuada de professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2016.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2012.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GARIGLIO, José Angelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GARIGLIO, José Angelo. Singularidades da inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, jul./set. 2017.

GARIGLIO, José Angelo; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA; Cláudio Márcio. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2014.

GHIRALDELLI JÚNIOR, PAULO. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, Niterói, v. 19, n. 34, p. 45-52, jan./jun. 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 263-266.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; RISTOW, Renato Weiler; GLITZ, Ana Paula. O abandono do trabalho docente em aulas de Educação Física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2013.

GRANZOTO, Bianca. **A prática como componente curricular na formação de professores em cursos de licenciatura em Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **As representações sociais dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A docência *design* na educação infantil. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29-52.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

KOGUT, Maria Cristina. **A constituição do professor de Educação Física**: um percurso de formação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017.

LANG, Affonso Manoel Righi. **A Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul**: é preciso equalizar. 2022. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOCATELLI, Tiago. **A análise do valor educativo de jogos**. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Psicomotricidade Educacional) - Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul, 2010.

LOCATELLI, Tiago. **A concepção de jogo para alunos**: uma discussão sobre o tema. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

LOCATELLI, Tiago. **Entre a universidade e a escola**: um estudo sobre estratégias de inserção de estudantes de Educação Física no território da escola durante a formação inicial. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

LOCATELLI, Tiago. **Percepções e significados dos conteúdos da Educação Física Escolar**: um estudo de caso a partir da perspectiva discente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul campus Bento Gonçalves. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Física Escolar) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

LOPES, Rodrigo Alberto. **A docência em Educação Física desde rastros e horizontes abertos pelas políticas educativas contemporâneas**: um *saramagueio* pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2018. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MANOEL, Edison de Jesus. Aprendizagem motora. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 42-46.

MARANI, Lidiane; SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete dos Santos. O currículo da Educação Física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 249-264, jan./mar. 2017.

MARCHAND, Simone de Araújo Spotorno. **A produção da docência e da Educação Física**: nos rastros da Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023.

MARQUES, Marcos Vinicius. **O processo de configuração curricular**: uma análise da compreensão de professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental.

2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. **Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de Educação Física em um centro de educação infantil de Campo Grande - MS.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEDEIROS, Camila da Rosa. **“Que autonomia é essa?”:** uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. Concepções de professores sobre o Ensino Médio Integrado e a problemática da não-integração. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1201-1225, jul./set. 2022.

MELO, Victor Andrade de. **História da Educação Física e do esporte no Brasil:** panorama e perspectivas. 4. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu:** a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MIESSE, Maria Carolina; SOUSA, Yedda Maria Silva Caraçato de; SILVA, Fernando Lazaretti Onorato; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Qualidade da educação e a formação integral para a cidadania nas prerrogativas dos organismos internacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 722-738, maio/ago. 2023.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-16, jan./dez. 2023.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente; LOPES, Rodrigo Alberto. Compreender a escola e significar a docência: desafios que inquietam o professorado de Educação Física. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-23, abr. 2011.

MONTEIRO, Fabricio. **A Educação Física Escolar e a LDB.** Disponível em: [gpef.fe.usp.br/semef%202014/Mesa%20Fabricio\\_Monteiro\\_-\\_A\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_F%C3%8DICA\\_ESCOLAR\\_E\\_A\\_LDB.pdf](http://gpef.fe.usp.br/semef%202014/Mesa%20Fabricio_Monteiro_-_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DICA_ESCOLAR_E_A_LDB.pdf). Acesso em: 01 mar. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da Educação Física? **Connection Line**, Várzea Grande, n. 28, p. 39-51, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 80-101, jul./dez. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiá: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022c. p. 147-176.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Introdução. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 6-13.

NEVES, Antônia Regina Gomes. **Práticas pedagógicas contemporâneas**: uma análise da série *Destino Educação: Escolas Inovadoras*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena (coord.). **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Asa, 2005.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais. **Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIM, Viviane Catarini; FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOCATELLI, Tiago. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2023.

PEREIRA, Gabriella da Silva. **Perspectivas de constituição docente no transcorrer da formação inicial em Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RECHIA, Karen Christine; LARROSA, Jorge. (Profissão) Ofício de professor. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 23-46, 2019.

REIS, Eliane Josefa Barbosa dos. **O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro. **Professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Reitoria do IFRS. Secretaria do Conselho Superior (Reitoria). **Resolução CONSUP nº 67**, 20 de dezembro de 2022. Bento Gonçalves, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **PDI IFRS: Plano de Desenvolvimento Institucional (2024-2028)**, de 10 de dezembro de 2024. Bento Gonçalves, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Conselho Superior. **Resolução nº 20**, de 25 de fevereiro de 2014. Bento Gonçalves, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Conselho Superior. **Resolução nº 95**, de 22 de outubro de 2019. Bento Gonçalves, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho** - Ensino Médio. Secretaria Estadual da Educação. Porto Alegre, 2021.

SANTIN, Silvino. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 157-158.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, Renato Magalhães da Silva e. **Educação Física Escolar: desafios do professor iniciante**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e**

português. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA JÚNIOR, José Aelson da. **O silêncio no corpo**: representações docentes sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de Educação Física. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SILVA, Alexandra Rosa; KRUG, Hugo Norberto. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **EFDeportes**, Buenos Aires, n. 140, p. 1, jan. 2010.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A Educação Física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. 2014. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Marlon André da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PRESTES, Fabiane da Silva. A Educação Física Escolar como um caminho para a cultura do bem-viver. **Revista Ñanduty**, Dourados, v. 11, n. 17, p. 118-136, 2023.

SILVA, Marlon André da; SILVA; Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio e técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 325-336, jan./mar. 2016.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. Apresentação. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. UFPR: Curitiba, 2016. p. 6-13.

SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Docência no Ensino Médio Integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 11, p. 9-20, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 68-76, jan./abr. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 247-258.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. EDUFBA: Salvador, 2010.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOUZA, Adrielle Lopes de. **A constituição da docência no curso de formação em Educação Física**: os modos de ser, saber e poder ser professor. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SPOLAOR, Gabriel da Costa; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 623-637, out./dez. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-12, jan./dez. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Notas reflexivas sobre Educação Física e didática. *In*: BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz (orgs.). **Didática(s) da Educação Física**: formação docente e cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2016. p. 79-88.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO *ON-LINE***  
**AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRS**

## Questionário - Pesquisa de Doutorado

**Olá prezado(a) professor(a)!**

Meu nome é Tiago Locatelli, sou doutorando no PPG em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, orientando da professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris. Sou professor de Educação Física no IFRS - Campus Bento Gonçalves. Minha pesquisa tem como propósito investigar como o professor de Educação Física do IFRS, vem desenvolvendo suas aulas e constituindo um modo de ser docente. Por isso, preciso que você me auxilie, respondendo o questionário abaixo, que contém perguntas sobre você, na condição de professor de Educação Física. Caso aceite participar desta pesquisa, basta ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em caso de concordância, preencher o aceite para dar prosseguimento a essa etapa da pesquisa.

Desde já, agradeço sua participação e atenção.

vhasessoriapedagogica@gmail.com [Alternar conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

1) Como você se descreve como professor de Educação Física? Ao desenvolver suas aulas de Educação Física, quais são as suas características mais marcantes? Descreva-as e mostre como elas aparecem em suas aulas. \*

Sua resposta

2) Como explicas a sua docência em Educação Física nos IF's? Imagine você exercendo a docência em EF e relate como é esse exercício da docência. \*

Sua resposta

3) É preciso preparar as aulas de Educação Física? Você prepara? Quando? Como? Por quê? O que seleciona para desenvolver em suas aulas? \*

Sua resposta

4) Descreva e explique os momentos de sua aula de Educação Física. Indique ações desenvolvidas e metodologias utilizadas. \*

Sua resposta

5) Como e onde seleciona os conteúdos (conhecimentos-competências) que utiliza para as suas aulas de Educação Física? \*

Sua resposta

6) Que atitudes e comportamentos mobiliza e desenvolves como professor de Educação Física em suas aulas? Como percebe que os alunos aprenderam os comportamentos e atitudes? \*

Sua resposta

7) Como se dá a sua relação com o aluno na docência de Educação Física? Esse aluno participa das aulas? Como? \*

Sua resposta

8) Você continua se aperfeiçoando para qualificar a sua docência em Educação Física? Como? Quando? Por quê? \*

Sua resposta

9) Quando e em que momentos você aprende a ser professor de Educação Física? Comente. \*

Sua resposta

10) Qual ou quais os maiores desafios que você encontra para preparar suas aulas de Educação Física e para desenvolvê-las? \*

Sua resposta

11) Envie pelo email: [tiago.locatelli@bento.ifrs.edu.br](mailto:tiago.locatelli@bento.ifrs.edu.br) , ou pelo WhatsApp 54 – 981114074, um plano de ensino (semestre ou ano) e uma proposta de aula de um curso Técnico do IFRS que já tenha desenvolvido (aula).

Sua resposta

12) Quais as funções ou as finalidades da Educação Física nos Cursos Técnicos do IFRS? Como você trabalha isso nas suas aulas? \*

Sua resposta

13) Como a Educação Física é posicionada frente aos outros componentes curriculares na Educação Profissional e Tecnológica? Qual a legitimidade, valorização e espaço que ela ocupa? \*

Sua resposta

14) Informar seu nome completo e contato telefônico (celular):

Sua resposta

15) Em que campus do IFRS você trabalha atualmente? \*

- Alvorada
- Bento Gonçalves
- Canoas
- Caxias do Sul
- Erechim
- Farroupilha
- Feliz
- Ibirubá
- Osório
- Porto Alegre
- Restinga
- Rio Grande
- Rolante
- Sertão
- Vacaria
- Veranópolis
- Viamão
- Reitoria

16) Tempo como docente efetivo do IFRS e/ou na Educação Profissional e Tecnológica: \*

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- mais que 10 anos

17) Tempo como docente na área da Educação: \*

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- mais de 10 anos

18) Sua área de formação inicial: \*

- Licenciatura Plena em Educação Física
- Licenciatura em Educação Física
- Bacharelado em Educação Física
- Outra

Caso a resposta anterior seja outra, qual seria esse curso de formação inicial?

Sua resposta

19) Qual seu nível de formação profissional? \*

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Descreva os cursos de formação profissional anteriores (especialização, mestrado e doutorado): \*

Sua resposta

20) Além de ser docente em Educação Física, você atua na gestão de sua unidade ou instituição? \*

Sim

Não

Qual a sua função na gestão?

Sua resposta

### **Considerações Finais**

21) Espaço para registrar outras considerações sobre sua docência na Educação Física na Instituição e que não foram contempladas nesse questionário.

Sua resposta

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de doutorado sobre a docência e os modos de ser docente do professor de Educação Física do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), desenvolvida pelo pesquisador Tiago Locatelli. O objetivo desta pesquisa é o de conhecer e problematizar a docência e o(s) modo(s) de ser docente dos professores de Educação Física do IFRS. Esta pesquisa é vinculada a uma investigação mais abrangente intitulada: *"A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19"*, coordenada pela minha orientadora, professora Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na cidade de São Leopoldo/RS.

Você poderá participar e está convidado(a) a participar de duas fases da pesquisa acima detalhada. A primeira fase, ou fase I, refere-se ao preenchimento de um questionário online, composto por questões de múltipla escolha e abertas. A fase II, será efetivada com a construção de grupo(s) de formação, que funcionam como grupos de discussão, mas com características formativas, desenvolvidos em formato remoto, junto a esses professores de Educação Física do Instituto. Os encontros síncronos serão gravados e, posteriormente, serão transcritos e utilizados como material empírico na pesquisa, com a sua concordância. Por fim, destaco que, os dados produzidos serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação e que a participação em ambas as fases (I e II) é facultativa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas no questionário e nas transcrições dos diálogos nos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, em qualquer fase, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail [tiago.locatelli@bento.ifrs.edu.br](mailto:tiago.locatelli@bento.ifrs.edu.br) e/ou telefone (54) 981114074.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Bento Gonçalves, 21 de novembro de 2022.

Marcar apenas uma oval.

- Sim, estou de acordo e aceito participar.
- Não estou de acordo e desisto de participar.

## APÊNDICE C - APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**UNISINOS**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A produção de docências contemporâneas: a experiência conformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19”, desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores por meio de “experiências conformativas” a partir da crise da Covid-19.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão junto a demais professores (ingressantes e efetivos) de escolas públicas e futuros professores (alunos de licenciaturas), além de professores formadores de diferentes IES. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados e, posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail [efabris@unisinos.br](mailto:efabris@unisinos.br) e/ou telefone (51) 99839 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
 Em: 15/04/2021

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil  
 E-mail: [cep@unisinos.br](mailto:cep@unisinos.br) Telefone: 3591 1122 ramal 3219