

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM DISPUTA: PRESENCAS E AUSÊNCIAS EM CENA

*NARRATIVES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN DISPUTE
CURRICULAR CONSTRUCTION: PRESENCE AND ABSENCES ON
SCENE* 

*NARRATIVAS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
DISPUTADA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: PRESENCIAS Y
AUSENCIAS EN ESCENA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.119602>

 **João Augusto Galvão Rosa Costa*** <galvao.uff@hotmail.com>

 **Dinah Vasconcellos Terra*** <terrard@gmail.com>

*Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumo: O estudo tem como objetivo narrar a experiência com professores de Educação Física da Rede Municipal de Duque de Caxias na construção curricular (2019-2020) sobre as disputas identificadas pelas ausências e presenças colocadas em cena. Adensamos esse processo pela *pesquisaformação* como uma palavra conceito, situada no campo das pesquisas narrativas (auto)biográficas. Os caminhos teóricos-metodológicos foram fundamentados pela perspectiva do *narrador* em Walter Benjamin, tensionando a experiência e o ato de narrar. Utilizamos o diário no campo da Rede Municipal, pensando a palavra do autor pela ciência-saber, a historicidade do sujeito e a reflexividade autobiográfica na experiência do *pesquisadornarrador* sobre o processo autoformativo que viveu. Tal episódio colocou em cena as narrativas, disputas, vestígios nas concepções acerca do pensar a Educação Física, seu objeto de estudo, características no Município em questão e as tensões entre a dualidade da presença e possível ausência da especificidade na disciplina escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Narrativas. Experiência. Pesquisaformação.

Recebido em: 27 jan. 2022

Aprovado em: 30 nov. 2022

Publicado em: 20 abr. 2023



Este é um artigo publicado
sob a licença *Creative
Commons* Atribuição 4.0
Internacional (CC BY 4.0).

1 NOTAS DE UM MEMORIAL: “É NO MEIO DO CAMINHO...”¹

Começo este texto pela dimensão e potência do memorial que, nos dizeres de Passegi (2008), é um gênero acadêmico autobiográfico, sendo a arte profissional de tecer uma figura pública de si que permite ao sujeito tecer suas experiências, memórias, vivências e reflexões. É nesse sentido que ocupo este formato de texto, pensando essa reflexão pelo recorte necessário ao *espaçotempo*² da escrita.

Na temporalidade curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias, como professor de Educação Física (EF) iniciante na carreira desde 2016, vivo uma diversidade de discussões sobre greves deflagradas em vários momentos, a luta por melhores salários, a resistência pelos ataques ao nosso plano de carreira pelo atual governo, a construção do Plano Municipal de Educação (PME) e defesa da Formação Continuada (FC) no Município.

Como afirma Apple (1995, p.61), vivemos uma “restauração conservadora de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial”. Ou seja, uma perspectiva restauradora já apontada na década de 90, bem como, um período de divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ (LDBEN, n. 9.394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (PCN); um período que se ramifica pelo disparo de construções curriculares na Rede Municipal de Duque de Caxias em 1997, pelo nascimento do primeiro movimento de Reestruturação Curricular que se desenvolve até 2004 e por duas Propostas Curriculares (Volume I – Pressupostos Teóricos-Filosóficos⁵ e Volume II – Componentes Curriculares⁶).

Passados cerca de 15 anos, em 2019, ocorre um movimento, intitulado Reestruturação Curricular, a partir do “I Seminário sobre Concepções Curriculares” que ocorreu em julho, onde a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta um edital para a contratação de professores redatores do currículo que seria construído entre 2019-2020. As atividades que comporam o processo foram: Preparação, Deliberação, Consulta Pública e Apropriação⁷.

1 O presente artigo é desdobramento da dissertação de mestrado de Costa, João Augusto Galvão Rosa. **Narrativa, Experiência e Formação**: os sentidos, discursos e disputas na construção curricular. Niterói, 2021. 303 f. : il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2021.m.13987142758>

2 Nos afiliamos com os pesquisadores nos, dos, com, os cotidianos na perspectiva de nos posicionarmos politicamente sobre outras formas de *fazer/dizer/fazer* pesquisa no campo da Educação e Educação Física.

3 BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro, 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de jul. 2019.

4 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 7.

5 DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**. Duque de Caxias: SME, 2002. v. 1.

6 DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**. Duque de Caxias: SME, 2004. v. 2.

7 A primeira etapa se compôs pela preparação da Comissão e processo seletivo para contratação de professores da Rede para trabalharem na organização da Política Curricular (2019-2020). A Deliberação foi composta por reuniões dos professores redatores presencialmente em 2019 e *online* em 2020 a partir de março por conta da Pandemia do Coronavírus. A Consulta Pública ocorreu ao Texto Introdutório e a Estrutura da Matriz Curricular. A etapa de apropriação seria a incorporação da Política Curricular pela Rede e esse processo ainda não aconteceu.

Eu, *pesquisadornarrador*⁸ dessa pesquisa, participo do processo seletivo e sou convocado para trabalhar como um dos professores redatores do componente curricular da EF. Encontro-me nesses entre-lugares que ocupo também como professor da rede. Para Hissa (2013), a palavra do autor não se exclui do texto de pesquisa. É nesse sentido que me coloco cada vez mais nesse texto não me distanciando daquilo que vivi, pois eu sou a metodologia que uso (HISSA, 2013). Nessa trilha com os professores de EF, em 2020, encontramos-nos para realizarmos o único Grupo de Trabalho (GT) antes da deflagração da Pandemia do Sars-Covid-19. As dimensões das narrativas docentes, a experiência como elemento do compartilhar conhecimentos e saberes sobre o campo da EF, concepções sobre seu objeto, sociedade, ser humano, consensos e dissensos ressoaram como elementos fundantes na discussão sobre a especificidade da disciplina.

Contudo, essa experiência acaba se apresentando no âmbito dos vestígios a partir das narrativas na disputa pela Política Curricular (2019-2020). Neste artigo, nosso objetivo será narrar a experiência com professores de Educação Física da Rede Municipal de Duque de Caxias na construção curricular (2019-2020) sobre a disputa identificada pelas ausências e presenças colocadas em cena no contexto vivido pelo *pesquisadornarrador* com o seu diário no campo da Rede Municipal de Duque de Caxias.

2 A PESQUISAFORMAÇÃO E O DIÁRIO NO CAMPO DE UM PESQUISADORNARRADOR

Pretendo estabelecer uma conversa com Inês Ferreira de Souza Bragança, Marie-Christine Josso, Carlos Eduardo Vianna Hissa e Walter Benjamin. Tal movimento justifica-se nos dizeres de Hissa (2013) pela afirmação de que a tese que se tece carrega consigo o sujeito que se refaz. É no caminhar da pesquisa que fazemos e desfazemos as rotas que nos são colocadas pelos dilemas e tensões da realidade.

No diálogo com Motta e Bragança (2019, p. 1037), constatou-se que no Brasil “temos como um dos precursores na direção de práticas educativas que consideravam a vida e a trajetória de professores e professoras, a obra de Paulo Freire”. É necessário destacar que o conceito de *pesquisaformação* articula-se à abordagem (auto)biográfica pelas histórias de vida, por meio das narrativas docentes nos processos de formações pessoal e profissional e nessa relação a sua identidade docente (MOTTA; BRAGANÇA, 2019).

Interessante que, nessa demarcação de território pela *pesquisaformação*, a potência da experiência foimelevando a outras leituras que afirmam a *pesquisaformação* como um modo outro de compreender a produção do conhecimento em Educação, apontando para uma aposta realmente *epistemopolítica, descolonizadora e pósdisciplinar* (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Coloca em cena outras nuances dos

8 Inspirado na perspectiva do Narrador em Walter Benjamin assumo que faço parte desse processo por diferentes entradas no campo de pesquisa, não distanciando do objeto de estudo.

estudos dos processos de formação, visto que “a experiência e a compreensão de formação experiencial, constituem-se, a partir dos relatos da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o sujeito aprendeu” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p.1040).

Ao narrar, colocamos para o mundo as nossas aprendizagens experienciais e a historicidade do sujeito nesse percurso de vida curricular. Uma espécie de encarnação da *pesquisiformação* imbuída de uma intencionalidade de tensionar o processo na Rede no encontro com tal conceito que não se constitui de modo inaugural. Incorporo dimensões propostas por Walter Benjamin ao dizer sobre o gosto dos narradores, pois “os narradores gostam de começar a sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica” (BENJAMIN, 1996, p. 205).

Como no debate curricular, escolhas devem ser feitas, dando vestígios daquilo que se quer dizer. Compreendemos que participar do processo nos coloca no campo, inserido e fazendo parte da construção. Para sustentar essa tese de parcialidade, apresento nesse campo teórico-metodológico os estudos de Benjamin (1996) tensionando que “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor se desapareça de todo” (BENJAMIN, 1996, p. 198). Necessário dizer que naquele momento histórico-cultural Walter Benjamin navegava nas suas experiências cotidianas no seio de uma sociedade em transição e que fazia a sua crítica à modernidade emergente no contexto alemão, visivelmente incomodado com a não-transmissibilidade oral da experiência.

A Reestruturação Curricular na Rede Municipal dotada de sentidos, discursos, disputas sobre a Política Curricular (2019-2020) do componente curricular EF se reverbera na experiência de narrar, ouvir e dialogar com os professores sobre o processo pelo uso do diário no campo como dispositivo da *pesquisiformação*, visto que, na medida em que narro, outras temporalidades foram interrogadas, tanto aquelas referentes ao passado, quanto perspectivas futuras na arena curricular caxiense.

A ação de “diarizar” se constituiu como uma das experiências fundantes da pesquisa. Entendo que não foi um movimento de “diarizar” apenas como algo repetitivo, mecânico, desvinculado de um sentido, mas que no cotidiano nessa constante ação e reflexão se mostrou como elemento formativo fundante nesse processo de Reestruturação Curricular. “O ato de escrever não se opõe ao de pesquisar. O exercício de pesquisa no âmbito da ciência implica, obrigatoriamente a presença do pensamento que se organiza e fortalece através da escrita” (HISSA, 2013, p.108).

Na composição da narrativa escrita do diário, chegamos a 190 páginas desse material bruto que foi organizado inicialmente em 41 cenas e no devir da pesquisa reformulou-se por uma epistemologia do desmanche, sendo uma “oportunidade reflexiva que implica na reconstrução de perspectivas para o amadurecimento das ideias, ou seja, o desmontar, sendo ele mesmo compreendido como o redesenho das

coisas” (HISSA, 2013, p. 149). Tais cenas desdobraram-se em cinco e, posteriormente, em quatro episódios: “Disputas na Rede Municipal de Duque de Caxias”, “Sentidos da Política Curricular (2019-2020) em jogo”, “Discursos sobre a BNCC” e “O jogo da especificidade da EF: Entre presenças e ausências”, sendo que o último episódio será apresentado a seguir.

3 NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EF EM DISPUTA: PRESENCAS E AUSÊNCIAS EM CENA

Apresento um episódio dotado de cômodos e incômodos no campo da EF caxiense. Entretanto, cabe demarcar o contexto pandêmico que assolou o mundo em 2020 e atingiu diretamente o processo em suas etapas previstas bem como as discussões específicas por componente curricular. Em fevereiro do referido ano, ocorreu um único GT por componente curricular, ou seja, a EF e os outros componentes curriculares se encontraram apenas uma vez nesse processo que se iniciou presencialmente e foi interrompido após uma tentativa de continuá-lo *online*.

Chego nesse instante, com memórias e compreensões de um sobrevoo pelo território da EF caxiense, sendo colocada na centralidade, periferia e entre presenças e ausências daquilo que surgiu pelas narrativas dos professores de EF presentes na naquele tempo e espaço de três horas de encontro a respeito deste componente curricular. Nesse contato inicial, os docentes consideraram a EF como “marginal” no sentido de estar à margem, colocada à parte do currículo escolar e de outros componentes curriculares. Narram que não entendem como a EF é considerada “aula extra” em escolas da Rede para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso nos chama atenção e transporta o componente para o significado do que é “extra”, “extracurricular”, “suplementar” fora daquilo que defendemos ser a EF na escola, integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP), ao currículo, cotidiano, a comunidade escolar, sendo um momento importante na vida dos estudantes.

Presenças e ausências de um campo, uma área, um objeto ou objetos de estudos em disputas na EF, como poderemos ver. Uma disputa que foi iniciada e não aprofundada devido à interrupção dos encontros pela pandemia. Por outro lado, visualizamos como os professores narram suas experiências pelo viés da desautorização docente na Rede.

Ou seja, ao pensarmos um processo de Reestruturação Curricular e componente curricular da EF, esses elementos são potentes nessa experiência se tratando de colocar em/na disputa práticas sociais no campo da Rede Municipal algo que começou a ser revelado quando nos perguntamos quem somos nós naquele coletivo presente, pois...

Percebo que o grupo possuía professores de EF de basicamente três gerações de concursos públicos: 1990, 2005 e 2015. Considero essa diversidade de tempo na Rede como potência não só na construção do currículo, mas que como “recém” chegado na Rede dialogar com esses pares amplia a compreensão desse território complexo. Localizar nessas escalas de tempo e experiências os percursos formativos em disputa no campo da EF como, por exemplo, na década de 90 o nascimento

de propostas mais progressistas na área como a crítico - superadora e o desenvolvimento do dito movimento renovador na EF. Além disso, a multifacetada formação desse coletivo se exemplificou nas narrativas dos professores, dissertando sobre a sua formação inicial até os cursos lato e strictu sensu na área da Educação e/ou especificamente EF. Por essas narrativas, vejo que esses sujeitos presentes se formaram em instituições que variam desde públicas até privadas e que têm realmente interesse em discutir e pensar a disciplina escolar EF, principalmente pela conjuntura em tempos de atraso de salários. Percebemos que o lócus de atuação desses professores presentes é variado e diverso: [Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial]. Ainda, realizamos o resgate do processo e do movimento de Reestruturação Curricular, pontuando os episódios de 2019 e os próximos passos direcionados aos GT. Isso nos convoca a ratificar a importância da EF nessas modalidades de ensino, ou seja, impulsiona-nos ainda mais a contemplar essas modalidades com a consciência de que será uma luta política. Ainda nesse primeiro momento, fiz uma apresentação do processo histórico da Reestruturação Curricular, resgatei os próximos passos e apresentei ao grupo a estrutura e a disposição da disciplina escolar EF na Política Curricular (2002-2004)⁹. Os colegas acompanharam atentos à exposição e passaram algumas impressões sobre o conteúdo do slide. A primeira delas foi que pela narrativa da maioria dos professores essa Política Curricular para a EF não foi problematizada na Rede ou que não conheciam esse documento a fundo. Assim, como eu, os colegas que entraram em 2016 junto comigo não sabiam da existência dessa Política Curricular. (Diário no campo, 12 de fevereiro de 2020)

O diálogo foi se colocando como um princípio formativo desse processo ainda que a dimensão conflitiva estivesse em boa parte demarcada. Conhecer e reconhecer esses pares nesse momento inicial nos trouxe a ideia de ciclos de vida profissional de professores em Huberman (2007) pelo viés da carreira como um processo e não um constructo estático, o que se evidenciou quando conversamos sobre como cada um entrou na Rede e o seu tempo como docente.

Nesse momento, reconheço que os pontos explorados pelo autor caminham na direção das sequências de estabilização e exploração que começaram a ser reveladas pelos pares no primeiro GT-EF, visto que:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de estabilização, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas. (HUBERMAN, 2007, p. 37)

Com isso, percebo que nesse entrelaçar entre percursos, fases e trajetórias narradas pelos docentes os processos singulares vividos por cada um emergiram como potências autoformativas. Pela cronologia, três gerações estavam presentes e representadas. O que isso poderia nos trazer enquanto formação e conhecimento do chão que pisamos? Para Hargreaves (1999) a respeito da geografia social da

9 Analisamos a Política Curricular (2002-2004) da Rede para o ensino da disciplina escolar EF, pensando a Política Curricular e seu processo de construção sob a ótica das dimensões analíticas (COSTA; TERRA, 2020).

formação docente precisa ser destacada, pois reforça a ideia de que o espaço em que se dá a formação docente constituiu-se como importante, podendo modificar e acrescentar contingências às trajetórias gerais da formação, tornando-se uma característica relevante das instituições e das interações humanas.

Foi nesse sentido que acompanhei nesse primeiro GT-EF um movimento que considero potente quando dialogamos com os pares da Rede Municipal de Duque de Caxias, visto que...

Para conduzir e ampliar o debate no segundo momento, sugerimos quatro questões norteadoras, destacadas a seguir: Em sua opinião, o que é ensinar EF na escola? Qual a importância e o que caracteriza o ensino da EF na Rede Municipal de Duque de Caxias? Como é a sua prática pedagógica no cotidiano das aulas de EF na Rede? Quais conteúdos/temas tem desenvolvido? Quais abordagens concepções de ensino, na sua opinião, se alinham a Rede Municipal de Duque de Caxias? e Como pensa a avaliação na EF?. Estabelecemos com os colegas de Rede que tais questões não são fixas e que outras poderiam surgir de acordo com a necessidade do debate. A dinâmica de trabalho desenvolvida se baseou em uma roda de conversa, onde os professores expuseram seus pensamentos, críticas e sugestões perante as perguntas acima apresentadas. O grupo decidiu delimitar um período de tempo para cada questão a ser dialogada. Entretanto, detectamos que durante esse processo já estávamos entrando nas outras questões para além daquela delimitada o que configurou um amplo debate. Foram tecidas múltiplas reflexões e posicionamentos no início da reunião, exemplificadas pelos relatos de experiência dos professores e sua respectiva atuação na Rede de forma geral. O relato foi entendido nesse momento como potência para entendermos o que os professores já fizeram e fazem na Rede. Entretanto, vou além, afirmando que ideia de que a nossa prática pedagógica é riquíssima e que dará um direcionamento para construirmos um currículo "real". (Diário no campo, 10 de março de 2020)

O narrar e ouvir a experiência de professores de EF se revelou como uma outra dimensão autoformativa nesse processo de Reestruturação Curricular. Afilio-me neste momento ao pensamento de Domingo, Quiles-Fernandéz e Paredes Santín (2019, p. 59) ao falarem das narrações, pois:

Promover una pedagogía para la formación del profesorado supone tener en cuenta la experiencia y traer al aula relatos de experiencias educativas. Son estas narraciones, propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en que se producen. Una conexión que nos pone a pensar de manera singular: apegados a la experiencia. En este sentido, proponerse una pedagogía que coloca en el centro la narración de experiencias y su indagación significa asumir un riesgo, porque no siempre sabemos cómo va a ocurrir, o de dónde nacerá esta posibilidad, o incluso si dará de sí. Para esta ocasión queremos iniciar este texto revisitando una experiencia que narra el inicio de una posibilidad narrativa. Porque al pensar con esta historia de nuestra clase, podemos desplegar algunas cuestiones que han resultado significativas en la búsqueda de una pedagogía narrativa para la formación del profesorado.

Entendo que essas dimensões subjetivas pelas narrações no e do processo enriquecem e transformam esse momento que para uns se configura como burocrático, no sentido de cumprir uma determinação das legislações vigentes e SME, mas que para outros (como eu) se tornaram verdadeiramente formativos pelo contato com

essas outras formas de ser, pensar e problematizar a EF escolar. Compartilhar é uma estratégia que se tratando de disputa do currículo nos coloca no campo de sentidos e discursos sobre a EF escolar.

Essa percepção veio acompanhada da constatação de que, na profissão docente, existem fatores que são atemporais ao trabalho docente no interior e exterior da disciplina escolar de EF mas que se configuram como questões centrais no desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes. Retomo esse princípio ao lembrar que, dentre as três horas de reunião que tínhamos, uma hora foi destinada a apresentação dos colegas que narraram o que entendemos como “caos”, já que...

Chamo atenção para as narrativas que localizaram um contexto potente e histórico no campo da EF que se caracteriza pela precarização do trabalho docente no componente curricular EF, o desamparo e a falta de apoio no desenvolvimento de projetos na Rede, bem como as inadequadas condições materiais e de infraestrutura das escolas, sendo entendidos como fatores que atingem direta e indiretamente a prática pedagógica do professor de EF. Pensamos que essas reflexões e leituras se configuram como um processo histórico de descaso político que vivemos no país há décadas. Cabe apontar que tal contexto reflete e caracteriza alguns dos desafios e dilemas enfrentados por nós: professores de EF da Rede Municipal de Duque de Caxias. Destacamos também a conjuntura política, econômica e social que nos atinge diretamente pelas estratégias e táticas dos governos que secundarizam o desenvolvimento de políticas públicas que buscam realmente contribuir com a Educação. O “caos” político que pode se instaurar ou que possivelmente já está instaurado em nosso país deve ser contextualizado, pois existem discursos e ações que reafirmam a desvalorização do trabalho docente. A ideia de administrar o “caos” também veio à tona através de exemplos do cotidiano da EF compartilhados pelos professores, como: falta de espaços adequados, ministração de aulas com outras turmas presentes, principalmente no Ensino Fundamental, comprometendo a prática pedagógica realizada e carga horária reduzida e estrangulada. Analisamos que o “velho” e o “novo” tecnicismo continuam sobrevoando nossos fazeres e saberes, querendo nos controlar com políticas curriculares verticais que não possuem sentido e significado para a comunidade escolar em si. Reconhecemos a validade da discussão dessa política curricular e do seu processo, mas sinalizamos que tal discussão deve ser atuada “no chão da escola” dos professores da Rede e não ficar restrita e localizada apenas no currículo escrito. Então, ratificamos a oportunidade de construir e desconstruir visões do senso comum e maneiras de ver o trabalho do professor de EF na escola. (Diário no campo, 17 de fevereiro de 2020)

Essa análise de conjuntura feita pelo coletivo de professores de EF da Rede mostra um posicionamento político e epistemológico acerca do que vem se revelando como uma construção social sobre visões e senso comum da atuação docente no Brasil¹⁰ e papel/ função do professor de EF na escola. Muitas vezes entendido como aquele que só “rola bola” (expressão fundamentada em uma visão recreacionista da disciplina escolar em que o professor apenas disponibiliza o material e não participa efetivamente das aulas) ou atua apenas nas datas comemorativas para organizar os eventos, ou apitar jogos estudantis (CAMPOS, 2011).

10 Encontramos outras pesquisas no campo da Educação que problematizaram esses elementos da profissão docente citados pelos docentes de EF da Rede citados como: Hypólito (1991), Bosi (2001), Sampaio e Marin (2004) e Vieira, Hypólito e Duarte (2009).

O que tensiono é que essa reflexão crítica, cuidadosa e atenta à realidade configura-se nesse processo também como especificidade do campo da EF, formação e atuação. Dessa forma, a respeito dos problemas, dilemas e crises enfrentadas no campo da profissão docente que trago a partir de uma importante contextualização histórica pensando o seu campo de formação:

Por meio da análise da literatura educacional, percebe-se que a vinculação dos problemas da formação do professor às dificuldades gerais enfrentadas pela Educação brasileira foi bastante defendida a partir do final da década de 1970. Denunciou-se, por exemplo, que a expansão do sistema público de ensino – e, por via de consequência, a democratização do acesso à Educação Básica – não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à Educação. O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola, determinou, no início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente. (DINIZ-PEREIRA 2007, p.93)

Entendo que ideia de “caos” colocada pelas narrativas dos professores de EF da Rede entrelaça-se com essa perspectiva apresentada pelo autor. Ou seja, tal contexto histórico desencadeou o que os professores ainda detectam em seus contextos de vida docente na Rede. Ainda que essa percepção tenha sido colocada, amplio esse debate trazendo uma dimensão escrita por Arroyo (2013) sobre o trabalho humano e sua disputa na centralidade dos currículos, visto que um dos conhecimentos não-reconhecidos nos currículos “é aquele produzido nas experiências da docência, do trabalho docente, o que leva ao não reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 83).

Concordo com o referido autor ao defender que “o trabalho como aprendizado dos direitos mereceria um lugar de destaque nos currículos. A começar pelo trabalho docente como princípio de aprendizagem dos direitos à docência” (ARROYO, 2013, p. 85). Portanto, compreendo esses elementos apresentados pelos professores de EF devem ser inseridos como saberes e experiências que não só atravessam a profissão professor de EF, mas que estão na centralidade de nossas atuações em diferentes espaços e tempos curriculares.

Volto ao campo de construção da EF como disciplina e área acadêmica para compreender que diversos discursos, rupturas e paradigmas foram surgindo ao longo desse tempo de sua maturação como uma prática social, dotada de uma epistemologia, prática pedagógica e de intervenção nos variados tempos e espaços. Com isso, afirmo que estar nesse território curricular em disputa em uma Rede Municipal fornece verdadeiras ebulições pelas narrativas dos professores de EF sobre o mundo, a sociedade, homem, mulher e suas concepções de trabalho docente e EF escolar em um cenário de:

momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o

trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 101)

Por outro lado, recorro pelas leituras de Bracht (2003) como o campo acadêmico da EF passou a incorporar cada vez mais intensamente “as práticas científicas, não só o conhecimento científico com maior ênfase na década de 70, o que determinou a criação de entidades científicas próprias¹¹, realização de eventos e cursos de pós-graduação” (BRACHT, 2003, p. 30). Sobretudo, pela sua frase clássica a respeito de que “a EF é colonizada epistemologicamente por outras disciplinas” (BRACHT, 2003, p. 31).

Tensiono o campo da EF pensando também a sua constituição epistemológica articulada nesse processo de incorporação de saberes do trabalho docente em nossos currículos da Educação Básica. Primeiro, saliento e concordo com Correia (2016, p. 832) que “essa tarefa tem como pano de fundo a pré-existência de uma polifonia e polissemia construídas pelas diferentes linhas teóricas e pedagógicas que constituem a EF brasileira”. A dimensão da multiplicidade de concepções¹² e vertentes teóricas no campo denunciam as tensões, conflitos e paradoxos que foram sendo tecidos ao se pensar o contexto da EF escolar.

O que me levou a pensar e fazer um paralelo com os currículos de EF que vão sendo construídos nas Redes de Ensino Municipais e Estaduais. Neira e Nunes (2009) em seus estudos problematizaram propostas curriculares da área em torno de três matizes distintas: teorias não-críticas – ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista e saudável, teorias críticas – crítico-superadora e crítico emancipatório e teorias pós-críticas – cultural.

Ao ler essa perspectiva de organização das teorias do campo curricular na EF me deparei também com as narrativas docentes que surgiram a partir das perguntas que realizamos, pensando a centralidade da EF na Rede Municipal de Duque de Caxias. A primeira delas que integro nesse debate é que...

Nós, professores, reconhecemos que a EF se localiza na área da Linguagem e que pensar o ensino da EF na escola se apresenta em uma dimensão multifacetada. Alguns eixos entendidos como estruturadores foram citados no debate sobre o ensino da disciplina escolar EF. Dentre eles, a formação humana e holística que deve ser demarcada no território da EF como um fio a ser tecido pelas nossas ações e intencionalidades políticas-pedagógicas, pois temos consciência do compromisso e responsabilidade social com a área e aqueles que usufruem por direito desde a creche até os Anos Finais do Ensino Fundamental, contemplando as diferentes modalidades que transversam à Educação Básica, como a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, conforme a LDBEN nº. 9.394/96. A perspectiva

11 Faço menção ao Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE). Para isso, apoio-me em Bracht (1998) ao dizer que as políticas de incentivo ao esporte do governo federal no final da década de 60 e 70 estiveram orientadas para a melhoria do desempenho esportivo do país. Essa influência veio acompanhada de documentos como: “Diagnóstico da EF e Desportos no Brasil, Plano Nacional de EF e Desportos 1976-1979”. O “Diagnóstico da EF e Desportos no Brasil” apontou uma deficiência no âmbito da Medicina Esportiva, o que impulsionou o investimento em conhecimentos e entidades científicas da área como o CBCE. Destaco que em produção recente o CBCE comemorou seus 40 anos publicando o livro: “Ciências do Esporte e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE”, organizado em 13 volumes com textos dos seus grupos de trabalho.

12 Campos (2011) nos revela que *concepção* e *abordagem* se estruturam como conceitos próximos e que é exatamente isso, podemos dizer, o que explica a forma de se abordar o ensino na prática docente.

de ensino da disciplina escolar EF também surgiu por posicionamentos que enfatizaram as crianças, adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Duque de Caxias como protagonistas da sua formação, visto que também possuem necessidades e interesses no processo educativo. O contato direto com esses sujeitos se destacou como outro elemento fundante da prática pedagógica exercida por nós professores e que deve ser compreendida e encarada como um potencial diferenciador, singular no desenvolvimento e atuação do professor de EF. (Diário no campo, 10 de março de 2020)

Nesse trecho, penso que há uma riqueza de possibilidades, fatores e gatilhos que ainda alimentam o debate do campo da EF escolar. Um deles é a identificação da EF como área da Linguagem, que foi um dos elementos afiliados à Política Curricular (2002-2004), e que, pela perspectiva desses professores presentes, se mantém. Compreendo que essa titulação – Linguagem – possui um passado e presente que se estruturaram em outras Políticas Curriculares como o PCN do Ensino Médio (1997), Brasil (2010) e BNCC.

Em contato com o trabalho de Ladeira, Darido e Rufino (2013, p. 242), destacou-se que “a compreensão da EF como linguagem¹³ contribui para a superação de paradigmas outrora relacionados a esta área, que teve como parâmetros conceitos da biologia e da psicologia”. Ainda nessa constatação, Bracht (2003) corrobora com esse alerta ao dimensionar o movimento como forma de comunicação com o mundo que enquanto cultura caminha para o simbólico. Ou seja, entendo que sob uma dimensão de naturalização do objeto da EF pelo viés biológico ou psicológico seu caráter histórico pode ser suprimido, assim como sua marca social.

Eis, o debate. Outro elemento que se incorpora nessa discussão volta-se para a valorização das práticas pedagógicas e o diálogo com os sujeitos escolares como protagonistas nesses processos formativos. A prática pedagógica na EF sempre foi destacada como um dos pilares da EF escolar, o que me deixa curioso ao pensar: como os professores de EF da Rede Municipal de Duque de Caxias organizam e vivem suas práticas pedagógicas? Quais os dilemas, saberes e fazeres pedagógicos que fundamentam esse currículo escolar?

Penso que os trabalhos de Bracht (2001) e Souza Júnior (2001) me ajudam a organizar uma reflexão sobre este aspecto, visto que tensões são colocadas pela referência de uma hegemonia do conhecimento científico na escola e que é preciso realizar um exercício de flexibilidade para “permitir que outros saberes se legitimem [...] somente na medida em que se reconhecem como legítimos outros saberes que não os de caráter conceitual ou intelectual é que temos uma chance de nos afirmarmos no currículo escolar” (BRACHT, 2001, p.77).

Entretanto, reconheço pela leitura de Souza Júnior (2001) que a ideia da EF como um componente curricular caminha no sentido de ir além ao fazer parte de um rol de disciplinas, pois também configura-se como um elemento da organização curricular da escola que em sua especificidade de conteúdos traz uma seleção de

13 Nos estudos de Daolio (2007), a dimensão da cultura é colocada como central e podemos pensar nesse debate que realizamos aqui, pois inspirado no antropólogo Clifford Geertz o autor incorpora em suas reflexões elementos do simbólico que sustentam a discussão da cultura na EF.

conhecimentos que no trato didático-pedagógico dado pelo professor configura uma dada sistematização que deve proporcionar ao aluno uma reflexão crítica sobre os processos vividos nesse cotidiano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate curricular em Duque de Caxias ocupou um *espaçotempo* na vida dos professores de EF por um singular momento no primeiro GT-EF na construção curricular (2019-2020). Como anunciado pelo objetivo do estudo, rememoramos, no intuito de perseguir e narrar a experiência com professores de Educação Física da Rede na construção curricular (2019-2020) sobre as disputas identificadas pelas ausências e presenças que foram apresentadas nas cenas.

As narrativas colocadas até aqui não têm por objetivo dar conta de todo o processo, pois elas permanecem e nos escapam. O que é impactante nesse processo compreensivo e em disputa pelo componente curricular EF foram presenças e ausências pelo disparo volumoso das questões tão caras ao campo da EF. Identificamos a recontextualização dos paradigmas do campo da EF entrelaçados na caracterização da Rede pelas narrativas do primeiro GT.

A dimensão da experiência pelo campo da formação e prática pedagógica são elementos essenciais para pensar o currículo em ação e na prática. Todavia, criar um vínculo com os docentes da Rede, pensando os desdobramentos da EF no Município pelas suas concepções de EF são outros elementos do processo. Além disso, a afirmação da EF na área de Linguagem, sua dimensão multifacetada, o processo de precarização e condição que atinge os professores de EF fortalecem a possibilidade de manter essa conversa, refletindo narrativamente sobre os desafios, dilemas e tensões disputadas no cotidiano da Rede.

Tais elementos, transitam pela dimensão fluida entre presença e ausência, pois vinculam-se a presença pela via do narrar, sentir, perceber, refletir e ocupam-se da ausência pela falta de continuidade até o momento da manutenção dessa conversa entre nós docentes do Município de Duque de Caxias. Por fim, a dimensão temporal/curricular nos provoca a continuar nessa trilha reflexiva e dialógica pelas presenças e ausências narradas pelos docentes em um único encontro. Vivo como professor da Rede disputas desde minha entrada como, recentemente, a imposição de projetos esportivos pela SME sem diálogo com a comunidade escolar. Adensar a disputa com novos encontros que disparem outras tramas e intrigas aos quais a arena curricular no campo da EF nos convida e tem nos mobilizado a pensar sobre e com a vida curricular docente na Rede Municipal de Duque de Caxias.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

- ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 197-221.
- BOSI, Antônio de Pádua. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente**: ensaios sobre o mundo dos trabalhadores. Cascavel: Edunioeste, 2001.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. *In*: CAPARROZ, Francisco. Eduardo (org.) **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.
- BRACHT, Valter. Um pouco de História para fazer história. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, São Paulo, nº especial, set/dez., p.12-18, 1998. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/799/471>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro, 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de jul. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 112, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 7
- CAMPOS, Luiz. Antônio. Silva. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.
- CORREIA, Walter. Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 30, p. 831-836, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000300831>
- COSTA, João Augusto Galvão Rosa; TERRA, Dinah Vasconcellos. A Educação Física na proposta pedagógica curricular: tensões e reflexões. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 268-282, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8635/6904>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio. Emílio. Formação de professores e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, v. 10 n. 15, p. 82-98, jan/jun., 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158/168>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- DOMINGO, José Contreras; QUILES-FERNANDÉZ, Emma; PAREDES SANTÍN, Àdrià. Una Pedagogia Narrativa para la formación del profesorado. **Márgenes**, v. 1, n. 1, p. 58-75, jun/jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**. Duque de Caxias: SME, 2002. v. 1.
- DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**. Duque de Caxias: SME, 2004. v. 2.

HARGREAVES, Andy. Hacia una geografía social de la formación docente. *In*: PÉREZ GOMES, Ángel; BARQUIN RUIZ, Javier; ÂNGULO RASCO, José Felix (org.). **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HUMBERMAN, Michael. Ciclo de Vida de Professores. *In*: NÓVOA, António. (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise. **Teoria e Educação**, v. 5, n. 4, p. 3-39, jan/abr., 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente. Acesso em: 23 jan. 2020.

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.100-112, jul/dez., 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2020.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya C.; RUFINO, Luiz Gustavo B. Interfaces entre a Educação Física e área de Linguagens: contextos e possibilidades. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 237-269, jul/dez., 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3247/3830>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MOTTA, Thaís da Costa; BRAGANÇA, Inês. Ferreira de Souza. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal (RN): Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas contribuições no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? *In*: CAPARROZ, Francisco Eduardo (org.) **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100011>

Abstract: The study aims to narrate the experience with Physical Education teachers from the Municipal Network of Duque de Caxias in the curricular construction (2019-2020) on the dispute identified by the absences and presences put on the scene. We deepen this process through research-formation as a concept word, situated in the field of (auto)biographic narrative research. The theoretical-methodological paths were based on the perspective of the narrator in Walter Benjamin, stressing the experience and the act of *narrating*. We used the diary in the field of the Municipal Network, thinking the author's word through science-knowledge, the subject's historicity and autobiographical reflexivity in the researcher-narrator's experience about the self-formative process he lived. This episode brought to the fore the narratives, disputes, traces in the conceptions about thinking about Physical Education, its object of study, characteristics in the Municipality in question and the tensions between the duality of presence and possible absence of specificity in the school subject.

Keywords: Physical Education. Narratives. Experience. Researchformation.

Resumen: El estudio tiene como objetivo narrar la experiencia con profesores de Educación Física de la Red Municipal de Duque de Caxias en la construcción curricular (2019-2020) sobre la disputa identificada por las ausencias y presencias puestas en escena. Profundizamos este proceso a través de la investigación- formación como palabra concepto, situada en el campo de la investigación narrativa (auto)biográfica. Los caminos teórico-metodológicos se fundamentaron bajo la perspectiva del narrador en Walter Benjamin, enfatizando la experiencia y el acto de *narrar*. Utilizamos el diario en el campo de la Red Municipal, pensando la palabra del autor a través de la ciencia-saber, la historicidad del sujeto y la reflexibilidad autobiográfica en la experiencia del investigador-narrador sobre el proceso autoformativo que vivió. Este episodio trajo a la conferencia las narrativas, las disputas, las huellas en las concepciones sobre pensar la Educación Física, su objeto de estudio, las características en el Municipio en cuestión, las tensiones entre la dualidad de presencia y la posible ausencia de especificidad en el sujeto escolar.

Palabras clave: Educación Física. Narrativas. Experiencia. Investigación Formación.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

João Augusto Galvão Rosa Costa: Redação – rascunho original – Elaboração, criação e/ou apresentação do trabalho publicado, especificamente elaboração do rascunho inicial. No trabalho de conceituação colaborou no desenvolvimento de ideias; formulação ou evolução de objetivos e objetivos de pesquisa abrangentes, bem como, na metodologia – desenvolvimento ou projeto de metodologia; criação de estratégias de escrita.

Dinah Vasconcellos Terra: Orientação, supervisão, conceituação na exploração de ideias; formulação ou evolução de objetivos e objetivos de pesquisa abrangentes. No contexto da Metodologia favoreceu o desenvolvimento do projeto deste trabalho. Realizou a verificação, seja como parte da atividade ou separada, da replicação/reprodutibilidade geral dos resultados/experimentos e outras saídas de pesquisa.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa seguiu a resolução obtida junto ao Centro de Referência e Pesquisa/Formação Continuada Paulo Freire da Prefeitura de Duque de Caxias, permitindo a realização da pesquisa juntos aos professores da Rede.

COMO REFERENCIAR

COSTA, João Augusto Galvão Rosa; TERRA, Dinah Vasconcellos. Narrativas de professores de Educação Física na construção curricular: entre presenças e ausências no jogo da especificidade. **Movimento**, v. 29, p. e29014, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.119602>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.