

A formação de professores de educação física na perspectiva de seus formadores: olhares do núcleo docente estruturante

The training of physical education teachers from the perspective of their trainers: insights from the structuring teaching core

La formación de profesores de educación física desde la perspectiva de sus formadores: visión del núcleo docente estruturante

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

pedrohenrique@fe.ufrj.br

Alan Camargo Silva 

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

alancamargo10@gmail.com

Giseli Barreto da Cruz 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

giselicruz@ufrj.br

Recebido em 03 de maio de 2025

Aprovado em 12 de março de 2026

Publicado em 06 de abril de 2026

RESUMO

O presente artigo buscou investigar as concepções e práticas declaradas de professores formadores integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de licenciatura em Educação Física. Para tanto, utilizou-se a estratégia metodológica do Grupo de Discussão com três docentes do NDE de uma instituição universitária situada na região sudeste do Brasil, no ano de 2019. O material empírico foi tratado com base na análise de conversação. Os resultados evidenciaram uma formação preocupada com a base de conhecimentos profissionais docentes e a necessidade de que o licenciando exercite a docência ao longo de sua formação, embora, também, tenham sido desveladas tensões que dificultaram uma articulação maior, entre professores formadores e perspectivas curriculares, no contexto do curso em questão. Concluiu-se que as práticas declaradas relatadas, apesar das contradições institucionais, apresentam convergências com uma concepção de formação de professores mais alargada, marcada por conhecimentos específicos caros à docência e preocupada com o exercício da função docente.

Palavras-chave: Professor formador; Formação docente; Educação Física.

ABSTRACT

This article aimed to investigate the declared conceptions and practices of teacher educators who are members of the Structuring Teaching Core (NDE) of a Physical Education undergraduate program. To this end, the methodological strategy of the Discussion Group was employed with three NDE faculty members from a university located in the southeastern region of Brazil, in the year 2019. The empirical material was analyzed based on conversation analysis. The results revealed a teacher education process concerned with the foundation of professional teaching knowledge and the need for undergraduates to engage in teaching practice throughout their training. However, tensions were also uncovered that hindered a greater articulation between teacher educators and curricular perspectives within the context of the program under analysis. It was concluded that the declared practices reported, despite institutional contradictions, show convergence with a broader conception of teacher education, characterized by specific knowledge intrinsic to teaching and a concern with the exercise of the teaching profession.

Keywords: Teacher educator; Teacher education; Physical Education.

RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivo investigar las concepciones y prácticas declaradas de los profesores formadores integrantes del Núcleo Docente Estructurante (NDE) de un curso de licenciatura en Educación Física. Para ello, se utilizó la estrategia metodológica del Grupo de Discusión con tres docentes del NDE de una institución universitaria ubicada en la región sudeste de Brasil, en el año 2019. El material empírico fue tratado con base en el análisis de la conversación. Los resultados evidenciaron una formación preocupada por la base de conocimientos profesionales docentes y por la necesidad de que el estudiante de licenciatura ejerza la docencia a lo largo de su formación. No obstante, también se revelaron tensiones que dificultaron una mayor articulación entre los formadores y las perspectivas curriculares en el contexto del curso analizado. Se concluyó que las prácticas declaradas relatadas, a pesar de las contradicciones institucionales, presentan convergencias con una concepción más amplia de la formación docente, caracterizada por conocimientos específicos propios de la enseñanza y por una preocupación con el ejercicio de la función docente.

Palabras clave: Profesor formador; Formación docente; Educación Física.

Introdução

Um breve resgate histórico sobre as concepções de formação de professores de Educação Física, especialmente após a década de 1960, evidencia um percurso formativo denominado como tradicional-esportivo (Betti; Betti, 1996). Isto é, o processo curricular se caracterizava pela dicotomia entre a teoria e a prática na

formação inicial: os aspectos teóricos eram majoritariamente encontrados em disciplinas de cunho biológico, como a fisiologia e a anatomia; já os aspectos práticos eram exacerbados em disciplinas vinculadas aos esportes tradicionais, marcadas pelo domínio estritamente técnico do conteúdo (Castro; Cruz, 2024; Castro; Silva; Cruz, 2024).

Esse panorama dos cursos de Educação Física sofre alteração na década de 1980, com a entrada dos referenciais teóricos das Ciências Humanas e Sociais (Castro; Baptista, 2022). Passa-se, então, a um currículo com maior ênfase técnico-científica (Betti; Betti, 1996), o qual valorizava a formação teórica em disciplinas atreladas às Ciências Biológicas e às Ciências Humanas e Sociais, reservando a formação prática à disciplina Prática de Ensino (ou equivalentes). No entanto, ainda havia uma articulação curricular incipiente no sentido de garantir ao licenciando a solidez de um corpo de conhecimentos pedagógicos necessários à docência (Gomes; Queirós; Batista, 2019; Castro; Silva; Cruz, 2024)

Cruz e Castro (2019) observaram certas persistências nesse cenário ao identificarem, à luz das percepções de licenciandos em Educação Física em finalização de curso, um panorama em que as disciplinas atreladas aos temas da didática e do estágio supervisionado obrigatório permaneciam como aquelas substancialmente responsáveis por robustecer a base de conhecimentos para a docência. De outro lado, o percurso formativo, tensionava-se nas disciplinas de conteúdo específico – especialmente aquelas vinculadas à prática esportiva – de forma a reproduzir um modelo de formação ora tradicional esportivo ora técnico-científico.

Figura fulcral nesse contexto, o professor formador de Educação Física – docente universitário que atua nos cursos de formação de professores da área - tem sido retratado na sua importância quanto ao estímulo à reflexão e crítica no que se refere ao papel do professor, bem como no fomento à intencionalidade na ação docente (Pacheco, 2011; Cruz; Castro, 2019; Castro; Cruz, 2024). Entretanto, não diferente daquilo que fora abordado quanto à formação inicial na área, o professor formador, marcadamente, parece atuar na direção da manutenção de concepções de ensino vinculadas ao saber-fazer esportivo, em que pese sua formação ter ocorrido também nesse contexto (Pacheco, 2011; Cauduro, 2016; Castro; Baptista, 2022).

Há que se demarcar, então, ainda que contingencialmente, a figura do docente responsável pela formação das futuras gerações de professores. O docente em nível superior, no contexto da formação do futuro professor, aparece não apenas como aquele que leciona um conteúdo disciplinar específico, mas enquanto referência formativa por convergir seus saberes e fazeres na direção de instigar o licenciando a construir e consolidar sua base de conhecimentos para exercer a docência. Tal compromisso ético-formativo de um professor formador se acentua ou se complexifica quando participa do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ao elaborar, implementar e acompanhar o projeto pedagógico de um curso universitário, uma vez que se torna um dos principais agentes a pensar o processo curricular de dada graduação (Vieira; Filipak, 2015).

Destaca-se que a literatura revela permanências destas concepções nos cursos de formação de professores da área, caracterizada por uma fragmentação do currículo, a importância do professor formador para (re)produção de saberes

necessários à docência, o afastamento entre a produção teórica da universidade e o cotidiano da realidade escolar, a ênfase no caráter técnico e prático das disciplinas, e ainda, a ausência da docência como eixo principal de estruturação do curso (Caparroz; Bracht, 2007; Cauduro, 2016). Entretanto, somam-se a esses os achados de Cruz e Castro (2019), Castro e Baptista (2022), Castro e Cruz (2024) e Castro, Silva e Cruz (2024), os quais, apesar de pontuarem algumas permanências da prevalência da técnica, ainda hoje, mostram também como a instituição pode se movimentar em uma concepção mais alargada de formação para além da perspectiva tradicional-esportiva.

Ante a este panorama histórico e teórico-empírico da área de Educação Física, questiona-se: será esse o contexto prevalecente mesmo em um cenário marcado pela pluralidade e diversidade de produção de conhecimento? O que pensam e como se posicionam professores formadores de professores, no espaço pesquisado, acerca da formação de professores, mais especificamente no que toca ao conhecimento profissional necessário para o exercício da docência?

Nessa direção, o presente artigo teve por objetivo compreender as concepções e práticas declaradas de professores formadores integrantes do NDE de um curso de licenciatura em Educação Física.

Procedimentos metodológicos

O ponto de partida para a construção e interpretação dos dados foi a análise documental (Laville; Dionne, 1999) do projeto institucional de formação de professores no âmbito de um curso de licenciatura em Educação Física. Registra-se que o curso de graduação aqui pesquisado se localiza na região sudeste e se destaca pelo pioneirismo e notoriedade dentro da Educação Física brasileira.

O material empírico, inicialmente, considerou o documento publicado no sítio eletrônico da instituição (omitido para preservar o anonimato), datado do ano de 2006, após confirmação junto à coordenação do curso acerca da vigência do referido documento. Cabe destacar que a análise do documento se deu à guisa de contextualização e não será alvo de análise deste manuscrito.

Partindo da premissa de que um texto curricular expressa uma visão negociada de formação (Lopes; Macedo, 2011), entende-se que ouvir os agentes responsáveis pela sua articulação no contexto do curso representava uma estratégia prioritária. Dessa forma, fundamentado em Weller e Pfaff (2010), realizou-se um Grupo de Discussão com os professores que integravam o NDE no ano de 2019. O contato foi feito com o NDE e, mediante confirmação dos próprios membros, havia três professores que, naquele momento, compunham esse âmbito de gestão do curso, aqui denominados: professora S, professora M e professor A.

A realização do Grupo de Discussão ocorreu por meio de perguntas deflagradoras por parte do pesquisador, seguida de diálogo a respeito entre os três professores. Tais perguntas versaram sobre: concepções e práticas de formação; saberes e fazeres que formam o futuro professor; predominâncias no percurso curricular; e, escolhas didáticas que permeiam a formação do professor de Educação Física.

Com o Grupo de Discussão, buscou-se, portanto, o foco nos movimentos relacionados à construção didático-pedagógica do curso à luz das práticas declaradas dos professores formadores que compunham o NDE naquele momento. Sobre as práticas declaradas, Altet (2017, p. 1199-1200) afirma:

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

Após a gravação e a transcrição do que foi debatido no Grupo de Discussão, aprofundou-se o tratamento dos dados a partir da análise de conversação de Myers (2010) que privilegia as sequências de acordos e formulações de expressões indéxicas atreladas aos tópicos de investigação, além do contexto do ambiente e das pessoas que fazem a fala. O processo de categorização do *corpus* de análise se estabeleceu a partir dos eixos temáticos que emergiram da interação entre os participantes da pesquisa.

Cumprir destacar que a presente pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética número 07867319.9.0000.5582, parecer 3.177.796.

Resultados e discussão

Os eixos temáticos construídos a partir da empiria foram: 1) Trajetórias e formação docente em Educação Física; 2) Entre a formação para Educação Física escolar e o clube esportivo; 3) Estratégias formativas e seleção dos professores formadores. É preciso ressaltar os possíveis diálogos e intersecções entre os eixos temáticos supramencionados sem qualquer tipo de análise compartimentada em cada seção. Isso se sustenta na noção de pesquisador como *bricoleur* de Lincoln e Denzin (2006), quando o responsável pelo estudo confecciona, de modo flexível, uma unidade ou versão de interpretação relacional dos dados a partir da sua aproximação com o objeto de estudo.

Trajetórias e formação docente em Educação Física

De início, cada docente revela um pouco de seu percurso formativo anterior ao ingresso enquanto professor formador. Professora S destaca que seu vínculo com a instituição se deu mais estritamente quando do seu início na docência no âmbito do curso. A formação de S se deu em outros espaços que não a escola de formação pesquisada. No entanto, M e A possuem trajetórias intimamente ligadas ao curso. A docente M foi aluna de graduação do curso, no ano de 2001. Já A, antes de ser professor, foi aluno de graduação, em 1973, além de ter atuado como técnico-administrativo. Conforma-se, portanto, um grupo heterogêneo no que tange ao histórico e ao ponto de vista sobre os quais se debruçam. Para além, a presença de

membros que acompanharam quase 50 anos de transformações e permanências da instituição, permite, em alguma medida, retratar parte substantiva do caminho percorrido pela instituição.

Em seguida, o grupo dirigiu a sua atenção para a função do NDE em relação à formação de futuros licenciados em Educação Física. Professora S sinaliza que a vontade de atuar na formação de professores vem desde a época em que frequentava seu curso de graduação. Destaca que tem como exercício fundamental para sua docência, a cada semestre que passa, a reflexão sobre o que é ser professor, quais conhecimentos deve mobilizar em seu processo de formação e quais competências devem aparecer em seu repertório docente. Traça, assim, uma docência pedagogicamente orientada e intencional – ao menos em sua prática declarada.

Embora sintética, a fala de S vai ao encontro da literatura do campo. Encarar o ato de ensinar de forma casual ou improvisada, exercida quase exclusivamente no contexto da própria sala de aula, tem sido um dos grandes entraves para a docência e que, sistematicamente, contribui para a desprofissionalização docente (Roldão, 2005, 2007). O que S traz, portanto, afirma-se em oposição à desvalorização do ato de ensinar; mas, em verdade, consubstancia uma ação planejada, intencional e orientada, ou seja, em síntese, profissional.

M corrobora aquilo que S argumenta e avança em especificidades da Educação Física. Denota que, para além da necessidade de que o professor pense e balize de forma robusta sua ação, há algumas permanências no campo da Educação Física que dificultam tal empreendimento:

Mas, como NDE, me preocupa ainda muito o olhar, muito, muito mais técnico do que humano, né? Como a S falou. Ainda. E uma visão de corpo muito ainda biológica, né? Acho que precisa, como NDE, fazer uma - não sei se é essa palavra -, mas uma sensibilização dos professores da licenciatura.

O que M traz, no contexto dessa discussão, remonta um debate feito há quase 30 anos no campo da Educação Física. De forma mais incisiva, ao menos desde Soares *et al.* (1992), o olhar biologizado sobre o corpo e o enfoque técnico-instrumental na formação do professor de Educação Física, têm sido, desde então, exaustivamente debatidos. Não só M destaca essas permanências, mais um bojo expressivo de autores convergem nesse sentido, como Gariglio (2010), Pacheco (2011), Ferraz e Correia (2012) e Castro e Baptista (2022)

O percurso de fundamentação teórica desse artigo permite elencar três possíveis razões para tais persistências, na formação inicial em Educação Física, apesar do longo tempo de debate sobre sua inadequação a uma concepção alargada de docência. Em que pese que os processos institucionais e de conformação histórica de um curso de graduação não são lineares, nem mesmo podem ser interpretados da mesma forma pelos diferentes períodos e sujeitos que os compõem, sugere-se, à guisa de hipótese, uma tripla causa:

- a) A força da constituição teórico-epistemológica da área, baseada nos saberes biológicos e nas práticas inicialmente de cunho militarista e, posteriormente, esportivistas (Baptista, 2017; Silva e Lopes, 2017)
- b) A crença de que para ser professor basta dominar e reproduzir – de forma eficiente - um conteúdo (Shulman, 1987; Roldão, 2005, 2007);

- c) A ausência de uma formação docente para atuação no âmbito universitário que extrapolasse a reprodução de vivências progressas (Franco, 2016, Therrien; Dias; Leitinho, 2016; Castro; Cruz, 2024; Castro; Silva; Cruz, 2024).

Assim, não se trata apenas, portanto, da discussão frequentemente realizada no campo da educação sobre a problemática do esvaziamento da docência, como a ausência de planejamento e intencionalidade (Roldão, 2005, 2007). Isso retrata também como o vínculo com o saber-fazer esportivo se amalgama com essa crença e freia as discussões há muito feitas sobre docência, escola e Educação Física (Gariglio, 2010; Pacheco, 2011; Ferraz; Correia, 2012; Cauduro, 2016).

Em síntese, a força do tripé, mencionado acima, sustenta-se na medida em que a fundação da Educação Física enquanto curso superior emerge de saberes advindos da medicina, da prática militar e, posteriormente, de sujeitos ligados ao esporte. Soma-se a isso a concepção de educação e formação em que a reprodução de um saber e/ou fazer bastam para exercer a docência. Perpetua-se quando da ausência de uma formação para atuação na docência universitária – e, portanto, enquanto professor formador – permite extrapolar as experiências profissionais que, por sua vez, foram enraizadas nas duas características supracitadas.

Para ir além, esses mecanismos de reprodução de uma concepção de Educação Física e de formação inicial na área, agem como conformadores de uma mesma assinatura pedagógica (Shulman, 2004) que perpetua os valores, ações, saberes e fazeres desse campo. Mais detidamente, Shulman (2004) sustenta a existência de uma dimensão superficial e outra profunda da assinatura. Enquanto a superficial dialoga mais precisamente com os saberes e fazeres presentes no currículo do curso, a dimensão profunda envereda no quesito das suposições e interações do cotidiano de sala de aula desse local. Portanto, ao menos dentro da proposição que se permite inferir, a assinatura pedagógica da Educação Física tem ainda valorizado a reprodução de gestual técnico-esportivo e reprodução/memorização de conhecimentos específicos de disciplinas de cunho biológico, como a fundamentação teórica e os relatos do NDE deixam ver.

Ao entrar na discussão, o professor A robustece o que S e M mencionaram. Relata que em seu percurso na escola de formação pesquisada – até os dias atuais – nota uma concepção de Educação Física demasiadamente utilitarista. Nesse sentido, aparece, novamente, a noção de uma formação inicial para o licenciado ainda no ensino técnico-esportivo. Professor A relata que a ausência de conhecimentos trabalhados na formação inicial, como sobre o contexto escolar e a função da escola na sociedade, bem como da Educação Física dentro dela, leva à falsa crença de que o licenciado atuará estritamente no ensino de um gestual específico de alguma manifestação da cultura corporal.

A fala de A traz à baila uma dificuldade, também presente ainda hoje, sobre a separação entre licenciatura e bacharelado na área, como descrito em Oliveira (2015). Tanto para graduandos quanto para professores formadores, a indistinção sobre a função da licenciatura e do bacharelado em Educação Física catalisa a dificuldade em inserir as especificidades da escola nas aproximações curriculares e didático-pedagógicas da Educação Física. O que A menciona é a noção em que valeria para

atuação do bacharel, aquele que atuará em espaço de formação esportiva (por exemplo) extraescolar, dotados majoritariamente de alunos interessados naquilo que está sendo trabalhado, o mesmo que valeria para o âmbito da escola e do licenciado, espaço outro, diferente, marcado pela diferença e pela diversidade.

Em síntese, nota-se como as trajetórias dos professores S, M e A influenciam diretamente em suas práticas discursivas sobre a formação docente em Educação Física. Se Huberman (2007) defende que o desenvolvimento da carreira docente se constitui de um processo e não uma série de acontecimentos aleatórios, apreendeu-se aqui como as (não) experiências com a própria instituição e a dinâmica da construção histórica da Educação Física modularam as percepções dos pesquisados. Em dado contexto universitário de Educação Física, a pesquisa de Salles *et al.* (2020) indica justamente que as experiências pessoais, profissionais e contextuais impactam sobremaneira na atuação docente.

Entre a formação para Educação Física escolar e o clube esportivo

Na sequência do Grupo de Discussão, entra em pauta os conhecimentos caros à docência – no âmbito escolar – mobilizados durante a formação do futuro professor de Educação Física. O professor A, na esteira da argumentação empreendida em uníssono pelo NDE, sustenta a seguinte base de conhecimentos para a docência em Educação Física (na escola):

Eu acho que ele tem que ter esses conhecimentos técnicos, não tenho dúvida. Precisa aprender a saber como que ele vai trabalhar com natação, como que ele vai trabalhar com vôlei, como que ele vai trabalhar com judô.

Há uma dupla constatação a ser ressaltada na fala de A. De início: a técnica tem lugar no processo formativo do licenciando em Educação Física. Candau (2012) ressaltava que uma dimensão da educação – e, portanto, da didática – preocupada com o ensinar e o aprender não pode prescindir de seu aspecto técnico. Tal asserção não pode ser confundida com a redução do processo educativo apenas a essa mesma dimensão técnica, o que frequentemente é chamado no campo da educação de tecnicismo (Lopes; Macedo, 2011). Mais detidamente, na Educação Física, com a ajuda de Castro e Cruz (2024), fica patente que ao se questionar um ensino – e uma formação inicial – ainda persistente no saber-fazer instrumental de um gesto motor ou esportivo, não se deve confundir com o seu oposto: a supressão total da dimensão técnica dos conteúdos dentro da Educação Física.

A outra constatação, com base na fala de A, estabelece os conhecimentos caros ao exercício da função docente. Evidencia-se no seguinte trecho:

Agora, se ele vai para o espaço educativo, então, é necessário, por exemplo, ele conhecer um pouco de didática, pra ele poder montar um planejamento, né? Necessário montar um planejamento, então um planejamento de um ano inteiro, que ele vai passar com uma turma. Necessário ele ter o conhecimento do ambiente da escola. Como é que funciona a escola? O que que a escola exige? Então, por exemplo, a escola recebe o aluno pra que ele tenha uma série de formações. Que formações vão ser essas que você vai dar?

Quando A menciona o que denomina de didática e que aqui, a partir de Cruz e Castro (2019) e Castro e Cruz (2024), consideramos enquanto campo de produção científica, disciplinar e do fazer pedagógico, no contexto da ação docente, aponta, em alguma medida, a ruptura com o domínio apenas do saber específico do conteúdo da disciplina enquanto essencial para a formação docente. Planejamento, função da escola e seu funcionamento, por exemplo, são elementos trazidos por A que dialogam com o conhecimento dos contextos educacionais, propósitos da educação, dos alunos e suas características, gerenciamento de sala de aula e outros, também apontados em Shulman (1987). O professor A ainda chama a atenção para outro fator:

Uma questão de sensibilidade mesmo, de trabalhar com uma certa dose de conhecimento, de psicologia, de sociologia, no sentido da comunidade que ele tá inserido, quem é esse aluno que tá inserido na comunidade, pra ele poder perceber, individualizar o trabalho que ele vai fazer, no sentido de conversar com um que tenha uma dificuldade X, com outro que tenha uma facilidade Y. Ou seja, ele vai trabalhar com um grupo muito eclético.

O professor A parece se aproximar do que Shulman (1987) e Mizukami (2004) retratam como conhecimento pedagógico do conteúdo. Quando se afirma a necessidade de amalgamar diversos conhecimentos da formação, como o do conteúdo, seu histórico, sua relação curricular, estratégias de ensino, conhecimento do contexto e da comunidade em que a escola se insere, traz-se, nesse sentido, a junção/articulação desses conhecimentos e sua expressão prática na concretude do ato de ensinar e aprender. A docência, portanto, não é a soma de vários pequenos conteúdos, mas o amálgama desses diversos saberes, traduzidos nas situações reais de ensino-aprendizagem do dia a dia de alunos e professores (Correia, 2025).

Já a professora M aborda outro ângulo da relação conhecimentos–docência–formação inicial:

Mas acho que um desafio é, talvez, dentro disso que o A falou, é não ter uma formação muito dicotomizada entre os conhecimentos, sabe? Acho que mais me inquieta no curso e que eu gostaria que fossem conhecimentos que ele levasse daqui era o entrelaçamento entre os saberes que aqui são oferecidos, trocados. Eu acho que ainda temos uma formação muito “encaixotadinha”, sabe? Então, eu gostaria que os conhecimentos fossem mais entrelaçados, assim.

Um aspecto a ser ressaltado é a aproximação com o relato de A, no sentido da convergência de saberes e fazeres, que permite o licenciado se aproximar do amálgama de saberes caros à sua função. Quando menciona a desarticulação desses conhecimentos – ou mesmo a oposição deles -, a professora M ilumina sobre a dificuldade que tal fragmentação ocasiona no compósito de saberes que se transmutam no conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987; Mizukami, 2004).

À guisa de exemplo argumentativo, o licenciando encontra, no primeiro momento, um saber isolado sobre como deve ser feito o movimento do toque no voleibol. Em outro momento do curso, acessa o conhecimento sobre como a musculatura esquelética funciona. Posteriormente, avança no entendimento de como

determinado esporte funciona no plano simbólico da cultura, para, por fim, elaborar e aplicar um plano de aula em que todos esses elementos – nunca antes relacionados em sua formação – se unam e se concretizem em situações reais de ensino e aprendizagem. O cenário apresentado – alegoria prática das questões que o NDE pontua - dificulta a construção consubstanciada do conhecimento pedagógico do conteúdo.

O que aqui é pontuado não versa apenas sobre os conhecimentos caros à docência e a forma que são desenvolvidas nas disciplinas do curso. Está em análise, também, a própria forma como essas disciplinas interagem e formam o futuro professor de Educação Física. Sobre isso, ainda no mesmo tópico gerador do Grupo de Discussão, a professora S argumenta:

Eu acho que a gente, com todas essas questões que a gente já tem, com a cisão que gente tem do curso. Com o tamanho que a gente tem. Com um corpo docente muito heterogêneo. O que não seria nada ruim, pelo contrário, porque acho que a universidade é lugar dessa multiplicidade de saberes, mas heterógeno em algum sentido de perder a coerência na unidade do curso, né? Eu não penso numa unidade, eu penso numa coerência.

A fala de S denota a importância de uma coerência entre a ação dos professores formadores e, por consequência, das disciplinas que lecionam. Dialoga, nesse sentido, com a crítica a uma formação – e a um currículo – dicotomizado ou encaixotado, como a professora M argumentou. Formosinho (2009) reitera que a fragmentação dos conteúdos e a desarticulação entre as disciplinas é herança do processo de academização da formação de professores. Quando tal formação passa aos moldes do ensino superior, submete-se a uma lógica disciplinar, fragmentada e que – muitas vezes – não converge no sentido do objetivo maior da formação inicial: formar o professor que atuará no ensino básico.

A continuidade dos relatos robustece as evidências aqui construídas sobre os empecilhos causados pela fragmentação curricular e ausência de convergência de um projeto de formação inicial. Dois elementos são apreendidos dessa fala: o clube de esportes e os institutos que oferecem disciplinas fora da unidade em que o curso de licenciatura aqui pesquisado é ofertado.

É porque de certa forma até o quarto período, uma parte das disciplinas, ou grande parte das disciplinas, são mais disciplinas técnicas, né? Tirando uma ou outra disciplina [...] Você dizer pro aluno que ele tá fazendo agachamento, que ele tá trabalhando o músculo da coxa, que se chama quadríceps. Eu acho que é uma forma de você desenvolver aquele conhecimento de uma maneira eventualmente até lúdica. [...] Mas anatomia não é assim. É dada em outros institutos de uma maneira absolutamente cartesiana. Isso aí acontece com a fisiologia, com algumas disciplinas técnicas, de esportes., e etc. e tal. Quando chega no quarto período, eu acho que no quarto período em diante, talvez no quinto [...] Aí vem uma outra leva de conhecimentos. [...] Então, ele entra num outro ambiente e aí começam também algumas disciplinas que já são voltadas pra escola.

Na sequência das falas, a professora S evoca a figura do clube de esportes:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

Isso é algo muito ratificado pelos alunos, né? E um termo, muito frequentemente usado, é a ideia do clube de esportes. Então, no início, nos dois primeiros anos, é a ideia do clube de esporte.

O clube de esportes, alegoria usada pela professora S, expressa a problemática enfrentada em uma formação fragmentada. A soma de disciplinas de formação esportiva, como aquelas atreladas ao ensino de fundamentos, por exemplo, do voleibol, futsal, basquetebol e outros, na verdade, imprime no aluno a ideia de que ele está num espaço formativo com a finalidade de aprender a praticar um amontoado de esportes coletivos ou individuais. Cabe refletir sobre o espaço de formação docente dentro desse interim marcado pelo conhecimento esportivo desacompanhado da dimensão pedagógica do conteúdo.

Novamente, não são poucos os autores que têm empreendido essa discussão. Na Educação Física, Gariglio (2010), Ferraz e Correia (2012), Marcon, Graça e Nascimento (2013), Cruz e Castro (2019), Castro e Cruz (2024) e Castro, Silva e Cruz (2024) têm argumentado sobre os entraves acerca do distanciamento do currículo da formação inicial com a intervenção profissional no âmbito escolar. Nesse sentido, um percurso formativo que não traz a escola e a docência para o cotidiano do licenciando dificulta a consolidação de saberes fundamentais caros a sua base de conhecimentos docentes.

De um lado, professor A observa que disciplinas ligadas aos conhecimentos da anatomia e da fisiologia não têm sido ministradas com a devida contextualização com a Educação Física e tampouco com a escola. Durante o processo de conversação, deixa ver que sua percepção sobre os conhecimentos nela trabalhados se aproximam da mesma ideia técnico-instrumental de disciplinas esportivas: a ênfase apenas no domínio específico do conteúdo. Nesse sentido, dificultam ao licenciando o processo de transformação desse conhecimento em um referente para a dimensão pedagógica do conteúdo. A própria perspectiva do professor A indica como o conteúdo da anatomia ajudaria ao aluno do ensino básico a compreender como seu corpo se movimenta, quais músculos estariam em ação em determinado gesto motor. No entanto, o que A percebe é uma perspectiva docente centrada na memorização e repetição de acidentes ósseos e origens e inserções musculares.

Por outro lado, de encontro ao que Gariglio (2010) observa, os relatos ensejam uma conotação positiva no que toca às disciplinas oferecidas pelo instituto de educação – aquele responsável pelas disciplinas de cunho pedagógico. Contraria, também, a crítica de Formosinho (2009) à dimensão institucional pedagógica do processo de academização do ensino superior. Formosinho (2009) afirma que a responsabilização de um instituto ou departamento por todas (ou a maioria) as disciplinas ligadas à docência e à escola contraria a noção de um projeto coeso para uma formação profissional de professores.

É de se destacar que o NDE menciona movimentos potentes e convergentes com a literatura levantada, conforme pode ser visto na ótica da professora S:

Eu acho assim, a gente tem andado muito porque o currículo não se constitui só dessas disciplinas [...] tem muitos movimentos, da extensão, da pesquisa, de festivais, disso daquilo, de congresso, da iniciação científica, então esse currículo que já tá acontecendo pra além das disciplinas. Também, nós,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

falamos de conhecimento e parece que são só esses saberes conceituais ali, né? E a gente tá transcendendo isso.

O que S traz é decisivo para o entendimento do curso de licenciatura pesquisado. Em meio a fragmentações, divergências e apenas alguns pontos focais na escola, a curricularização dos projetos de extensão parecem – ao menos no que tange ao relato das professoras – retomar o diálogo formação inicial-escola básica-docência. Gariglio (2010), em seus achados, coaduna a postura apresentada, na medida em que disserta sobre a importância das vivências que transcendem o contexto da sala de aula – como as atividades de extensão, complementares e outras – para a formação do professor de Educação Física.

Esta estratégia está diretamente alinhada com a menção de S ao processo de escolarização em nível superior como algo maior do que apenas a adequação do graduando a uma profissão. Traz, nesse sentido, aspectos alinhados às visões de mundo, cultura e sociedade que se modificam ao longo de todo o percurso do licenciado. Uma vez mais, valendo-nos da síntese de Mizukami (2004), professora S ratifica que é necessário transcender o conteúdo específico disciplinar rumo a um amálgama constituído também pelo conteúdo pedagógico geral. Afinal, os sentidos e significados atribuídos por professores formadores, licenciandos e licenciados partem – invariavelmente – de seu olhar para o mundo.

Outra contribuição de Shulman (2005) ajuda a compreender a presença das dimensões ética, moral e, portanto, dos valores presentes no cotidiano institucional de um espaço como de formação profissional. Nos termos do autor, na assinatura pedagógica de um curso de formação inicial. Tal como sustenta S, não se trata apenas de conteúdos, conhecimentos e disciplinas estanques. Projeções sobre a vida e existência do indivíduo – e de seu entorno – também estão ali presentes.

O autor aciona, ainda, seu entendimento sobre uma das três dimensões presentes na assinatura pedagógica supracitada: a dimensão profunda. É desvelada nas atitudes e disposições éticas vivenciadas ao longo do curso de nível superior. Portanto, estabelecer bases de uma licenciatura que enxerga essa dimensão e a trabalha intencionalmente, por consequência, tende a potencializar a formação do futuro professor – especialmente no que S sustenta como valorização da diferença, do diverso, da participação democrática, como baliza dos valores trabalhados com os licenciandos, coadunando com Candau (2016).

E cabe trazer o complemento das falas de S e M sobre os esforços do NDE ao criarem um grupo de trabalho para lidar de uma forma ampliada com uma possível reformulação curricular e de dinâmicas do curso. Relatam o convite de professores externos e internos para mesas de debate e espaços de diálogo com os membros do corpo docente. Tais professores comparecerem a esses encontros, possuindo, esses, formação e atuação profissional que articulavam saberes do campo da docência, da escola e da Educação Física.

Sobre o grupo de trabalho, a professora S descreve:

E daí, a ideia é que fosse um integrante de cada departamento. E a gente até tem que pensar numa representação estudantil. E a ideia é que esse GT [Grupo de Trabalho] que a gente quer que ele seja propositivo. A gente quer de fato andar com essa questão. Então, o GT se insere aí né, nesse trabalho anterior do NDE, de diagnóstico do curso. Exatamente, com esse tamanho

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

nós tínhamos muitas percepções, mas a gente queria entender realmente assim: como que é esse curso pela voz desses alunos? Que que falta? Que que precisa? Qual é o olhar?

Não obstante, as ações do NDE parecem ter esbarrado em alguns empecilhos, tais como os presentes na fala de S:

Mas a gente tem tentado, professora M. A gente marcou quantas reuniões docentes? E foi proporcionalmente ao número de participantes: três, dois... [...] Então, assim, a gente tentou começar essa escuta do corpo docente, tendo em vista, os alunos de uma forma ou de outra, a gente já tinha alguns momentos de escutas, mas isso o próprio - eu acho assim - quando você tem o próprio quórum como esse, o próprio tema não é legitimado.

O relato de S é enfático quanto à necessidade do professor formador em participar do processo de construção de um projeto comum para a formação do licenciado. Na medida em que isso não ocorre ou não encontra eco na participação desses docentes universitários, qualquer tentativa de mobilizar um percurso curricular coerente e convergente para a formação do futuro professor de Educação Física acaba por naufragar.

Sustenta-se aqui, tal como já argumentado a partir de Franco (2016), Therrien, Dias e Leitinho (2016) e Castro, Silva e Cruz (2024), quando o docente universitário não se enxerga como ator fundamental para a formação do professor - e não apenas de um componente curricular específico - acaba por desconsiderar ações que visem a mobilização conjunta de esforços para formar uma base robusta de conhecimentos profissionais docentes para o licenciando em Educação Física.

Estratégias formativas e seleção dos professores formadores

Durante o Grupo de Discussão, questionou-se: como acontecem as estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação no âmbito do cotidiano do curso? Como se dá a relação professor-aluno no curso? Há alguma convergência ou divergência com o que imaginam que deveriam ser? Diante desse questionamento, a professora S argumenta:

São tantas frentes, que a gente tá pensando numa perspectiva, assim, epistemológica, visão de mundo, visão de educação, visão de processo, e vem um professor e dá uma avaliação a partir de um rendimento durante um jogo. Não é se você compreendeu o movimento, um toque - o que eu acho importante -, um saber técnico, que, assim, o professor de geografia não vai te ensinar a fazer isso, tem que ser você, mas não é sobre a performance esportiva. [...] e a gente realmente ouviu: "não, eu desmaiei na quadra". "O que aconteceu?" E ela foi lá e tirou o aluno da avaliação e prosseguiu. Então sob nenhum aspecto eu consigo justificar isso com algum viés positivo pedagógico. Isso é um desvio, sabe? [...] E pra além disso: quem são as pessoas que vão colocar esse currículo em prática?

Esbarra-se, novamente, na ideia de quem é e como o professor formador enxerga seu papel no curso. Tal como na ausência de participação do docente universitário no processo de discussão da formação do currículo da licenciatura em

Educação Física, a negação de seu papel na construção de conhecimentos do futuro professor, em prol da formação, dificulta o trabalho conjunto desses sujeitos.

Chama a atenção a condução dos processos de avaliação no âmbito das disciplinas. O que a professora S retrata é um momento avaliativo estanque, o qual não dialoga com os conhecimentos a serem levados da disciplina, como também com o próprio objetivo da formação de professores licenciados. No ponto de vista de Luckesi (2011), a avaliação parece ser trabalhada de forma estanque, sem articulação intra e interdisciplinar, aproximando-se do que denomina de exame escolar. Para o autor, nesta lógica do processo de avaliar, a avaliação se reduz à aplicação de alguns instrumentos – como provas, testes ou trabalhos – sem necessária conexão com todo o planejamento e percurso desenvolvido pelo aluno na disciplina.

Em verdade, o relatos da professora Sparece avançar ainda mais sobre o escopo temático em tela. Retrata a fala de um aluno em que o docente universitário estabelece uma prova que visa o rendimento esportivo de uma aluna como critério de aprovação, com características de exclusão do licenciando que eventualmente passe mal, para prosseguimento da atividade. Qual é a assinatura pedagógica (Shulman, 2004) de um curso – ou de algumas disciplinas dele – que, ao formar o professor da educação básica, institui esse tipo de avaliação? Encontra-se aí novamente a força de reprodução do tripé teórico-epistemológico, mencionado no início desta análise, como mecanismo de perpetuação do formar-se professor de Educação Física: formação calcada saberes biomédicos/esportivistas; entendimento do “professor” como reproduzidor de um conteúdo; e, ausência de formação docente para atuar na formação de professores.

Já próximo ao final do Grupo de Discussão, colocam-se as questões: qual é o perfil profissional desse professor formador? Que experiências possui? Quais formações têm ou deveria ter para atuar em um curso de licenciatura em Educação Física? A professora M inicia:

O que eu penso é isso: pra mim, não tem sentido algum, por exemplo, um professor formador que vai tratar da formação de professores em processo, né, pra serem professor da educação básica e que não tem experiência em educação básica.

Nota-se, desde já, a força que a escola básica tem no discurso dos membros do NDE. A professora M denota a importância da relação crucial entre o ensino superior e a escola de ensino básico. Tal como Silva, Caparroz e Almeida (2011) e Castro, Silva e Cruz (2024) argumentam, a escola é o centro da formação inicial de professores e precisa estar no cotidiano desse espaço. As docentes exemplificam os caminhos adotados para tal, como a condução de projetos – seja de extensão, iniciação à pesquisa ou à docência – que permitam essa interlocução entre dois ambientes vitais para o campo educacional.

Para além, as discussões encampadas por Formosinho (2009) têm permitido entender que não se trata apenas de estabelecer um projeto hierárquico em que a universidade vai à escola para conhecê-la ou nutri-la de certo saber. Trata-se, em verdade, de propor uma formação inicial conjugada de forma axial na relação escola-ensino superior. O licenciando, portanto, deveria estabelecer vínculos com seu futuro

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

espaço de atuação desde os primórdios do seu curso, diferente da realidade do clube esportivo relatado pelos professores do NDE.

Na sequência, a professora S retrata o momento atual dos processos seletivos e concursos públicos para o ingresso de professores em nível superior:

Uma outra questão que eu vejo também, que é um complicador, que tem a ver com a nossa política de produção científica. [...] o exame de seleção vai priorizar quantos artigos publicados em periódicos, internacional e nacional, e a gente viveu isso tem pouco tempo.

O processo de seleção docente parece direcionar, nesse sentido, ao ingresso do professor formador como reflexo daquele que mais produz cientificamente em alguma subárea da Educação Física. Portanto, é possível chegar ao cenário em que o docente universitário de um curso de licenciatura em Educação Física não possua qualquer vínculo profissional anterior com o ambiente escolar, ou, ao menos, articulação de pesquisa científica com temáticas afins à docência e à escola.

Na esteira do que argumentam Therrien, Dias e Leitinho (2016), os concursos públicos para ingresso na carreira do magistério superior têm focalizado a produção científica do candidato que participa dos certames, em detrimento, por vezes, à docência e à inserção na extensão. No contexto do docente universitário que atuará em cursos de licenciatura, o professor formador, esse cenário se deixa ver na pouca valorização da atuação docente nos ensinos básico e superior desse candidato. Nesse sentido, não é raro observar professores formadores que atuam diretamente com disciplinas atreladas à Educação Física escolar e que podem nunca ter atuado no ensino básico: objeto direto de sua intervenção profissional.

Por fim, na esteira do que foi apresentado, é possível estabelecer a construção argumentativa sobre três pontos fundamentais no percurso formativo do professor universitário: sua formação inicial; a produção científica da área, em nível de mestrado e doutorado; e, a formação continuada no âmbito da própria instituição. Durante esse trajeto, em raros momentos, é convidado a se sentir e agir como docente universitário responsável por formar o futuro professor de Educação Física do ensino básico. Nesse sentido, detectou-se uma demanda de estratégias formativas e de seleção dos professores formadores que, de fato, se preocupem com o “chão da escola” de forma orgânica com os distintos saberes e fazeres disputados na instituição em tela.

Considerações finais

O presente artigo buscou compreender a formação de professores de Educação Física, com enfoque no professor formador, a partir de um Grupo de Discussão realizado com o NDE de uma instituição referência para a formação de professores na área.

O NDE e seus professores formadores apontaram uma dinâmica complexa no espaço de formação pesquisado. Há, de acordo com o que foi relatado, movimentos fundamentais, tanto de articulação entre docentes formadores que olham para a educação básica com centralidade no curso participante da pesquisa, quanto no que

se refere à instituição de projetos de extensão que têm colaborado de forma importante nesta perspectiva.

O mesmo núcleo e seus professores formadores mostraram uma preocupação com: o percurso do licenciando enquanto professor em formação, o foco na docência enquanto guia norteador do curso, a escola como *locus* primordial para o percurso formativo, bem como as múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem e a avaliação adotadas por esses docentes universitários. O que se deixou ver, portanto, foi como um professor formador que entende seu papel e o lugar de sua disciplina pode catalisar processos formativos importantes para o licenciado em Educação Física que terá como destino profissional a escola básica.

Os professores que participaram desta pesquisa foram explícitos ao tentar suprir o distanciamento entre a educação superior e a educação básica com estratégias de ensino diversas, como a observação de aulas dentro da escola, o ato de trazer professores da escola pública para dialogar com os licenciandos, e, também, o constante exercício da docência, ainda que em microcontextos. Se não é possível confirmar a resolução desse problema – novamente, estrutural –, ao menos, foram identificadas iniciativas no sentido de lidar com esta demanda.

Um ponto de destaque é a dificuldade de extrapolar a articulação desse núcleo específico de professores junto aos demais professores do curso. O NDE e professores formadores concordam que parte expressiva dos outros docentes universitários, no âmbito do curso de licenciatura pesquisado, não demonstra aderência aos convites do NDE no sentido de construir uma convergência para um projeto comum de formação atento à escola básica.

Finalmente, a contribuição da pesquisa aqui relatada foi na direção de ressaltar a importância do professor formador em um curso de formação inicial docente. É ela/ele que – em larga medida – dará vida e contexto prático ao currículo. É ela/ele que será referência positiva ou negativa para a formação do futuro professor, não só em relação ao conteúdo disciplinar que lecionou, mas também no sentido das estratégias didático-pedagógicas que mobilizou. É, finalmente, necessário que o professor formador, sujeito de pesquisa, objeto de estudo, ator importante no ensino superior, seja digno de atenção maior quanto às pesquisas científicas e políticas públicas que visem sua formação. Afinal, a atuação do professor formador precisa ser robustecida não apenas em função de práticas individuais, mas numa perspectiva que considera suas especificidades e desafios materiais, salariais e de carreira dentro de traços comuns que atravessam a docência universitária em seu coletivo

Referências

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144321>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves. A reformulação curricular na EEFD-UFRJ (1979-1985): notas sobre os impactos no perfil profissional. *In*: ANACLETO, Francis Natally de Almeida; SILVA, Gustavo Motta; SANTOS, José Henrique (org.). **Educação Física**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 83-110.

BETTI, Irene Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de; BAPTISTA, Guilherme Gonçalves. Didática multicultural e educação física: entre a escola e a formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 557-575, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14432>. Acesso em: 25 out. 2024.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de; CRUZ, Giseli Barreto da. Formação inicial em Educação Física: O que pensam e fazem professores formadores? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024039, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18075>. Acesso em: 25 out. 2024.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich de; SILVA, Alan Camargo; CRUZ, Giseli Barreto da. Formação docente em Educação Física: entre o “currículo escrito” e o “currículo vivo”: Teacher training in Physical Education: between the "written curriculum" and the "living curriculum". **Revista Cocar**, Belém, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8759>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CAUDURO, Tharles Gabriele. **A prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física** - licenciatura de uma universidade do noroeste do Rio Grande do Sul. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integral do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

CORREIA, Jose Alberto Azevedo Vasconcelos. As transformações dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar na profissão docente. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e14/1–25, 2025. DOI: 10.5902/1984644485365. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85365>. Acesso em: 2 maio. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pró-posições**, Campinas, v. 30, e20160106, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kJrVmZBcG7XtSWpB4hxqHps>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/TXLsZhRhxd69srv6SkBbPcg/?format=pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

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

FRANCO, Maria Amelia. Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, 61-72, 2016. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3170>. Acesso em: 14 mai. 2024.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000200002>. Acesso em: 14 mai. 2024.

GOMES, Patrícia Maria Silva; QUEIRÓS, P. M. L.; BATISTA, P. M. F.. Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a *timelines* em entrevistas de natureza biográfica **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240015, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>. Acesso em: 20 dez. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LINCOLN, Yvonna Sessions; DENZIN, Norman Kent. O sétimo momento: deixando o passado para trás. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.) **O**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-406.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 633-645, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/x5K3PCbxK7yP9dj4Sz4hFdq/?lang=pt#>. Acesso em: 14 mai. 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 14 mai. 2024.

MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 271-292.

OLIVEIRA, Giovanna Tereza Abreu. **Marcos e marcas da licenciatura em Educação Física no processo de ensino-aprendizagem de formadores e formandos**. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

PACHECO, Marilena Kerscher. **Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica:** o que dizem os professores formadores. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Acesso em: 14 mai. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 12, n 13, p. 105-126, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SALLES, Willian das Neves et al. Autoeficácia docente e fatores associados à prática docente de professores universitários de Educação Física. **Journal of Physical**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>

Education, Maringá, v. 31, e3116, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3116>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SHULMAN, Lee. Research on teaching. A historical and personal perspective. *In*: OSER, F.; DICK, A.; PATRI, J. (org.). **Effective and responsible teaching: the new synthesis**. 2004. p. 364–381. Jossey-Bass.

SHULMAN, Lee. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, Cambridge, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20027998>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SILVA, Bruno Vasconcelos; CAPARROZ, Francisco Eduardo; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 51-68, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100004>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SILVA, Gustavo Motta; LOPES, Sonia de Castro. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos: um recorte sobre o curso “modelo” de formação de professores. *In*: ANACLETO, Francis Natally de Almeida; SILVA, Gustavo Motta; SANTOS, José Henrique (org.). **Educação física e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 33-53.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria; LEITINHO, Meirecele. Docência universitária. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3167>. Acesso em: 14 mai. 2024.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Filipak. Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 61-87, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DS03>. Acesso em: 14 mai. 2024.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educacao**: Teoria e Prática. 1. ed. Petropolis: Vozes, 2010. v. 1. 336p.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491859>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)