

Memórias de um professor aposentado: um projeto de educação física para 5ª série

Memories of a retired teacher: a physical education project for 5th grade

Jarbas Gomes Remonte¹

175

Resumo: O presente artigo tem como objetivo a descrição de um projeto de desenvolvimento de aprendizagem de handebol dirigido a duas turmas de 5ª série no final dos anos 1990. As estratégias planejadas já previam o aluno como sujeito no processo de aprendizagem antes da difusão das metodologias ativas. A narrativa é seguida por reflexões sobre a prática, conforme proposto por Perrenoud, e as Considerações Finais são uma manifestação de esperança de que o resgate da memória de professores aposentados sirva de referência e inspiração para jovens profissionais.

Palavras chave: aprendizagem de handebol, reflexões, memórias.

Abstract: This article aims to describe a handball learning development project aimed at two 5th grade classes in the late 1990s. The planned strategies already provided for the student as a subject in the learning process before the diffusion of active methodologies. The narrative is followed by reflections on the practice, as proposed by Perrenoud, and the Final Considerations are a manifestation of hope that the rescue of the memory of retired teachers will serve as a reference and inspiration for young professionals.

Keywords: handball learning, reflections, memories.

INTRODUÇÃO

Minha esposa costuma dizer que eu nasci para ser professor. Parece-me verdade, pois, mesmo em uma época em que, por conta de crises pessoais, eu tentei a vida de comerciante, no fundo, nunca deixei de me sentir professor.

^{1*} Mestre em Comunicação. Professor aposentado da UNISA. E-mail: jgremonte@gmail.com

Recebido em 07/03/2022

Aprovado em 20/05/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*. (NÓVOA, 2008, p. 17)

Embora, ao escrever esse trecho, Nóvoa estivesse se referindo aos docentes do século XVIII, pelo menos quanto ao Brasil, parece não haver muita diferença em relação ao nosso tempo. Apenas que, nos dias em que escrevo este texto, em 2022, tanto a função cultural quanto a política estão sob ataque do poder estabelecido.

Como professor de Educação Física, é evidente que o movimento, técnico ou espontâneo, sempre foi essencial nas minhas práticas pedagógicas, afinal, acredito que professores especialistas precisam ter um bom domínio de seus conteúdos específicos. Acontece que, desde o começo de minha carreira como professor graduado, no distante ano de 1978, também sempre tive entre meus valores a busca, a luta, pela liberdade e pelo protagonismo político-social, para mim e, em especial, para meus alunos. Obviamente, não foi por conta do curso superior que tal valor se desenvolveu em mim, embora isso tenha ocorrido em processo paralelo. Nóvoa (2007, p. 14) explica que “Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais”, afinal grande parte dos profissionais da educação entende que a convivência e as relações humanas são tão importantes quanto a aprendizagem acadêmica.

Isso não significa um desprezo pelo conhecimento teórico-científico, sem o qual não seria possível construir uma carreira respeitável, com muitos projetos bem-sucedidos, e alguns fracassos, que me ajudaram a desenvolver uma postura reflexiva e autocrítica. Postura que muitas vezes chega a ser dolorida, devo acentuar. Além de refletir sobre seus muitos possíveis erros, um professor se vê, constantemente, diante de situações imprevistas, devendo imaginar as soluções e executá-las em clima de incerteza, o que provoca grande estresse. Nessas condições, para conseguir bons resultados, ele deve mobilizar “saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência”. (PERRENOUD, 2002, p. 11)

A devida conjunção de tantos e tão variados saberes exige o que Morin (2006) chama de “cabeça bem-feita”, ou seja, a capacidade de associar o que, aparentemente, não é associável, de reunir as partes no todo, em seu contexto, sem perder a noção da importância de se conhecer as partes. Enfim, um pensamento complexo, “um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos” e, assim, segundo Pascal, conhecer melhor as partes (MORIN, 2006, p. 88).

O pensamento complexo nos propicia, quando do planejamento do desenvolvimento de um determinado conteúdo, a oportunidade de elaborar estratégias que nos permitam ir além dos objetivos específicos, importantes, mas não suficientes para quem é ambicioso quanto aos resultados esperados para as suas práticas pedagógicas. É nos esquemas estratégicos que se define mais claramente a identidade do professor como um profissional intelectual. É verdade que todo professor precisa conhecer os conteúdos que ministra, mas isso não é suficiente para o exercício docente. O conhecimento acadêmico, unindo-se, a ponto de se tornar inseparável, com a capacidade de elaborar estratégias eficazes, leva a reproduzir convicções, concepções e valores. É quando nossa tarefa se completa. (SACRISTÁN, 2008)

Professores que tenham uma carreira prolífica têm, também, muitos casos para contar, casos que, uma vez ouvidos e divulgados, podem ajudar a compor uma bela história da educação em geral e de seus componentes curriculares em particular.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero esse facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 2007, p. 71)

A oportunidade dada pela Revista Humanidades e Tecnologia para registrar as memórias de professores é importante para que se supere essa “irrelevância”. A partir dessas considerações é que me sinto autorizado a narrar um dos casos de minha carreira, na intenção de colaborar para com os objetivos desta revista e oferecer elementos para que outros professores de Educação Física possam refletir e repensar suas práticas na direção de uma formação integral de seus alunos.

Tal narrativa vem acompanhada de informações sobre o contexto em que os fatos se desenrolaram e de meu posicionamento sobre o que cerca essa profissão, elementos que

determinaram grande parte de minhas ações. Algumas palavras estão marcadas em negrito para reforçar as passagens das diversas fases do projeto e o caso narrado é seguido, como sempre deveria ser, de reflexões decorrentes da prática, que podem acabar promovendo uma revisão e, talvez, uma reconstrução.

HANDEBOL NA 5ª SÉRIE

Após cerca de vinte anos de experiência em Educação Física escolar, tornei-me bastante seguro para experimentar durante as minhas práticas pedagógicas. Desde aulas de esgrima com materiais alternativos para Ensino Médio, ginástica acrobática feminina com alunas de Ensino Fundamental II ou futebol para turmas mistas de 5ª série, sempre com uma visão interdisciplinar e, quase sempre, com o apoio de professores de outras disciplinas como História, Ciências ou Matemática, os projetos que desenvolvi geralmente davam excelentes resultados, embora, por vezes, fossem desprezados por pessoas com cargos superiores na hierarquia de algumas escolas por onde passei. Quem é da área sabe a força do preconceito que existe sobre nós e nossa escolha profissional.

“É notório o estigma pertinente à Educação Física na escola: Educação Física é correr, fazer ginástica, jogar bola, lutar, dançar e brincar” (SAUER, 2002, p. 141), algo que, infelizmente, tem a ver com a atitude que chega a ser comodista de alguns professores e que, num processo de generalização, passa a ser a imagem projetada para a maioria. Já aconteceu, em uma escola onde trabalhei no começo dos anos 1980, de uma professora de Matemática se confessar surpreendida porque eu “sabia falar”. Quase todos os alunos com quem conversei a esse respeito disseram ter ouvido brincadeiras, cheias de uma sinceridade altamente ofensiva, do tipo: professor de Educação Física não trabalha, vai ao “clube”; ganha dinheiro para brincar com as crianças; fez voto de pobreza; se não quiser estudar, faça Educação Física...

Aqui, no entanto, descreverei um projeto, do qual me orgulho muito, de ensino de handebol para turmas mistas de 5ª série, de uma época em que o Ensino Fundamental ainda tinha 8 anos e o período letivo anual ainda era chamado de "série".

O vivido nos mais de 40 anos de carreira, 25 deles na Educação Básica, me mostrou que, quando falamos em iniciação em modalidades esportivas na escola, adicionamos ao planejamento e a realizamos, é preciso justificar nossa fala e ações. Sempre fui a favor da diversificação, do princípio da pluralidade de conteúdos. Acontece que, não sei precisar exatamente os motivos, há um grande número de profissionais da educação, também da

Educação Física, que vê no esporte algo maléfico. Certa vez, uma coordenadora pedagógica com quem trabalhei me disse, em reunião de trabalho, que o futebol é o ópio do povo; disse isso com base no comportamento de um seu irmão que, segundo ela, se alienou do mundo real para viver a fantasia do mundo do futebol. Partiu de um caso familiar para uma conclusão generalizada. Embora o método indutivo seja muito utilizado na ciência, alguns estudiosos consideram essa abordagem falha. Isso porque, através de um levantamento particular, encontram-se determinadas conclusões que, provavelmente, não passam de suposições. Assim, o método indutivo sugere a verdade, mas não a garante. Nesse caso, passou longe.

O esporte, desde o século XIX, tornou-se um dos elementos mais significativos de nossa cultura; não pode, portanto, ser ignorado. Muitos professores consagrados veem as diversas modalidades esportivas como importantes instrumentos para a educação dos jovens, quando devidamente bem utilizados. Podem oferecer grandes exemplos da grandeza do ser humano, assim como de sua fragilidade ou mesquinhez. São as ações do professor que determinam os caminhos que a utilização do esporte pode percorrer.

Na verdade, o que estamos a advogar, para uma corporeidade aprendente, é a utilização de propostas pedagógicas hoje disponíveis sobre jogo e esportes para o dia a dia da sala de aula, mesmo porque a partir delas poderemos ensinar e aprender mais que conceitos, adquirindo atitudes para o bom viver no que diz respeito às relações humanas. Uma educação que se apropria de princípios do jogo e do esporte certamente colabora para a formação de um adulto autônomo e crítico. (MOREIRA, 2019, p.196)

No final dos anos 1990 eu trabalhava em uma pequena escola de bairro em Osasco, município da região oeste situado na Região Metropolitana de São Paulo. Tinha com os alunos uma ótima relação, construída após alguns anos de convivência carinhosa e produtiva. Handebol era a modalidade da moda por conta de vários recentes bons resultados em competições escolares. Os alunos das duas turmas de 5ª série, uma matutina e uma vespertina, pediram para jogar cheios de motivação. O detalhe é que todo o conhecimento que eles tinham sobre a modalidade era sua prática realizada com as mãos e que venceria quem fizesse mais gols. Comecei, então, de uma forma que já tinha feito em uma outra escola e que tinha dado certo: pelo final, pelo jogo propriamente dito. Sabia, porém, que o jogo não teria qualquer qualidade técnica, e seria confuso com relação à sua organização. Embora fosse comum em aulas dedicadas a jogo, naquela atividade não providenciei uma arbitragem entre os alunos, o

que colaborou para a transformação daquela aula no que chamo de “**jogo caótico**” que, realmente, fez jus a esse nome.

Ao final da aula, reuni os alunos para uma **avaliação da atividade**. Começaram, então, as queixas: não conheciam os movimentos básicos, individuais ou coletivos, que permitissem uma evolução agradável durante a partida; não conheciam qualquer regra que pudesse dar uma ordem mínima àquele tumulto. Resumindo, **pediram fundamentos e regras**, elementos fundamentais para a aprendizagem de qualquer modalidade esportiva coletiva. Dessa forma, o ensino desses tópicos, que qualquer professor de Educação Física considera importantes, estava justificado, mais do que isso, desejado e pedido pelos alunos, só que fugindo das formas tradicionais (REMONTE, 2014).

Na aula seguinte, as duas turmas, cada qual em seu horário, permaneceram em sala. Já que eles assumiram a dificuldade de participar de um jogo sem regras pré-estabelecidas, a tarefa proposta foi a **construção de um sistema de regras** para o handebol, mesmo que existissem diferenças radicais em relação às regras oficiais. Eu **levantava os problemas**, por exemplo, como saber se a bola tinha saído pela linha lateral e como recolocá-la em jogo; **os alunos davam as várias sugestões**, eu as anotava na lousa e as **colocava em votação**, de forma que eles acabavam escolhendo as soluções que considerassem as mais apropriadas.

Após duas aulas, cada classe já tinha um sistema de regras, realmente exclusivo, que, embora pudesse ser precário, permitia a realização de um jogo organizado e, por isso, muito mais prazeroso. Paralelamente, eu desenvolvia um trabalho de **habilidades com bola**, nem sempre vinculadas aos fundamentos, mas que adicionavam recursos e davam um toque de beleza às jogadas que se tornavam cada vez mais elaboradas.

Depois de algumas semanas, propus a eles que se preparassem para um jogo histórico que colocasse em confronto as turmas da manhã e da tarde. Para tanto, organizei, em horários alternativos, um encontro entre dois grupos de representantes das salas, escolhidos pelos colegas, para um trabalho de **unificação das regras**. Fiquei impressionado com a disciplina e seriedade nesse processo. Em aproximadamente duas horas, o novo conjunto de regras estava pronto e os representantes assumiram o compromisso de levar os resultados para suas turmas com cada regra anotada, numerada e explicada num mesmo texto.

Mais uma semana de atividades de adaptação e **marcamos dois jogos**, um pela manhã e um à tarde, com a devida permissão por escrito dos pais e da direção. Os jogos tiveram uma organização, um nível técnico e uma emoção muito satisfatórios, considerando-se a idade média de 11/12 anos e a falta de experiência em modalidades coletivas, em especial, no handebol.

Meninas e meninos se esforçaram para vencer dentro dos **limites da ética e do respeito às regras com as quais todos tinham compromisso**, pois eram sua própria criação. Ao final de cada jornada, alunos das duas classes compartilharam um lanche comunitário, reforçando os **laços de novas amizades** e comentando os belos lances de que foram protagonistas.

Na continuidade do projeto, a cada aula de Educação Física, conforme as situações de jogo iam aparecendo, além de, na prática, **mostrar a importância dos fundamentos bem realizados**, eu **comparava as regras elaboradas pelos alunos com as oficiais** e as ações passavam a ser realizadas com base nestas. O que antes parecia algo difícil, aprender as regras oficiais do handebol, tornou-se fácil. Era apenas mais um sistema de regras que, como quaisquer outras, poderiam ser seguidas ou modificadas, lição para a Educação Física e para a vida, **verdadeiro exercício de práticas democráticas**.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

A diferença desse projeto em relação às formas tradicionais de ensino na Educação Física é que, em geral, os professores tomam a iniciativa de começar ensinando fundamentos e regras oficiais de modalidades coletivas e somente levam os alunos para o jogo se esses elementos estiverem relativamente dominados. Então mudam arbitrariamente os conteúdos, trabalhando com eles da mesma forma, e, muitas vezes, só retomando a primeira modalidade depois de um ano, tempo suficiente para que o que foi ensinado seja esquecido. Daí que, ao retomá-la, todo o processo será repetido de forma entediante, ano após ano, o que se torna um dos motivos mais fortes para o fenômeno bem conhecido de evasão das aulas de Educação Física no Ensino Médio (OLIVEIRA e REZENDE, 2015, p. 5).

O processo de ensino, conduzido dessa forma, parece ter, pelo menos, cinco causas fáceis de se cogitar:

- uma forte herança da Educação Física competitivista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004), em que os conteúdos trabalhados deviam preparar os alunos para a prática esportiva visando a conquista de títulos;
- a falta de preparo dos professores que, em sua graduação, tinham, e ainda têm, apenas uma visão superficial das diversas modalidades esportivas (LOPES e MOREIRA, 2015) e demais

conteúdos possíveis, o que não concede segurança para a realização de um trabalho mais elaborado;

- uma base, em geral, extremamente precária de formação pedagógica (MAFFEI, VERARDI e PESSÔA FILHO, 2016), fundamentada no estudo nada crítico de uma lista das abordagens da Educação Física, elaboradas a partir dos anos 1980, agravada por uma carga horária bastante reduzida;

- uma verdadeira lavagem cerebral política e pedagógica, conduzida há gerações (FURTADO e BORGES, 2020) a partir do Ensino Fundamental, que induz professores e demais personagens envolvidas no universo escolar a acreditar que a única forma de uma escola funcionar é no esquema tradicional, já que “foi assim que fomos educados e assim continuará sendo”;

- a falta de vontade/disposição dos professores para assumir os encargos e riscos de adotar práticas pedagógicas inovadoras, que acaba se refletindo em aulas popularmente conhecidas como “rola-bola” (SANTOS *et al.* 2020, p. 875).

Tempos depois dos eventos aqui narrados, já na segunda década do século XXI, tomei conhecimento do que era chamado de “metodologias ativas”. Essas propostas têm como objetivo incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. Espera-se que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento. Não me foi difícil estabelecer relações com propostas da Escola Nova, em especial o pragmatismo, ou instrumentalismo, de Dewey, cujos objetivos gerais eram bastante parecidos.

[...] as metodologias ativas são idealizadas a partir de estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, a partir de uma atuação em contextos de vida real, intervindo sobre a realidade, de forma a estimular a interação entre os diversos atores, incentiva-se a valorização da construção coletiva do conhecimento em seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem. (SILVA *et al.*, 2014, p. 4)

Já quanto à proposta de Dewey,

a idéia básica do pensamento do teórico sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do

aluno. A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. O educador não tem que estar somente atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam no aprendizado do aluno, mas também de reconhecer que nas situações concretas, as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento. (PEREIRA et al. 2009, p. 155)

Isso me sugeriu que a “novidade” não passava de uma releitura do passado, apenas atualizada para um presente bem mais tecnológico. Conseqüentemente, revisitando minhas lembranças, por vezes me perguntei onde, então, eu me situava. Concluí que eu atuava com base em minha experiência de vida e profissional, que foram se mesclando em algo quase único; no conhecimento que, gradativamente, foi se avolumando sobre várias teorias pedagógicas e como elas funcionavam como complementares em diversos contextos, o que acabou exercendo forte influência sobre minhas ações e não permite o meu simples enquadramento como partidário desta ou aquela teoria ou tendência; minha personalidade, minha intuição que desde o começo da carreira já colocava o aluno como centro do processo de aprendizagem, meu jeito de ver a vida, meus “desejos, necessidades e vontades”, como um dia cantaram os Titãs, meu jeito de achar meu lugar no mundo, enfim. Um pouco construtivista, um pouco crítico-emancipatório, escola-novista, reflexivo, crítico-superador, sociointeracionista, mais recentemente, usuário de metodologias ativas, pensador complexo e muito do que eu me tornei ao longo do tempo. É esse o tripé que forma um professor: conhecimento prático, conhecimento teórico e ele mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato é que, na época do desenvolvimento desse projeto, o máximo que eu sabia sobre teorias pedagógicas eram informações vagas sobre Piaget e Vygotsky, o construtivismo e o sociointeracionismo. Portanto, os elementos de que eu dispunha para sua elaboração eram, basicamente, meus valores e ideologia, meus conhecimentos sobre modalidades esportivas, no caso, o handebol, e uma grande vontade de fazer algo diferente, que promovesse uma aprendizagem realmente significativa, que continuasse a ter importância ao longo da vida daqueles alunos. Acredito que meu maior mérito foi reunir tudo isso num plano de trabalho bem antes de conhecer o discurso sobre a complexidade de Morin e a atitude reflexiva proposta por Perrenoud.

Quando me tornei professor de curso superior, a partir de 2002, fiquei conhecido como professor teórico por pessoas que não conheciam meu passado recente de homem de ação, da prática. Em mim, no entanto, essas duas faces da vida docente se amalgamaram fortemente. Daí que as afirmações citadas no começo deste trabalho, vinculando saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência à “vida” do professor passaram a fazer sentido.

As histórias narradas por professores aposentados constituem fontes enriquecedoras com vista a um melhor conhecimento da natureza do processo de ensino. São, para utilizar as palavras de Grumet (1989): “as histórias sobre nossa experiência que geralmente conservamos para nós, ... histórias que nunca, ou muito raramente, são relatadas, mas proporcionam, todavia, a estrutura de improvisações que apelidamos de resposta ao desafio, resolução de problemas, ação” (p.322). Assim sendo, representam a consciência da prática e são dignas de rigorosa investigação. Teremos que “imaginar” modos e meios de utilizar estas histórias em programas de formação de professores. (BEM-PERETZ, 2007, p. 213)

As experiências realizadas durante minha carreira agora podem ser narradas e reinterpretadas, servindo, espero, de referências e inspiração para jovens professores de boa vontade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. 214 p.

FURTADO, Renan Santos e BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. *Revista Humanidades e Inovação*. UNITINS, v.7, n.10, p. 24-38, 2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 62 p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. 214 p.

LOPES, Tomires Campos e MOREIRA, Evando Carlos. Atletismo escolar e formação de professores: percepções de estudantes de ensino superior. *Educação Física em Revista – EFR*. Brasília: UCB, v. 9, n. 1, p. 14-32, 2015.

MAFFEI, Willer Soares, VERARDI, Carlos Eduardo Lopes, PESSÔA FILHO, Dalton Müller. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. *Motrivivência*. v. 28, n. 49, p. 146-163, 2016.

MOREIRA, Wagner Wey. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 192-202, 2019.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 128 p.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 2008. 192 p.

----- Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. 214 p.

OLIVEIRA, Henrique Martins de e REZENDE, Tiago Marques. Causas de abandono da atividade física em aulas de Educação Física entre o ensino fundamental e médio em escolas públicas. *Revista de Iniciação Científica - UNIFEG*, Guaxupé, nº 15, p. 1-9, 2015.

PEREIRA, Eliana Alves *et al.* A contribuição de John Dewey para a educação. UFSCar: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, p.154-161, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 232 p.

REMONTE, Jarbas Gomes. A Educação Física tradicional sofre, mas ainda vive. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 36, n. 1, p. 143-149, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 2008. 192 p.

SANTOS Carlos Átila Lima dos *et al.* Educação física na perspectiva do ensino médio e da educação de jovens e adultos (as): impressões na formação inicial de professores (as). IFMT - Campus Confresa: *Revista Prática Docente*. v. 5, n. 2, p. 870-888, 2020.

SAUER, Cleri Inês. *O corpo entre conceitos e preconceitos: o desempenho dos professores de educação física no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica em escolas municipais de Itabuna/BA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Ilhéus, p. 209. 2002.

SILVA, Luciana Saraiva da *et al.* Formação de profissionais críticos-reflexivos: o potencial das metodologias ativas de ensinoaprendizagem e avaliação na aprendizagem significativa. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, n. 2, p. 1-16, 2014.