



Universidade Federal do Pampa

**CAMPUS URUGUAIANA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**AS EXPERIÊNCIAS QUE CONSTROEM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM
ESTUDO ETNOGRÁFICO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
MUNICÍPIO DE URUGUAIANA – RS**

**MARÍLIA DE SOARES BRAGA
TAÍS PRATES MULER**

URUGUAIANA, 2016

**MARÍLIA DE SOARES BRAGA
TAÍS PRATES MULER**

**AS EXPERIÊNCIAS QUE CONSTROEM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM
ESTUDO ETNOGRÁFICO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
MUNICÍPIO DE URUGUAIANA – RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca do Curso Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física. Orientadora: Prof.^a Me. Mauren Lúcia de Araújo Bergmann.

URUGUAIANA, 2016

RESUMO

Falar sobre a prática pedagógica do professor é um processo que envolve sensibilidade e um olhar aberto sobre os aspectos que podem envolver essa prática, tendo em vista que ela não se forma a partir de uma experiência e sim de um conjunto de experiências. Ao longo do processo de investigação, o trabalho de campo apontou para questões que podem influenciar a prática docente, entendida, nesta experiência, a partir da história de vida do professor com a Educação Física, sua formação inicial, o caminho profissional e formação continuada, com propósito de compreender os fatores que influenciam a prática docente dos professores de Educação Física de escolas públicas do Município de Uruguaiana – RS. Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico realizado com seis professores de Educação Física do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Para a coleta das informações, utilizamos uma ficha de observação e entrevista semiestruturada além do registro de situações e diálogos nos diários de campo. As observações foram sistemáticas e não participante, totalizando aproximadamente 65 horas. Após as observações das práticas pedagógicas dos docentes, realizamos a entrevista semiestruturada que possibilitou uma melhor compreensão do contexto observado. Percorrendo essa trajetória, percebemos que a história de vida dos docentes com as experiências na educação básica provocam recordações que são refletidas na prática docente: a forte influência dos esportes, conteúdos sobre os quais escolheram desenvolver em suas aulas, o que implica no uso de determinados espaços e materiais. Conforme avançamos no trabalho de campo e análise das informações, percebemos que essa influência continuou sendo reforçada durante a graduação desses professores. No entanto, enxergamos algumas experiências discretas, diferentes do ensino esportivizado que tiveram na formação inicial, como o trabalho de temas transversais, o trabalho coletivo com docentes de outras disciplinas e a abordagem de conteúdos da dimensão conceitual.

Palavras-chave: Educação Física escolar, professor, experiência docente, prática pedagógica, etnografia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	6
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	6
2.2 APROXIMAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	6
2.3 ABORDAGEM DOS SUJEITOS.....	6
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	7
2.5 TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	8
2.6 VALIDEZ INTERPRETATIVA.....	8
3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	9
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	9
3.1.1 HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	11
3.1.2 FORMAÇÃO INICIAL.....	13
3.1.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	15
3.1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	17
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	19
3.2.1 PLANEJAMENTO.....	19
3.2.2 CONTEÚDOS E ABORDAGEM.....	22
3.2.3 DIVISÃO DAS TURMAS.....	25
3.2.4 MOMENTOS ORGANIZACIONAIS (PARTE INICIAL, DESENVOLVIMENTO E PARTE FINAL).....	26
3.2.5 MATERIAIS E ESPAÇOS PARA AS AULAS.....	26
3.2.6 COMPROMETIMENTO E ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR.....	29
3.2.7 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	30
4. DISCUSSÃO.....	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
6. REFERÊNCIAS.....	54

1. Introdução

Falar sobre a prática pedagógica do professor é um processo que envolve sensibilidade e um olhar aberto sobre os aspectos que podem envolver essa prática, tendo em vista que ela não se forma a partir de uma experiência e sim de um conjunto de experiências.

Através da ação dos professores dentro de sala de aula e a partir de suas vozes, buscaremos compreender uma pequena parcela das experiências que os docentes adquiriram ao longo de suas vidas com a Educação Física e que pode ter contribuído para construir sua prática pedagógica.

Conforme alguns estudos, diversos fatores constroem e reconstroem o *ser professor* e o nosso estudo apresenta alguns fatores que podem estar relacionados com a maneira como o docente desenvolve sua aula.

De acordo com Santos, Bracht e Almeida (2009), compreender o professor com maior profundidade, considerando o lado profissional e pessoal, nos levará para caminhos diferentes e que podem contribuir para que possamos entender suas práticas. Prestar atenção à voz do professor implica uma “humildade epistemológica” (p.161).

Como coloca Freire (1996, p. 11) “o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra par mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro”.

De modo que isso também ocorre na docência, onde constantemente essa prática vai sendo construída e reconstruída durante todo o percurso de atuação na escola.

No ato de cozinhar, como na prática pedagógica o professor deve estar constantemente agregando “temperos”, ou seja, novos conhecimentos e maneiras de ensinar, pois, na medida em que faltam esses “temperos” o mesmo conhecimento acaba sendo reproduzido constantemente.

Ao longo do processo de investigação, o trabalho de campo apontou para questões que podem influenciar a prática docente, entendida, nesta experiência, a partir das histórias de vidas dos professores com a Educação Física, sua formação inicial, o caminho profissional e a formação continuada com propósito de compreender os fatores que influenciam a prática docente dos professores de Educação Física de escolas públicas do Município de Uruguaiana – RS.

2. Caminhos metodológicos

2.1 Caracterização do estudo

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, pois busca compreender questões referentes a determinados grupos sociais com maior profundidade, visto que estuda um grupo, através de observações, entrevistas, contato direto com o que está sendo pesquisado, coleta de dados descritivos e transcritos para posteriormente serem analisadas de forma que o pesquisador não interfira com suas concepções (GERHARDT e SILVEIRA 2009).

2.2 Aproximação do contexto de investigação

Os primeiros contatos que estabelecemos foram com a Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE) e com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com a intenção de apresentarmos o projeto para os responsáveis pelos órgãos e também obter autorização para desenvolver o trabalho. Posteriormente, solicitamos uma lista de todas as escolas estaduais e municipais existentes na cidade para que pudéssemos identificar e mapear quais delas possuíam os anos finais do Ensino Fundamental.

Para garantir abrangência de diferentes regiões e contextos da cidade, dividimos a zona urbana do município em três grandes áreas. Em cada área identificamos o número de escolas existentes e posteriormente realizamos o sorteio de duas escolas de cada região.

2.3 Abordagem aos sujeitos

No primeiro contato que estabelecemos com as escolas, apresentamos o projeto para a direção e em seguida identificamos quantos professores de EF faziam parte da equipe pedagógica da escola e atendiam aos seguintes critérios de inclusão: a) Ser professor (a) de Educação Física graduado em instituição de ensino superior; b) atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas da zona urbana do município de Uruguaiana/RS; c) ter carga horária na mesma escola de no mínimo de 50% da carga horária total; d) tempo de atuação na Educação Física escolar de, no mínimo, um ano na escola; e e) manifestar vontade de participar e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

Identificados os professores, apresentamos o projeto. Quando mais de um professor atendia aos critérios de inclusão, a decisão de participar ficava à escolha deles. Desta forma, a participação dos docentes foi voluntária e de acordo com os cuidados éticos deste estudo, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa/Unipampa sob o registro CEP nº 1.331775.

Durante o processo de escolha dos participantes, foi necessário que sorteássemos outras escolas, pois alguns professores não atendiam os requisitos para participar do estudo e em uma das instituições tivemos a recusa de um professor.

Selecionados os participantes do estudo, realizamos a apresentação do objetivo e os procedimentos e entregamos a cada um o TCLE para que assim pudessem conhecer os detalhes do estudo que fariam parte. Após a devolução do Termo, iniciamos as observações das aulas de cada professor e posteriormente as entrevistas.

Desta forma, participaram da amostra seis professores de Educação Física do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas da zona urbana do município de Uruguaiana/RS.

2.4 Instrumentos e Procedimentos da investigação

Para a coleta das informações, utilizamos a observação, a entrevista semiestruturada, e o registro de situações e diálogos nos diários de campo. As aulas foram observadas antes da realização da entrevista, a fim de não induzir o comportamento dos professores para questões que seriam discutidas na entrevista.

As observações foram sistemáticas e não participante, totalizando aproximadamente 65 horas, na qual utilizamos uma ficha de controle elaborada previamente. A frequência de observação não era comunicada com antecedência aos professores, para não influenciar no comportamento dos mesmos.

Após as observações das práticas pedagógicas dos docentes, realizamos uma entrevista semiestruturada que possibilitou uma melhor compreensão do contexto observado.

Inicialmente realizamos a entrevista com um professor externo ao estudo. Este procedimento serviu para qualificar o instrumento e para que pudéssemos ter conhecimento de aspectos sobre este instrumento, como a duração, a transição das questões, a compreensão de termos e a capacidade de coletar as informações que pretendíamos. Essa testagem prévia da entrevista qualificou o instrumento e permitiu algumas modificações antes de iniciarmos essa parte do trabalho de campo.

A entrevista semiestruturada foi individual e registrada de forma escrita e em áudio, na qual as perguntas foram específicas, mas as entrevistadoras ficaram livres para ir além das respostas, podendo estabelecer um diálogo com o entrevistado. A entrevista contou com quatro blocos de questões: 1- Dados pessoais e questões referentes à formação profissional (Nome, Data de nascimento, Instituição de formação, ano de formação, avaliação da formação inicial, tempo de atuação profissional, realiza

formação continuada); 2- Apresentação das abordagens pedagógicas e questões relacionadas (autopercepção do professor sobre sua identificação com as abordagens, oportunidade de justificativa de postura, qual o papel do professor de EF); 3- Planejamento das aulas (Planejamento anual, conteúdos desenvolvidos, como são abordados os conteúdos, dimensões propostas pelos PCN'S); 4- Outros aspectos apontados pelos professores. Os professores foram entrevistados na escola onde ministram suas aulas de EF ou em um lugar de sua preferência, após agendamento de horário. Cada entrevista durou em média 40 minutos. Após a coleta das informações, a entrevista foi redigida e encaminhada aos professores para que cada um pudesse validar as informações nelas contidas.

2.5 Triangulação dos dados

Na intenção de combinar diferentes fontes de informação sobre o tema deste estudo, durante o trabalho de campo, as informações foram analisadas de acordo com as questões e proposições orientadoras do estudo, procurando estabelecer permanente tensão das informações coletadas, com o referencial teórico e com a nossa interpretação sobre os dados coletados.

Para Denzin (1978), a triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos. Distinguindo subtipos de triangulação de dados, Denzin propôs que se estude o fenômeno em tempos (explorando as diferenças temporais), espaços (locais - como forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes.

Nesse sentido, buscamos sustentar nossa triangulação coletando os dados em diferentes tempos: ao longo de quatro meses; em diferentes espaços: durante as aulas de Educação Física na escola e nos diálogos fora do espaço de aula; através de diferentes procedimentos: observação e entrevistas; e com diferentes indivíduos.

Esta percepção permitiu não apenas para a interpretação do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões.

2.6 Validez interpretativa

A validade interpretativa nas etnografias pode ser compreendida como uma forma de obter credibilidade no material fruto de análise e interpretação das informações recolhidas no trabalho de campo (MOLINA NETO, 1999). Alguns autores sugerem: 1) a presença prolongada no campo de pesquisa, 2) a articulação com outros pesquisadores, 3) a triangulação dos dados e 4) as diferentes formas de coletas de

informações seriam indicativos de validade das interpretações nos estudos etnográficos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; GOMÉZ et al, 1996).

Desta forma entendemos que, estando de acordo com estas informações, as interpretações resultantes desta análise de dados preservam estes pressupostos de validade, uma vez que 1) permanecemos quatro meses no campo de investigação; devolvemos cada entrevista transcrita na íntegra aos professores, de modo que pudessem corrigir ou completar algum pensamento que não estivesse de acordo com o que pensavam; 2) as análises da etnografia foram apresentadas para uma professora experiente, envolvida há mais de uma década com diferentes níveis de ensino e, 3) utilizamos diferentes instrumentos para coleta das informações obtidas nesta etnografia no intuito de assumirmos diferentes perspectivas ao olharmos para o trabalho docente dos envolvidos.

3. Análise e Apresentação das Categorias

O processo de análise das informações da etnografia ocorreu através das leituras dos registros em diário de campo, dos diálogos transcritos, das entrevistas gravadas e transcritas e dos registros do acompanhamento das aulas dos professores participantes.

Após sucessivas leituras do material, retomamos as leituras do referencial teórico do estudo e construímos unidades de significados das informações coletadas, aproximando-as por temas, o que constituiu para o processo de categorização do que seria apresentado e discutido a seguir neste estudo.

As informações foram categorizadas na seguinte forma: Formação docente (História com a EF, Formação inicial, Trajetória profissional e Formação continuada) e Prática Pedagógica (Planejamento, Conteúdos e abordagem, Divisão das turmas, Momentos organizacionais – Parte Inicial; Desenvolvimento e Parte Final -, Materiais e espaços para as aulas, Comportamento e envolvimento do professor e Concepções de EF).

O “retrato dos professores”

3.1 Formação docente

Lopes (2010) entende que a prática pedagógica é um processo que vai se construindo, modificando e aprimorando no fazer diário do professor, ou seja, é no chão da escola que o docente irá construindo-se como professor e que as experiências que ele adquiriu quando aluno e as demais, também devem ser levadas em consideração. O pensamento de Pimenta (1997) também corrobora com o autor citado, quando ela ressalva que o aluno ao ingressar no curso de formação inicial, no qual ela é professora, já possui alguma representação sobre o que é ser professor. Essa representação se dá através das experiências que ele obteve enquanto aluno na educação básica e também

através das mudanças que ocorreram na profissão, durante sua história, do trabalho em diferentes escolas, da valorização profissional, da complexidade de trabalhar com alguns alunos e em muitas instituições, devido à falta de estrutura e apoio.

A formação docente, segundo o olhar de Virgínio (2009, pág. 148),

é o espaço institucional, individual e coletivo onde o docente não tem receitas de como fazer ao assumir esta postura pedagógica-formativa, busca encontrar o modo de fazer, refazer e desfazer, objetivando sempre a construção do conhecimento seu e de seu aluno; instigando entre eles o questionamento, o desafio, a argumentação, a crítica, a autocrítica, a inovação e despojando-a ao novo.

Sendo assim, quanto a formação dos professores estudados, todos são graduados em Licenciatura Plena em Educação Física, com diferentes anos de conclusão e tempo de atuação na escola. Três professores formaram-se antes do ano 2000, e os demais com formação após o ano de 2000, essa disparidade dos anos de formação teve o propósito de obtermos diferentes formações e práticas pedagógicas, possibilitando conhecer e compreender a escolha de cada professor.

O quadro a seguir, nos mostra o ano de formação e tempo de atuação na EF escolar dos professores investigados e que atuam na nossa comunidade:

Quadro 1: Ano de formação e os anos de atuação na EF escolar e que atuam nas escolas públicas do Município de Uruguaiana (2016).

Professor	Formação/ano	Tempo de atuação na EF escolar
A	Licenciatura Plena em Educação Física / 1995	21 anos
B	Licenciatura Plena em Educação Física / 2003	11 anos
C	Licenciatura Plena em Educação Física / 1981	32 anos
D	Licenciatura Plena em Educação Física / 2006	13 anos
E	Licenciatura Plena em Educação Física / 2007	8 anos
F	Licenciatura Plena em Educação Física / 1986	21 anos

3.1.1 *História com a Educação Física escolar*

Neste tópico iremos abordar a história de vida com a Educação Física escolar oportunizada aos professores na Educação Básica, na intenção de compreendermos melhor a ligação que eles têm com a área e o que os motivou a escolherem a profissão.

Dentro desta perspectiva Amorim Filho e Ramos (2010) ao investigarem a história de vida e as trajetórias pessoais e profissionais de dois professores, destacaram que as diversas relações sociais que o futuro docente estabelece as crenças e costumes adquiridos no convívio familiar, de algum modo irão transparecer em suas atitudes com os alunos, em determinadas circunstâncias. Da mesma forma, ocorre com a relação professor e aluno, na Educação Básica ou no Curso Superior, sendo que essas experiências podem marcar de forma positiva ou negativa na vida do aluno.

Como o aluno, o professor também trás consigo experiências anteriores à formação inicial, e que devem ser levadas em consideração quando vamos investigar a prática pedagógica do professor.

O docente A teve contato com a EF em todas as etapas escolares e ressaltou que foi destinada à competição, onde recebia bolsa de estudos em uma Instituição privada, pois se destacava nos esportes. O repertório de conteúdos voltou-se para a aprendizagem do vôlei, futebol e corrida. Ao perguntarmos se ele gostou desse formato, o docente disse que gostaria que hoje em dia ela fosse voltada para o lazer.

“Porque nós era muito exigido e a gente não brincava muito, a gente trabalhava muito, treinava muito” (Professor A, em 02/08/2016).

O docente B disse que sua EF escolar foi um pouco complicada, pois nas etapas iniciais a EF era com um professor unidocente, aquele que é responsável por todas as disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, foi melhor a partir do sétimo ano. Segundo ele, os esportes foram predominantes em suas aulas:

“Eu estudei em uma escola particular mas era um pouquinho complicado de ter um professor de Educação Física, mas a partir da sétima série daí foi um pouco melhor, a gente teve mais é esportes” (Professor B, em 02/08/2016).

Segundo informações do docente C, sua EF escolar destinada ao treinamento, onde os alunos desenvolviam as técnicas de voleibol, handebol e basquetebol na EF e aperfeiçoavam nos horários de treino. É imprescindível evidenciar que o professor C obteve uma experiência em sua infância que de algum modo pode ter colaborado com suas escolhas enquanto professor. Seu pai é formado em Educação Física pelo Exército Brasileiro e desde muito cedo o docente lhe acompanhava nas aulas. Segundo ele, esse foi um dos fatores que colaboraram com a decisão da escolha profissional. Isso pode ser percebido em suas falas na entrevista em 13/06/2016:

“Como meu pai era professor de Educação Física também, formado pelo exercito, a minha Educação Física escolar

que eu pratiquei nas escolas foi de treinamentos, foi desenvolvendo todas as habilidades de atletismo, handebol, voleibol, basquetebol, E aí a gente desenvolvia na escola e depois praticava nas equipes das escolas, participando dos eventos”.

O docente D avalia sua EF escolar como boa, relatando que participava da equipe da escola e treinava mais de uma modalidade:

“Foi boa. Eu jogava, fazia parte da equipe e treinava mais de uma modalidade” (Em 14/06/2016).

O docente E gostava muito de participar das equipes, raramente faltava a aula e sempre teve preferência pelos esportes:

“Eu sempre gostei muito de participar de equipes, de fazer, de praticar a EF. Era daqueles que dificilmente faltava aula. Sempre tive uma preferência por esportes coletivos e na parte mais competitiva mesmo” (Em 07/06/2016).

O docente F disse que adorava as aulas de EF e era muito participativo, ressaltou o atletismo como a modalidade que mais tinha apreço. Um ponto interessante foi sobre o futsal, que na época não fazia parte dos conteúdos da EF, conforme ele comentou, em 19/05/2016:

“Ah eu adorava, lembro como hoje, baixinha me metia em tudo, fazia de tudo um pouco. Era a levantadora do vôlei, mas não jogava nada. Era do basquete. Adorava o atletismo. Eu estudava em Bagé e nós fazia atletismo no quartel (MEC) e nós íamos lá treinar o atletismo, era muito forte, só não tinha na época o futsal”.

Considerando as informações coletadas sobre a história de cada docente com a EF escolar, é possível compreender que a maioria dos docentes participantes deste estudo sentiu-se satisfeita ao recordar a forma como a EF escolar era desenvolvida, com exceção do docente A, que relatou que a EF escolar poderia ter sido com um caráter diferente.

Além disso, é possível perceber que o treinamento e os esportes coletivos predominaram em suas aulas e fizeram parte das lembranças de todos os docentes. Essas informações merecem ser pontuadas em estudos sobre formação de professores, pois o longo período de tempo de contato com as instituições de ensino solidifica as representações sobre o ensino e sobre o papel do professor na escola. Muitas vezes, os anos de graduação não são suficientes para ressignificar essas representações (TARDIF, 2000).

Como podemos perceber no quadro abaixo, sobre os fatores que motivaram os docentes a escolherem a profissão, quatro professores afirmaram que optaram pelo curso de EF por se identificarem com o esporte (docentes B, D, E, F), na expectativa de

que o processo iniciado na escola continuasse na graduação; um optou por ter afinidade com a área e um porque sempre quis ser professor, desde o Ensino Fundamental (docente C), destacando que seu pai sempre foi sua inspiração. A EF foi a primeira opção no vestibular para a maioria, exceto para o docente A, que gostaria de cursar Enfermagem, porém não conseguiu ingressar; e para o docente F, que relata sempre ter gostado de Veterinária, mas o fator financeiro constituiu um elemento determinante na decisão, pois o curso de Veterinária tinha um custo mais elevado que o curso de EF.

Os motivos da escolha profissional encontrados neste estudo assemelham-se aos resultados encontrados no estudo de Oliveira e Salles (2001), onde os professores também elencaram os esportes como fator principal para a decisão.

Quadro 2: Motivação para a escolha da Profissão

Professor	Por que EF
A	Afinidade com a área, porém era a 2ª opção.
B	Gostar de Esporte e influência de um professor.
C	Sempre quis ser professor com o envolvimento que tinha com a área.
D	Afinidade com o esporte e a promoção de saúde.
E	Por acaso, se identificava com o esporte.
F	Afinidade com o atletismo.

3.1.2 Formação Inicial

Acreditamos que é necessário ressaltar a formação inicial como uma peça importante na construção da prática pedagógica do professor, e que as características advindas dela, podem contribuir para compreender determinadas linhas de ensino que os docentes optam por desenvolver, escolha de conteúdos e postura ao ensinar.

De acordo com Correia (2008), a prática pedagógica deve ser entendida como um ponto de aprendizado, sendo que a graduação deve proporcionar aprendizagens que estabeleçam um contato mais próximo com área de atuação docente, pois as experiências adquiridas durante a sua trajetória na formação inicial, podem contribuir com a forma que o docente conduz suas aulas.

É importante enfatizar que os currículos das graduações por muito tempo e até mesmo nos dias de hoje, consideram a prática como prioridade no ensino da Educação

Física, contribuindo assim para fortalecer as teorias dicotômicas que formam nossos discursos (teoria versus prática, corpo versus mente).

Deste modo, é relevante salientar algumas características dos cursos de graduação em Educação Física, visando compreender a forma como o professor entende a Educação Física escolar.

Rodrigues (2016) ressalta em seu trabalho que os cursos de licenciatura em Educação Física acabam formando docentes com um enfoque técnico, deixando de lado muitas vezes, aspectos que deveriam ser considerados fundamentais para o exercício docente, como a reflexão, criticidade e aspectos sociais e políticos, pois de acordo com Daolio (2004) durante muito tempo as ciências biológicas prevaleceram nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, no entanto, as disciplinas como: antropologia, história, sociologia, estão conquistando seu espaço, contribuindo assim, para compreender a Educação Física em uma perspectiva sociocultural.

Sendo assim, perguntamos aos docentes na entrevista sobre como foi sua formação inicial. Os professores A, B, C e D sentiram-se satisfeitos avaliando como ótima, boa, excelente e muito boa, respectivamente, sendo os esportes o fator primordial para essa satisfação. Além disso, o docente A relatou ter docentes preocupados com a educação, formação e socialização ao longo do tempo da graduação. Essa informação pode ser contemplada em sua fala:

“Tínhamos professores bons, preocupados. Voltados à Educação, voltados à formação. Eles ensinavam nós a fazer um trabalho voltado à socialização, eles eram muito preocupados com essa área lá. Então foi ótima a minha formação lá. Adorei! E talvez isso que contribuiu pra mim ser o profissional que eu sou hoje né?!” (Em 02/08/2016).

Já os professores E e F sentiram-se insatisfeitos, avaliando sua formação inicial como regular. O docente E relatou que uma boa parte da graduação foi voltada para a prática e o F por ter um componente de ginástica calistênica, segundo ele não via a necessidade de aprender a marchar, sendo que a universidade poderia ter proporcionando outra oportunidade mais significativa.

O docente E que diz não sentir-se satisfeito com sua formação inicial por conta da priorização da prática, relata em sua entrevista na questão sobre a divisão dos momentos organizacionais da aula – parte inicial, desenvolvimento e parte final -, que ao sentar, discutir e conversar, ele acaba deixando um pouco a prática, alegando ter que optar entre ambos, teoria versus prática, logo, fica evidente em sua entrevista que ele prioriza a parte prática, mesmo criticando em sua formação.

“Eu desde a minha época escolar e o início ali da faculdade, os professores sempre foram, mais voltados, eu sempre fui mais voltado realmente pra prática. Quando eu era aluno na escola, esportes coletivos e competição era o que eu gostava, até por causa do perfil do próprio professor que eu tive. Na faculdade não foi muito diferente, os professores a grande maioria também era assim. Depois começou a chegar alguns e começaram a incentivar algumas coisas que não tinha e nunca teve antes disso lá, que é o que eu imagino que é o que vocês têm bastante aqui que é professores mais voltados pra pesquisa, incentivavam a gente a ler bastante artigo. Antes deles nunca teve ninguém que chegasse com um artigo pra gente ler, nunca”(Professor E, em 07/06/2016).

Esses relatos demonstram que as experiências que cada professor podem ter contribuído para a escolha profissional, segundo Tardif (2000) os aspectos cognitivos, sociais e afetivos que ele denomina como filtros

[...] permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar. Conseqüentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

3.1.3 Trajetória profissional

Os docentes são vistos como mobilizadores de conhecimentos e algumas pesquisas acerca da formação e carreira profissional, indicam que é necessário rever o entendimento de sua prática pedagógica. Deste modo, ao longo de sua carreira os

docentes formam e modificam seus saberes constantemente a partir das experiências adquiridas em sua caminhada (NUNES, 2001).

Assim como Sherer e Neto (2000), acreditamos que ação dos docentes é realizada por meio de um conjunto de conhecimentos que eles irão obtendo ao longo de sua vida. As experiências que os docentes trilham durante sua vida pessoal e profissional constituem a forma como o professor entende e conduz sua prática educativa, de modo que algumas experiências podem influenciar mais que outras, visto que essa condição é peculiar a cada professor. Em vista disso, é importante estudar individualmente os docentes, pois cada um carrega histórias distintas.

Sendo assim, pretendemos apresentar a trajetória profissional trilhada por cada docente, levando em consideração os diálogos que estabelecemos durante o período de observações.

De acordo com os registros em diários de campo, os professores A, D e E além de suas atividades nas escolas, trabalham em outros locais, todos eles em academias de ginástica, podendo de certa forma influenciar em suas práticas pedagógicas, fazendo com que o entendimento que os mesmos têm sobre a EF seja mais voltado para área da saúde.

Sobre a trajetória profissional do professor B não foi possível termos o conhecimento se trabalhou em outras instituições.

O professor C atualmente trabalha apenas em escolas públicas e em uma escola particular como treinador de basquete. Também já trabalhou com Ginástica Localizada no início de sua carreira.

Já o professor F, relatou nunca ter trabalhado em outro lugar a não ser em escolas e que após formado, permaneceu 9 anos sem nunca ter exercido a profissão de professor de Educação Física, justificando sentir insegurança para dar aula, referente ao saber fazer.

Com isso, é possível perceber que, não apenas ao longo das suas trajetórias profissionais, mas atualmente, as responsabilidades docentes não terminam quando acaba a jornada de trabalho na escola. Sobre isso, Paro (1996) comenta que a “precariedade das condições objetivas de trabalho na escola”, a desqualificação do trabalho do professor, o aviltamento do salário, infelizmente são situações comuns no país.

Os múltiplos vínculos de trabalho podem influenciar a prática pedagógica destes professores e seu entendimento sobre seu papel na escola, sobretudo por ser uma situação comum em nosso País, como é o caso de alguns participantes deste estudo. Barreto (1991) destaca que, mesmo que o papel dos professores seja internacionalmente reconhecido como principal promotor de qualidade no ensino, a desvalorização desses profissionais ainda não se constitui em políticas públicas que os levem a desempenhar com eficiência a tarefa que lhes cabe.

3.1.4 *Formação Continuada*

Para falarmos de formação continuada primeiramente é necessário entender a necessidade da mesma na prática pedagógica dos docentes.

A prática pedagógica que envolve os professores nas escolas de hoje, exige um professor capacitado e bem preparado para intervir com os alunos e também com os novos conjuntos de questões que estão presentes no cotidiano da sociedade. A formação continuada é de extrema importância, pois além de promover o desenvolvimento profissional do professor, pode influenciar de forma significativa a sua prática pedagógica (MILEO e KOGUT, 2009).

O docente é o agente mediador do conhecimento e, para mediá-lo fazendo com que os alunos apropriem-se desses saberes de modo que possam produzi-los e reproduzi-los de forma autônoma, reflexiva e crítica, o docente precisa estar em constante aprendizagem tornando-se cada vez mais reflexivo, em vista disso a formação continuada aprofunda e organiza a construção do conhecimento (RANKEL e STAHLSCHIMIDT, 2009).

Nesse sentido, conforme pode ser visto no quadro 2, todos os professores participantes deste estudo estabelecem algum meio para dar continuidade ao processo de aprendizagem, como por exemplo, leituras, participação em eventos, e investem em programas de pós-graduação estimulando assim, o seguimento dos processos que constituem a prática pedagógica.

Dos seis professores participantes do estudo, os docentes A, C e E possuem pós-graduação, tão logo, um na área da EF escolar. Durante sua entrevista, quando questionado sobre o motivo pelo qual escolheu especializar-se em EF escolar, o docente informou que uma de suas colegas de profissão da escola indicou a especialização e que se vários professores efetuassem a matrícula, eles ganhariam desconto na mensalidade e também visou uma promoção e aumento de salário.

Quadro 3: Formação continuada

Professor	Especialização	Costuma realizar leituras	Última temática estudada	Autor da EF	Gosta de Participar de Eventos	Última temática de evento	Temáticas que costuma participar
A	Pós-graduação em Treinamento Desportivo	Sim	Inclusão	Ana Maria	Sim	Voleibol	Depende da necessidade
B	-	Sim	Interdisciplinaridade	Silvio “Lúdico”	Sim	Metodologia	Interdisciplinaridade
C	Pós-graduação em Treinamento Esportivo	Sim	Livro “Transformando suor em ouro”	Não lembra	Sim	Esportes	Esportes
D	-	Sim	Biografia do Treinador	-	Sempre que possível	Semana Acadêmica da Fisioterapia	-
E	Pós-graduação em EF Escolar – em andamento	Somente o material da pós-graduação	EF escolar	Não lembra	Sempre que dá	Autismo	Esporte
F	-	Sim	Competição na EF	Adroaldo Gaya	Sim	Seminário Sobre Docência em EF escolar	EF escolar

Em síntese, os professores deste estudo costumam frequentar ações de formações, de modo que cada um opta pelas temáticas nas quais possuem maior afinidade e a maioria costuma frequentar eventos de caráter escolar.

Silva (2000, p. 101) aponta para a importância atribuída à “formação ao longo da vida” e, nomeadamente, à formação contínua de professores justifica-se, em grande medida, pensámos, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais.

No entanto, um ponto muito importante é o surgimento de políticas públicas que promovam essa educação continuada, através de eventos, cursos, pós graduação, etc, pois para suprir essas demandas da atual sociedade, é preciso repensar se está havendo esse apoio aos professores. E desta forma, colaborar para o aprimoramento da educação.

3.2 Prática Pedagógica

Neste espaço abordaremos a prática pedagógica dos professores, compreendida no estudo como a forma que o docente desenvolve sua aula, considerando como o professor estrutura seu planejamento anual ou trimestral e diário, organiza e aborda os conteúdos, a estrutura da aula (divisão entre meninos e meninas), momentos organizacionais (parte inicial, desenvolvimento e parte final), materiais e espaços, seu comportamento e envolvimento durante a aula e também identificar quais concepções de EF notamos em suas falas e ações.

As concepções são compreendidas aqui como os diferentes entendimentos sobre o papel da EF na escola, que foram e ainda são debatidos (DARIDO, 2012).

De acordo com Zaidan e Cardoso (2014 p. 152)

a prática pedagógica envolve diferentes sujeitos que trazem consigo histórias/memórias e que fazem parte de um determinado contexto, que, por sua vez, está envolvido por condições muito peculiares. A prática pedagógica, nessa visão, configura as ações desenvolvidas e vivenciadas na escola.

Segundo Scherer e Neto (2000) os saberes que constituem a prática pedagógica do professor transcendem os muros da universidade e sua formação continuada. Os autores compreendem que o entendimento que o professor possui sobre sua prática, referindo-se aos conteúdos, métodos didáticos, estrutura da aula; sobre sua realidade social, política, econômica e cultural; e também o entendimento referente a questões de educação, escola, EF e sua bagagem enquanto professor são saberes que estão diretamente ligados à prática pedagógica.

Portanto, acreditamos que estes aspectos que abordaremos abaixo, são peças importantes na constituição da prática pedagógica.

3.2.1 Planejamento

O ato de planejar consiste em pensar, preparar ou traçar metas para atividades ou objetivos que deseja-se cumprir, como forma de demonstrar interesse e organização prévia pelas possíveis ações que pretendemos realizar.

Na escola o ato de planejar não deve ser deixado de lado pelos professores, pois é através do planejamento anual, trimestral ou diário que o docente se organiza e distribui os conteúdos que serão abordados com os alunos. Contribuindo, Bossle (2002) afirma que “o planejamento de ensino, portanto, é uma construção orientadora da ação

docente, que como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe”.

Gonçalves (2006, p.178) citado por Vicenzi e Miranda (2009), nos apresenta que “planejar é estruturar uma linha de ação, é evitar a improvisação de atividades desprovidas de objetivos. As ações planejadas devem ser contínuas, ou seja, necessitam ser revistas e novamente planejadas. O planejamento não pode ser separado da ação”.

Compreendemos que o planejamento anual/trimestral consiste na organização e estruturação do que irá ser considerado em termos de conteúdo durante o ano letivo, e o diário com a finalidade de elaborar de qual forma as manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano (CCMH) serão desenvolvidas com aquele determinado grupo, para que assim, o trabalho seja coerente e com um objetivo a ser alcançado. Deste modo, é peça fundamental para orientar o trabalho docente.

A CCMH é entendida neste estudo como um conjunto de saberes que foram criados e modificados ao longo da história por homens e mulheres, logo dando sentido aos jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, o teatro, o circo, e outras manifestações historicamente acumuladas, compreendendo essas manifestações em diferentes eixos como o social, cultural e biológico (GAYA, 2014).

Quando questionado sobre como organiza seu planejamento, o professor A diz seguir as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola e a elaboração é realizada trimestralmente junto com a direção, sendo que o outro professor não participa.

“Aqui na escola nós temos um projeto pedagógico e aí nós temos que seguir as diretrizes, que ela vai da iniciação, a orientação e o aprendizado. Todos os trimestres a gente faz um planejamento e entrega pra escola. Eu faço junto com a orientação e a direção. A outra professora faz o planejamento dela e eu faço o meu, é separado. Ela entrega um e eu entrego outro, é diferente. Até mesmo por que as turmas não são iguais né, são outras turmas” (Em 02/08/2016).

O professor B estruturou o planejamento em conjunto com a supervisora da escola no ano de 2014 e o mesmo é utilizado até hoje.

“Nos primeiros trimestres a gente já fez um projeto desde o ano retrasado com a supervisora, então nos primeiros trimestres eu trabalho separadamente” (Em 02/06/2016).

O professor C planeja de acordo com os materiais e espaços físicos da escola.

“Olha depende da escola, o que ela oferece, porque tu não pode trabalhar uma coisa que a escola não tem condições de oferecer. A gente monta dentro das condições da escola e traz junto a todas as modalidades, trabalhando a parte do objetivo, habilidade desses conteúdos, desenvolve a atividade que a gente predomina dentro da escola” (Professor C em 13/06/2016).

Quem estrutura o planejamento na escola do docente D é a supervisão, entretanto, o mesmo avalia se seguirá ou se é necessário alterar algo.

“A gente monta junto com a supervisão. Geralmente no início do ano a supervisão nos procura com o conteúdo e a gente aprova ou não. Se quiser alterar alguma coisa a gente pode alterar. Mas a princípio já vem certinho como a gente gosta” (Em 14/06/2016).

O professor E planeja com outros docentes de EF trimestralmente e o professor F planeja anualmente, dividindo por trimestre.

“Sou eu e mais duas colegas e a gente geralmente faz junto. A gente procura trabalhar por trimestre” (Professor E, em 07/06/2016).

“Todos nós no início do ano nos reunimos por área e nós fizemos tudo junto, e nesse lado nós somos unidos na Educação Física” (Professor F, em 19/05/2016).

Sobre o planejamento diário, os professores A e B afirmam planejar suas aulas; já os professores C, D, E e F não o realizam.

O C relatou que algumas horas antes da aula consulta alguns livros para selecionar as atividades; o D não utiliza, e o F consulta um caderno antigo.

“Não pego mais, eu tenho um caderno véio, amarelo, porque a gente tem que olhar, às vezes assim tem um exercício que faz tempo que tu não da, um aquecimento, aí de vez enquanto da uma olhada, porque eu acho que precisa” (Professor F, em 19/05/2016).

De acordo com as observações não foi possível identificar nas aulas de nenhum professor o plano de aula, porém a organização e a estruturação prévia ficaram evidente nas práticas dos professores B, C, D e E.

3.2.2 Conteúdos e Abordagem

A Educação Física contempla um vasto acervo de conteúdos que foram sendo construídos ao longo do tempo. Essas manifestações da CCMH são contempladas nos Parâmetros Curriculares (Brasil 1997) de acordo com os seguintes blocos de conteúdos: Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; Atividades Rítmicas e Expressivas; e Conhecimentos sobre o Corpo, juntamente com as dimensões dos conteúdos, conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Deste modo o professor irá organizar da melhor forma seu planejamento, levando em conta a gama de conteúdos e suas diversas possibilidades de serem desenvolvidos.

Segundo o estudo de Darido (2001) os conteúdos que a escola prioriza, se elegem a partir dos interesses da sociedade em um determinado momento, e isso vai modificando-se ao longo do tempo. Com a Educação Física não é diferente, ela já avançou por diferentes caminhos e entendimentos, alguns desses percursos ainda permanecem presentes no modo como o professor organiza sua prática pedagógica, devido o ano em que concluíram sua graduação, no entanto, como ressalta a autora, mesmo havendo o surgimento de novas concepções, o modelo esportivo, biológico ou ainda o recreacionista permanecem em evidência.

Sendo assim, os conteúdos que os professores priorizam e a forma como eles são desenvolvidos, constituem uma parte essencial na prática pedagógica, por isso, neste espaço será destacada a maneira como cada professor conduziu suas aulas.

De acordo com as observações, realizadas durante o mês de Novembro e posteriormente de Abril a Junho, o professor A disponibilizou bolas de vôlei e futsal, para meninas e meninos, respectivamente, e ainda bola de basquete para os alunos que não se identificavam com as modalidades ofertadas. Esses conteúdos eram abordados exclusivamente através de jogo, onde os próprios alunos organizavam-se para a prática, sem haver intervenção pedagógica. Este caráter de aula implica em um processo de ensino debilitado, pois não se observa um planejamento, ficando evidente que a aula é apenas um espaço de entretenimento. No entanto, ele diz utilizar plano de aula e abordar os conteúdos de forma que os alunos aprendam o cooperativismo, a parceria, a fidelidade e o bom comportamento, pois para fazer parte das equipes é necessário que os alunos tenham um bom desempenho na escola.

A maneira como o professor A conduziu suas práticas se distanciou de forma significativa dos demais docentes, pois é evidente a falta de compromisso com a formação de seus alunos.

Recordando informações anteriormente apresentadas, sua afinidade com a área se estabeleceu através dos esportes, oportunizados na EF escolar e o curso de Educação Física foi sua segunda opção no vestibular.

Sua experiência com a área na educação básica voltou-se para o esporte-competição durante muito tempo e quando questionado sobre esse formato de aula, o docente comentou que gostaria que tivesse um caráter de lazer, o que de algum modo transparece em suas aulas, mesmo que de uma forma descontextualizada, pois mesmo que a intenção fosse de cooperação, uma aula pressupõe intervenção docente.

Durante as observações das aulas, foi possível registrar que o professor B desenvolveu os conteúdos de vôlei, futsal e handebol, sendo handebol para as meninas, futsal para os meninos e vôlei para ambos, de acordo com os anos escolares, e como tema transversal trabalhou hábitos alimentares com uma das turmas. Os conteúdos eram abordados primeiramente através de atividades educativas dos fundamentos da modalidade desenvolvida, finalizando com o jogo. Em três aulas foi possível identificar que o docente abordou conteúdos conceituais, entre eles estão hábitos alimentares e fundamentos da modalidade.

De acordo com sua fala, a forma como os conteúdos são desenvolvidos perpassam pelo trabalho de:

“Coordenação motora, conhecimento da bola, regras, trabalho teórico, trabalho prático e histórico das modalidades”. (Professor B, em 02/06/2016).

O que em partes está relacionado com as observações que realizamos, pois nem todos os conteúdos que ela relata trabalhar foi possível identificar, podendo ter sido desenvolvido em outras aulas. Desta forma, podemos perceber que o docente possui uma organização em suas aulas.

O professor C desenvolveu com as turmas observadas o conteúdo de vôlei, independente do ano, sendo as turmas só femininas. As aulas eram abordadas através de educativos para trabalhar os fundamentos e jogo. Na maioria das observações, foi possível perceber que o docente falou sobre regras e fundamentos. Em sua entrevista, referente ao modo como aborda os conteúdos ele diz que depende da turma. Os mais novos, iniciam com adaptação ao esporte, com e sem bola e exercícios coordenativos. Ao longo dos anos escolares ele relata que deixa de priorizar adaptação e inclui movimentações táticas.

“Varia de turma pra turma. Os mais novos iniciam com adaptação ao esporte, com e sem bola e também exercícios coordenativos. No decorrer dos anos eu tiro algumas coisa e insiro outras, como a adaptação” (Professor C, em 13/06/2016).

Durante as observações das aulas do professor D, registramos que ele desenvolveu os conteúdos de basquete, futsal e handebol, sendo, basquete para os meninos, handebol para as meninas e futsal para ambos. A forma como o docente abordou os conteúdos foi através de educativos para desenvolver os fundamentos, jogo e alguns conteúdos conceituais em menos da metade das aulas, como regras.

A maneira como ele diz abordar os conteúdos é através de explicações teóricas em conjunto com a prática. Na questão das regras, ele introduz gradualmente a cada aula.

“Tu ensina que não pode, mas na aula tu libera até pra não se tornar tão pragmático e chato o esporte. E sempre que eles erram, tu corrige, diz “ó aconteceu isso, não faz isso de novo” (Professor D, em 14/06/2016).

O professor E desenvolveu os conteúdos de futsal para os meninos e handebol para meninas. A forma de abordagem dos conteúdos foi através de educativos para trabalhar os fundamentos, alguns jogos pré-desportivos, jogo e em uma das aulas regras e posições do handebol. A forma como o professor diz abordar condiz com o observado.

“Aí depende da turma, se são os mais novos ou os mais velhos, se eles já têm alguma base ou é o primeiro contato deles com esse esporte. Mas normalmente começo com atividades pra trabalhar os fundamentos técnicos do esporte, alguns jogos pré-desportivos” (Em 07/06/2016).

O professor F desenvolveu os conteúdos de futsal e handebol, para meninos e meninas, respectivamente, independente dos anos escolares. Na maioria das aulas o professor contemplou o handebol para todas as turmas observadas, sendo que, em algumas aulas abordou outros conteúdos como: futsal, atividades de competição (circuito de corridas), circuito funcional e salto em distância. Deste modo, não havendo coerência com o conteúdo principal. A forma como o docente abordou os conteúdos foram através de educativos para trabalhar os fundamentos, e em uma das aulas as regras do handebol.

Em relação aos conteúdos abordados, os esportes coletivos prevaleceram na prática de todos os docentes, a forma como foram abordados foi muito semelhante a todos, o que colabora com dados de Ilha e Hypolito (2016), quando relata que os esportes são o principal conteúdo trabalhado nas aulas de EF.

Contudo, os professores B, C, D e E abordaram conteúdos conceituais como, regras e fundamentos em suas aulas, sendo que o B demonstrou realizar trabalhos teóricos e abordar temas transversais, porém, em poucas aulas.

3.2.3 Divisão das Turmas

A divisão entre homens e mulheres tanto nas práticas corporais como em outros espaços, sempre foi muito forte. A imagem masculina durante muito tempo ganhou e ainda ganha maior visibilidade, pois o homem precisava ser viril para defender o seu país e sua família, já a mulher realizava atividades diferenciadas, uma vez que à elas cabia preparar o corpo para gerar filhos saudáveis.

No âmbito da Educação Física escolar não foi diferente, e até hoje essa cultura permanece presente nas aulas de muitos professores.

No estudo de Cruz e Palmeira (2009), ao realizarem observações em uma escola no município de Guanambi-Bahia foi possível perceber, como em nosso estudo, que os professores não compreendem essa situação como algo relevante, desta maneira não contribuindo para modificá-la e vai ao encontro de nossa fala, ao dizer a que essa soberania masculina provém de uma cultura instalada desde a antiguidade, apontando a família e a escola como responsáveis por fomentar e perpetuar esses estereótipos. Sendo assim, a criança ou adolescente vai reproduzir situações presentes em seu dia-a-dia, de modo que na Educação Física muitas vezes esses estereótipos como predominância da força e maiores habilidades dos meninos são reforçados ainda mais, colaborando para reforçar representações de inferioridade feminina.

Essa cultura está muito enraizada em nossa sociedade, de modo que as pessoas aceitam como algo natural, agindo de forma inconsciente ao reproduzirem alguns pensamentos, não refletindo que essas atitudes refletem comportamentos sociais e são passadas de geração para geração.

Durante as observações, notamos que a separação das turmas entre meninos e meninas prevaleceu e, ao analisarmos as entrevistas, os docentes A, B, C, D e F, possuem liberdade de escolha, preferindo trabalhar com as turmas separadas, tendo a força dos meninos como a principal justificativa para esta separação, como podemos perceber na fala do docente C:

“Eles têm mais captação do conteúdo que tu tá desenvolvendo ali, seja qual for. Aonde tem meninos e meninas, eu não sou contra sabe, mas existe aquela outra atração, eles ficam assim... as meninas às vezes tem receio de fazer alguma atividade, o menino já é mais explosivo, tem mais energia, e aí as meninas deixam de fazer certas coisas, que fariam normalmente se tivesse só elas. Elas deixam de fazer, ficam preocupadas, com medo, isso depende do enfoque da aula, também né” (Em 13/06/2016).

O docente F relata que foi pressionado a separar as turmas, pois a comunidade reclamou do formato das aulas, em razão dos meninos estarem importunando as meninas.

O docente E alegou não ter liberdade para escolher, no entanto, fica claro sua preferência:

“Em alguns lugares funciona direitinho, os guris conseguem entender que do outro lado tem uma guria, que é mais fraca que ele, que é mais frágil que ele. Só que tem uns também que não querem nem saber. às vezes machucam as gurias, assim como também acontece das gurias terem vergonha de fazer” (Em 07/06/2016).

3.2.4 Momentos Organizacionais (Parte Inicial, Desenvolvimento, Parte Final)

Compreendemos que os momentos organizacionais servem para nortear o andamento da aula, levando em consideração que na parte inicial é onde pode ocorrer a apresentação dos objetivos, no desenvolvimento é o momento onde se desenvolvem tais objetivos e na parte final, uma conversa sobre o que foi trabalhado e um diálogo entre professor e estudantes sobre as atividades desenvolvidas.

De acordo com o trabalho de campo realizado, foi possível perceber que os docentes B, C, D, E e F contemplaram a parte inicial na maioria de suas aulas. As atividades realizadas nesse momento de aula foram chamada, aquecimento, como corrida e caminhada em volta da quadra e alongamento.

A parte final foi realizada pelos docentes B, D e E em menos da metade das aulas e pelo C na metade das aulas observadas, com alongamento. Nas aulas onde a parte final não foi contemplada, os professores recolhiam os materiais e dispensavam os alunos, não havendo o fechamento da aula.

O docente D contemplou a parte final com conversa em círculo falando sobre erros cometidos, regras e dúvidas sobre a aula.

O momento final das aulas do docente E era solicitado que os alunos se organizassem para fazer a parte física, tática e jogo, e as meninas precisavam aprender antes de jogar, e também o jogo. Em sua fala percebemos a razão pela qual a parte final foi contemplada em menos da metade das suas aulas.

“Às vezes tu acaba, vai fazer dividido em início, meio e fim, fica tudo curtinho e corrido e o final sempre é prejudicado. Dificilmente tu consegue sentar com eles. E termina uma e já inicia a outra. Então, dificilmente tu

consegue sentar com eles e conversar alguma coisa e discutir qualquer coisa que aconteceu na aula. E eu acho, não que eu não goste, seria importante isso, muito bom, só que se eu for fazer isso eu perco muito tempo também da aula e eu acabo deixando, sempre tu tem que estar priorizando uma coisa. Se eu quiser, mais, sentar, conversar e discutir qualquer assunto com eles, deixo um pouco a prática, a parte que eles deveriam mais se movimentar e coisa, eles não vão fazer. Então tem que escolher ou um ou outro. Não tem o tempo disponível pra tudo isso”(Em 07/06/2016).

O docente F não contemplou a parte final em nenhuma das aulas observadas, tão logo recolhia os materiais e dispensava os alunos.

A maior parte dos docentes afirma abordar os momentos organizacionais em suas entrevistas, com exceção dos docentes E e F, pois relatam que a parte final sempre é prejudicada por falta de tempo.

3.2.5 Materiais e Espaços para as aulas

Nesta subcategoria apresentaremos os espaços e materiais que eram disponibilizados aos professores e também os utilizados durante as aulas.

Quadro 4:Espaços e materiais

Professores	Espaços Disponíveis	Espaços Utilizados	Materiais Disponíveis	Materiais Utilizados
A	Quadra	Quadra	Cones, cordas, bambolês, bolas e rede de vôlei, bola basquete e bola de futsal	Bola de vôlei, Bola basquete e bola de futsal.
B	Quadra e sala de informática	Quadra e sala de informática	Cones, cordas, bolas e rede de vôlei, bolas handebol, futsal e basquete.	Bolas de vôlei, rede, computadores, Bolas de handebol e bolas de futsal.
C	Quadra coberta	Quadra coberta	Bolas e rede de vôlei, bolas de basquete, futsal e de handebol, colchonetes, bambolês, cordas, cones grandes e pequenos, blocos	Colchonetes, bolas de vôlei e rede, bolas de basquete e cones.

			de partida, tacos, coletes e raquetes.	
D	Ginásio, Quadra e pátio da escola.	Ginásio	Bola de Rugby, Bolas de basquete, handebol, futsal e vôlei, cones, bambolês, coletes e colchonetes.	Bolas de basquete, cones, coletes, bolas de futsal e bolas de handebol.
E	Ginásio e quadra de areia	Ginásio	Bolas de futsal, handebol, basquete e vôlei, coletes, bambolês, colchonetes, cones pequenos e grandes, barreiras, dardo, peso, colchão e sarrafo para salto em altura.	Barreiras, cones pequenos e grandes, bolas de futsal, bambolês, coletes e bolas de handebol.
F	Ginásio, pátio da escola e campo	Ginásio e pátio da escola	Bolas de futsal, handebol, vôlei e basquete, coletes bambolês, cones, colchonetes, cabos de vassoura e corda.	Coletes, bola futsal, bola handebol, Bambolê, jornal, cone e corda.

Como podemos perceber no quadro 4, a maioria dos professores utiliza todos os espaços que tem disponíveis para as aulas. No entanto, os casos dos docentes E e F devem ganhar destaque. O E possui um ginásio amplo, cedido pela Prefeitura Municipal e fica localizado a quatro quadras da escola. Durante o tempo em que permanecemos no campo de estudo, inúmeras vezes nos deparamos com o espaço extremamente sujo, pois o ginásio não tem portão e os pássaros e cachorros tem livre acesso. Quando chove, entra muita água, impossibilitando o uso. Ao questionarmos o professor sobre a limpeza do local, ele nos respondeu que a equipe se recusa a limpar, alegando que o espaço não faz parte da escola, e somente com muita insistência da direção para conseguir. Essa situação foi muito semelhante ao que acontece com o professor F, a estrutura do ginásio está muito precária e a limpeza é fator de incomodo, pois o espaço é grande e a equipe de limpeza, todas senhoras de idade, cansam para limpar.

O professor A possui uma quadra extremamente pequena e aberta, localizada nos fundos da escola, ficando evidente durante nossas observações que o local não foi devidamente pensado para as aulas e sim improvisado. O espaço não possui as linhas de marcações esportivas e contém apenas duas goleiras. Nas extremidades da quadra, há uma cesta de basquete e um espaço com árvores onde uma quadra de voleibol também é improvisada.

O professor B também possui uma quadra aberta, porém o espaço foi melhor planejado em relação ao espaço do professor A. A quadra possui as devidas linhas de marcações para os esportes coletivos. Além da quadra é possível que o professor utilize a sala de informática, perante agendamento prévio.

O professor C é o único que possui uma quadra coberta, o que de certa forma facilita o andamento das aulas em relação aos professores A e B. A quadra possui as devidas linhas de marcações para os esportes coletivos, as goleiras, cesta de basquete, espaço para montar a rede de vôlei e arquibancadas.

O professor D é o que possui melhores condições para desenvolver suas aulas, pois possui um ginásio amplo, em perfeitas condições.

Em relação aos materiais, os professores utilizam praticamente os mesmos, somente os que abrangem os esportes coletivos.

3.2.6 Comportamento e envolvimento do Professor

Durante o trabalho de campo, um dos pontos observados foi o envolvimento e comportamento dos docentes durante a aula, pois compreendemos que é fundamental que ele esteja presente, de modo que possa mediar o processo de ensino-aprendizagem.

O comportamento e envolvimento dos professores B, C e E foi semelhante, estabelecendo sempre um contato direto com os alunos e constantemente envolvidos com a aula, realizando retorno. O que nos mostra que os docente entendem de forma diferente seu papel enquanto professor, valorizando seus alunos, e o ato de ensinar.

Já o comportamento e envolvimento dos professores A, D e F, não foi semelhante, sendo que o professor A foi o que mais se distanciou dos demais.

Durante todas as aulas observadas o docente A, não expressou qualquer envolvimento com as turmas além da disponibilização de materiais, não interferia em nenhum momento durante a aula. Além disso, realizava outras tarefas como conversas sobre sua vida pessoal conosco e circulava por outros espaços do ambiente escolar.

O professor D intervia durante as aulas e realizava feedback com frequência, porém na maioria das aulas realizou outras atividades, como organização dos cadernos de chamada, ausentou-se da escola deixando a turma com uma estagiária contratada pelo próprio professor para lhe substituir quando necessário.

O professor F permaneceu todo o tempo envolvido com a aula, porém sem uma organização e um objetivo claro da mesma. Em sua entrevista ele diz priorizar que os alunos frequentem as aulas para brincar, extrapolar, se divertir, assim criando um apreço pela disciplina.

3.2.7 *Concepções de Educação Física*

Neste item apresentamos às concepções que os docentes acreditam estar presentes nas suas aulas e o quanto elas influenciam em sua prática pedagógica.

O debate acerca da identidade da EF percorreu e percorre por diferentes entendimentos sobre seu papel. É importante destacar algumas abordagens que perduraram por muito tempo e que, de alguma forma, ainda permanecem presentes na EF escolar.

Na década de 70 o desporto era considerado sinônimo de EF, e foi através dos meios de comunicação que o desempenho atlético e os espetáculos esportivos começaram a ganhar maior visibilidade, exaltando o slogan “Esporte é Saúde” (tecnicista e esportivista), e também em prol do físico forte e saudável para o trabalho e defesa da Nação (Militarista), (KRAVCHYCHYNI et al, 2011), entre outras. Sendo assim, durante muito tempo os objetivos da EF escolar foram esses, e no decorrer deste percurso algumas abordagens ficaram fortemente marcadas e permanecem de forma muito evidente na atividade profissional de alguns docentes, visto que as mais marcantes priorizam o fazer como eixo norteador de suas práxis. Em vista disso, perguntamos aos professores se alguma das concepções pelas quais a área percorreu se coincidia com a sua forma de ensinar a EF.

Os professores quando questionados sobre as concepções que eles acreditavam estar presentes nas suas aulas, demonstraram certo grau de dificuldade em identificá-las, sendo que nenhuma resposta foi semelhante.

O professor A relatou que não procura seguir uma concepção em específico e sim um misto de todas. O professor B diz levar em consideração o lúdico e a motricidade para ministrar suas aulas. O professor C relata levar em consideração uma concepção tecnicista, pois prioriza dois esportes coletivos, no entanto, tenta modificar essa maneira mais técnica e ressaltou a internet como ferramenta facilitadora para inovar.

O professor D diz não encaixar-se em nenhuma, mas relata que durante a graduação teve professores rígidos que exigiam um bom comportamento de seus alunos e ele procura seguir esta linha. O professor E diz ser mais voltado para o militarismo, pois gosta da parte prática e técnica para abordar os conteúdos em suas aulas e o F diz levar em consideração o higienismo e ter um lado mais treinador, porém tenta evitar essa metodologia.

De acordo com as observações foi comum a todos os docentes priorizarem a prática e a técnica durante as aulas, contudo, embora possam sentir-se influenciados, não registramos nenhuma aula voltada para o militarismo e higienismo como foi citado em suas entrevistas.

Com base na literatura, nas informações e considerações apresentadas até o momento, podemos verificar que são vários os motivos que influenciam a prática pedagógica dos professores, dentre eles, a escolha pela profissão, a formação inicial, a trajetória profissional, a formação continuada e a reflexão da e na ação da prática pedagógica.

Sobre o reconhecimento do papel da Educação Física escolar

Percebemos que os Professores A e F parecem não enxergar a docência em Educação Física como um saber que também é responsável pela formação dos alunos, pois, de acordo com as observações de suas práticas docentes, identificamos que o professor A não favorece o processo de ensino-aprendizagem, já que não oportuniza contato com conteúdo escolarizado, não questiona os alunos, não interfere durante as aulas, bem como apenas oferece os materiais e os próprios alunos organizam-se. Sua justificativa para não ocorrer intervenção, conforme informação obtida na entrevista em 02/08/16 se dá pelo fato que elas ocorrem somente nos primeiros trimestres, porém, fomos a campo no final do ano de 2015 e início do ano letivo de 2016 e sua postura permaneceu a mesma.

Essa questão é semelhante e evidenciada no estudo de Oliveira e Daolio (2014) quando observaram 32 aulas de um professor da rede pública e através delas verificaram que o docente utilizou em 15 aulas o método livre, onde os próprios alunos conduziam suas atividades, o professor apenas disponibilizava os materiais e gerenciava o tempo. E somente 6 aulas foram conduzidas pelo professor. Sua interpretação sobre essa organização é de que a partir desse modelo ele estará criando possibilidades para que os alunos modifiquem os esportes, construindo outras formas de jogá-lo, tudo de forma autônoma. Porém, isso não ocorreu.

Segundo os autores para que haja a autonomia, inicialmente deve existir um processo educacional mediado pelo professor.

A ausência de envolvimento do professor acaba acarretando a falta de compromisso dos alunos, tornando a aula um espaço apenas de distração. E muitas vezes a satisfação dos alunos com o que está sendo proporcionado pode passar a ideia de um bom trabalho. Essa reflexão foi levantada por um docente que fez parte do estudo de Junior e Tassoni (2013).

Já o professor F, estabelece alguma mediação dos conteúdos, entretanto parece não considerar uma organização do que será abordado já que as aulas são organizadas no momento de contato com a turma, conforme registro do diário de campo, durante a observação do dia 09/05/16, onde questionou as alunas sobre o que gostariam de fazer naquela aula. Este comportamento demonstra não haver planejamento, acarretando uma possível confusão por parte dos alunos, por não ocorrer seguimento dos conteúdos, não

indo além do saber fazer. Essa postura, além de não favorecer a aprendizagem de conhecimentos escolares para os estudantes, não valoriza a Educação Física como componente curricular, reforçando a representação de “aula livre”, de “recreação”.

De acordo com o estudo de Ferreira, Graebner e Matias (2014) realizado com 417 estudantes que teve como objetivo investigar a satisfação com as aulas e a percepção sobre o gerenciamento dos conteúdos, na interpretação dos alunos, o fator responsável pela participação dos meninos está diretamente relacionado com a sensação de divertimento que as aulas oportunizam, já as meninas, em primeiro lugar citam a obtenção da nota, e com 43% o divertimento. Sobre a importância da disciplina 40% dos meninos consideram que não é muito importante, em relação a outras disciplinas, já as meninas, o resultado é de 50%. O estudo também demonstra que a hegemonia dos esportes é evidenciada tanto nas escolas, quanto nas aulas livres. Os resultados indicam que os conteúdos estão polarizados nas quatro modalidades esportivas tradicionalmente reproduzidas nas escolas ou nas aulas livres.

Deste modo, podemos perceber que na visão dos alunos participantes deste estudo a Educação Física é um espaço que proporciona uma diversão, conseqüentemente não é considerada significativa. Esses acontecimentos acabam reforçando uma cultura cristalizada de que para a Educação Física cabe apenas a prática, não sendo um espaço de aprendizagem.

Portanto, as aulas tornam-se um espaço onde os saberes específicos da Educação Física ficam marginalizados de abordagem crítica e de produção coletiva dos conhecimentos relativos às práticas corporais historicamente produzidas e socialmente construídas.

Segundo Charlot (2000), o aprender não se restringe ao domínio de um conteúdo intelectual, abrangendo também as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Assim, o autor amplia essa noção para uma relação com o aprender que vai além de adquirir um saber, podendo ser também dominar um objeto (aprender a desenhar, andar de bicicleta) ou entrar em formas relacionais (aprender a cumprimentar, a enganar).

Nesse contexto, reconhecemos que a prática dos professores A e F não são ausentes de sentido aos envolvidos, mas entendemos que a maneira como os docentes conduzem suas práticas pedagógicas se traduz no entendimento que eles têm do seu papel enquanto professor, que pode ser ilustrada em suas falas nas entrevistas onde eles dizem:

“Ensinar os alunos a socialização, não ser o melhor atleta, mas sim aprender a respeitar o colega, as diferenças, hoje as diversidades que estão entrando aí, isso é novidade pra eles” (Professor A, em 02/08/2016):

“Eu quero que ele crie aquele gosto na Educação Física, ele tem que vir aqui brincar, extrapolar, porque eles não têm isso. Eu almejo

que eles venham na aula, aprendam, mas a primeira coisa o amor pela Educação Física, o amor pelo esporte, daí eles levam depois pra vida deles. Eu já encontrei alunos jogando aqui de noite, eu encontro um jogando vôleizinho na quadra de areia do parcão e ainda me chamam, me abanam, eu digo que bom isso, o que foi gurias, eu plantei aquela sementinha, o amor pelo esporte.” (Professor F, em 19/05/2016)

Através de suas práticas e suas falas podemos compreender que ambos os professores têm uma visão de EF direcionada ao lazer, onde almejam que os alunos tenham gosto pelo esporte, tornando a aula um espaço livre.

Como coloca Neira (2009):

A Educação Física proposta na escola não pode ser a mesma proposta em outros espaços. Se é apenas para o aluno se divertir, existem lugares para isso - ginásios públicos e centros comunitários, por exemplo. Se é somente para aprender modalidades esportivas, melhor procurar um clube ou uma academia. A escola não serve para formar atletas, mas para refletir e entender as manifestações culturais que envolvem o movimento.

Nesse sentido, deve ocorrer de uma forma mais abrangente, explorando também outras dimensões das manifestações corporais, não somente a forma mais tradicional, procedimental, que restringe a aprendizagem a fundamentos, regras oficiais e o saber fazer. Tampouco sob o aspecto de aula livre, quando a auto-organização dos estudantes gerencia todo o tempo de aula, sem intervenção docente.

Essa visão da profissão direcionada ao lazer é comum a outros docentes de EF, devido à falta de identidade que a área percorreu por muito tempo, e hoje vários professores ainda têm dificuldade em compreender quais são os objetivos da área e porque ela é importante na formação dos alunos.

No entanto, mesmo para estes aspectos, nesta perspectiva de aluno que eles desejam formar, seria importante que houvesse intervenção e mediação das aulas, o que não foi observado ao longo do trabalho de campo.

Porém na fala do docente F, quando ele se refere que quer que o aluno vá à aula *para brincar, extrapolar, porque eles não têm isso*, entendemos que se justifica pelo entendimento que ele tem da realidade onde a escola está inserida, na periferia da cidade, um local onde a população é extremamente carente, onde desde muito cedo crianças e jovens são apresentados à uma realidade social muito difícil. Através das conversas que estabelecemos com o docente durante nossas idas a campo, podemos

conhecer um pouco mais sobre aqueles alunos. Escutamos vários relatos de que a maioria deles, desde muito cedo são apresentados a uma vida diferente ao que seria habitual para crianças e jovens.

Uma das frases que marcou nossas primeiras visitas à escola durante os meses de observação, foi a fala de uma supervisora, quando chegamos à escola em uma manhã e havia uma viatura da polícia. Ao perguntarmos a ela o que havia acontecido, pois tal situação nos assustou, ela respondeu:

“nós ficamos assustadas quando eles (o policiais) não estão aqui”(Supervisora da escola do docente F, em 28/04/2016).

Essa fala caracteriza o quão complexa é a realidade social na localidade onde a escola está inserida, por isso, acreditamos que a fala do docente se justifique nesse sentido.

Durante a aula, enquanto o professor A realiza outras atividades (como conversas sobre sua vida pessoal) e circulava constantemente por outros espaços da escola, notamos que os alunos não percebiam sua ausência, talvez por já estarem habituados com essa rotina de aula.

O fato de realizar outras atividades durante o horário de aula também é comum ao professor D, no entanto o que o diferencia do docente A é que ele oportuniza conteúdos escolarizados.

Em comparação com estudos existentes na literatura, foram encontrados resultados similares no estudo de Fortes, Azevedo e colaboradores (2012), onde os professores realizavam outras tarefas na maior parte do tempo, de modo que ocorria com maior frequência quando a duração da aula era menor.

Hino, Reis e Añez (2007) também encontraram em seu estudo que, na maior parte do tempo de aula observada, os professores apenas observavam a aula e realizavam outras tarefas, concluindo que a “elevada parte do tempo dos professores atribuída a outras tarefas indica certo descaso com a aula de Educação Física por parte destes”.

No entanto, durante as observações (Abril à Junho de 2016), percebemos que o docente D enxerga a EF escolar de forma tradicional, onde os alunos devem aperfeiçoar os fundamentos técnicos da modalidade esportiva visando um melhor desempenho durante o jogo. Na escola onde ocorreram as observações, existe uma cultura predominante dos esportes coletivos de modo que a competição é exaltada, sendo que os inúmeros prêmios que os alunos ganharam durante as participações nos jogos escolares, estão expostos na entrada da escola e no ginásio. Essa cultura de EF de alguma forma pode induzir o docente à determinada prática.

Segundo Bruel (1989, p. 109),

dentro do contexto educacional precisamos refletir sobre qual a função social do esporte nas nossas escolas. Encontramos aquelas escolas, principalmente particulares, que usam o esporte como "marketing" para venda do produto ensino. O número de medalhas e atletas-astros determinam a qualidade e o status da instituição.

Podendo assim, instaurar a cultura de que a Educação Física é sinônimo de esporte e também de certa forma contribuir com a escolha dos conteúdos que o professor de Educação Física irá trabalhar.

Assim como o docente A, o docente D também almeja através de suas aulas formar um bom cidadão, sendo esse o único objetivo citado pelo professor, conforme sua fala na entrevista:

“Na Educação Física a gente não visa só ensinar a questão da Educação Física em si, dificilmente a gente visa formar atleta. A gente quer que eles vivenciem e sejam bons cidadãos, óbvio que o esporte vai ensinar muito pra eles essa questão de ser um bom cidadão, saber conviver com o próximo”(Professor D em 14/06/2016).

A questão do esporte como um meio para a formação de um bom cidadão, já é percebida há muito tempo. Há uma utopia muito forte por parte da sociedade de que através dele muitas vidas podem ser transformadas, como podemos perceber na fala de Bracht (1983) onde aponta na década de 60 a questão do esporte como uma esfera que ajudaria crianças e jovens a aprenderem valores, regras e atitudes, foi amplamente evidenciada, no entanto, segundo o autor, a literatura aponta que mesmo o esporte tendo esse caráter outras esferas também são responsáveis pela formação de um bom cidadão.

Acreditamos que o professor não está equivocado em fazer essa afirmação, tendo em vista que este é um dos principais objetivos sociais da escola, porém em sua fala ele não abrangeu sobre o aluno que ele deseja formar dentro da CCMH.

Nessa mesma perspectiva de Educação Física, o docente E também se assemelha ao docente D, tendo em vista que suas aulas também são organizadas, aparentemente planejadas e onde o mesmo realiza intervenções e o ensino visa o aprimoramento de habilidades.

Ao que parece, a reflexão sobre a prática e durante a prática docente não ocorre com frequência, pois segundo o próprio professor não havia pensado em que aluno ele deseja formar a partir das suas aulas, sendo relatado na seguinte fala obtida na entrevista:

“Uma boa pergunta. Nunca fui de pensar muito nisso, em relação ao aluno, mas eu prezo e cobro bastante deles que aprendam a se respeitarem, a conviver em grupo” (Professor E, em 07/06/2016).

Já sobre o seu papel o professor E possui uma compreensão semelhante à observada no docente F, onde ambos alegaram que desejam que o aluno crie gosto pelo esporte e faça escolhas saudáveis, optando por ser fisicamente ativo:

“Ter uma vivência no esporte, quem sabe de alguma forma estimular eles a praticar coisa fora daqui, criar o hábito de realizar alguma atividade física.” (Professor E, em 07/06/2016).

Segundo ele, a contribuição de suas aulas colabora para estimular os alunos a gostarem do esporte, pois o tempo que ele tem é reduzido, o que não possibilita que haja um processo de ensino mais abrangente, com outras possibilidades.

“O tempo que eu tenho com eles aqui é muito curto. Eu encontro com eles uma vez por semana, um período muito curto pra uma quantidade enorme de atividades que teria que desenvolver com eles, então é tudo muito corrido, não dá tempo de desenvolver uma coisa muito elaborada, excepcional porque passo pouco tempo com eles” (Professor E, em 07/06/2016).

Colaborando com nossa interpretação, sua fala sobre a organização dos momentos da aula (parte inicial, desenvolvimento, parte final), onde o docente relata ficar prejudicada a parte final, podemos perceber na seguinte fala:

“O nosso período é curto. Então, dificilmente tu consegue sentar com eles e discutir qualquer coisa que aconteceu na aula. Não que eu não goste, seria importante isso, muito bom, só que se eu for fazer isso eu perco muito tempo e eu acabo deixando um pouco a prática, a parte que eles deveriam se movimentar. Então tem que escolher ou um ou outro. Não tem tempo disponível pra tudo isso. Hoje em dia a gente fala bastante em obesidade e sedentarismo e o papel da gente aqui que deveria ser incentivar o aluno a praticar, tu tem que escolher, se for pegar uma outra linha de trabalho, eu deixo essa parte porque eu não tenho como fazer, não tenho tempo suficiente pra fazer os dois. A gente não tem uma solução pra isso”.

Nossa interpretação a respeito de suas falas é que o docente parece não organizar um planejamento a longo prazo, porém se o mesmo contemplasse seria possível desenvolver outros aspectos significativos da CCMH. Notamos que as aulas muitas vezes, acabam tornando-se repetitivas, visto que o treinamento das habilidades são as atividades que mais o docente desenvolve.

O fato de o professor alegar não ter tempo para estabelecer diálogos com os estudantes, pois em sua prática ele considera o saber fazer como eixo principal, nos remete novamente a representação de que se não ocorre movimento, não é EF.

No entanto, o docente diz priorizar a parte prática devido ao pouco tempo de aula, mesmo reconhecendo a relevância de abordar outras dimensões dos conteúdos e outros temas relevantes.

Outro ponto que merece destaque é relacionado à interpretação sobre os saberes da EF restringirem-se ao saber fazer visando à saúde, o que nos leva a entender que se não houvesse doenças que podem ser prevenidas com a prática de atividades físicas não haveria necessidade da existência da área, minimizando o saber da CCMH enquanto patrimônio cultural.

Guedes (1999) aponta em seu estudo que a EF escolar passou por inúmeras vertentes, nas quais sofreu grande interferência da área médica e militar, onde não recebia nenhum cunho pedagógico, pois o interesse era voltado para o corpo saudável. Logo, foram surgindo algumas tendências com um olhar diferenciado. Nos anos 70 o esporte começou a ganhar visibilidade possivelmente devido à vitória de algumas equipes em campeonatos.

Em vista disso, o autor defende a perspectiva de educação para saúde nas aulas de EF, argumentando em razão do alto índice do surgimento das doenças crônico-degenerativas. Deste modo, a área passaria a ganhar um reconhecimento, agindo de forma mais efetiva em nossa sociedade, sendo uma das principais finalidades da disciplina proporcionar aos alunos um estilo de vida ativo. Não obstante, o autor enxerga a EF escolar como medida preventiva, acarretando assim, uma possível contenção dos gastos públicos em tratamentos.

É visível que os interesses políticos contribuíram e ainda contribuem para que algumas situações sejam conduzidas de determinadas maneiras, porém, acreditamos que é oportuno repensar essa concepção da EF escolar que os professores relataram, direcionada à saúde, pois o foco principal é no corpo saudável e não no ensino dos conteúdos referentes à temática.

Como também podemos destacar na fala do professor A em 24/11/2016, quando retornamos a campo, pois sentimos necessidade para analisar as informações, o docente realizou a seguinte fala:

“Mas eu não sei agora aonde vai ir a EF, porque agora querem fazer esse projeto, querem

tirar a EF do ensino médio né?! Vocês vão ver o número de jovens que vão ficar obesos, vocês vão ver. Outro detalhe é que eles querem mesmo é tirar o jovem do pensamento, tirar o jovem do pensar, tirar a Filosofia. Por exemplo, tem o ENEM que é voltado pro pensamento, são questões enormes e o aluno tem que pensar. Mas como é que ele vai pensar se ele não tem uma Filosofia pra aprender a pensar?”

Primeiramente, sobre a fala do docente que é comum à outras pessoas, inclusive ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), onde o mesmo se posiciona contra a medida provisória de reforma do ensino médio, estabelecida pelo governo federal, como podemos constatar:

“O CONFEF considera um contrassenso que no momento em que inúmeras pesquisas apontam o crescimento da obesidade e do sedentarismo infanto-juvenil, e sabendo que a atividade física é a medida mais eficaz para evitar esse mal, o Governo Federal proponha a retirada da Educação Física do Ensino Médio. Sobretudo por se tratar do país que acabou de atravessar a década de megaeventos esportivos, sediando recentemente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, onde ficou clara a importância da atividade física na manutenção da saúde e da formação cidadã.”
(CONFEF, 2016).

O caráter que predomina nas falas relacionadas à importância da EF na escola, é diretamente ligado à saúde e à prevenção de doenças, transparecendo que a disciplina por si só tem o poder de diminuir a prevalência de doenças como sedentarismo e obesidade, desconsiderando os saberes da cultura corporal.

As aulas dos docentes B e C foram muito semelhantes às aulas dos docentes D e E, em relação aos conteúdos onde prevaleceram os esportes e a forma como os mesmos eram abordados.

No entanto, o que diferiu o docente B dos demais professores foi à inserção de temas transversais durante uma aula e trabalhos interdisciplinares, segundo relato da entrevista (02/06/2016), onde diz que costuma realizar atividades em conjunto com outros profissionais, citando a elaboração de dois projetos com diferentes temáticas, sendo um sobre sexualidade em conjunto com uma enfermeira do posto localizado ao lado da escola, um com a professora de História sobre gênero e além deles elaborou uma cartilha de atividades para as professoras unidocentes da escola, o que mostra um envolvimento do docente com a instituição e com os colegas. Através desses relatos

podemos perceber o quanto o docente identifica-se e realiza atividades interdisciplinares como foi relato em sua entrevista além da proximidade com temas transversais. Tais relatos transparecem a visão mais ampla de ensino que o docente B demonstra ter ao abranger diferentes conteúdos que não são atribuídos apenas à EF.

Devemos levar em consideração que os espaços físicos da escola permitem que suas ações extrapolem o ambiente da quadra, estabelecendo a todo o momento contato com os alunos.

Sua visão enquanto educador é direcionada a uma concepção voltada para a saúde e o desenvolvimento motor, de modo que através do esporte ele almeja com que os alunos compreendam a “*importância da atividade física para o desenvolvimento deles*”. Segundo ele, não prioriza em suas aulas a competição mesmo sabendo que:

“O esporte leva à competição, mas só que eu acho que o importante é mais o cuidado com o corpo, na questão da saúde mesmo” (Professor B, em 02/06/2016).

E na mesma perspectiva é o aluno que ele deseja formar.

No comportamento do docente C, a paixão pela profissão ficou evidente na forma como ele conduz suas práticas e se relaciona com alunas. É o professor que possui o maior tempo de atuação na escola, são 32 anos de docência, sendo que formou-se no ano de 1986, conseqüentemente o professor com a formação mais antiga de nosso estudo, no qual acreditávamos que poderia ter sofrido influências da concepção militarista, tendo um postura rígida perante os alunos, já que nessa época, segundo Ghiraldelli Junior (1998) a Educação Física Militarista visava formar a sociedade através da imposição de um comportamento rígido, oriundos da disciplina própria da instituição militar, onde elevava os mais dotados de habilidades físicas e excluía pessoas que não atendiam ao padrão imposto, ignorando as individualidades do ser humano. Além do mais que seu pai também é da área e formado pelo exército.

Esse modelo de comportamento que prevalecia e ainda prevalece dentro da instituição militar, era algo que os militares queriam impor para o restante da sociedade, visto que havia e há êxito perante aos seus soldados.

Porém, por mais que a concepção tecnicista prevaleça em suas aulas, sendo que, desde o primeiro contato que estabelecemos com o docente, ele mesmo reconheceu, o que foi reforçado em suas falas, percebemos ao longo de nossas idas a campo que alguns aspectos da abordagem militarista não se fazem presentes em sua prática, visto que, o envolvimento que ele estabelece com as alunas é muito próximo, existindo um vínculo afetivo muito forte. Durante nossas observações notamos que a amizade que ele tem com suas alunas foi diferente de todas as relações entre professores e alunos que presenciamos. Acreditamos que esse possa ser um dos motivos pela frequência regular das estudantes nas suas aulas.

Desta forma, estimular o gosto pelo esporte e que elas sigam praticando, é o que ele deseja enquanto professor, segundo sua fala em 13/06/2016:

“Eu tento fazer com que toda criança que sai no 9º ano, entenda o que é Educação Física, pra que ela faz Educação Física e dentro disso a gente coloca as modalidades dos esportes. Ainda passando três anos do Ensino Médio, não sei como é que fazem no Ensino Médio, não sei pra qual escola vão, mas elas ainda saem e fazem Educação Física, não sei se foi pelo nosso entusiasmo de atividade com eles ou eles gostam, eu também gostava. Tanto que tem uma professora que é Doutora hoje, que também foi influenciada por mim, tenho certeza disso” (Professor C).

Esse fato relatado pelo professor C se confirmou mesmo antes de termos realizado a entrevista, pois temos o contato com a professora na qual ele cita em sua fala e certa vez ela nos contou o motivo pelo qual escolheu a profissão e foi devido à influência de um professor durante sua etapa escolar, sendo que no dia de sua formatura ela gostaria que esse professor lhe entregasse o diploma, para nossa surpresa o professor que ela se referia era participante do nosso estudo.

Isso demonstra o quão forte é a influência do professor C na vida de suas alunas. E reforça a afirmação do estudo de Guimarães (2001) onde o autor apontou para o desejo de que os professores deveriam, desenvolver valores e atitudes em suas aulas, pois através desse vínculo, professor/aluno, os docentes podem servir como um modelo/exemplo.

Sobre planejamento individual e coletivo

Nas escolas participantes do nosso estudo, há mais de um professor de EF, porém na metade delas a coletividade na hora do planejamento da disciplina não é levada em consideração, desconsiderando a riqueza de discutir acerca das diversas manifestações existentes na CCMH que poderiam fazer parte dos conteúdos a serem explorados nas aulas, possibilitando uma troca de saberes entre os professores.

Como aborda Nóvoa (2009), a profissão precisa de uma maior coletividade entre os docentes, em benefício de suas práticas, pois, somente com a cultura do diálogo e troca de experiências, ocorrerão mudanças na profissão. Ao estabelecer essa troca de experiências pode ser possível caminhar na direção de uma EF mais abrangente.

Os professores A e C explicaram realizar seus planejamentos de forma individual, mesmo havendo outros professores de EF na escola, segundo relatos da entrevista.

“Ela faz o planejamento dela e eu faço o meu, é separado. Ela entrega um e eu entrego outro, é diferente. Até mesmo por que as turmas não são iguais né, são outras turmas.” (PROFESSOR A, em 02/08/2016).

“É individual, até hoje é individual”. (PROFESSOR C, em 13/08/2016).

Estudos apontam para a importância de mudar o foco da prática unicamente voltada aos docentes de EF, onde as aulas ocorrem de acordo com o que é conveniente ao professor, corroborando com a ideia de planejamento coletivo, redirecionando para relevância do aluno e dos professores para essa elaboração (BOSSLE E MOLINA NETO, 2009).

Devido às observações terem sido realizadas no final do ano de 2015 e início do ano letivo de 2016, foi possível perceber que, durante o trabalho de campo não houve modificação de conteúdo, o que nos leva a entender que o planejamento do professor A não sofreu modificações ou não existe.

O professor B planeja de forma individual devido ser o único professor de EF da escola, porém procura realizar trabalhos interdisciplinares com outros profissionais, conforme relato em sua entrevista.

“A gente já fez um projeto sobre sexualidade com eles, junto com a enfermeira daqui do posto. Eu consigo fazer trabalho com a professora de história junto, a gente faz passeios, vai em alguma coisa junto com as turmas de 9º ano, então isso a gente consegue fazer sempre junto com a professora de história. Diferente do outro colégio que a gente não consegue, eu só vou lá, dou a minha aula e deixo” (PROFESSOR B, em 02/06/2016).

Entretanto o planejamento que está em vigor foi estruturado no ano de 2014, o que revela a pouca reflexão sobre a prática, além da pouca variabilidade de conteúdo, de forma que é possibilitado apenas uma parcela dos conhecimentos, que se repetem há 3 anos.

Na escola do docente D o planejamento, segundo informação obtida através da entrevista em 14/06/2016, é realizado pela supervisão da escola. Sendo que ele avalia se é necessário alterar algo. Porém, o professor relata que não é necessário alterar,

“a princípio já vem certinho como a gente gosta”.

Isso nos remete a uma desvalorização da profissão, pois além do planejamento não ser realizado por um profissional da área, trata-se de uma terceira pessoa gerenciando o que é relevante ensinar aos alunos nas aulas de Educação Física, podendo

não abranger tudo o que envolve os saberes e objetivos da área, desconsiderando o trabalho coletivo entre os docentes da escola e a riqueza da contribuição dos alunos.

Segundo Rêgo (2006, p. 107) [...] as aprendizagens das práticas formativas devem possibilitar que o professor assuma, autonomamente, as ações que serão desencadeadas, por ele mesmo, na escola como um todo e na sala de aula em particular. Nesse sentido, a construção da autonomia desse profissional deve estar voltada para que ele(a) reflita, crie e recrie as situações do cotidiano escolar.

Dos seis professores acompanhados, o E e o F dizem considerar a elaboração do planejamento em conjunto com os demais professores de Educação Física da escola, conforme relatado em suas entrevistas, o que demonstra uma organização dos docentes referente ao ensino da disciplina na escola, como podemos notar nas seguintes falas:

“Sou eu e mais duas colegas e a gente geralmente faz junto e aí a gente procura fazer uma divisão, trabalha por trimestre, fazer alguma divisão pra contemplar, mas basicamente o que a gente tem na escola, o que a gente trabalha aqui é os esportes coletivos os básicos, atletismo, embora a gente aqui não tenha um espaço muito bom pra isso o atletismo sempre entra. Se resume basicamente isso” (PROFESSOR E, em 07/08/2016).

“Todos, todos, nós no início do ano, agora em Julho tem a formação continuada que é o nome, aí nós reunimos por área e nós fizemos tudo junto, e nesse lado nós somos unidos na Educação Física” (PROFESSOR F, em 19/05/2016).

Entendemos que o trabalho coletivo proporciona diferentes discussões e reflexões acerca do que será proposto, projetando coletivamente ideias.

Merida (2006) através de seu estudo visou socializar a construção do planejamento anual coletivo de EF em uma escola de São Paulo. Primeiramente foram elencados os objetivos da disciplina para cada série e os conteúdos para atendê-los. Segundo a autora “este caminho permite uma atitude comprometida com o aluno, conhecendo o que ele vivenciou, o que está vivenciando e o que deve vivenciar ao longo da vida escolar”. As discussões entre os professores apontaram para a importância do planejamento coletivo, pois através dele é possível perceber a aprendizagem do aluno como um todo, garantindo que o ensino possua uma continuidade.

Venância e Darido (2012), em seu estudo abordam positivamente sobre o trabalho coletivo como podemos ver na seguinte fala:

A escola vem envolvendo os agentes educativos em práticas individualizadas, fragmentadas e reafirmadoras de uma sociedade injusta e sem propósito para operar as mudanças necessárias. Entendemos que uma escola precisa tomar em suas mãos o compromisso político e pedagógico para garantir uma educação de boa qualidade, caminhar em busca de uma autonomia crítica e coletiva, e para isso a integração de saberes e atitudes políticas dos educadores acena como uma possibilidade de transformação.

As autoras consideram em seu estudo, o trabalho coletivo na escola entre todos os docentes, no entanto, podemos também fazer uma ligação com a importância do trabalho coletivo entre os professores de EF, pois assim, acreditamos que irá fortalecer o ensino da disciplina na escola.

Referente o planejamento diário, foi visível durante as observações que nenhum dos professores fez uso. Nas entrevistas, alguns alegaram muito tempo de prática, com isso não necessitavam mais estruturar planos de aula. Deste modo, os professores planejam suas práticas com base nas experiências que adquiriram ao longo da caminhada profissional.

Bossle (2002) classifica essa situação como “vício”, quando os professores deixam de realizar seus planejamentos em virtude de sua maior experiência com a docência, considerando que o mesmo deve ser realizado por iniciantes. O autor ainda acrescenta que a experiência é muito importante independente da ação humana, pois através dessa bagagem que o docente adquiri ao longo do seu percurso formativo, possibilitará a produção de novos caminhos. Vejamos que o trabalho docente não tem ponto final, apenas serão agregadas ou retiradas algumas experiências dessa história, e a construção dela pode ser formada com o auxílio do trabalho coletivo.

A riqueza do patrimônio cultural corporal é explorada?

A literatura é bastante vasta no que diz respeito aos conteúdos mais trabalhados nas aulas de EF, onde é comum que poucas manifestações da CCMH sejam exploradas, ocorrendo a privação dos alunos de conhecerem a vastidão de possibilidades da EF escolar. Muitos professores ainda permanecem ofertando para os alunos apenas os conteúdos hegemônicos: vôlei, futsal, handebol e basquete, muitas vezes não aprofundando os conhecimentos relacionados a estas modalidades, priorizando a dimensão procedimental nas abordagens, assim como em nosso estudo, onde foram observadas aproximadamente 65horas/aula durante 4 meses, os conteúdos abordados foram, futsal, handebol, vôlei, basquete e alimentação, conforme registros do diário de campo e das entrevistas.

Sendo assim, abordando apenas os conteúdos hegemônicos, os professores acabam por ignorar a gama de possibilidades que a disciplina contempla, além de explorar pouco as possibilidades regionais da CCMH. Também, podendo investigar sobre os conhecimentos que possuem sentido e significado na realidade onde os alunos estão inseridos, deixando aquele conhecimento mais próximo do educando.

Costa e Nascimento (2006), em estudo realizado com sessenta e três professores de escolas particulares e estaduais, com o objetivo de descrever as ações pedagógicas dos professores, apontam que muitos profissionais ainda permanecem radicados nas manifestações esportivas, até mesmo os professores que concluíram sua formação recentemente, sendo que 95,2% de ambas as escolas inseriram jogos, esportes institucionalizados e os esportes alternativos (capoeira) em suas aulas. As informações foram obtidas através de um questionário.

Silva e Sampaio (2012), em estudo de revisão descritiva de literatura, sobre os conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, encontraram que na maioria dos artigos estudados o esporte é o conteúdo predominante, sendo a manifestação corporal que ganha mais apreço pelos alunos, deste modo, disseminando cada vez mais uma monocultura corporal do movimento.

Em nosso trabalho de campo, encontramos casos como os relatados na literatura, onde a abordagem das modalidades oportunizadas não diferenciou-se, independente dos anos escolares e dos trimestres.

Betti (1999) afirma que o esporte é o conteúdo mais utilizado na escola, sendo que raramente outras modalidades como o atletismo, as ginásticas e as danças são abordadas pelos docentes. A autora chama a atenção para os currículos de formação dos professores que incluem essas manifestações, e faz o questionamento acerca dos motivos pelos quais os mesmos não são considerados no campo escolar.

No entanto, acreditamos que a forma como esses conteúdos são abordados durante a graduação, pode influenciar nas escolhas dos professores, pois muitas vezes carecem de cunho educativo, sendo apenas proporcionado o conteúdo de forma técnica, com isso fazendo com que os professores sintam-se intimidados para desenvolver tais manifestações.

Rinaldi (2008) em seu estudo também chama atenção para essa questão, pois relata que ainda nos dias atuais existem currículos e professores universitários que conduzem os conteúdos de forma técnica. Ele aponta para questões referentes a resistência em modificar esse modelo vigente e sobre a dificuldade que o futuro docente terá em desenvolver esses conteúdos.

Os resultados achados no estudo de Reis e colaboradores (2009), realizado com 14 professores de Educação Física de escolas públicas do município de Londrina, mostram que os esportes coletivos prevaleceram na escolha dos docentes devido às

condições da estrutura física em que se encontram as instituições, ofertando espaços que delimitam-se à quadra,

O que de certa forma é um dos motivos colocados pelos professores A, B, C, E e F, ao relatarem que os espaços que a escola oferece para as aulas influencia diretamente na escolha dos conteúdos que irão desenvolver com os alunos, como podemos perceber nas falas de alguns professores:

“Sim, influenciam. Porque antes a gente tinha um campo também, conseguia fazer atletismo, mas só que a parte do campo foi onde foi construída a creche aqui, que o prefeito chegou e disse que era parte dele né. Então daí não deu mais pra trabalhar, mas sempre que possível eu consigo trabalhar” (Professor B em, 02/06/2016).

“Com certeza, influenciam. Influenciam porque aqui tá voltado para o futsal um ginásio, voltado para o handebol o ginásio né” (Professor F em, 19/05/2016).

Nessa fala, o docente se refere que os espaços influenciam na escolha dos conteúdos que irá desenvolver, justificando que o futsal e o handebol são conteúdos predominantes devido a existência do ginásio.

Além disso, o professor C manifestou a vontade de ter uma sala:

“Eu gostaria de ter uma sala, professor de Educação Física nunca teve uma sala ampla nas escolas, sempre teve um armário, teve um local dentro do banheiro, essa do banheiro é “mortal”, essa aí é característica quase de todas as escolas” (Em 13/06/2016).

Sua fala ao dizer que os professores de EF nunca têm uma sala, nos remete a uma cultura existente na área e um desprestígio da disciplina. O que vai ao encontro com os aspectos citados por Silva e Damazio (2008) ao se referirem à falta de espaços e as condições dos mesmos para as aulas de EF, podendo ocorrer devido “a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares”.

Podemos notar que o descaso com esses espaços já existem há algum tempo, desde o início do século XX, pois, segundo os mesmos autores, “espaços voltados para

o ensino da “gymnastica ou de exercícios físicos”, apenas indicavam nos ordenamentos diversos a necessidade de pátios e, às vezes, de galpões”. O que reforça a característica procedimental, que é priorizada até hoje nas aulas. Um século depois e as aulas permanecem com algumas características que podem justificar as representações que existem sobre o que se aprende e o que se ensina em Educação Física.

Em nosso entendimento os espaços podem vir a influenciar em alguns casos, como por exemplo, o professor E que ao chegar à escola tinha apenas uma quadra de areia para dar aula e enfrentava dificuldades em planejar, como é possível perceber através de sua fala:

“Quando eu cheguei aqui eu dava aula naquela quadrinha de areia horrível. Não rendia quase nada a aula, tu faz de conta que dá aula. Quando estava dando aula ali fora, tinha muita dificuldade pra planejar ou os alunos também não queriam fazer, não dava pra fazer naquela quadrinha pequena” (Professor E em, 07/06/2016).

Diferente da justificativa do professor B, que mesmo sem ter o campo, possui um amplo espaço ao redor da quadra.

Além dos conteúdos que observamos durante o trabalho de campo, perguntamos aos docentes quais os conteúdos eles já haviam desenvolvido durante seu percurso escolar. Da mesma forma como foi registrado nas observações, nas entrevistas prevaleceram os esportes, sendo que alguns que a maioria dos professores oportunizaram outros conteúdos como:

Professor	Conteúdos desenvolvidos durante seu percurso escolar
A	Dança, com intuito de participar de festivais.
B	Importância do exercício físico.
C	Ginástica, como forma de preparo físico.
D	Atletismo e recreação.
E	Atletismo.

Vale ressaltar que a nossa crítica não está direcionada ao ensino do esporte na EF, e sim a priorização dos mesmos, em detrimento das amplas possibilidades do patrimônio cultural corporal.

A rede das formações docentes

Ao analisarmos o que, a partir da formação docente do professor A, pode ter contribuído para caracterizar suas práticas, encontramos na EF escolar do docente uma forte influência do esporte de competição, entretanto o desejo de ter uma EF diferenciada é percebido nas seguintes falas:

“A minha Educação Física escolar não foi voltada para o lazer, foi voltada para a competição” (Professor A, em 02/08/2016).

“A minha hoje em dia eu gostaria que ela fosse mais voltada para o lazer, por que nós era muito exigido e a gente não brincava muito, a gente trabalhava muito, treinava muito” (Professor A, em 02/08/2016).

Tais falas permitem que a nossa interpretação considere que a sua história com as experiências escolares parecem influenciar mais a sua prática docente do que a sua formação inicial.

Uma fala muito semelhante a do docente A, foi encontrada no estudo de Sanchotene e Molina Neto (2013), realizado com sete professores de Educação Física de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde buscaram identificar a constituição da prática pedagógica dos professores e compreender qual a relação entre as experiências vividas pelos professores e a sua prática pedagógica.

“[...] Na minha prática, busco muito na área da cooperação, que eu não tive formação nisso. E, com relação às minhas experiências pessoais esportivas, eu sempre competi, sempre fui atleta, joguei”.

Porém, os autores relatam que as experiências da professora durante a educação básica são experiências a serem vencidas, visto que ela elabora suas aulas a partir do que conteúdos distintos dos vivenciados nas escolas e nas escolinhas esportivas das quais participou.

Além dos professores trabalharem em suas aulas conteúdos com os quais possuem maior afinidade, expressam através de suas falas o desejo de abordar uma perspectiva diferente da que lhe foi oportunizada durante sua formação, tanto básica quanto acadêmica.

Como podemos ver, além da escola (21 anos de docência) o docente possui uma vasta experiência profissional na área de preparação física, sendo o que motivou ele a ingressar em uma pós graduação em Treinamento Desportivo (IPA/Porto Alegre). Ao perguntarmos se ele usufruiu dessa especialização, o docente disse que sim. Também relatou que não havia na época especializações em outras áreas

De acordo com a fala do docente realizada em 24/11/2016, o motivo pelo qual escolheu especializar-se em uma área distinta a do ambiente escolar foi a experiência

como preparador físico em um time da cidade, o que parece causar interesse por esse campo de atuação, já que o mesmo também trabalha em uma academia.

Nóvoa citado por Foresti e Pereira (2000, p 130) em seu trabalho, diz que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Durante alguns diálogos com o docente, de acordo com algumas histórias de vida relatadas, podemos perceber que esse modo descontraído e despreocupado também se aplica a outros ambientes, pois de acordo com os registrados no diário de campo, podemos conhecer um pouco mais sobre o docente. Parecendo ser esse seu modo de conduzir suas relações pessoais e profissionais.

A partir das falas do docente B foi possível constatar que a influência para trabalhar os esportes se deu pela afinidade com os mesmos, pois segundo o professor, em uma fala realizada durante uma conversa em 24/11/2016, sempre gostou de esportes e de praticá-los. Durante a graduação o docente trabalhou em uma escolinha de futsal com um de seus professores, o que ressaltou o seu gosto pelas modalidades esportivas.

Sobre a motivação para realizar trabalhos que envolvem temas transversais, o professor diz ser devido a influências familiares, pois seus pais são envolvidos com projetos sociais, segundo relatado na seguinte fala:

“O esporte é importante, mas tem que trabalhar junto com outra coisa. Eu já trabalho com isso desde que eu era criança, com meus pais, nossa influencia da família, eles trabalham isso, na questão do preconceito, na igreja também. Pastoral da juventude, diocese. Eles têm um projeto, o grupo de jovens pra fazer trabalho voluntário no lixão, com os filhos dos catadores de lixo”. (Professor B, conversa em 24/11/2016).

Sua visão quanto à importância da EF na escola é direcionada à saúde, conforme já relatado. Porém não encontramos em sua formação, suas falas e durante as observações os reais motivos pelos quais o docente tem essa concepção, com isso foi necessário que retornássemos à escola para conversar com o docente.

Durante nossa conversa, o docente relatou que na sua adolescência estava acima do peso, o que o motivou a cuidar de seu corpo, conforme a seguinte fala:

“Principalmente a influência é por mim. Quando eu tinha 14, 15 anos eu cheguei a pesar 101 kg. Então daí eu

comecei a cuidar de mim, comecei a cuidar até mesmo da minha família, em função do diabetes, por esse cuidado mesmo. E até mesmo pela alimentação deles hoje em dia, que é só salgadinho, refrigerante. Daí eu tento trabalhar alimentação, cuidado com o corpo” (Professor B, em 24/11/2016).

Essa fala justifica o fato da preferência do docente em trabalhar os temas transversais na área da alimentação aliando com a prática de atividade física, e o porquê de sua concepção ser voltada à saúde.

No professor C é possível identificar sua íntima relação e gosto pelo esporte, sendo proveniente das experiências de sua infância, visto que seu pai já era professor e foi quem o estimulou, sendo que essas experiências foram reforçadas posteriormente na escola e universidade.

Quanto a relação com o esporte, o professor A também possui, porém por mais que os professores A e C apresentem características semelhantes é necessário entender que outras particularidades devem ser levadas em consideração como a personalidade, o que difere do A para C.

Ao estabelecermos nosso primeiro contato, foi possível observar algumas características com o docente, pois, ao apresentarmos a temática do nosso estudo ele disse ser tecnicista pela sua formação inicial. Durante sua entrevista (em 13/08/2016), o professor ressaltou seu estilo de dar aula, e sobre a dificuldade que encontra em modificá-lo:

“Olha eu tento né, como a gente é muito tecnicista trabalhando somente voleibol, basquetebol, eu tento modificar, mas a gente sempre mantém aquela linha, é difícil tu mudar depois de 32 anos, não tem como tu mudar assim radicalmente ou drasticamente. Tu traz novidade, mas tu mantém o mesmo foco, o foco é o mesmo quase”(Professor C).

Entendemos essa dificuldade, pois seu percurso sempre foi voltado à essa linha de ensino, no qual acreditava ser o melhor, porém, a prática docente requer constante reflexão sobre a ação, para que possamos caminhar em direção a lugares que ainda não foram explorados. Silva (2014) enfatiza que a reflexão é imprescindível na prática docente, pois através dela o professor poderá reavaliar suas intervenções. O autor conta que sua experiência com o ato de refletir sobre a prática esteve presente desde a graduação, onde foi influenciado por um docente, no entanto, no início ele somente refletia antes de sua ação, ou seja, ao planejar as aulas, sendo que posteriormente

conheceu outras facetas. São elas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Ao analisarmos o que a partir da formação do Professor D pode ter contribuído para suas práticas serem conduzidas da forma como já relatado, encontramos que a bagagem que ele carrega da experiência com os esportes tanto na EF escolar quanto durante sua graduação, tem peso relevante na maneira como o docente conduz suas aulas, e a influência de uma de suas professoras da educação básica, como podemos observar nas seguintes falas:

“Até dentro do handebol mesmo, dois professores foram treinadores da seleção gaúcha de handebol, então me favoreceu muito”. (Professor D, em 14/06/2016).

“Do Ensino Médio talvez mais até que os da própria graduação. Teoricamente um como fazer e o outro como não fazer. Por isso que eu sigo mais a professora do ensino médio. Sigo muito os passos e o estilo dela, acho muito legal”. (Professor D, em 14/06/2016).

De acordo com a nossa interpretação a partir da fala do professor D, quanto a questão de ter professores que foram treinadores de equipes é possível compreender o quão significativo é para avaliação sobre sua a formação. E sua referência para docência ser uma professora do Ensino Médio.

Analisando o que pode ter influenciado a prática do professor E a partir de sua formação, encontramos em suas falas na entrevista que o esporte de competição sempre esteve presente em sua vida, desde a educação básica até a graduação, sendo que na EF escolar a competição e os esportes coletivos eram preferências devido ao perfil de seu professor:

“Quando eu era aluno na escola, esportes coletivos e competição era o que eu gostava, até por causa do perfil do próprio professor que eu tive, eram mais voltados pra isso. Na faculdade não foi muito diferente, os professores a grande maioria também era assim. Depois começou a chegar alguns professores e começaram a incentivar algumas coisas que não tinha e nunca teve antes disso lá, que é o que eu imagino que vocês têm bastante aqui que é professores mais voltados pra pesquisa, incentivavam a gente a ler bastante artigo. Antes deles nunca teve ninguém que chegasse com um artigo pra gente ler, nunca”(Professore E, em 07/06/2016).

Assim, Costa e Nascimento (2006) apontam para a necessidade de rever os cursos de formação inicial, contribuindo assim, para ampliar os olhares do professorado acerca

dos demais conteúdos que devem ser trabalhados, pois em seu estudo, mesmo os professores com formação mais recente, priorizaram em suas aulas os esportes e os jogos, o que não difere dos achados em nosso estudo, onde os professores optaram exclusivamente pelos esportes coletivos independentemente do seu ano de formação.

Outro fator relevante é a questão do curso de EF não ter sido a primeira opção do professor F e também do professor E no vestibular, na qual a escolha de ambos se deu pela afinidade com o esporte, sendo essa uma realidade muito frequente, pois ao ingressar nos cursos de Licenciatura em Educação Física, muitos ainda não possuem uma afinidade com a docência, e entram devido à afinidade com as práticas esportivas, o que mais uma vez reforça a representatividade do esporte.

Lopes (2013) realizou um estudo com 20 alunos regularmente matriculados no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, onde um dos objetivos era investigar os motivos que os acadêmicos optaram pelo curso de Educação. Constatou que 35% dos acadêmicos disseram ter escolhido o curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela afinidade e gosto pelos esportes, 25% por ser um curso da área da saúde, 15% por identificação da disciplina no período escolar, 15% por ser a segunda opção no vestibular, e 10% atribuíram ter escolhido o curso devido sua importância, prevalecendo a afinidade com o esporte o principal motivo pela escolha.

No estudo de Razeira e colaboradores (2014) e Borges (1995) o esporte foi o fator que motivou a maioria dos estudantes a optarem pelo curso de EF, ressaltando a influência das experiências escolares.

Oshio (2011) visou identificar em seu estudo o perfil de quem opta pela docência e também compreender expectativas e concepções dos estudantes de licenciatura sobre a profissão docente. Os participantes do estudo foram acadêmicos do curso de Pedagogia.

Os estudantes destacaram que influência da família, gostar de criança, a experiência prévia em espaços escolares e não escolares, a função social, formação e profissão docente, são fatores que contribuíram para suas escolhas.

O autor relata também que os jovens que se interessam pela docência apresentam um baixo perfil socioeconômico, sendo proveniente de escolas públicas que apresentam um baixo desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que nos levou a pensar por outro lado, como no caso do docente E, que não teve condições financeiras de cursar a faculdade que desejava, segundo informação obtida em 07/06/2016.

Segundo a fala do docente E, já exposta no estudo, o curso de graduação não ofereceu uma ampla bagagem conceitual, desta forma, pouco fomentou os estudantes a construir um espírito crítico, podendo ter acarretado em uma falta de incentivo para que o docente do nosso estudo não compreendesse a área por uma outra perspectiva, além do esporte/prática.

Vale ressaltar que os cursos eram licenciatura plena, o que pode ter incentivado o docente para outros campos de atuação.

Já analisado o professor F, identificamos o atletismo como motivo principal para sua escolha pela profissão, segundo relatos em sua entrevista realizada no dia 19/05/2016, onde a docente diz:

“que me incentivou a fazer Educação Física, foi o atletismo”.

Porém, não identificamos em suas falas sobre a EF escolar e formação inicial, fatores que levassem o docente a ter tal prática já relatada. Percebemos que ele vê a disciplina como algo simples, no qual suas aulas servem para que os alunos possam se divertir e através do incentivo da prática ao gosto pelo esporte.

Alguns professores optam por seguir conduzindo suas práticas da forma tradicional, como aprenderam em suas experiências, pois, acreditam ser significativas para seus alunos. Outros acabam ampliando seu entendimento sobre o saber da CCMH, e modificam suas práticas, o que ocorreu no estudo de Costa, Mendonça e Terra (2010) onde os autores investigaram o cotidiano de uma professora de Educação Física em uma escola pública, e constaram que a docente empenhasse para garantir o reconhecimento da profissão, bem como, passa para seus alunos sobre a importância da disciplina e também não restringe seu ensino a uma parcela pequena de conteúdos.

6. Considerações Finais

Na busca pela compreensão da cultura de aula de Educação Física que nos cerca, elaboramos o projeto desse estudo, considerando que o trabalho de campo nos ofertaria as informações necessárias para o entendimento da prática docente e os fatores que a influenciam.

No desenrolar dos processos que envolvem a pesquisa acadêmica amadurecemos. Amadurecemos não só cronologicamente, mas sobretudo, academicamente percebendo que estudar a formação docente e a prática docente que com ela dialoga, pressupõe despir-se de conceitos a priori, de permitir reconhecer-se no outro e de estar permanentemente disposto a refletir.

Segundo Paulo Freire (1996, pág. 16),

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão nem sempre esteja com ele.

Ou seja, investigar a prática pedagógica necessita de constante estudo e reflexão, tendo em vista que é um processo muito complexo, pois compreende um amplo

envolvimento que transcende a sala de aula, e requer muita cautela ao fazermos considerações. Quando estudamos a ação de professores, nos referimos as suas vidas e suas experiências, nas quais diferem de pessoa para pessoa, podendo receber diferentes olhares sobre o mesmo contexto estudado.

Assim, o trabalho de campo tornou possível compreender que falar sobre a prática pedagógica exige considerar um conhecimento da trajetória de vida e das experiências pelas quais o docente passou que constituem suas escolhas no campo de atuação. Além disso, exige envolvimento com o contexto de estudo, o que torna importante reconhecer que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica oportunizou.

Percorrendo essa trajetória, percebemos que a história de vida dos docentes com as experiências na educação básica provoca recordações que são refletidas na prática docente: a forte influência dos esportes, conteúdos sobre os quais os docentes escolheram desenvolver em suas aulas, o que implica no uso de determinados espaços e materiais. Conforme avançamos no trabalho de campo e análise das informações, percebemos que essa influência continuou sendo reforçada durante a graduação desses professores. No entanto, enxergamos algumas experiências discretas, diferentes do ensino esportivizado que tiveram na formação inicial, como o trabalho de temas transversais, o trabalho coletivo com docentes de outras disciplinas e a abordagem de conteúdos da dimensão conceitual.

Por outro lado, é notável que a história da Educação Física tradicional, que permeou as trajetórias de vida desses professores tanto nos anos escolares quanto na formação inicial e continuada, permanece enraizada em suas escolhas pedagógicas e posturas assumidas no contexto escolar. Essa característica tradicional continua ditando os conteúdos, espaços, materiais, a postura docente e os saberes prioritários deste componente curricular.

Nesse sentido, entendemos que este estudo faça uma contribuição para que os processos formativos de professores reflitam permanentemente suas ações, a organização de seus currículos, métodos de ensino e sobre a postura docente que têm os professores formadores, pois é preciso criar referências para o futuro usando a homologia dos processos de ensino.

Assim, findamos este estudo com considerações finais e não conclusões, tendo em vista que a formação docente é um tema complexo que pressupõe envolvimento e dedicação, buscando conhecer os múltiplos fatores que envolvem a prática pedagógica dos docentes, sendo necessário ser investigada sempre de forma aprofundada.

7. REFERÊNCIAS

- AMORIM FILHO, ML de; RAMOS, GNS. **Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física.** Revista Brasileira de Educação Física. São Paulo, v.24, n.2, p. 223–238. 2010.
- BETTI, ICR. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?** Motriz. v.1, n.1, p. 25–31. 1999.
- BARRETO, AMRF. **Professores do ensino de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham.** Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n. 3, p. 11-43, jan./jun. 1991.
- BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- BOSSLE, F. MOLINA NETO, V. **Leituras para (re) pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 89-107, 2009.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente.** Revista Movimento, Porto Alegre, V.8, n. 1, p. 31-39, 2002.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar como campo de vivência social e de formação de atitudes favoráveis à prática do esporte.** Santa Maria: UFSM, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF. 1997.
- BRUEL, MR. **Função social do esporte.** Motrivivência, Florianópolis, n.2, p. 108-111, jan. 1989.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.
- CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Se posiciona contra Medida Provisória de reforma do Ensino Médio.** Publicado em set. 2016. Disponível em: <<http://confef.org.br/extra/noticias/conteudo.asp?id=1027>> Acesso em 13 nov 2016.
- CORREIA, ML. **A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe.** Revista Analecta. Paraná v.9, n.2, p. 11-20 dez. 2008.
- COSTA, LCA; NASCIMENTO, JV. **Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas.** Maringá, v. 17, n.2, p. 161-167, 2. Sem.2006.

COSTA, MCS; MENDONÇA, MSS; TERRA, VC. **A prática pedagógica de uma professora de educação física: mergulhando no universo de uma escola pública no estado do Amapá.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 2, p. 215-230, 2010.

CRUZ, MMS; PALMEIRA, FCC. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar.** Motriz, Rio Claro, v.15, n.1, p.116-131, mar. 2009.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, SC. **Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.16, p. 51-75. 2012.

_____. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades.** Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), 2001.

DE ALMEIDA, PCA; OSHIO, MS. **Estudantes de licenciatura: quem são? O que esperam da formação inicial e da docência como profissão?** VII Jornada de Iniciação Científica. 2011. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pesquisa/pibic/publicacoes/2011/pdf/ped/mar_y_oshio.pdf> Acesso em: 20 out 2016.

Denzin, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods.** (2a ed). New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DOS SANTOS, NZ; BRACHT, V; DE ALMEIDA, FQ. **Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência.** Movimento. Porto Alegre. v.15, n.2, p. 141-165 jun 2009.

FERREIRA, MLS; GRAEBNER, L; MATIAS, TS. **Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio.** Pensar a Prática. Goiânia. v.17, n.3, p. 734-750, set. 2014.

FORTES, MO; AZEVEDO, MR; KREMER, MMK; HALLAL, PC. **A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos.** Rev. Educ. Fís/UEM, v.23, n.1, p. 69-78, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 1996.

GAYA et al. **Educação Física: Ordem, Caos e Utopia**. Belo Horizonte: Casa da EF, 278p, 2014.

GERHARDT, TE; SILVEIRA, DT. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo, 1998.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E.G. **Metodologia de la Investigación Cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

GUEDES, DP. **Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar**. Motriz. v.5, n. 1. 1999.

GUIMARÃES, AA; et. al. **Educação Física Escolar: Atitudes e Valores**. Motriz, Vol. 7, n.1, pp. 17-22, 2001.

HINO, A; REIS, R; AÑEZ, C. **Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do ensino médio da rede pública**. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 2007.

HOPF, ACO; CANFIELD, MS. **Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de educação física**. KINESIS. Santa Maria, n. 24. 2001.

KRAVCHYCHYN, C; CARDOSO, SMV; MORETTI, LHT; OLIVEIRA, AAB. **Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e "novas/velhas" perspectivas**. Rev. Teoria e Prática da Educação. v.14. n.1, p. 107-118. abr. 2011.

ILHA, F. RS; HYPOLITO, AM. **Esportivização da Educação Física Escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação**. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, 2016.

LOPES, LS. **A construção da prática pedagógica do professor: saberes e experiência profissional**. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_01_2010.pdf>. Acesso em: 29 de out 2016.

LOPES, NS. **Motivação dos acadêmicos de educação física da Universidade Federal de Rondônia**. 2013. Disponível em: <http://www.def.unir.br/downloads/1929_monografia_nelton.pdf>. Acesso em: 6 nov 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MERIDA, F. **Processo de Construção de um Planejamento Anual de Educação Física em Linha do Tempo.** In: CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 11. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, set. 2006, v. 20, supl. n. 5, p. 375.

MILEO, TR; KOGUT, MC. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.

MOLINA NETO, V. **Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física.** In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A N. S. A Pesquisa Qualitativa na Educação Física. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, p. 107 – 139, 1999.

NEIRA, MG. **Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas.** Portal Nova Escola. Publicado em ago. 2009. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/vez-formar-atletas-analisar-cultura-corporal-487620.shtml>> Acesso em: 6 nov 2016.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **Universidade e formação docente.** Interface — Comunic., Saúde, Educ, v. 4, n.7, p. 129-137, 2000.

NUNES, CMF. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, nº 74, 2001.

OLIVEIRA, RC, DAOLIO, J. **Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.30, n.2, p. 71-94, jun. 2014.

PARO VH. **Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição.** Revista brasileira de administração da educação, Brasília, v. 12, n. 2, 2 a . parte, p. 207-224, jul./dez. 1996.

PIMENTA, SG. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Nuances. v.III, set. 1997.

RANKEL, LF; STAHLSCHMIDT, RM. **Formação Docente.** Curitiba, 2009. 156 p.

RANKEL, LF; STAHLSCHMIDT, RM. **Profissão docente.** Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009. 156 p.

RAZEIRA, MB. et. al. **Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, 2014.

RÊGO, MCFD. **A formação docente no Fazer e Refazer da Prática Pedagógica.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Programa de pós-graduação em Educação. Natal/RN, 2006.

REIS, DPP; PEREIRA, AM; MARILENE, M. **A hegemonia do esporte na escola.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná. 2009.

RINALDI, IPB. **Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, 2008.

RODRIGUES, AT. **A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador.** Pensar a Prática. v.1. 1998.

SANCHOTENE, MU; MOLINA NETO, V. **Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico.** Rev. bras. educ. fís. esporte, São Paulo , v.27, n.3, p. 447-458, set. 2013

SCHERER, A; NETO, VM. **O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no Rio Grande do Sul - uma etnografia em Porto Alegre.** Revista Movimento , nº 13, 2000.

SILVA, AMC. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação .** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 72, 2000.

SILVA JVP; SAMPAIO TMV. **Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos?** R. bras. Ci. e Mov 2012; 20(2):106-118.

SILVA, FEP. (2014). Relatório de Estágio Profissional - **A construção de um professor de Educação Física: o estágio profissional como impulsionador.** Dissertação de Mestrado.

SILVA, MFP; DAMAZIO, MS. **O ensino da educação física e o espaço físico em questão.** Revista Pensar a prática, v. 11, n. 2 (2008).

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação. n.13. 2000.

VENÂNCIO, L; DARIDO, SC. **A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação.** Rev. bras. educ. fís. esporte, São Paulo , v.26, n.1, p. 97-109, mar. 2012.

VICENZI, OI; MIRANDA, S. **O significado da educação física para os professores e alunos de 5ª a 8ª séries.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná. 2009.

VIRGÍNIO, MHS. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2009.

ZAIDAN, S; CARDOSO, SL. **As visões do conhecimento matemático e as repercussões na prática pedagógica.** Educação em foco, v.17, n.24, p. 145-169. dez 2014.