

Elaboração Curricular da Educação Física nos Institutos Federais: Enfrentamentos, Reflexões e Sistematizações

Curricular Elaboration of Physical Education in Federal Institutes: Confrontations, Reflections and Systematizations

Ivan Carlos Bagnara^{*a}; Luciano de Almeida^b; Juliano Daniel Boscatto^c; Affonso Manoel Righi Lang^d; Fabrício Döring Martins^e; Paulo Evaldo Fensterseifer^f

^aInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Erechim. RS, Brasil.

^bInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Santo Augusto. RS, Brasil.

^cInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. SC, Brasil.

^dInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. RS, Brasil.

^eInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. RS, Brasil.

^fUniversidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. RS, Brasil.

*E-mail: ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

Resumo

Objetivando diagnosticar as problemáticas e os elementos que emergem durante o processo de planejamento e elaboração de propostas curriculares para a Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica e ainda, analisar as soluções (mesmo provisórias) formuladas pelos professores, foi realizada uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. Participaram do estudo, quatro professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio Integrado em Institutos Federais localizados na região Sul do Brasil. Da análise dos dados emergiram cinco categorias: base para elaboração da proposta curricular; ampliação do universo das práticas corporais estudadas; dimensões dos conteúdos em cada prática corporal; distribuição da carga horária para cada conteúdo durante o ano letivo; e, por fim, a integração curricular com a área de formação profissional no Ensino Médio Integrado. Conclui-se que, propor o currículo para a Educação Física no Ensino Médio Integrado é uma tarefa que pode ser pensada por um amplo movimento de “proposição, ação e reflexão” em que o caminho se torna menos espinhoso quando enfrentado pelos professores, coletivamente, com apoio de referenciais teóricos e curriculares, tensionando-os, constantemente, com as experiências docentes anteriores. Consideramos que, assim como as possíveis respostas, também releva saber qual o lugar dos sujeitos em sua produção.

Palavras-chave: Ensino de Educação Física. Sistematização do Conteúdo Curricular. Educação Profissional Integrada.

Abstract

Aiming to diagnosing the problems and elements that emerge during the process of planning and elaborating curricular proposals for Physical Education in High School Integrated to Professional and Technological Education and also, to analyze the solutions (even provisional) formulated by the teachers, formulate, a qualitative action research was done. Four Physical Education teachers who work at Integrated High School in Federal Institutes located in Southern Brazil participated in the study. From the data analysis five categories of emerged: basis for the elaboration of the curricular proposal; expansion of the universe of body practices studied; content dimensions in each body practice; a workload distribution for each content during the school year; and, finally, the curriculum integration with the professional qualification area at Integrated High School. It is concluded that, proposing the curriculum for Physical Education in Integrated High School is a task that can be thought of by a broad movement of “proposition, action and reflection” in which the path becomes less difficult if it is faced by teachers collectively, supported by theoretical and curricular references, constantly tensioning them with previous teaching experiences. We consider that, as well as the possible answers, it is also important to know the place of the subjects in their production.

Keywords: Teaching Physical Education. Secondary School Curriculum. Professional Education.

1 Introdução

A Educação Física escolar (EFE) passou por diferentes mudanças nos últimos anos. Tal movimento, inicialmente, se deu nos discursos teóricos (de forma embrionária, iniciado há pelo menos quatro décadas, pelo movimento renovador da Educação Física – EF – brasileira) e posteriormente em seus marcos legais (LDB; PCNs, entre outros), elevando-a da condição de momento de “atividade” (“exercitar-se”), para o *status* de uma disciplina escolar ou um componente curricular (com saberes a ensinar e conhecimentos específicos a produzir). Esse movimento, com origem teórica, por vários motivos, não necessariamente encontrou “guardida”, de forma

hegemônica, no contexto escolar brasileiro. Pelo contrário, os movimentos de inovação curricular e didático-pedagógica na EFE, além de poucos, são recentes (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; KUNZ, 2016).

Ao refletir sobre o processo transitório (de direito e de fato) pelo qual a EFE tem passado nas últimas décadas, da mesma forma que González e Fensterseifer (2009, 2010), acreditamos que ela se encontra entre o “não mais e o ainda não”, ou seja, a forma como a disciplina estava sendo desenvolvida “não mais” tinha lugar (tampouco significado) na educação escolar, porém, “ainda não” se sabe ao certo como objetivá-la do ponto de vista educativo, para que se possa alcançar significação educacional. Quando pensada na perspectiva do Ensino Médio

Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica¹ (EPT) – nível de ensino e modalidade educacional com centralidade de análise neste texto – esse “não saber” parece se acentuar ainda mais, pois além dos desafios inerentes à concepção da EFE sob o viés de uma disciplina educativa, soma-se o desafio de integrar/articular os conhecimentos de especificidade do componente curricular aos demais componentes e áreas do conhecimento, considerando, nessa perspectiva, também a formação em determinada área técnico-profissional.

Mesmo que nos últimos anos tenha havido registros de avanços consideráveis na perspectiva da construção do “ainda não” nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2016; 2017a; BRACHT, et al., 2014; 2018 GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), estudos referentes à EPT no EMI, apesar de também serem registrados (ALMEIDA; MARTINS, 2020; BAGNARA; BOSCATTO, 2022a, 2022b; BOSCATTO, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; BOROWSKI, 2021; LANG, 2022) ainda são incipientes. Isso pode ser justificado pelo fato de que esta modalidade de ensino se popularizou e se expandiu no Brasil apenas na última década, principalmente após a criação e considerável expansão dos Institutos Federais (IFs) com o advento da Lei 11.892/2008.

Diante do contexto apresentado, somado aos preceitos da escola republicana e democrática, questionamos: quais são e como são enfrentados os problemas que emergem durante o planejamento/elaboração do currículo da EFE para o EMI nos IFs? Entendemos como fundamental – concomitante a essa “nova” configuração – que o professor de EF assuma a sua condição de protagonista na concepção de novas práticas didático-pedagógicas e na atribuição de sentidos outros (diferentemente dos sentidos atribuídos ao longo da história) para as aulas de EF. Esse movimento possui potencial para aproximar o hiato existente entre o “não mais e o ainda não” da EFE brasileira, considerando, nesse sentido, o campo de conhecimentos particulares do componente curricular, que assumidamente neste texto, trata-se da cultura corporal de movimento.

Nessa conjuntura, entendemos ser fundamental melhor compreender como os professores de EF realizam os enfrentamentos cotidianos para ensinar EF no EMI. Assim, de acordo com a problemática posta, temos como objetivo diagnosticar as problemáticas e os elementos que emergem durante o processo de planejamento e elaboração de propostas curriculares para a EF no EMI à ETP e ainda, analisar as soluções (mesmo provisórias) formuladas pelos professores em seus contextos de intervenção pedagógica.

2 Material e Métodos

Este excerto textual faz parte de um projeto de maior amplitude, desenvolvido na perspectiva de uma pesquisa-ação

e/ou investigação-ação, de caráter qualitativo. O processo de pesquisa em desenvolvimento relaciona dois tipos de objetivos: objetivo prático, com vistas a contribuir para o levantamento de soluções e propostas para a problemática central da pesquisa; o objetivo de conhecimento, para obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, ainda, aumentar o conhecimento, tanto dos participantes, quanto dos pesquisadores, acerca de determinadas situações (THIOLLENT, 2011).

Desta etapa, participaram quatro professores de EF (Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4), concursados e que atuam em três diferentes IFs da região Sul do Brasil. Todos os docentes são do sexo masculino e atuam em regime de Dedicção Exclusiva. Os participantes possuem Pós-graduação *stricto sensu*, sendo dois doutores (Professor 1 e Professor 3) e dois mestres (Professor 2 e Professor 4, que atualmente estão cursando doutorado). O professor 1 atuou como professor de EF na educação básica em escolas públicas (municipais e estaduais) por um período de doze anos, além de ministrar aulas (concomitantemente) no Ensino Superior por cinco anos. O professor 2 também atuou na educação básica por quinze anos e quatro anos no ensino superior. O professor 3, por sua vez, atuou como professor de educação especial por três anos, no ensino fundamental por sete anos e no ensino superior por três anos. E o professor 4 atuou por cinco anos na educação básica e dois anos no ensino superior. No contexto do IF, o professor 1 atua há nove anos, o professor 2 há quatro anos, o professor 3 há oito anos e o professor 4, seis meses.

Para a produção dos dados os participantes elaboraram uma narrativa docente, com base em roteiro específico, que tinha como centralidade “descrever” o movimento realizado, os problemas encontrados e as soluções encaminhadas acerca da problemática do planejamento do currículo da EF para um determinado ano letivo. Para Molina e Molina Neto (2010), elaborar narrativas permite, ao participante, a experiência da reflexão, da constante “autointerrogação”.

Conforme explicitam Molina e Molina Neto (2010, p.168):

Produzir narrativas de nossas experiências nos faz viver um processo profundamente pedagógico, no qual nossa condição existencial é o ponto de partida para a construção do nosso desempenho presente e futuro. É por meio do exercício da narrativa que podemos identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos. É um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, temos a possibilidade de ressignificar o vivido.

Quando produzimos uma narrativa de algo que vivenciamos, temos uma nova oportunidade de reflexão e, não menos importante, de autoavaliação. Nesse processo reflexivo e autoavaliativo, podemos incorporar um novo

1 O EMI é uma modalidade em que os estudantes têm acesso à formação propedêutica juntamente com a formação profissional. Nesse caso, o ensino de caráter propedêutico deve ser desenvolvido de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura (BRASIL, 2012).

conhecimento à nossa vida. A elaboração de narrativas acerca dos aspectos educacionais pode ser entendida como um “privilegiado dispositivo de construção de conhecimento sobre a organização escolar, sobre a docência em geral e sobre a construção da docência” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p.168). Esse aspecto se justifica, pois, “professores narrando suas trajetórias, suas formas de se tornarem docentes, suas decisões, etc., trazem, provavelmente conteúdos e discursos pautados pelas marcas e pela influência da cultura docente” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p.170).

Essa dinâmica, além de oportunizar a realização de uma análise/leitura contextual, permite identificar os elementos centrais ou problemáticas da investigação, que no caso deste estudo está relacionado com o desenvolvimento curricular, incluindo o planejamento e a proposição de alternativas para a “resolução” dos problemas emergentes, realizar a intervenção, avaliar suas possibilidades e limites e, novamente, propor alternativas de intervenção, em um movimento contínuo, sistemático e empiricamente fundamentado para aprimorar a prática (TRIPP, 2005) ou, no caso deste estudo, a *práxis*.

Tomando os escritos de Tripp (2005) como mote para organização da pesquisa, optou-se, nesse sentido, pela organização da mesma em quatro etapas articuladas, interdependentes e inter-relacionadas, a saber: planejamento; ação; descrição e avaliação. No âmbito deste texto, os dados produzidos na primeira fase (planejamento), constituem-se como foco de análise. Na fase de planejamento é que foram elaboradas as propostas curriculares desenvolvidas nos *campi* participantes da pesquisa, as quais estão pautadas por marcos legais e referenciais teóricos da área, somadas às especificidades do contexto (carga horária, estrutura, etc.) e dos cursos. Em outras palavras, busca-se identificar e avaliar, nesse sentido, quais foram os problemas encontrados, decisões tomadas e o que as embasou. Ademais, os dados foram analisados por meio do método de análise textual discursiva, proposto por Moraes e Galiazzi (2013).

O estudo segue todas as normas éticas para pesquisas envolvendo a participação de seres humanos e a participação ocorreu de forma voluntária. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, com parecer consubstanciado de número 3.284.279.

3 Resultados e Discussão

3.1 O Currículo da Educação Física no Ensino Médio Integrado

Pensar e prospectar a elaboração de um currículo escolar atrelado às intencionalidades das instituições escolares, para qualquer componente curricular e para os distintos níveis de ensino, tem se tornado um “movimento/momento” de resolução de “conflitos internos” e, em muitos casos, demanda ao professor lidar com diversas tensões, sejam elas inerentes à área/componente curricular, relacionadas com o histórico

do próprio componente no contexto escolar, articuladas às concepções do próprio professor, vinculadas ao imaginário social ou, num sentido mais amplo, vinculadas com os objetivos das instituições educativas. Na EFE, essa perspectiva parece ser ainda mais conflituosa, dentre outras coisas, em virtude de não haver, na área, um “piloto automático” com potencial para auxiliar os professores a trilhar o caminho de conceber a EFE com viés educativo. Este elemento está relacionado, principalmente, ao histórico deste componente curricular que, conforme já descrito neste texto, possui relação estreita com a perspectiva de atividade escolar e não um componente curricular preocupado em produzir conhecimentos e saberes relacionados à cultura corporal de movimento.

Nessa conjuntura, ao analisar os dados da pesquisa em tela, emergiram cinco categorias de análise, que mesmo possuindo influência diferente no desenvolvimento do currículo da EFE, possuem relação entre si e, cada uma, a seu modo, impacta na estruturação do projeto educativo. São elas: base para elaboração da proposta curricular; ampliação do universo das práticas corporais a serem ensinadas/estudadas; dimensões dos conteúdos a serem tematizados sobre cada prática corporal; distribuição e impacto da carga horária para a estruturação do projeto curricular; e, por fim, a integração curricular (ou falta dela) com as demais áreas do conhecimento, incluindo, nesse sentido, a área de formação profissional no EMI.

Referente à base para elaboração da proposta curricular, primeira categoria evidenciada, os docentes afirmam:

Organizamos nossas aulas com base nos referenciais que temos estudado (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010), nos marcos legais e também nos limites e possibilidades de intervenções pedagógicas realizadas em anos anteriores (Professor 1).

A organização curricular para este ano letivo foi pensada a partir de alguns elementos que constituíram a base da organização do ano anterior. Entre eles podem ser destacados: quantidade de aulas no ano; escolha e delimitação dos eixos estruturadores dos conteúdos; ‘época’ do ano (condições climáticas); estrutura física e material; e, intencionalidades dos professores responsáveis pelas aulas. Para a constituição dessa organização curricular, foram utilizados os ‘Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul’ (2009), a ‘Base Nacional Comum Curricular – BNCC’ (2016 - 2ª versão) e o livro ‘Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar’ (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012) enquanto embasamentos teóricos principais (Professor 2).

Lições do Rio Grande; BNCC. Também me orientam nesse percurso autores como Bracht, González, Fensterseifer, Darido, Ginciene, Fraga, Kunz, entre outros pesquisadores da linha inovadora da EFE (Professor 4).

Dentre os elementos que surgiram na escrita dos professores supracitados, evidencia-se o relato de que tomam como base, além de referenciais e referências teóricas similares, a experiência adquirida ao longo da docência. Esse elemento pode ser determinante para potencializar a elaboração de propostas inovadoras numa perspectiva educativa para a EFE, pois, mesmo reconhecendo que há estudos que criticam (inclusive, concordamos com algumas das críticas), legitimamente, a utilização de referenciais ou

currículos “pré-estabelecidos”, como é o caso dos estudos de Neira (2018) e Borowski (2021), por exemplo, ao mesmo tempo compreendemos que tomar referenciais curriculares e demais teorias como base para sustentar a elaboração curricular e pautar a prática didático-pedagógica do professor é fundamental.

O aspecto considerado interessante, nessa dinâmica, e passível de ser observado nos dados do estudo, possui relação com a forma dialógica com que a teoria (acadêmica, marcos legais, referenciais curriculares, etc.) e as experiências do professor que atua no “chão da escola” parecem ser tratadas, enfatizando, nesse sentido, a necessidade do protagonismo dos professores. Não fazer isso pode nos conduzir para a armadilha de acreditar que a maioria das questões acerca desta temática já estejam resolvidas e consensuadas, portanto, com “discussões encerradas” e a espera de que alguém (neste caso, o professor) “aplique-as” ou “implemente-as” (na prática). Ao tensionar as proposições teóricas com as experiências docentes, ao professor, é possibilitado, ao mesmo tempo, perceber os limites, porém, também, identificar as potencialidades das teorias e ressignificá-las no seu contexto de atuação docente, considerando as características socioculturais regionais.

O Professor 3 afirma:

A organização curricular para o presente ano se dá a partir dos PPCs (projeto pedagógico dos cursos), que foi elaborado no ano de 2015. Além dessa base curricular, acrescentamos unidades didáticas de práticas corporais e temáticas que foram construídas com um grupo de professores a partir da tese de Boscatto (2017). Nesses termos, utiliza-se como principal base/pressuposto teórico, Boscatto (2017).

O trabalho pedagógico colaborativo realizado entre docentes, apresentado pelo professor 3, que foi desenvolvido no estudo de Boscatto (2017), ou até mesmo o estudo desenvolvido por Borowski (2021), com estudantes egressos do EMI, pressupõe aos envolvidos um movimento de reflexão sobre a *práxis* educativa da EF e, ao mesmo tempo possibilita, aos docentes, o desenvolvimento de aperfeiçoamento profissional “em serviço”. Para Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa é um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejarem questionar ou explorar um aspecto de sua prática profissional que ultrapassa a preocupação única do pesquisador na investigação científica.

O relato do Professor 3 insere um elemento fundamentalmente importante ao debate: o trabalho coletivo realizado por um grupo de professores. Para Nóvoa (2009), o professor com capacidade de trabalhar coletivamente é uma das principais emergências do século XXI. Além disso, o autor refere que é preciso valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo, reforçando a relevância desses projetos educativos. Nesse sentido, a realização de enfrentamentos e elaborações coletivas possui enorme potencial, pois, para Nóvoa (2009), as práticas referenciadas em dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidar a docência.

Nessa mesma linha, cabe destacar também a proposta de intervenção que vem sendo desenvolvida pelos Professores 1 e 2 (no mesmo campus), que, mesmo compartilhando ou tomando como base alguns referenciais comuns e as suas experiências anteriores, conforme afirmação do professor 1, “nem sempre apresentamos uma posição consensual sobre as temáticas em discussão, em especial no que se refere às questões metodológicas”. Esse movimento, potencializa o exercício da crítica, para que as supostas certezas possam ser colocadas em xeque e afirmadas, mesmo que provisoriamente, para além dos interesses privados ou projetos particulares (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2018; ALMEIDA; MARTINS, 2020; BAGNARA; BOSCATTO, 2022a).

Além disso, pontuamos que, ao professor, desenvolver elaborações próprias e muitas vezes coletivas (sejam elas curriculares ou de outra alçada), como as realizadas pelo Professor 3 e um grupo de professores de sua instituição, possibilita, conforme escreve Demo (2011), exercer um papel de protagonista e de autoria, potencializando o desenvolvimento da capacidade de autoquestionamento, reflexividade, mobilização de saberes, aproximação de dicotomias (teoria *versus* prática, comunidade científica *versus* professores da escola, legisladores *versus* professores, etc.) e a tomada de consciência acerca dos afazeres inerentes ao trabalho pedagógico do professor.

Outro aspecto fundante das elaborações curriculares desenvolvidas, possui relação com a intenção que os professores possuem (e em grande medida realizam), de ampliar o universo de conteúdos da cultura corporal de movimento a serem ensinados/estudados no currículo escolar da EF no EMI. Os docentes reconhecem que, apesar de existir esforços em contemplar “a ampliação do universo das práticas corporais” (Professor 1), o currículo escolar da EF ainda possui relação muito próxima com os esportes, algo consideravelmente referido pela literatura da área nas últimas décadas.

Relacionado a este elemento, os professores afirmam:

A nossa organização não contempla algumas práticas corporais e ainda está muito esportivizada, porém é preciso destacar a ampliação do universo esportivo dos alunos (para além de uma monocultura esportiva) e o tratamento dado ao esporte (diferentemente de outros espaços sociais), algo que, em nosso entendimento, potencializa os alunos a fazer uma leitura mais alargada acerca de suas possibilidades e limites, bem como a reconhecer as dimensões sociais do esporte (Professor 1).

A organização curricular é balizada pelo plano de curso. As temáticas já são pré-estabelecidas e em nosso campus são basicamente modalidades esportivas. Entretanto, por não concordar com o ensino apenas do esporte com fim em si próprio, acabei alargando as possibilidades do trabalho com esporte. Como trabalho com turmas de primeiro ano, foi iniciado o desenvolvimento dos estudos através da abordagem da diferenciação entre atividade física, exercício físico, jogos, esportes e a apresentação da cultura corporal de movimento (Professor 4).

Um outro ponto importante levado em consideração, que pautou a organização curricular para, foi a escolha/definição

dos eixos estruturadores que balizaram o trabalho pedagógico da EF. Optou-se por definir os seguintes eixos: Esportes; Ginástica (Exercícios Físicos) e Práticas de Aventura. Somente nos primeiros anos, optou-se por incluir o eixo de ‘Jogos Populares’ (Professor 2).

Acerca desse aspecto e relacionado especificamente à EPT, Borowski (2021) identificou que a EF ainda se constitui com base na dualidade estrutural e historicamente estabelecida na educação brasileira, materializada nas perspectivas higienistas, militarizada e esportivista. Mesmo que em alguns casos a EF considere o projeto do EMI, o autor indica que ainda há hegemonia de projetos educacionais tendo os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da aptidão física, a saúde e os esportes com vistas a uma formação voltada para as necessidades do mercado. Por outro lado, Borowski (2021) aponta que as pesquisas que tematizam a EF na perspectiva de componente curricular no EMI têm sido aprofundadas e que projetos que buscam articular a dimensão da cultura corporal de movimento² aos princípios do EMI com vistas à formação humana integral, mesmo que ainda de maneira não hegemônica, têm sido desenvolvidos.

Ao se referir aos aportes teóricos que sustentam os pressupostos para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na EFE, o Professor 1 afirma:

Há dois elementos que consideramos fundamentais na configuração de uma organização curricular, a saber: o primeiro estaria relacionado à ideia de identificar o campo de conhecimentos particulares que justificam sua pertinência como disciplina escolar, e o segundo, diz respeito aos conhecimentos culturais, dos quais a EF se apropria (se ocupa), e que merecem ser tratados diferentemente de outros espaços sociais.

A premissa de ampliar a quantidade de práticas corporais a serem estudadas durante o ano letivo (para além do esporte), remete à quebra de um paradigma que, de certa forma, está muito presente no imaginário social, bem como na realidade de várias escolas públicas brasileiras, qual seja, a restrição dos conteúdos estudados/vivenciados na EFE. Ao enfrentar esse problema, conforme afirma Bracht *et al.* (2014), estamos lidando com a visão que o próprio campo pedagógico possui da EFE e com o imaginário social desta disciplina, que além de estar presente na escola, também se encontra entre os estudantes e seus pais.

No contexto deste estudo, pode-se perceber que há preocupações acerca desta problemática e isso se constitui num passo importante para a busca da “inovação/renovação” da área. No entanto, entendemos que somente ampliar o universo de práticas corporais a serem estudadas, mesmo sendo fundamental, não dá conta do desenvolvimento de uma EFE pautada pelos preceitos de uma escola republicana e democrática, tampouco pela sua elevação ao *status* de disciplina escolar no que concerne à produção de conhecimentos e saberes acerca dos conteúdos relacionados à cultura corporal

de movimento, que estão sob sua responsabilidade.

Relacionado a esse prisma e procurando desenvolver um componente curricular com *status* educativo, os docentes participantes da pesquisa, ao elaborar o currículo, procuram sistematizar os conteúdos e conhecimentos relacionados às práticas corporais, que serão estudadas numa perspectiva multidimensional. Assim, as aulas de EF não possuem um único viés de estudo sobre cada prática corporal, mas sim, são estudadas em várias perspectivas articuladas, complementares e interdependentes.

No que se refere à perspectiva de proporcionar acesso aos conhecimentos culturais da EF e que, segundo descrito acima pelo Professor 1, “merecem ser tratados diferentemente de outros espaços sociais”, aproximando-os da especificidade escolar pode ser importante considerar a perspectiva apontada por Borowski (2021). O autor entende ser um erro desvincular o acesso e a produção do conhecimento da prática social, pois isso fragiliza as possibilidades de acessar e conflitar criticamente os conhecimentos e saberes do senso comum, aligeirando a produção de conhecimento e tratando-o como mera formalidade.

Sobre a organização curricular, os Professores 1 e 2 afirmam:

Está baseada em temas estruturadores. Esses temas estruturadores, conforme González e Fraga (2012), são subdivididos nos eixos de ‘saberes corporais’ e ‘saberes conceituais’. O primeiro sustenta-se na construção de experiências predominantemente a partir do movimento, sendo que o segundo está relacionado ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas (Professor 2). O campo de conhecimentos desdobra-se em três dimensões que, se bem vinculadas, constituem tipos diferentes de conhecimentos que contemplam as especificidades desse campo de tematização enquanto disciplina escolar, são elas: 1) as possibilidades do se-movimentar dos seres humanos; 2) as práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer, o cuidado do corpo e à promoção da saúde e; 3) as representações sociais que atravessam esse universo (composta pelos conceitos). Outro elemento que consideramos importante para a nossa organização, diz respeito à ‘categorização’ proposta por González e Fraga (2009), no tratamento das práticas corporais sistematizadas, que estão divididas em “saberes corporais” e ‘saberes conceituais’ (Professor 1).

O professor 4, por ser seu primeiro ano de trabalho no campus, indica:

Justamente por não conhecer o perfil dos alunos foi necessário um diagnóstico inicial do que haviam estudado no ensino fundamental. Após esse diagnóstico e *feedback* positivo sobre o primeiro conteúdo trabalhado, decidi que no ensino dos esportes teríamos uma temática central voltada para a sua classificação e que o esporte a ser trabalhado, por exemplo, no ensino dos esportes de rede divisória, poderia ser escolhido pelos alunos frente aos materiais disponíveis no campus. Em meu caso, as opções foram Badminton, Tênis e Vôlei. Pretendo continuar com essa opção para as próximas Unidades Didáticas, pois o envolvimento e aprendizagem dos

2 Borowski (2021) utiliza o termo cultura corporal.

alunos foi muito bom nos três esportes escolhidos.

A análise dos relatos dos professores indica que, embora o esporte se mostre bastante presente nas expressões dos Professores 1, 2 e 4, há evidências de que esse fenômeno, culturalmente produzido, é tratado pedagogicamente para além da dimensão procedimental (saberes corporais) dos conteúdos, ou seja, para além do simples saber-fazer as modalidades esportivas. Isso não significa transformar a EFE num componente pautado pelo discurso acerca do movimento corporal, mas compreender que, conforme indicam Bagnara e Fensterseifer (2019) e Bagnara e Boscatto (2022a), somente “o praticar” determinado conteúdo não possibilitará o acesso aos diferentes modos de conhecimento (por exemplo, conceituais e crítico-sociais) que são considerados fundamentais numa escola republicana e democrática. Nessa conjuntura, estimular os estudantes a analisar e refletir sobre os conteúdos estudados, mostra-se fundamental.

Acerca da temática e mesmo com diferenças na matriz teórica, é importante apresentar a perspectiva de Borowski (2021), que entende que a EF enquanto componente curricular no EMI necessita, ao tematizar a cultura corporal de movimento, reconhecer com os estudantes sua dimensão corpórea, sem assumir uma perspectiva dualista e dicotômica entre corpo e mente. Além disso, o autor aponta que é fundamental compreender o universo da cultura corporal de movimento enquanto produto historicamente produzido, mergulhando, mobilizando e potencializando encontros às formas capitalistas, colonizadoras e patriarcais de opressão aos sujeitos.

Na perspectiva do EMI à EPT (não somente neste nível e modalidade de ensino) da mesma forma que Bagnara e Boscatto (2022a), apontamos a importância de se estruturar os conteúdos de ensino a partir de unidades didáticas com uma abordagem multidimensional. Assim, compreendemos que os estudantes poderão experimentar, sentir, mas, também, compreender e refletir sobre os diferentes elementos da cultura corporal de movimento, atribuindo à EF um caráter que possa legitimá-la pedagogicamente no universo escolar. Porém, para pensar numa sistematização curricular que permita estudar de forma alargada e ao mesmo tempo aprofundada os conteúdos e conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento, é imprescindível que as unidades didáticas possam ser desenvolvidas com carga horária adequada, pois, conforme afirmam González e Fraga (2012), a coerência de uma proposta educacional também é medida pela adequação entre as intencionalidades educativas declaradas, ou seja, os objetivos elaborados e o tempo previsto para atingi-los.

Levando isso em conta, os professores afirmam:

Uma das principais dificuldades enfrentadas por nós, aqui no campus, se refere à distribuição da carga horária, o que interfere diretamente em nossa proposta. Estamos com dificuldade de realizar uma organização curricular em termos de complexidade e criticidade para os diferentes cursos técnicos e suas distintas ‘séries’ uma vez que a distribuição da carga

horária possui uma variação entre os cursos. [...] Definimos um tempo maior de estudo para as práticas corporais que possuem potencial para os alunos usufruírem em seus tempos livres (lazer). [...] As práticas corporais que entendemos não fazer parte do acervo cultural do entorno imediato dos alunos e que não possuem tantas possibilidades de serem realizadas pelos mesmos em seu tempo livre abordamos em um tempo menor, mas mesmo assim, acreditamos que conseguimos oportunizar a ampliação do universo das práticas corporais (Professor 1).

Um dos fatores mais determinantes para a organização curricular está centrado na quantidade de aulas de EF que cada turma terá disponível durante o ano letivo. Para saber até onde o professor pretende chegar com suas turmas, é imprescindível ter essa noção de tempo, visto que as unidades estruturadas possuem características de implementação diferenciadas. A distribuição da carga horária para cada um dos temas/contéudos segue alguns critérios particulares das turmas, levando em consideração a quantidade de aulas previstas nos PPCs. Temos organizações curriculares para turmas com 80 períodos e para turmas com 40 períodos anuais (Professor 2).

A distribuição das unidades didáticas e seus respectivos conteúdos/temáticas vem sendo pensada em um tempo estimado que atenda à progressão dos conhecimentos estudados. Espera-se que os estudantes consigam a aprendizagem proficiente de todas as unidades didáticas com base nos objetivos de aprendizagem e conhecimentos inerentes às práticas corporais estabelecidas no PPC dos cursos (Professor 3).

Por não conhecer o perfil dos estudantes e estar iniciando no campus neste ano, decidi não delimitar o número de horas para cada uma das Unidades Didáticas. Entretanto, o tempo destinado para o ensino dos esportes sempre acaba variando entre 12 e 16 horas, enquanto temáticas menos complexas de serem trabalhadas acabam tendo abordagem de 6 a 12 horas (Professor 4).

Diante das recentes diretrizes curriculares que vêm sendo colocadas como a BNCC e a própria Lei 13.415/17, que busca a implementação de escolas em tempo integral, (BRASIL, 2017b), a discussão sobre a carga horária para os cursos técnicos integrados é iminente. A relação entre o tempo disponível e o tempo necessário para a implementação das diferentes temáticas de ensino e suas respectivas unidades didáticas, além de controversa, pode gerar “disputas” por espaços no âmbito da organização de uma estrutura curricular. É preciso considerar, entretanto, que nem sempre a quantidade de tempo está diretamente relacionada à qualidade do processo de ensinar e aprender. Estruturar a complexificação dos conteúdos para abordagem e estudo em cada uma das unidades didáticas e atribuir um quantitativo de tempo para isso, conforme já descrito, está diretamente relacionado aos objetivos de aprendizagem que se propõe em um planejamento de ensino.

Determinar a quantidade de tempo (número de aulas) destinado ao estudo de cada conteúdo nos parece delicado. Bagnara e Fensterseifer (2019) comentam que não se pode estabelecer uma “medida certa” de “fora para dentro”, tampouco se pode abdicar de pensar e experimentar até que se encontre a “medida mais adequada” para cada contexto educativo (assim a experiência e a reflexão docente auxiliam na tomada de decisão). Nesse sentido, é preciso

tomar consciência de que as decisões acerca desta temática envolvem a consideração de uma série de elementos, sejam eles operacionais (carga horária da disciplina ao longo do ano letivo, infraestrutura de materiais e espaço físico, etc.), educacionais (perfil do egresso, objetivos do curso, objetivos da disciplina, etc.) e socioculturais (práticas corporais mais praticadas no contexto de vida dos estudantes, espaços públicos de lazer, etc.).

Diante desse contexto, o desafio que se coloca nesta questão é o pensamento de como o docente pode contribuir de maneira significativa com a aprendizagem dos estudantes, delimitando temáticas, conteúdos, metodologias, carga horárias etc. A partir do perfil traçado em um projeto pedagógico maior (PPC etc.), pode-se demandar, por exemplo, que alguns professores necessitem abrir mão daquilo que se “domina” com facilidade no âmbito da EFE, para dedicar maiores esforços nos desígnios necessários para contribuir para uma formação voltada ao exercício da cidadania, entendendo que esse só se consolida quando os sujeitos (cidadãos) aparecem no espaço público (de iguais) e nele interferem, por meio de sua palavra e de sua ação, tratando de assuntos de interesse comum. Princípios estes que, em tese, deveriam/deverem ser matizes basilares para seu exercício e “movimento” orientador para as sociedades democráticas e republicanas.

Nesse sentido, a tarefa educativa pode potencializar as novas gerações – em especial pelo conhecimento – para uma participação qualificada no espaço público e para isso, inseri-las em um mundo cambiante que é anterior a elas, “conservando e transmitindo os conteúdos culturais, científicos, artísticos, sociais, históricos... (tradição) de uma civilização ou nação, para que possam, quando adultas, responsabilizarem-se pelo mundo” (ALMEIDA, 2014, p.48).

O último elemento a ser enfrentado no âmbito deste texto possui relação com algo que, em grande medida, é uma das particularidades da EF nos IFs: a integração do currículo da EF com as demais áreas do conhecimento, incluindo, neste escopo, a área de formação profissional no EMI. Esse aspecto tem sido abordado na literatura, na maioria das vezes na perspectiva de identificação da problemática e não tanto na premissa de promover possíveis encaminhamentos para o enfrentamento desta questão (ALMEIDA; MARTINS, 2020; BOROWSKI, 2021). Este elemento também é reconhecido pelos docentes como um dos grandes entraves a ser superado e que necessita de esforços no encaminhamento de soluções, mesmo provisórias ou em caráter experimental.

Estamos com dificuldades de pensar a EF articulada à EPT, ou seja, a articulação de saberes de caráter propedêutico e profissionalizante, uma vez que ainda estamos pensando na lógica de conhecimentos disciplinares. [...]Essa é uma crítica que temos feito em relação ao nosso trabalho e que tem acompanhado nossas discussões. [...] Estamos em contato com os coordenadores de curso, justamente para estudar a grade

curricular em uma tentativa de buscar possíveis vínculos nas ementas de cada disciplina para consolidar uma articulação das diferentes áreas do conhecimento, tomando o cuidado com o tratamento dado ao conhecimento e as especificidades de cada campo de tematização, para não correremos o risco de instrumentalizar as mesmas (uma estar a ‘serviço’ da outra) (Professor 1).

Com relação às ações articuladoras entre a disciplina e o referido contexto, existe uma tentativa inicial de esboçar uma estrutura curricular que dê conta dos aspectos básicos inerentes à EF e, também, contemplar as especificidades existentes em cada curso técnico dos quais ela faz parte. Está sendo pensada em conjunto com os coordenadores de cada curso técnico integrado. [...] Ainda é uma ação bastante prematura, inclusive, para expor alguma ideia de como será estruturada. A principal dificuldade para a efetivação dessas ações articuladoras, referem-se ao fato de ainda haver muitas dúvidas e poucas referências acerca de conceitos que balizam o currículo integrado, o que acaba por dificultar possíveis ações articuladoras entre a EF e a EPT (Professor 2).

Por haver uma estrutura curricular dos PPCs elaborada a partir de disciplinas ‘isoladas’, enfrenta-se dificuldade em interagir com outras unidades curriculares de caráter profissional e propedêutico. Entende-se que há o desafio em pensar um currículo integrado na integralização dos conhecimentos e não em disciplinas isoladas. No entanto, busca-se estabelecer a articulação dos conhecimentos necessários à EPT, a partir dos temas articuladores do conhecimento. A intenção é que os estudantes compreendam as relações existentes entre esses temas articuladores e práticas corporais com o trabalho, emprego e demais relações culturalmente produzidas (Professor 3).

De fato, não há articulações. As dificuldades são em reconhecer como fazer essa ligação. Em minha realidade acabo trabalhando a EF como se não estivesse trabalhando em um curso integrado (Professor 4).

Pensar na proposição de articulações interdisciplinares para a EF no EMI é uma questão que tem sido contemplada no próprio decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004) que trouxe a possibilidade de integração entre o EMI e a EPT, em textos (BAGNARA; BOSCATTO, 2022a; BOROWSKI, 2021; LANG, 2022) e alguns referenciais curriculares (já citados no texto). No caso da EF inserida na grade curricular do EMI, o desafio interdisciplinar assume um duplo sentido, o que torna esse “movimento” ainda mais complexo, pois é preciso pensar em articulações com as demais disciplinas de formação geral (propedêuticas) e também, com as disciplinas da área técnico-profissional. Os trabalhos elaborados por Boscatto (2017), Bagnara e Boscatto (2022a), Lang (2022) e Borowski (2021), além de problematizar e conceituar a temática, apresentam possibilidades fundamentadas em diferentes vieses teóricos nesse sentido e que possibilitam, com seus aspectos de potencialidades e fragilidades, pensar em possibilidades de efetivação da integração curricular a partir da EF³.

Para Borowski (2021), os desafios nesse sentido necessitam desvelar a relação existente entre os conhecimentos da EF com os conhecimentos dos demais componentes curriculares. Para o autor, a interdisciplinaridade, as atividades de pesquisa

3 Devido aos limites deste texto, não é possível aprofundar consideravelmente a perspectiva dos autores e articular com os elementos aqui explicitados. Sugerimos a leitura dos trabalhos para aprofundamento.

e extensão, os projetos integradores, etc. necessitam se constituir em espaços de reflexão e construção dos primeiros passos da integração curricular, observando, porém, a não ocorrência de sobreposição, inter-relação, ou submissão de conteúdos, visto que essa condição expressaria literalmente uma oposição em relação a totalidade dos conhecimentos. Dessa forma, Borowski (2021) aponta que o ponto de partida para a integração deve ser a prática social inicial dos conteúdos.

Bagnara e Boscatto (2022a), por sua vez, entendem que a materialização e a organização do currículo integrado a partir da EF e seus conteúdos de especificidade (cultura corporal de movimento), estão relacionadas com o desenvolvimento de integrações e articulações em, pelo menos, três dimensões distintas, interdependentes ou não: a) com os demais conhecimentos da área de linguagens; b) com os demais conhecimentos do núcleo de formação geral; e c) com os demais conhecimentos da área de formação técnico-profissional.

Para isso, os autores indicam que é importante que o currículo da EFE seja estruturado/organizado pelo viés da multidimensionalidade dos conhecimentos, articulando-se com os demais conhecimentos que compõem o campo acadêmico-científico da EF por meio dos temas articuladores do conhecimento, e integrando-se aos conhecimentos dos demais componentes curriculares (tanto os que compõem as áreas de formação geral quanto os que compõem os itinerários formativos profissionais), por meio dos temas integradores do currículo.

Porém, conforme escreve Boscatto (2017), o desafio aos docentes que atuam nos IFs no que concerne à integração curricular é justamente “dialogar”, no sentido literal da expressão, sobre possíveis estratégias de integração interdisciplinar, de maneira que se supere o modelo tradicional, fragmentado, em que se organizam as ciências.

4 Conclusão

O trajeto percorrido para a realização desta pesquisa nos permitiu compreender vários elementos que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento curricular no contexto da EF inserida no EMI. No contexto em que este estudo foi desenvolvido, a intervenção pedagógica na EFE, mesmo que apresente elementos frágeis e que necessitam de melhor dimensionamento, tem avançando em muitos aspectos.

Acerca do primeiro enfrentamento apontado no texto, foi possível observar que, para a elaboração da proposta curricular, os professores embasam teoricamente suas decisões em referenciais teóricos atuais, que concebem a EFE sob um viés educativo e não desconsiderando os marcos legais (os quais podem ser tensionados, porém, não ignorados). Além disso, há um tensionamento constante entre a teoria (referências e referenciais) com as experiências dos anos anteriores, enriquecendo fundamentalmente o processo de elaboração curricular.

A tradição curricular da EFE, centrada em grande medida no esporte e na dimensão da prática corporal, é enfrentada no contexto estudado, ao passo que além de ampliar o acesso aos conteúdos da cultura corporal de movimento, preocupa-se com a multidimensionalidade dos conhecimentos (dimensão corporal, dimensão conceitual, dimensão crítico-social). Além disso, as experiências realizadas acerca da quantificação de aulas para o estudo de cada conteúdo, mesmo que ainda necessitem ser melhor dimensionadas, têm possibilitado aos professores dar conta dos objetivos educativos propostos. Ao levar a cabo essa premissa, é possibilitado, aos estudantes, novas formas de compreensão e relacionamento com a cultura corporal de movimento, oportunizando, ao mesmo tempo, uma relação mais lúcida com elas e com o mundo.

Mesmo com os avanços registrados, entendemos que há elementos que necessitam de melhores respostas ou, em outros termos, de novas perspectivas de reflexão e de proposição, como é o caso da falta de integração curricular, algo que, em tese, é paradoxal, pois se tratam de cursos “integrados”. Mesmo considerando essa questão como um problema, há indícios de que a temática tem ocupado espaço no debate dos docentes e isso, mesmo que não se constitua em garantia de que serão efetivadas ações a esse fim, permite, hipoteticamente, vislumbrar que há reflexões e possíveis proposições em curso. Para além disso, coloca-se a possibilidade de redimensionar as promessas realizadas (intencionalidades), perspectivando, quem sabe, uma nova compreensão de integração curricular, ao rever o entendimento de interdisciplinaridade no campo da intervenção pedagógica – que não se confunde com o campo da produção dos saberes.

Ao finalizar, indicamos que há compreensão de que o diagnóstico desenvolvido nesse estudo não apresentou elementos consideravelmente inovadores, tampouco foram apresentadas proposições consideráveis acerca das fragilidades identificadas. No entanto, foi constatado que propor o currículo para a EFE no EMI é uma tarefa complexa e que necessita ser pensada por um amplo movimento de “proposição, ação e reflexão” coletiva, compreendendo conceitualmente, nesse movimento, o que um currículo integrado representa. Essa é uma tarefa que, embora reconhecidamente complexa, é passível, assim acreditamos, de efetivação. Ao apostar na realização de um amplo movimento coletivo para a formulação de proposições nesse sentido, indicamos que, assim como as possíveis respostas, também releva saber qual o lugar dos sujeitos em sua elaboração.

Referências

- ALMEIDA, L. Educação e cidadania: cenas de um casamento (in)feliz. In: ROSSATO, L.C.; PERIN, C. *Linguagem, educação e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Indicativos para pensar uma proposta para a Educação Física escolar: da elaboração ao diálogo com a intervenção. *Lúdica Pedag.*, v.1. n.28, p.55-67, 2018.

- ALMEIDA, L.; MARTINS, F. D. Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado: limites e possibilidades de uma proposta de intervenção. *Prática Docente*, v.5, n.1, p.100-120, 2020. doi: <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p100-120.id635>.
- BAGNARA, I.C.; BOSCATTO, J.D. *Educação Física no Ensino Médio Integrado*: especificidade, currículo e ensino (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Unijuí, 2022a.
- BAGNARA, I.C.; BOSCATTO, J.D. A Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais: da negação às possibilidades. *EDUR*, v.38, e26736, 2022b. doi: 10.1590/0102-469826736.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. *Educação Física Escolar*: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BOROWSKI, E.B. *A educação física escolar no ensino médio integrado*: reflexões de uma minga epistêmica em processo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.
- BOSCATTO, J.D. *Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina*: uma construção colaborativa virtual. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Rio Claro, 2017.
- BOSCATTO, J.D.; DARIDO, S.C. A educação física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. *Pensar a Prática*, v.20, n.1, p.99-111, 2017.
- BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação*: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2014.
- BRACHT, V. et al. Práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física escolar: os casos das professoras Maria e Gabriela. In: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I (Org.) *A Educação Física escolar na América do Sul*: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018. p.67-84.
- BRASIL. Casa Civil. *Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004.
- BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017a.
- BRASIL. *Lei número 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017b.
- DEMO, P. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Rev. Educ. Questão*, v.29, n.15, p.7-35 2007.
- GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. *Cad. Form. RBCE*, v.1, n.1, p.9-24, 2009.
- GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. *Cad. Form. RBCE*, v.1, n.2, p.0-21, 2010.
- GONZÁLEZ, F.J.; FRAGA, A.B. *Afazeres da Educação Física na Escola*: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.
- KUNZ, E. *Didática da Educação Física 4*: Educação Física e esportes na escola. Ijuí: Unijuí, 2016.
- LANG, A.M.R. *A Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional* Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2022.
- MOLINA, R.M.; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A.N. *A pesquisa qualitativa na Educação Física*: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010. p.165-176.
- NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v.3, n.40, p.215-223, 2018.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Rev. Educ.*, n.350, p.203-218. 2009.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesq.*, v. 31, n.3, p.443-466, 2005.