



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes

Jonathan Terra Corrêa

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gionara Tauchen

Rio Grande, 2017

JONATHAN TERRA CORRÊA

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**

referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes

Dissertação de Mestrado  
apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre  
em Educação pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação –  
PPGEDU.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>.  
Gionara Tauchen

Rio Grande, 2017

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento, gostaria de agradecer a todos que fizeram parte dessa experiência e que me apoiaram nessa caminhada.

Agradeço a toda minha família e amigos pelo apoio e, em especial, agradeço a meus pais, Joaquim e Nilmair, que sempre acreditaram em mim e me motivaram para chegar neste momento.

Aos professores, colegas de profissão, que foram fundamentais participando como sujeitos da pesquisa.

A todos os colegas e professores com os quais tive a oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagem e de partilha durante o Mestrado.

Aos professores Elisandro Schultz Wittizorecki e João Alberto da Silva, que aceitaram participar da banca e também à professora Marta Nörnberg, que compôs a banca na qualificação e também contribuiu para a dissertação.

A todos os professores que tive na vida, desde a professora Marli, a primeira, ainda no período da pré-escola, até meus professores do Mestrado, pois todos contribuíram para minha formação e para que eu chegasse onde cheguei.

Agradeço à minha orientadora, professora Gionara, que, para além de ser fundamental para esta dissertação, me proporcionou muitas aprendizagens e que me motivou, sempre transparecendo que tudo ia dar certo.

E deixo um agradecimento especial para a professora Méri Rosane Santos da Silva, minha professora e orientadora durante a graduação, que me incentivou e ajudou a ingressar no Mestrado e que contribuiu para esta dissertação participando da banca de qualificação.

## RESUMO

Nesta dissertação, buscamos investigar e compreender as referências formativas que os professores de Educação Física, em início de carreira na Educação Básica, mobilizam na (re)organização e no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Como objetivos específicos: a) investigar e localizar as preocupações temáticas das pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física escolar, disponível na base de dados Scielo, buscando compreender os desafios profissionais; b) identificar as percepções e as crenças dos professores iniciantes na Educação Básica sobre a Educação Física escolar; c) identificar referências formativas mobilizadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física em início de carreira na Educação Básica, bem como compreender suas percepções sobre a relação entre teoria e prática e a formação docente. Para o desenvolvimento destes objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa, primeiramente, do tipo Estado da Arte e, posteriormente, do tipo narrativa. Participaram desta etapa da pesquisa cinco professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, em início de carreira, no município de Rio Grande/RS. No estudo do Estado da Arte sobre a formação de professores de Educação Física escolar, analisamos 16 trabalhos, evidenciando o distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar e o desafio da reflexão na prática pedagógica. Da pesquisa narrativa emergiram 8 eixos temáticos: motivações para escolha do curso de EF; percepção sobre a EF escolar antes de ingressar no curso de formação inicial; percepção sobre a EF escolar a partir do curso de formação inicial; percepção sobre a EF escolar a partir do início da carreira docente; percepção sobre formação docente; percepção sobre a relação entre teoria e prática; referências formativas para a prática pedagógica; dificuldades no início da carreira. A partir da análise das narrativas entendemos que, tendo em vista as percepções e crenças sobre a EF escolar em diferentes tempos formativos apresentadas pelos professores pesquisados, bem como suas referências formativas, possuem diferentes fontes de saberes que influenciam sua prática pedagógica, não só relacionadas à formação inicial, mas também a outros aspectos como os da vida pessoal, da cultura dos alunos, de sua própria experiência na escola e da relação com outros professores. Quanto à formação inicial, se apropriam de diferentes saberes advindos do curso, especialmente ligados às teorias pedagógicas e que influenciam e são mobilizados na sua prática em conjunto com as demais referências.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; Formação docente; Referências formativas; Docência iniciante.

## ABSTARCT

In this dissertation, we sought to investigate and understand the training references that the physical education teachers, at the beginning of the Basic Education career, mobilize in (re)organization and development of their pedagogical practice. As specific objectives: a) investigate and locate the thematic concerns of the research about the formation of Physical Education schoolteachers, available in the Scielo database, seeking to understand the professional challenges; b) identify the concerns and beliefs of the beginning teachers of the Basic Education about school Physical Education; c) Identify training references mobilized in the educational practice of physical education teachers at the beginning of Basic Education career, as well as to understand their concerns about the relation between theory and practical and the teacher training. To develop these objectives, we made a qualitative research, first of all, State of the Art type, and later, narrative type. At this stage, five Physical Education teachers that work at the Basic Education participated, at the beginning of career, in Rio Grande/RS municipality. In the state of art study about the training of school Physical Education teachers, we analyzed 16 works, proving the distance between initial formation and the school reality and the reflection challenge of pedagogic practice. From the narrative research, 8 thematic branches emerged: motivation for the choice of EL course; perception about school EL before starting the initial training; perception about school EF from the initial training course; perception about school EF from the beginning of teaching career, perception about teacher training; perception about the relationship between theory and practical; formative references for teaching practice; difficulties in the beginning of the career. From the analysis of the narratives, we understand that, in view of the perceptions and beliefs about school EF in different training times presented by the teachers observed, as well as their training references, they have different sources of knowledge that influence their teaching practice, not only related to the initial training, but also to other aspects such as personal life, student's culture, their own school experience and their relationship with other teachers. As for the initial training, they take from different sources of knowledge coming from the course, especially linked to pedagogical theories and which influences and are mobilized in its practice together with the other references.

**Keywords:** School Physical Education; Teacher training; Reference training; Beginning teacher.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1. CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	14
1.1. Considerações iniciais .....	14
1.2. Abordagem metodológica .....	20
1.3. Caracterização dos estudos sobre formação de professores de Educação Física.....	23
1.4. Discussões e contribuições das pesquisas para a formação de professores de Educação Física.....	24
1.5. Considerações finais .....	31
1.6. Referências .....	33
2. CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES E CRENÇAS DOS PROFESSORES INICIANTES.....	37
2.1. Considerações iniciais .....	38
2.2. A docência em Educação Física Escolar .....	43
2.3. Abordagem metodológica .....	46
2.4. A Educação Física escolar na perspectiva dos docentes iniciantes: da opção pelo curso de formação inicial ao início da carreira na escola.....	48
2.5. Considerações Finais .....	57
2.6. Referências .....	59
3. CAPÍTULO III	
REFERÊNCIAS FORMATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	61
3.1. Introdução .....	62

3.2. Abordagem metodológica .....	63
3.3. Formação docente: percepções em relevo .....	65
3.4. Relações entre teoria e prática .....	67
3.5. Referências formativas para a prática pedagógica dos professores .....	73
3.6. Dificuldades encontradas no início da carreira .....	80
3.7. Considerações finais .....	84
3.8. Referências .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS .....	93
APÊNDICE .....	99

## INTRODUÇÃO

A Educação Física<sup>1</sup> escolar contitui-se por uma diversidade de concepções vinculadas às suas finalidades, estrutura e organização. Neste sentido, a partir da década de 1980, desenvolveu-se um movimento chamado de renovação da EF, de onde derivam a maioria destas concepções, tendo como objetivo superar o modelo tradicional<sup>2</sup>, que ainda hoje exerce influência na prática pedagógica dos professores nas escolas (SILVA & BRACHT, 2012). Darido (2012) destaca que, na prática pedagógica dos professores de EF na escola, as concepções que se instalam expressam uma mescla de diferentes linhas. Neste sentido, a prática profissional nunca é um simples espaço de aplicação de um tipo de conhecimento, mas sim um processo de significação e de ressignificação a partir das exigências do trabalho (TARDIF, 2011).

Entendemos que os professores de EF, que estão atuando nas escolas, organizam a prática pedagógica<sup>3</sup> a partir de um conjunto de referenciais (DARIDO, 2012) oriundos não só de sua formação inicial, mas também de sua história de vida, incluindo aspectos sociais, culturais e toda sua escolarização (TARDIF, 2011). Por isso, nosso interesse, neste estudo, é compreender as referências formativas mobilizadas pelos professores, buscando refletir sobre os aspectos que norteiam as aulas de EF nas escolas, perpassando pelas percepções sobre a formação inicial, de relações sociais e experiência profissional na escola. Entendemos como referências formativas as situações ou os acontecimentos que mobilizam e (re)organizam saberes que influenciam a prática na escola, ou seja, que são fonte de referência para as ações docentes.

Tendo em vista este cenário, entendemos que este estudo pode contribuir para a produção de reflexões sobre a prática pedagógica dos professores de EF escolar, problematizando os aspectos formativos que constituem e orientam suas ações. Segundo Tardif (2011), a análise dos componentes que constituem o ensino, na escola,

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, utilizamos EF como abreviação de Educação Física.

<sup>2</sup> A partir da década de 1960 a EF escolar esteve voltada, em grande parte, para o ensino de destrezas esportivas visando introduzir o aluno nas práticas do esporte, a partir de um modelo de alto rendimento (SILVA E BRACHT, 2012). Segundo os autores, foram adotadas políticas públicas com a ideia de que a missão principal da EF seria buscar êxito em competições internacionais. Esse tipo de prática pedagógica, visando rendimento esportivo, cristalizou-se nas escolas brasileiras e é chamada de EF tradicional (SILVA E BRACHT, 2012). Nesta pesquisa é sobre esse tipo de prática pedagógica que nos referimos ao abordar o tema EF tradicional.

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, ao abordarmos o termo prática pedagógica estamos nos referindo à atuação dos professores na escola como uma prática social que presuppõe uma relação indissociável entre teoria e prática, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos que estão inseridos no contexto desta prática social (VEIGA, 1989).



contribuem para evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas. Esses componentes podem ser isolados para fins de análise e correspondem ao objetivo do trabalho, ao objeto, às técnicas e aos saberes dos docentes, ao produto e aos próprios sujeitos e seu papel no processo de trabalho. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir não apenas para ampliar nossas compreensões sobre a formação docente no campo da EF, mas também para o âmbito da educação, tendo em vista que as discussões pedagógicas que permeiam a EF, enquanto componente curricular da Educação Básica, que se inter-relaciona com outros componentes, estão vinculadas aos objetivos e finalidades educacionais mais amplos. Segundo Vago (2009), a EF pertence ao domínio da educação e “tal pertencimento lhe confere uma identidade fundamental como prática da escola, organizada por professores da escola para a intervenção na formação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos em sua história escolar (VAGO, 2009, p. 26).

### **O imbricamento da produção de si e da pesquisa**

Atualmente, eu trabalho em uma escola, no programa Mais Educação, na área de esporte e lazer. O vínculo que tenho é como monitor, mas já emprego meus saberes de professor de EF. Pretendo seguir a carreira como professor na área escolar, entendendo que sou pesquisador de minha própria prática (BRACHT e CAPARROZ, 2007), de modo que, na construção desta pesquisa, a todo momento, a cada leitura feita, a cada professor ouvido, a cada página escrita, eu penso e repenso minha atuação na escola, tanto no programa que atuo quanto para minha futura prática pedagógica.

Em 2009, ao ingressar no curso de Educação Física Licenciatura da FURG, eu já tinha a intenção de ser professor em escola. Este desejo foi motivado pelo gosto que eu tinha por esta disciplina, pelo fato de meus professores de EF, geralmente, serem meus preferidos na escola, de gostar muito de esportes, especialmente futebol, e, já na adolescência, a partir da convivência com primos mais jovens, sempre os ensinando sobre coisas relacionadas aos esportes e aos jogos de videogame. Percebi que era interessante ter a oportunidade de ensinar algo que eu gostava para os outros, o que me levou a ter interesse em ser professor. Quando prestei vestibular não tive dúvidas sobre o curso. Porém, tinha uma ideia de EF escolar tradicional, onde predominantemente se

jogava futebol, pois era o que havia vivenciado por praticamente toda minha trajetória escolar.

Na graduação, me deparei com uma diversidade de concepções sobre a EF escolar, o que me fez perceber que esta disciplina era muito mais do que eu imaginava. Então, durante minha trajetória no curso, que inclui minha participação como bolsista do PIBID<sup>4</sup>, sempre me questioneei sobre que tipo de professor eu seria, que concepção seguiria, qual seria a “melhor” ou, então, se poderia haver uma combinação mais adequada de concepções. Ao concluir o curso, perpassando por todos os estágios supervisionados, tendo contato com tal diversidade de concepções e, logo em seguida, ingressando no PPGEDU – FURG, decidi pesquisar a formação de professores de EF, com intuito de investigar como a prática pedagógica dos professores é influenciada por tais concepções, tendo em vista que, a partir de minha trajetória na escola, de diálogos com colegas de curso e da experiência nos estágios supervisionados, percebi que a prática mais comum é a de o professor apenas soltar a bola para os alunos jogarem, o que é corroborado pela literatura da área.

A partir das conversas com minha orientadora, partindo desta ideia inicial, buscamos delimitar e aprimorar o objetivo da pesquisa, elaborando um Estado da Arte sobre a formação de professores de EF escolar. Tendo em vista a ideia inicial e o que foi identificado neste nosso primeiro movimento de pesquisa, delimitamos as questões de pesquisa: que referências formativas os professores de Educação Física, em início de carreira na escola, atuantes na Educação Básica, mobilizam na (re)organização e no desenvolvimento da sua prática pedagógica?

A escolha por pesquisar as experiências dos professores em início de carreira, vincula-se aos entendimentos socializados por professores de EF mais experientes que apontam que tudo o que sabem aprenderam na prática (BORGES, 1998), atribuindo mais importância à aprendizagem advinda da prática na escola do que para outros aspectos, como a formação acadêmica profissional (TARDIF, 2011). Nono (2011), baseada em Feiman-Nenser (2001), aponta que os primeiros anos da profissão docente representam um intenso período de aprendizagem e que influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser. Entendemos que professores em início de carreira mobilizam referências

---

<sup>4</sup>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

formativas para além da própria experiência na escola, tendo em vista o pouco tempo de atuação. Por isso, a docência iniciante mobiliza um conjunto de experiências e desafios complexos que articulam as aprendizagens construídas na universidade e na escola, da condição de estudante para docente, além das tensões culturais e organizacionais envolvidas no início da carreira docente.

A partir dessas considerações definimos os seguintes objetivos de pesquisa :

Objetivo geral:

- Investigar e compreender que referências formativas os professores de Educação Física, em início de carreira na Educação Básica, mobilizam na (re)organização e no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Objetivos específicos:

- Investigar e localizar as preocupações temáticas das pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física escolar, disponível na base de dados *Scielo*, buscando compreender os desafios profissionais.

- Identificar as percepções e as crenças dos professores iniciantes na Educação Básica sobre a Educação Física Escolar.

- Identificar referências formativas mobilizadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física em início de carreira na Educação Básica, bem como compreender suas percepções sobre a relação entre teoria e prática e a formação docente.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois possui intencionalidade compreensiva e interpretativa (GAMBOA, 2003), sendo organizada por meio de três artigos articulados pelo objetivo geral e específicos da dissertação. Contudo, cada artigo também constitui uma unidade (inter)dependente. Desta forma, alguns conceitos podem ser tratados em mais de um artigo, porém, tomamos cuidado para não sermos repetitivos, buscando ampliar nossas compreensões na temporalidade de cada artigo. Entendemos que este modelo arquetípico, da dissertação em forma de artigos, possibilita a sistematização teórico-prática em todas as etapas da investigação, o adensamento conceitual, a divulgação permanente dos achados da pesquisa e, por isso, sua qualificação por meio da avaliação e diálogo com a comunidade científica. Além disso, a produção de cada artigo como uma unidade, contempla a historicidade da constituição do pesquisador e suscita movimentos cada vez mais ampliados de

compreensão do objeto de estudos, demandando a reintegração dos achados da pesquisa, de suas emergências e de seus desdobramentos nas considerações finais.

Nesta perspectiva, ao longo do estudo, dialogamos com uma diversidade de referenciais vinculados aos conceitos que colocamos em relevo: Educação Física escolar (BRACHT, 1997; 1999; DARIDO, 1995; 2003; 2012; BETTI, 2005; ALMEIDA e FENSTERSEIFER, 2007; VAGO, 2009; SILVA e BRACHT, 2012; JARDIM E BETTI, 2014), formação de professores (PIMENTA, 1995; 1996; 2012; MARCELO GARCIA, 2010; TARDIF, 2011; IMBERNÓN, 2011), docência iniciante (NONO e MIZUKAMI, 2006; FLORES, 2010; NONO, 2011; HUBERMAN, 2013) e teoria e prática (RAYS, 1996; BETTI, 2005; DEMO, 2006; BRACHT e CAPARROZ, 2007; PIMENTA, 2012; CONTE, 2016).

Assim, a partir dessas referências e intencionalidades, organizamos a dissertação por meio de três artigos, os quais correspondem aos objetivos específicos da pesquisa. O Estado da Arte sobre a formação de professores de EF escolar constitui o Artigo I. Neste, objetivamos investigar e localizar as preocupações temáticas das pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física escolar, disponível na base de dados *Scielo*. Também tratamos da história da Educação Física, principalmente no Brasil, buscando contextualizar as diversas influências históricas para a formação de professores.

No Artigo II buscamos identificar percepções e crenças, sobre a EF escolar, de professores de EF iniciantes na Educação Básica, intencionando colocar em relevo a formação em diferentes tempos, perpassando a escolha do curso, o período da graduação e o início da carreira na escola, buscando pistas sobre os elementos, crenças e interações que incidem sobre os processos de formação docente.

No Artigo III buscamos identificar saberes que são referência formativa de professores em início de carreira na Educação Básica, que são mobilizados em sua prática pedagógica, bem como compreender suas percepções sobre a relação entre teoria e prática e a formação docente. Entendemos que a partir da análise e compreensão das referências formativas dos professores iniciantes para sua prática escolar, tendo em vista suas percepções e dificuldades, podemos contribuir para uma reflexão sobre a cultura escolar de EF (SILVA e BRACHT, 2012), identificando possibilidades.

O desenvolvimento da pesquisa foi orientado pela metodologia Narrativa que, segundo Gibbs (2009), é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão de mundo, dando sentido as suas experiências e compartilhando-as com outros. De acordo com o autor, através da Narrativa, é possível comparar as visões de diferentes participantes a respeito de algum evento em que todos estiveram envolvidos ou comparar como as pessoas vivenciam transições semelhantes em sua vida e também possibilita que eles possam compartilhar o sentido que a experiência tem para eles.

Os critérios para a escolha dos participantes da pesquisa foram os seguintes: professores de EF que atuam ou já atuaram na escola de Educação Básica, no município de Rio Grande/RS, em início de carreira e que se dispusessem a participar da pesquisa. Atenderam a estes critérios, 5 professores. Destacamos que a carreira e seus tempos têm sido considerada, nos estudos sobre a docência (TARDIF, 2011; NONO, 2011; HUBERMAN, 2013), um critério de análise para as diferentes fases de desenvolvimento profissional. Com relação ao período referente à docência iniciante, de modo geral, os critérios principais são o tempo de carreira e o tempo de formação. Contudo, não há consenso sobre o período inicial, que varia de 3 a 5 anos. Por isso, neste estudo, optamos por considerar docente iniciante o professor com até 5 anos de formação e de docência na escola. Porém, um dos participantes da pesquisa atendeu somente o critério de tempo de formação, mas integrou o corpus da pesquisa tendo em vista que o período que caracteriza a docência iniciante pode variar, pois é um processo e não uma série de eventos pontuais (NONO e MIZUKAMI, 2006), e o participante em questão atendeu à característica de docência iniciante relativa ao aspecto da descoberta (HUBERMAN, 2013).

Todos os professores que participaram dessa pesquisa concluíram o curso de Licenciatura em EF na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, entre os anos de 2009 e 2013. Os Professores D e E possuem Mestrado em EF, pela ESEF/UFPel. O Professor D está com o doutorado, pelo mesmo programa, em andamento. A Professora C possui Especialização em EF escolar enquanto que a Professora B trancou essa mesma especialização por motivos pessoais. O Professor A é o único que possui graduação em outra área, pois em 2003 se formou em Direito, de modo que, além de ser professor, também exerce a profissão de advogado. O Professor E, antes de entrar para o curso de EF, cursou dois anos de Licenciatura em Geografia, mas acabou desistindo.

Quanto às escolas em que atuam ou que já atuaram, o Professor A leciona em uma escola Estadual para os anos finais do Ensino Fundamental. A Professora B atua com o NEEJA<sup>5</sup>, no núcleo da PERG<sup>6</sup>. Ela também já atuou em uma escola Estadual com o Ensino Fundamental. A Professora C leciona em uma escola particular e também ministra aula de dança em outros espaços. O Professor D, que já trabalhou em escola particular e em um Instituto Federal, atualmente leciona no Ensino Médio em uma escola Estadual. O Professor E também já trabalhou em uma escola particular e atualmente trabalha com Ensino Médio em um Instituto Federal e com o Ensino Fundamental em uma escola Municipal.

Para realizar o processo de análise das narrativas, criamos alguns códigos referentes a questões que emergiram no contexto das entrevistas, tendo em vista que os códigos servem como um foco para pensar no texto e nas interpretações (GIBBS, 2009).

A partir do agrupamento e organização dos códigos, emergiram oito eixos temáticos, de modo que abordamos quatro deles no Artigo II e outros quatro no Artigo III. Os referentes ao Artigo II são os seguintes: Motivações para escolha do curso de EF; Percepção sobre a EF escolar antes de ingressar no curso de formação inicial; Percepção sobre a EF escolar a partir do curso de formação inicial; Percepção sobre a EF escolar a partir do início da carreira docente.

Os eixos temáticos referentes ao Artigo III são os seguintes: Percepção sobre formação docente; Percepção sobre a relação entre teoria e prática; Referências formativas para a prática pedagógica; Dificuldades no início da carreira.

---

<sup>5</sup> Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>6</sup> Presídio Estadual do Rio Grande.

## 1. ARTIGO I

# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE<sup>7</sup>

### Resumo

O artigo aborda a formação de professores de Educação Física escolar, contemplando aspectos históricos e abordagens que influenciam as configurações sobre a formação de professores. O objetivo do estudo foi investigar e compreender as preocupações temáticas e as contribuições das pesquisas sobre a formação de professores de EF na literatura educacional. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo Estado da Arte, em que foram analisados 16 trabalhos sobre formação de professores de EF escolar, localizados na base de dados da Scielo. Os trabalhos analisados expressam o distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar e os desafios de articulação entre teoria e prática na ação pedagógica.

**Palavras-Chave:** Educação Física escolar. Formação docente. Estado da Arte

### School Physical education: historical context and research on teaching training

### Abstract

The article discusses the training of school Physical Education teachers, covering historical aspects and approaches that influence the settings on teacher training. The objective of the study was to investigate and understand the thematic concerns and contributions of research on PE teachers training in literature and educational. To this end, we conducted a qualitative study of the type State of Art, where we have analyzed 16 studies on training of school PE teachers, located in the Scielo database. All of the works express the gap between initial training and school reality and the challenges of articulation between theory and practice in the pedagogical action.

**Keywords:** School Physical Education. Teacher training. State of the art.

### 1.1. Considerações iniciais

Soares (2004) destaca que, no século XIX, consolidam-se os ideais da revolução burguesa e, por isso, a EF visava produzir a sociedade do capital, através da educação de gestos disciplinados, automatizados, saudáveis, integrado a um discurso médico, pedagógico e familiar. A visão de ciência dessa nova ordem, e que a justifica, é o

---

<sup>7</sup> Artigo publicado, com o título de Formação Docente em Educação Física Escolar, na Revista Didática Sistemática (FURG), edição especial, p. 135-149, 2015. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redis/article/view/5907/3650>

positivismo, calcado nos princípios de observação, experimentação e comparação, sendo que, entre os séculos XVII e XIX, gerou uma naturalização dos fatos sociais.

No Brasil, inicialmente, os métodos adotados pela EF para a escola foram os utilizados por militares, que eram os métodos ginásticos europeus, e buscavam desenvolver a aptidão física, a formação de caráter, hábitos de higiene e o respeito à hierarquia (BRACHT, 1997). Segundo esse autor, a EF, na escola, assume os códigos da instituição militar, o que não está dissociado do projeto educacional vigente na época. Com relação à qualificação dos instrutores, consistia em um treinamento na instituição militar ou numa Escola de EF militar. A função desse instrutor era apresentar os exercícios e manter a ordem e a disciplina, enquanto que ao aluno cabia cumprir e repetir as tarefas apresentadas (BRACHT, 1997). Neste período, o médico higienista também tinha uma função destacada, pois ele orientava a função e as atividades da EF (SOARES et al., 1992).

Segundo Bracht (1997), a partir do final da década de 30 e início da de 40, surgem as primeiras escolas civis de formação de professores de EF, iniciando-se então um processo de desmilitarização dessa disciplina, mas ainda mantendo alguns princípios e metodologias. Com o final da II Guerra Mundial, momento que corresponde também ao final do Estado Novo no Brasil, o esporte ganha um grande prestígio mundial como elemento hegemônico da cultura corporal, sob influência do modelo europeu (BRACHT, 1997). Além disso, segundo Darido (2003), a partir de 1964, o governo militar que assumiu o país buscava a promoção do Brasil através do êxito esportivo em competições internacionais. A autora aponta que, a partir de 1946, houve uma mudança de discurso com a Escola Nova<sup>8</sup>, mas isso ficou apenas no nível teórico, quase que não refletido na prática. Esse discurso foi ganhando força, com a adesão de mais professores, mas acabou reprimido com a instauração da ditadura militar.

De acordo com Bracht (1997), a partir desse momento, a EF escolar do país passa a assumir os códigos da instituição esportiva, que são os princípios do rendimento atlético-desportivo, da competição, da comparação de performances e recordes, sustentados por uma regulamentação rígida, sendo que o sucesso esportivo passa a ser considerado sinônimo de vitória e racionalização de meios e técnicas. O autor destaca

---

<sup>8</sup> A Escola Nova é um movimento que surgiu na década de 20, mas se fez presente nesta fase, tendo como base o respeito à personalidade da criança, visando seu desenvolvimento integral. Neste movimento a escola caracteriza-se como democrática e utilitária, enfatizando o aprender fazendo (DARIDO, 2003).



que a EF não teve autonomia para se apropriar desses códigos, apenas os transplantando da instituição esportiva para si.

Com relação às instituições de formação de professores de EF, Bracht (1997) aponta que, neste período, os currículos dos cursos superiores de EF eram predominantemente esportivos e os professores eram contratados a partir de seu desempenho no mundo do esporte. Não havia uma diferença entre professor e treinador, visto que a EF não possuía, nesse momento, uma definição própria do papel do professor, não havendo um referencial próprio de comportamento desse profissional ou uma identidade pedagógica (BRACHT, 1997).

Até este momento retratado, então, de modo geral, a EF escolar teve o professor que era um instrutor militar e um professor treinador, assumindo características de outras instituições e com bases exclusivamente biológicas, sendo que os elementos da cultura corporal predominantes foram a ginástica e o esporte.

No final dos anos 70 e início da década de 80, o modelo hegemônico do esporte na EF escolar começa a receber críticas e novas propostas surgem nesse âmbito. Para Bracht (1999), “a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física” (p. 77).

De acordo com o autor, a partir da década de 70, no mundo e no Brasil, a EF passa a compor mais claramente o âmbito acadêmico, principalmente, por conta de sua relação com o esporte, que já se confundiam. Estando a EF nas universidades, ela acaba incorporando práticas científicas do meio acadêmico, visando também sua legitimação nesse meio.

Para Daolio (1998), a cientificidade da EF foi construída historicamente em períodos anteriores ao do final da década de 70 e início da de 80, mas o autor destaca que nesse período a EF se foca em debater sobre quais métodos e conteúdos deviam ser aplicados na escola, sendo extremamente relevantes tanto em quantidade quanto em qualidade. De acordo com Daolio (1998), inicialmente, havia um consenso ao se criticar a ênfase biológica da EF, mas, pouco tempo depois, com o desenvolvimento de estudos, foram surgindo uma série de divergências entre os críticos do modelo tradicional.

Por outro lado, segundo esse autor, na década de 70, foram feitos os primeiros esforços para que houvesse um agrupamento de uma comunidade científica da EF. Em 1974 foi criado, por profissionais liderados pelo médico Victor Matsudo, o Celafiscs (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul), que primava pela intensa produção científica, direcionada para questões de cunho antropométrico e fisiológico, mas que não excluía quem tinha outros referenciais da área. Parte desse grupo trabalhava na FBMD (Federação Brasileira de Medicina Desportiva), em que profissionais de EF tinham um reconhecimento científico e social menor do que os médicos e, então, saíram desta federação para criarem, em 1978, o CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). A partir dessa instituição, passou-se a sistematizar a produção científica da área, mas ainda sem grandes debates, pois, fora desse grupo, eram poucos os que se preocupavam com a pesquisa e os que tinham essa preocupação estavam dispersos (DAOLIO, 1998).

Nos primeiros anos da década de 80, ainda segundo o autor, não havia delimitações de abordagens pedagógicas para a EF. A construção do pensamento acadêmico, científico e a sistematização de abordagens se deram a partir da criação de programas de pós-graduação no país, da participação de professores das instituições de formação em EF em programas de doutorado no exterior e do estudo e especialização em outras áreas, especialmente, nas ciências humanas, tais como psicologia, pedagogia, sociologia. Com essa qualificação, foi aumentando o número de trabalhos publicados, surgindo mais análises de outras áreas científicas, para além da perspectiva biológica.

Daolio (1998) aponta que alguns dos principais personagens dessa construção do pensamento científico da EF, qualificados com mestrados e doutorados ao longo da década de 80, foram chamados por universidades, prefeituras, secretarias de educação para ministrarem palestras, cursos, para elaborarem diretrizes programáticas de EF de 1º e 2º graus ou para a contribuição na construção de grades curriculares de cursos de graduação.

Neste período, surgiram diferentes perspectivas que influenciaram a EF escolar. Uma das primeiras foi a Psicomotricidade, ganhando força uma preocupação com a educação motora, com um discurso de "educação pelo movimento" (DAOLIO, 1998). Segundo esse autor, outra perspectiva influente no debate da época foi a Humanista, destacando-se o trabalho de Oliveira (1985), que se opunha às questões de automatização e mecanização de movimentos, expressos no ensino esportivo presentes

na área, sendo que seus fundamentos psicológicos estão baseados no comportamentalismo.

Segundo Daolio (1998), outros autores influentes neste período foram: João Batista Freire, que criticava o papel alienante e alienado da EF; Manoel Sérgio, que, em 1989, propôs a criação da ciência da motricidade humana, que tem como objeto de estudo o movimento intencional específico do ser humano; Oliveira (1983) e Medina (1983), que lançaram dois livros diferentes, mas que marcaram a preocupação da EF com questões de transformação social e que trataram de demarcar uma possível crise para a área, identificando que a mesma necessitava de uma profunda reformulação; Castellani Filho (1988), que apontava três tendências para a área, sendo uma biológica, uma psicopedagógica e uma terceira voltada para uma ação política, preocupada com a apropriação do saber próprio da cultura dominante pelas classes populares. Essa terceira aproxima-se com o pensamento de Medina, quando fala de uma tendência revolucionária para a EF (DAOLIO, 1998).

Sobre as questões de teoria e prática, Bracht e Caparroz (2007) apontam que, até a década de 1980, a discussão pedagógica, relacionada pelos autores com a teoria, não ultrapassava os limites de discussões didáticas, de questões da prática, sobre como fazer, como ensinar, como treinar. Segundo os autores, a partir da década de 1980, passou a haver uma maior preocupação com questões pedagógicas, havendo crítica ao tecnicismo e com o entendimento de que esse tipo de didática seria mais uma forma de reprodução de relações sociais capitalistas. A prática dos professores passou a ser entendida como uma consequência de questões macrossociais, de modo que "as questões do cotidiano escolar perdem prestígio (são derivações) ante as questões sociopolíticas mais gerais, gerando ou reforçando uma dicotomia, não desejada por nenhuma das partes, entre os 'teóricos' e os 'práticos' (BRACHT E CAPARROZ, 2007, p. 25). Os autores destacam que, a partir da década de 1990, o pensamento progressista passou a ter a preocupação com a intervenção na escola, com questões didáticas, mas havia dificuldade para os professores realizarem uma prática que fosse coerente com os novos princípios pedagógicos. Eles indicam que é possível falar "de um deslocamento das questões didáticas novamente para o centro do debate pedagógico (agora crítico) ou, ainda, de uma (re)significação da didática no campo da educação física" (BRACHT E CAPARROZ, 2007, p. 26). Porém, apontam a dificuldade dessa (re)significação da didática no que diz respeito ao papel da teoria pedagógica.

Em 1992, foi publicado o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, feito por um Coletivo de Autores, composto pelos principais nomes da tendência que era nomeada de revolucionária. Nele, é explicitado o ensino da EF na escola, a partir de uma abordagem denominada crítico-superadora (DAOLIO, 1998; SOARES et al., 1992). Como consequência do surgimento desse movimento, houve a consolidação de perspectivas teóricas e políticas que se contrapunham a esta abordagem, sendo que a tendência que mais contestou a linha crítico-superadora foi a desenvolvimentista, responsável por estudos de desenvolvimento motor, aprendizagem motora e controle motor, principalmente, representada por Go Tani (DAOLIO, 1998).

Daolio (1998) destaca que a Fenomenologia é uma outra linha teórica, mais recente que as tratadas anteriormente, que passou a influenciar a EF e que possui um olhar para o corpo, de forma que busca compreender o seu significado e entende o corpo e a EF como fenômenos que devem ser descritos e desvelados. Segundo Surdi e Kunz (2010, p. 266), “a fundamentação filosófica fornecida pela fenomenologia contribui para ampliar o entendimento do movimento humano como fator significativo para o ser humano”. A escola, a EF e seus professores precisam entender o processo fenomenológico de compreensão do movimento humano como um processo pedagógico, privilegiando o movimento próprio de cada um (SURDI E KUNZ, 2010).

Neste cenário, as compreensões sobre a EF influenciam e são também influenciadas pelos ideários de formação, pois diferentes perspectivas teóricas, existentes no âmbito da EF escolar, podem contribuir para diferentes práticas pedagógicas dos professores. Essas perspectivas são abordadas nas formações acadêmicas e podem ser baseadas num currículo tradicional e tecnicista, que enfatiza disciplinas práticas<sup>9</sup>, buscando o saber fazer para ensinar e que entende a teoria como conteúdo de sala de aula, priorizando questões biológicas; ou num currículo científico, que acompanhou mudanças conceituais e epistemológicas da EF, principalmente, ocorridas na década de 80, de forma que, neste currículo, o importante é aprender a ensinar (DARIDO, 2003).

De acordo com essa autora, os termos currículo tradicional e currículo científico são identificados como os dois tipos existentes na formação de professores de EF, que foram evidenciados em estudos como os de Darido (1995) e Betti & Betti (1996).

---

<sup>9</sup> Disciplinas práticas, neste caso, são as voltadas para aprendizagens de técnicas e movimentos, especialmente relacionados com esportes.

Baseada em pesquisas que abordam o currículo de formação e a prática pedagógica dos professores de EF na escola, Darido (2003) aponta que há diferença entre o discurso dos professores formados a partir de um currículo tradicional e daqueles que tiveram a sua preparação feita a partir de um currículo científico. Para essa autora, também há distinção em suas práticas pedagógicas, como a questão da separação por sexo e a preocupação com a inclusão de todos os alunos nas aulas. Porém, foi identificado, nesses trabalhos, que os professores que realizaram sua formação a partir desse segundo currículo não possuem uma prática totalmente derivada dele, havendo bastante influência do método tradicional, como procedimentos de organização por filas, o fato de utilizarem apenas parte da cultura corporal, remetendo-se, por exemplo, ao esporte e ao rigor na utilização de regras esportivas, sem espaço para mudanças dessas pelos alunos.

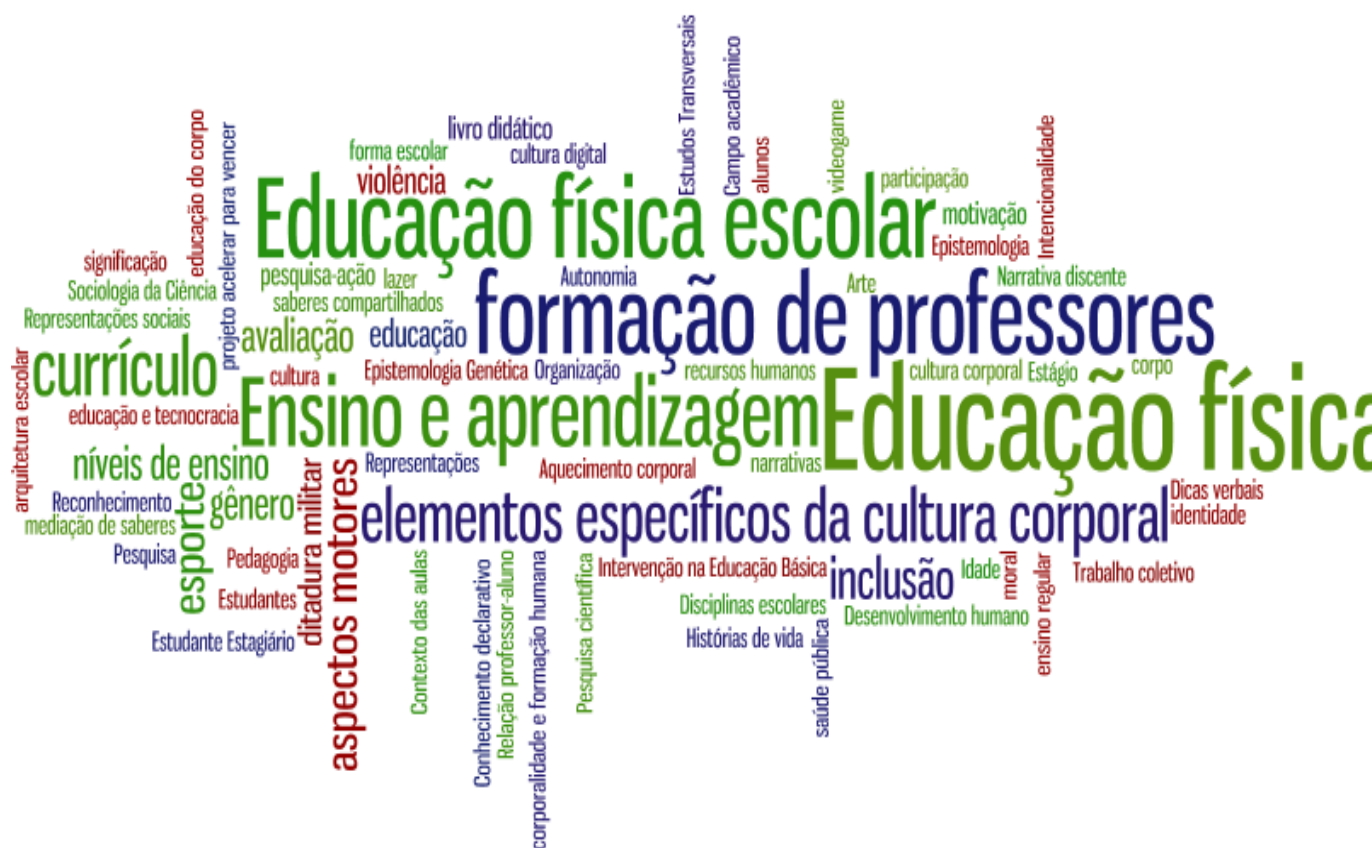
Tendo em vista tais considerações, objetivamos investigar e localizar as preocupações temáticas das pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física escolar, disponível na base de dados *Scielo*, buscando compreender os desafios profissionais.

## **1.2. Abordagem metodológica**

Este estudo é qualitativo, do tipo Estado da Arte. Ferreira (2002) destaca que este tipo de estudo é de caráter bibliográfico e que através dele busca-se mapear e discutir alguma produção acadêmica dentro de alguma área do conhecimento, objetivando responder quais dimensões vêm sendo abordadas e privilegiadas dentro dessa área, em diferentes épocas e lugares. Partindo do nosso interesse por pesquisar professores de educação física escolar, buscamos trabalhos que tratam desse tema junto à base de dados da *Scielo*. Inicialmente, pesquisamos por trabalhos em língua portuguesa que apresentassem o termo "educação física escolar", seja no título, resumo ou corpo do texto. A pesquisa foi feita na data de 06 de abril de 2015. Foram encontrados 141 trabalhos, entre artigos, ensaios e resenhas.

Após a leitura dos resumos, identificamos que 58 deles não tratavam sobre educação física ou educação física escolar, tendo em vista que apareceram também os trabalhos que continham as palavras "educação", "física" e "escolar", separadamente e àqueles que citavam a educação física, mas não sendo esse o tema de análise. Assim,

identificamos 83 trabalhos que abordavam a educação física escolar. A seguinte nuvem de palavras<sup>10</sup>, feita através do aplicativo Wordle, contém as palavras-chave encontradas nesses trabalhos. As palavras com mesmo significado ou significado semelhante foram agrupadas em categorias, como, por exemplo, "formação docente" e "formação de professores de Educação Física" foram agrupadas na categoria "formação de professores".



Fonte: os autores

Destes, selecionamos os que traziam, nas palavras-chave, termos relacionados à formação de professores, como "formação do professor de educação física", "formação docente", "formação profissional", "formação inicial", "formação contínua", "formação continuada de docentes" ou, separadamente, "formação" e "professores", "formação" e

<sup>10</sup> É um recurso gráfico utilizado para representar os termos que aparecem com maior frequência em um determinado texto.

"docentes". Assim, organizamos este Estado da Arte com 16 trabalhos, sendo 14 artigos e 2 ensaios.

A seguir apresentamos um quadro com as informações dos trabalhos analisados:

Título	Autores	Periódico	Ano
A transposição didática na Educação Física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial	Luis Eugênio Martiny e Pierre Normando Gomes-da-Silva	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - Brasília	2014
A transposição didática na Educação Física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado	Luis Eugênio Martiny e Pierre Normando Gomes-da-Silva	Revista Educação Física/UEM - Maringá	2014
Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor	Maria Luiza Salzani Fiorini e Eduardo José Manzini	Revista Brasileira de Educação Especial - Marília	2014
Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo - imagens e textos	Rosa Lydia Teixeira Corrêa	Educar em Revista - Curitiba	2013
O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física	Daniel Marcon; Amândio Braga dos Santos Graça e Juarez Vieira do Nascimento	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - São Paulo	2013
A Educação Física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação	Luciana Venâncio e Suraya Cristina Darido	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - São Paulo	2012
Educação Física escolar: entre inquietudes e impertinências	Walter Roberto Correia	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - São Paulo	2012
As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física	Fernanda Rossi e Dagmar Hunger	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - São Paulo	2012
Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física escolar e implicações para a formação docente	Osvaldo Luiz Ferraz e Walter Roberto Correia	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - São	2012

		Paulo	
Ensaio "o novo" em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores	Paulo Evaldo Fensterseifer e Marlon André da Silva	Revista Brasileira de Ciências do Esporte – Florianópolis	2011
Capoeira nas aulas de Educação Física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado dos professores	Paula Cristina da Costa Silva	Revista Brasileira de Ciências do Esporte - Florianópolis	2011
Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente	Vanderlei Balbino da Costa	Motriz - Rio Claro	2010
Trajatória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais	Alexandra Folle e Juarez Vieira do Nascimento	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - São Paulo	2010
Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos	Ticiane Bombassaro e Alexandre Fernandez Vaz	Educar em Revista - Curitiba	2009
Representações sobre a docência em Educação Física: modificações a partir de um programa de formação	Marcos Garcia Neira	Paidéia - Ribeirão Preto	2006
Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física	João Serapião de Aguiar e Édison Duarte	Revista Brasileira de Educação Especial – Marília	2005

Fonte: os autores

### 1.3. Caracterização dos estudos sobre formação de professores de Educação Física

Os estudos analisados abordam a formação de professores de EF, relacionando com outros temas. Neste primeiro momento, destacamos os temas centrais desses estudos. Para apresentá-los, dividimos a análise em duas categorias: na primeira, estão pesquisas com professores, tratando de sua atuação na escola ou de representações e significados que esses professores atribuem à EF ou de sua carreira docente, relacionando os temas tratados com sua formação e com formação de professores em EF de modo geral; na segunda categoria estão pesquisas teóricas que tratam de conceitos e perspectivas da EF e a influência delas para a formação docente na área.



Na primeira categoria, vinculamos 11 trabalhos, os quais versaram sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de EF na escola, abordando a formação dos professores, principalmente, a inicial; a prática pedagógica na escola; a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional; e representações de professores sobre o projeto pedagógico. Na segunda categoria estão 5 trabalhos que abordam as concepções teóricas e perspectivas pedagógicas da EF escolar, aspectos históricos da EF e sua influência para a formação de professores.

Quanto às abordagens de pesquisa, tipos de investigação e instrumentos de produção de dados dos trabalhos analisados, identificamos que os 16 trabalhos são de cunho qualitativo. Quanto aos tipos de pesquisa, 5 são teóricas (exclusivamente bibliográficas, ou documentais, ou ambos); 3 são do tipo pesquisa-ação; 2 são estudos de caso; 1 é descritiva, 1 é fenomenológica e outros 4 estudos informaram os instrumentos de produção dos dados, mas não nomearam o tipo de pesquisa realizada. Quanto aos instrumentos de produção de dados, considerando que alguns trabalhos apresentam mais de um instrumento, 8 utilizam análise de documentos; 4 entrevista; 4 observação; 4 grupo focal; os outros instrumentos encontrados são utilizados em 1 trabalho cada: grupo de debates; método clínico de Piaget; questionário; diário de campo; fotos e filmagem.

#### **1.4. Discussões e contribuições das pesquisas para a formação de professores de Educação Física**

Dois trabalhos analisados abordam a disciplinarização e o controle do corpo, contemplando questões históricas sobre a concepção de EF no país, indicando que essa disciplina buscava, entre as décadas de 30 e 40, um homem com espírito cívico nacionalista e com corpo sadio, promovendo uma melhoria da raça (CORRÊA, 2013), bem como buscava educar o corpo para se alcançar uma moral desejável, pois era um corpo portador de moléstias e que devia sofrer a intervenção higienista, ajustando as condutas (BOMBASSARO e VAZ, 2009). Estes trabalhos analisaram revistas e documentos da época que influenciavam na formação de professores, tratando da relação entre os discursos sobre EF, o que se pretendia com ela, a formação dos professores e aos interesses do Estado.

Outros três trabalhos indicam que deve haver uma maior preparação dos professores, através de formação inicial e continuada, para promover de modo satisfatório para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de EF na escola (AGUIAR e DUARTE, 2005; COSTA, 2010; FIORINI e MANZINI, 2014). Também indicam uma falta de material apropriado para as aulas e de melhores condições de trabalho.

Aguiar e Duarte (2005) destacam na sua pesquisa que os professores consideram importante a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de EF, mas não possuem conhecimentos e nem recursos suficientes para promover de modo satisfatório essa inclusão. Para os autores, o professor de EF deve entender seu papel de agente transformador, tendo senso crítico quanto ao corpo-instrumento, voltado para a produtividade, o que advém do modelo capitalista de sociedade. Fiorini e Manzini (2014) indicam, a partir de sua pesquisa, a importância de promover a formação do professor de EF, contemplando a inclusão de alunos com necessidades especiais a partir de iniciativa de diferentes âmbitos, como as Instituições Superiores, a Secretaria Municipal de Educação, políticas públicas, direção e coordenação escolar, professores de EF e pesquisas dos coordenadores de cursos de formação.

Todos estes estudos indicam uma falta de preparação dos professores na formação inicial para lidar com alunos portadores de necessidades especiais. Aguiar e Duarte (2005) apontam que, culturalmente, a formação inicial em EF privilegia o desenvolvimento de capacidades físicas e técnicas, secundarizando questões pedagógicas, o que dificulta a inclusão destes alunos com necessidades especiais. Nesse contexto, Costa (2010) indica que a EF acaba promovendo segregação, exclusão e marginalização social. Na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014) foi abordada também a formação continuada, de modo que professores entrevistados destacaram que cursos que realizaram eram vagos e específicos sobre uma ou outra deficiência, não contemplando a realidade escolar.

Os trabalhos de Correia (2012), Ferraz e Correia (2012) e Venâncio e Darido (2012) indicam, de modo geral, que é necessário que a formação de professores seja voltada para a busca de uma EF pensada de dentro da escola, que promova avanços na sistematização do conhecimento, com a participação dos professores que atuam na escola, contribuindo para que se supere brigas ideológicas. A partir da construção do pensamento acadêmico, científico e da sistematização de abordagens da EF na década

de 80, em que, inicialmente, havia concordância em se criticar a ênfase biológica na área e depois passou a haver divergências entre os críticos (DAOLIO, 1998), de modo que, no contexto da graduação e pós-graduação do cenário nacional, ocorreram debates acirrados quanto às propostas de enfrentamento de problemas que a ênfase biológica apresentava, indicando uma busca por supremacia no cenário educacional (CORREIA, 2012). Segundo Correia (2012), as tendências pedagógicas passaram a influenciar as políticas públicas e "na prática, todo esse 'arcabouço' ou 'legado teórico' segue constituindo como marco teórico dos processos de formação inicial e permanente de docentes para Educação Física (p. 172)". De acordo com esse autor, a construção de abordagens de ensino deve ser a partir da escola e não de gabinetes ou departamentos e sem haver a pretensão de se constituírem em tendências ou hegemonias. Segundo o autor, "a formação de professores e professoras transcende essas leituras ou proposições e, sobretudo, exige a superação das proposições abstratas e descontextualizadas da esfera escolar" (CORREIA, 2012, p. 176).

Ferraz e Correia (2012) destacam que a EF deve ser feita a partir da prática e reflexão de autores e autoras que fazem parte do sistema educacional brasileiro, havendo uma aproximação acadêmica e profissional que subsidie um projeto curricular crítico e inovador. Esse projeto deveria levar em conta as "muitas formas de sentir, pensar e fazer a Educação Física nas escolas que não foram descritas e 'dissecadas' pelas teorias pedagógicas, mas que, certamente, produzem múltiplas culturas corporais de movimento" (FERRAZ E CORREIA, 2012, p. 538). Quanto à formação inicial, eles enfatizam que a principal crítica às Licenciaturas é o distanciamento com o contexto escolar, de modo que é preciso que esses cursos parem de buscar um ideal de formação, com um modelo calcado em uma figura abstrata de um profissional com determinadas qualidades. Eles também ressaltam críticas à formação continuada, que visaria apenas aspectos técnicos e instrumentais ao invés de valorizar o respeito e resgate da identidade e protagonismo dos professores, considerando-os como sujeitos reflexivos e levando em consideração suas atitudes e emoções.

Quanto à identidade do professor tratada pelos autores, Pimenta (1996) entende que não é um dado que não possa mudar e nem que seja algo externo, que possa ser adquirido, mas sim "um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1996, p. 75). Para ela, a identidade profissional do professor é construída "a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados

sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas" (PIMENTA, 1996, p. 76). A autora relaciona a construção da identidade profissional com os significados que os professores dão à sua atividade docente, a partir de sua história de vida, de suas representações, angústias, anseios e o sentido que tem para si ser professor. Ela entende que os alunos de cursos de formação inicial chegam na licenciatura tendo uma visão do que é ser professor a partir de suas experiências como aluno. O curso deve contribuir para que eles passem a enxergarem-se como professores, a construírem uma identidade de professor, a sua identidade.

Para Venâncio e Darido (2012) há a necessidade de reflexão e organização do espaço escolar de forma coletiva, de modo que os professores de EF participem na construção dos PPPs<sup>11</sup>. Elas enfatizam que "a Educação Física escolar enquanto componente curricular é um dos responsáveis pela formação do cidadão, e por isso, deve participar das discussões referentes à construção do PPP e compartilhar a sua implementação" (VENÂNCIO E DARIDO, 2012, p. 103). Na pesquisa das autoras, os currículos de instituições formadoras foram destacados como importantes para contribuírem com o propósito do trabalho coletivo, de modo que os professores possam entender a importância de discutirem e proporem os PPPs, ao invés do poder de decisão se manter centralizado nas secretarias municipais ou estaduais de educação. Elas também reforçam a ideia de que as políticas públicas de formação continuada devem ser ampliadas e ressignificadas, considerando a problematização e discussão sobre a escola.

Outros quatro trabalhos enfatizam a importância de que a formação docente, com destaque para a formação inicial, contribua para que haja reflexão de professores sobre sua prática pedagógica e sobre o contexto escolar, não só da sala de aula, mas da escola como um todo e da comunidade que a cerca (FENSTERSEIFER e SILVA, 2011; MARTINY e GOMES-DA-SILVA, 2012a; MARTINY e GOMES-DA-SILVA, 2012b; MARCON, GRAÇA E NASCIMENTO, 2013). Martiny e Gomes-da-Silva (2012a; 2012b) destacam a importância do professor em formação inicial ser reflexivo quanto à sua prática e aos saberes a serem ensinados, bem como a necessidade desses professores apreenderem um conjunto de saberes, a fim de se colocarem em interação diante do sistema educativo.

---

<sup>11</sup>PPP - Projeto Político Pedagógico.

Ao tratar sobre saberes docentes, Pimenta (1996) destaca os saberes relacionados à experiência, os relacionados ao conhecimento e aos saberes pedagógicos. Segundo a autora, os saberes da experiência são aqueles que os professores já possuem antes mesmo de se tornarem professores com relação à profissão e também os que vão construindo durante seu cotidiano docente, num processo de reflexão sobre sua prática. Os saberes do conhecimento estão relacionados às áreas específicas dos professores, enquanto que os saberes pedagógicos referem-se à maneira como ensinar, considerando que, para ensinar, não basta experiência e domínio dos conhecimentos específicos.

Graça e Nascimento (2013) apontam a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior insiram os futuros professores nas escolas desde o início do curso, estimulando a reflexão, a sensibilidade e a criticidade desses professores em formação com relação ao contexto não só da sala de aula, mas também da escola e da comunidade.

Fensterseifer e Silva (2011) pesquisaram professores que realizam práticas pedagógicas consideradas inovadoras, que buscam problematizar prática e teoricamente a Cultura Corporal de Movimento<sup>12</sup>. Esses autores consideram que a formação inicial pode motivar determinada prática pedagógica dos professores, mas que não é determinante, visto que outros professores com a mesma formação dos que eles pesquisaram, atualmente, não utilizam tais práticas inovadoras. Eles apontam outros fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores, como história de vida e formação continuada. Quanto à formação continuada, apontam que esta pode escapar de moldes tradicionais, possibilitando novas formas para que os professores pensem sua prática pedagógica, de modo que não haja uma perspectiva de transmissão de saber, mas sim uma que contribua para um professor crítico-reflexivo. Segundo os autores, "não é possível tratar de aspectos apenas técnicos na profissão docente como se as condições psicológicas e culturais do professor fossem alheias a ela" (FENSTERSEIFER E SILVA, 2011, p. 125). Eles destacam que não objetivam se aprofundar, neste trabalho, sobre o que seria "crítica" e "reflexivo", mas entendem que são termos polissêmicos. Segundo os autores

No caso da Educação Física, pensamos que estudos acadêmicos, de caráter teórico ou prático, são válidos à medida que oferecem subsídios para que o

---

<sup>12</sup> Segundo Darido (2012), o patrimônio construído, historicamente, pela EF pode ser chamado de cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. Os termos variam conforme os autores e linhas pedagógicas, mas remetem aos conteúdos da EF escolar.

professor possa refletir sobre sua prática e fundamentá-la teoricamente, contribuindo, dessa forma, para que consiga justificar e/ou defender suas ações pedagógicas frente à comunidade escolar. (p. 126).

Os trabalhos de Silva (2011) e Neira (2006) evidenciam que a formação continuada pode promover avanço no conhecimento de professores, seja para proporcionar o domínio de um determinado conteúdo ou para repensar sua prática pedagógica. Silva (2011) pesquisou um curso de formação continuada sobre capoeira, com intuito de abordar esse conteúdo como um tipo de linguagem corporal que pode ser ensinada e aprendida nas aulas de EF na escola. O foco do estudo não era o curso, mas sim o seu conteúdo, porém, foi possível identificar que, através do curso, os professores participantes puderam ter subsídios para abordar a capoeira em aula. A autora também trata de formação inicial, enfatizando, assim como Fensterseifer e Silva (2011), que a formação inicial do professor pode contribuir para sua prática pedagógica, mas que não é, necessariamente, determinante, existindo outros fatores como a estrutura e a organização da escola, incluindo espaço físico, gestão, comunidade escolar, alunos, políticas educacionais etc.

Neira (2006) pesquisou um programa de formação continuada que contribuiu para mudança nas representações de professores polivalentes acerca de saberes da EF escolar, havendo uma evolução dessas representações<sup>13</sup>, tendo em vista a trajetória histórica da EF no Brasil. O autor aponta estudos que evidenciam a importância de se considerar a representação que os professores possuem a respeito de sua prática pedagógica e destaca que iniciativas pedagógico-curriculares devem considerar as formas com que os educadores pensam, sentem e representam sua prática pedagógica. Segundo Neira (2006), baseado no pensamento de Piaget sobre as representações, elas “proporcionam o suporte cognitivo necessário para o enfrentamento de novas situações; todos as possuem e com elas operam na realidade muito antes de ‘acessar’ o conhecimento científico” (p. 102). O autor aponta que “o mérito de Piaget foi revelar, desde seus primeiros trabalhos, que as pessoas têm representações sobre muitos aspectos da realidade independentemente do que lhes tenham ensinado” (p. 103).

---

<sup>13</sup>Salientamos que, para Neira (2006, p. 101), “as representações dos docentes modificaram-se de uma visão dualista (corpo/mente) para uma perspectiva tecnicista (o corpo como ferramenta) e, aquelas que, inicialmente, encontravam-se neste nível, reorganizaram-se em uma visão sociocultural (o corpo cidadão)”.

O trabalho de Rossi e Hunger (2012) destaca que a formação continuada deve levar em consideração a fase de desenvolvimento profissional em que o professor se encontra, pois, na pesquisa feita pelos autores, professores indicaram expectativas formativas diferentes, de acordo com a fase da carreira em que se encontravam. Esses autores entendem a formação continuada como uma tarefa entre professores, gestores, pesquisadores e outros sujeitos que fazem parte da área educacional, sendo essa formação um processo contínuo e ininterrupto para que se aprimore a sua ação pedagógica e a profissionalidade docente. Sobre profissionalidade docente, os autores utilizam Candau (1997), que, para pensar em modelos de formação que promovam desenvolvimento profissional do docente e mudanças na prática pedagógica, enfatiza três eixos de investigação que são apontados como fundamentais por profissionais da educação. São eles: "definir a escola como o 'locus' da formação; valorizar os saberes experienciais dos professores; e, atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente" (ROSSI E HUNGER, 2012, p. 323). A profissionalidade docente destacada pelos autores está atrelada à noção de Huberman (2013), apontado por eles, sobre ciclos de vida profissional docente, que se referem aos diferentes momentos e fases da carreira do professor.

Rossi e Hunger (2012) utilizam Chakur (2000) para ressaltar que, de forma mais comum, a formação continuada vem sendo justificada como uma forma de atualizar conteúdos básicos para maior correspondência com as condições escolares e para suprir o que faltou na formação inicial. Os autores entendem que a formação continuada deve se justificar por uma razão bem mais profunda, ligada à questão de que a docência é um fazer histórico que nunca está pronto e acabado, havendo necessidade de uma profissionalização contínua do professor, de modo que ele deve ser considerado como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, bem como devem ser consideradas suas experiências profissionais e histórias de vida. A profissionalização implica o reconhecimento social de um espaço para realização da profissionalidade, que expressa um conjunto de características de uma profissão (forma e conteúdo, conhecimento e habilidades).

Um outro trabalho que analisou a trajetória docente de professores de EF, aponta experiências positivas com relação à formação inicial deles e negativas com relação à distância encontrada por estes professores entre a formação inicial e a realidade escolar (FOLLE e NASCIMENTO, 2010). Sobre a formação inicial, os autores destacam

estudos (ALMEIDA e FENSTERSEIFER, 2007; BELLO, 2003; BETTI e MIZUKAMI, 1997; CALDEIRA, 2000; CONTI, 2003; FARIAS, FOLLE, BOSCATTO e NASCIMENTO, 2007; GATTI, ESPOSITTO e SILVA, 1994; LOUREIRO, 1997; MEDEIROS, 2004), que indicam a carência de preparação pedagógica, a deficiência na comunicação entre teoria e prática e que essa etapa de formação acaba sendo desajustada do contexto educacional. Um outro problema, identificado por duas professoras na pesquisa de Folle e Nascimento (2010), é a formação tecnicista voltada para formação de atletas, que desconsidera o contexto escolar. Em contrapartida, os autores indicam estudos (HEBERT & WORTHY, 2001; MONTEIRO & MIZUKAMI, 2002) que apontam o entendimento de professores que consideram que sua formação inicial tenha contribuído com aprendizagens necessárias para o enfrentamento com o cotidiano da escola.

Sobre a formação continuada, Folle e Nascimento (2010) enfatizam que é comum entre diversos outros autores (BELLO, 2003; MEDEIROS, 2004; NONO e MIZUKAMI, 2006; SILVA, 1997) a ideia de que essa formação é importante em qualquer profissão e que precisa ser permanente na docência, promovendo o aprimoramento de conhecimentos e habilidades profissionais, mas que, muitas vezes, as políticas públicas deixam a desejar, promovendo apenas uma reciclagem, ao invés de um processo de desenvolvimento profissional contínuo. Quanto à importância da formação continuada, Medeiros (2004) destaca que o conhecimento abordado na maioria das universidades, atualmente, é qualificado, mas que, por tratar-se de seres humanos, com complexos sistemas de aprendizagens e comportamentos, o diploma acaba ficando obsoleto muito antes da chegada da aposentadoria destes professores.

### **1.5. Considerações finais**

A partir do que encontramos sobre formação de professores de EF, destacamos aqui algumas das principais considerações que perpassam os trabalhos analisados. Tanto a formação inicial quanto a continuada estão presentes nos estudos, mas com um enfoque maior para a primeira. Quanto a ela, há a preocupação de que essa formação prepare os professores para lidar com a inclusão de alunos com necessidades especiais em suas aulas. Sobre esse assunto, quanto à formação continuada, há relatos de



professores que indicam alguns cursos como sendo vagos e específicos, tratando de uma ou outra deficiência apenas.

Outra questão que aparece é o distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar e descompasso entre teoria e prática. Também há o destaque para o fato de que a formação inicial pode influenciar a prática pedagógica dos professores, mas que não é determinante, pois outros fatores também exercem influência, como a trajetória de vida, a própria experiência profissional e cursos de formação continuada.

O principal ponto destacado e que perpassa a maioria dos trabalhos analisados, abordando tanto formação inicial quanto continuada, é sobre o desafio do professor ser reflexivo na sua prática pedagógica, que participe na construção do conhecimento, havendo, dentro dessa perspectiva, uma crítica à formação tecnicista, que trata o professor como um simples instrutor, transmitindo o conhecimento e sem refletir sobre ele.

Quanto ao termo "professor reflexivo", recorrente nos trabalhos aqui analisados, Pimenta (2012) destaca que todo ser humano reflete, portanto, obviamente, os professores também. A autora aponta que essa expressão tomou conta do cenário educacional a partir dos anos 90, de modo que se tornou um conceito, diferentemente de um adjetivo dado aos professores. A noção de professor reflexivo, no contexto educacional, não aborda um atributo, mas sim um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA, 2012). Dentro desse conceito, de acordo com a autora, baseada no pensamento de Shön, está a noção de que as situações que emergem no dia-a-dia profissional dos professores ultrapassam conhecimentos elaborados pela ciência, havendo a necessidade da construção do conhecimento, mobilizado pelos profissionais, através de reflexão, análise e problematização da prática, constituindo uma reflexão na ação que, por sua vez, não dá conta de novas situações que superam o repertório de experiências criado, exigindo uma nova reflexão sobre a reflexão na ação. Isso caracteriza o professor reflexivo, o professor que constrói e reconstrói o conhecimento a partir de sua prática, não se limitando à simples aplicação de técnicas de ensino.

Então, a partir das contribuições dos trabalhos analisados, percebemos que a relação entre teoria e prática é um tema complexo, sobretudo, vinculado às considerações e diagnósticos de distanciamento entre a formação inicial e a prática profissional. Também constatamos uma tendência que recoloca a atividade de ensino

como principal objeto de formação e de desenvolvimento da atividade profissional docente.

## 1.6. Referências

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.13-35, 2007.

BELLO, I.M. Contribuições das histórias de vida profissional na formação de professores: limites e possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.7, n.1, p.77-92, 2003.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.3, n.2, p.108-15, 1997.

BETTI, M.; BETTI, I. C. A. R. .Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, p. 10-15, 1996.

BOMBASSARO, T.; VAZ, A. F.. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. **Educar em Revista** (Impresso), p. 111-128, 2009.

BRACHT, V.. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**. Campinas: v. XIX n. 48, 1999, p. 69-88.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v.28, n.2, p. 21-37, jan. 2007, p. 21-37.

BRACHT, V.. **Educação física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

CALDEIRA, A. M. S. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: n.32, p.103-22, 2000.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CARDOSO, C. S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. **Educação**, n. 49, p. 137-144, 2003.

CASTELLANI FILHO, L.. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988, 225p.

CHAKUR, C. R. S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

- CONTI, C. L. A. **Imagens da profissão docente**: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003. 177 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Campinas, 2003.
- CORRÊA, R. L. T.. Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo - imagens e textos. **Educar em Revista** (Impresso). Curitiba: v. 1, , jul./set., 2013, p. 183-205.
- CORREIA, W. R.. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso), São Paulo:, v. 26, jan./mar. 2012, p. 171-178.
- COSTA, V. B.. Inclusão Escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**: Revista de Educação Física (Online). Rio Claro: v. 16, out./dez. 2010, p. 889-899.
- DAOLIO, J.. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998. v. 1, 119 p.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. . Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. Rio Claro: v. 1, n.2, 1995, p. 124-128.
- DUARTE, E.; AGUIAR, J.. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n.2, mai./ago. 2005, p. 223-240.
- FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J.V. Carreira docente em educação física: perspectivas na formação inicial, expectativas e valores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. p.853-867.
- FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A.. Ensaando o "novo" em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v. 33, jan./mar. 2011, p. 119-134.
- FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R.. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). São Paulo: v. 26, jul./set. 2012, p. 531.
- FERREIRA, N. S. A.. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 1, n.79, 2002, p. 257-274.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: etapas para o planejamento de um programa de formação para prover o professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: v. 20, jul./set. 2014, p. 387-404.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V.. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). São Paulo: v. 24, out./dez. 2010, p. 507-523.

- GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**. Campinas: n.48, 1994, p.248-60.
- HEBERT, E.; WORTHY, T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. **Teaching and Teacher Education**. New York: v.17, n.8, 2001, p.897-911.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p.31-61.
- LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p.119-59.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo: v. 27, out./dez. 2013, p. 633-645.
- MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 81-94, 1. trim. 2014.
- MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**. Brasília: v. 95, jan./abr. 2014, p. 175-196.
- MEDEIROS, R. N. Professores-profissionais e profissionais-professores: a construção de um professor. In: **V ANPED Sul**, Curitiba: Anais ..., 2004.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e ... "mente"**. Campinas: Papyrus, 1983, 96p.
- MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M. G. N.. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.175-201.
- NEIRA, M. G. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. **Paideia**. Ribeirão Preto: v. 16, 2006, p. 101-110.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N.. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v.87, n.217, 2006, p.382-400.
- OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo: v. 22, n.2, jul./dez. 1996, p. 72-89.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso)**. São Paulo: v. 26, abr./jun. 2012, p. 1-15.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008. 118p.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p.53-80.

SILVA, P. C. C. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: v. 33, out./dez. 2011, p. 889-903.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, 143p

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992, 119p.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, Campinas, v. 1, n . 1, set. 2009. p. 25-42.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). São Paulo: v. 26, jan./mar. 2012, p. 97-109.

## 2. ARTIGO II

### EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES E CRENÇAS DOS PROFESSORES INICIANTES

#### Resumo

Neste artigo, tendo em vista uma diversidade de concepções pedagógicas que permeiam a Educação Física escolar, objetivamos identificar as percepções e as crenças dos professores iniciantes na Educação Básica sobre a Educação Física escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo Narrativa, e foi desenvolvida com a participação de cinco docentes iniciantes que atuam na Educação Básica. A partir da análise realizada, emergiram quatro eixos temáticos: motivações para escolha do curso; percepção sobre a Educação Física escolar; percepção sobre a Educação Física escolar a partir do curso de formação inicial; percepção sobre a Educação Física escolar a partir do início da carreira. Os participantes da pesquisa expressaram as influências da formação inicial para a configuração das percepções sobre a Educação Física escolar, especialmente no que tange aos aspectos teóricos e à reconfiguração das suas percepções em relação à Educação Física escolar tradicional.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; formação docente; professores iniciantes; percepções e crenças.

#### School Physical education: perceptions and beliefs of beginning teachers

#### Abstract

In this article, in view of a diversity of pedagogical conceptions that permeates Physical School Education, we aim to identify the perceptions and beliefs of beginning teachers in Basic Education about school Physical Education. The research is qualitative, of the Narrative type, and was developed with the participation of five beginning teachers who work in Basic Education. From the narrative analysis carried out, four thematic branches emerged: motivations to choose the course; Perception about Physical School Education; Perception about physical education from the initial training course; Perception about physical education from the beginning of the career. The research participants expressed the influences of the initial training to the configuration of the perceptions about the school Physical Education, especially with respect to the theoretical aspects and the reconfiguration of their perceptions in relation to the traditional Physical Education.

**Keywords:** School Physical Education; Teacher training; beginning teachers, perceptions and beliefs.

## 2.1. Considerações iniciais

Se há dificuldades de consenso ou uma diversidade de concepções sobre o que é e como deve ser organizada a educação, o mesmo vale para a Educação Física escolar (DARIDO, 2012; JARDIM e BETTI, 2014): é comum encontrar aulas de EF em que o professor atua como um monitor que apenas solta a bola para os alunos jogarem (SILVA & BRACHT, 2012); apenas ensina técnicas de determinados esportes mais tradicionais (SILVA & BRACHT, 2012; DARIDO, 2012); dizem ter aprendido tudo o que sabem na própria prática (BORGES, 1998); hierarquizam sua prática docente, dando mais importância à sua experiência de trabalho do que para outros fatores, como sua formação acadêmica (TARDIF, 2011); têm dificuldade em lidar com as diferenças entre os ideias da formação inicial e a realidade escolar em que se inseriram (NONO, 2011), entre outros aspectos. Segundo Molina Neto (2003), a compreensão das crenças docentes possui grande relevância para que sejam pensadas possibilidades de organização do currículo da formação inicial de professores de EF que atuam na Educação Básica e também para que se reflita sobre propostas de políticas públicas de formação permanente que, em sua maioria, são projetadas sem levar em consideração o que pensam, o que acreditam e o que desejam esses docentes.

Tendo em vista estas considerações, abordamos percepções e crenças dos professores iniciantes de EF a respeito da EF escolar, sobre diferentes tempos formativos, buscando reflexões sobre a formação docente e a prática pedagógica nesta área.

De acordo com Bzuneck e Borsato (1999), até os anos 80, a tendência em pesquisas educacionais era de relacionar a produtividade dos alunos com a eficácia dos professores, a partir de testes padronizados de desempenho, amplamente influenciadas pela abordagem behaviorista. Constatada a insuficiência desse tipo de pesquisa, após esse período, ampliaram-se os métodos qualitativos com a utilização de entrevistas e estudos de casos. Assim, foram sendo registradas informações mais detalhadas sobre os processos na sala de aula. A partir desses avanços nas pesquisas, os estudos envolvendo o ensinar concluíram que há uma diferença significativa entre os professores, no que diz respeito ao conhecimento e a crenças sobre o ensinar e aprender de cada matéria (BZUNECK e BORSATO, 1999). Neste sentido, as crenças podem ser definidas como "atitude pela qual afirmamos, com certo grau de probabilidade ou de certeza, a realidade

ou a verdade de uma coisa, embora não consigamos comprová-la racional e objetivamente” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 45).

Para Bzuneck e Borsato (1999, p. 3), “crenças educacionais são convicções a respeito dos vários assuntos educativos”. Quanto às crenças dos futuros professores, Flores (2010, p. 183) entende que esses “[...] possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar”. Bzuneck e Borsato (1999) destacam que os alunos de licenciatura já possuem crenças advindas de sua escolarização, pois já passaram por todo um processo que lhes deu uma ideia sobre o que é ensinar, o papel do aluno, que recursos utilizar etc. Com o passar do tempo, essas crenças, adquiridas através de um processo cultural, vão se consolidando, regenerando-se, formando redes, entrelaçando-se com outras informações do curso de formação.

Bzuneck e Borsato (1999), tratando sobre diferença entre crença e conhecimento, expressam que as crenças são mais estáveis e possuem elementos avaliativos e afetivos, de modo que podem influenciar muitas decisões dos indivíduos. Para Tardif (2011), não existe conhecimento sem reconhecimento social, enquanto que as crenças são presunções ou convicções defendidas até mesmo por apenas uma pessoa.

Bzuneck e Borsato (1999) e Flores (2010) colocam em relevo essas crenças na constituição da profissão de professor, tendo em vista que um advogado ou médico, por exemplo, ao entrar em contato com a profissão no estágio, não possui a mesma experiência anterior com a área, experiência que o licenciando já possui. Flores (2010) destaca a influência do processo de escolarização, vivido pelos licenciandos, quando estão no curso de formação, os quais passaram muito tempo na sala de aula, ainda antes de entrarem no curso, e que essa cultura latente persiste na prática profissional. A autora enfatiza o licenciando que começa seu estágio docente, mas essa situação aplica-se também ao docente iniciante, que possui não somente crenças advindas de sua formação acadêmica, mas de toda sua escolarização e de sua história de vida (TARDIF, 2011; IMBERNÓN, 2011). Segundo Molina Neto (2003, p. 150), “as crenças docentes são imagens que o professorado faz de si mesmo, de seu trabalho e dos modelos e sonhos que persegue, e se traduzem em normas e princípios de ação no ensino e fora dele”.

Molina Neto (2003) destaca que as crenças docentes são um tipo de conhecimento impregnado de emoções, preconceitos e valores que o professor constrói



a partir de relações com seu contexto mais amplo. Ao tratar sobre as percepções e crenças educacionais dos professores, abordamos também seu conhecimento e seus saberes. O conhecimento e os saberes dos professores são abordados e conceituados, na literatura educacional, de diferentes formas e perspectivas. Neste artigo, tratamos estes termos a partir do pensamento de Tardif (2011), que traz a noção de saber docente, composto por vários saberes provenientes de diferentes fontes: disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais. O autor entende a noção de "saber" num sentido amplo, englobando conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes (o que inclui suas crenças).

Os saberes profissionais, ou saberes da formação profissional, são desenvolvidos pelas instituições de formação e advêm das ciências da educação e do projeto pedagógico do curso e da instituição. Os saberes disciplinares são definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se à prática docente através da formação inicial e contínua, por meio das disciplinas. Os saberes curriculares remetem aos programas escolares, como objetivos, conteúdos e métodos que são desenvolvidos sistematicamente pelos professores. Os saberes experienciais são os desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento empírico.

Nono (2011) destaca que, em estudos produzidos especialmente a partir da década de 80, sobre processos de formação vividos por professores e sobre conhecimentos profissionais que fundamentam sua prática, o professor é visto como um profissional que toma decisões diante de eventos escolares, resolve situações incertas na sala de aula e é possuidor de crenças que influenciam sua atividade profissional, que constrói conhecimentos profissionais ao enfrentar e refletir a respeito de diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que leciona. Esses conhecimentos profissionais são complexos, dinâmicos e multifacetados (NONO, 2011). Entendemos esses conhecimentos tratados por Nono (2011), nesse caso, como sinônimo dos saberes, tratados por Tardif (2011).

Tardif (2011) entende que os professores formam um grupo social e profissional que deve ter a capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes, articulando-os com sua prática docente. De acordo com o autor,

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da

educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2011, p. 39).

Para o autor, a função de professor é definida em relação aos saberes, porém esses saberes parecem não ser produzidos ou controlados pelos que o exercem, pois o corpo docente participa, apenas em parte, da seleção ou definição dos saberes transmitidos pela universidade e pela escola. De acordo com o autor, os saberes curriculares e disciplinares mediados pelos professores na escola ficam em posição de exterioridade com relação à prática docente, de modo que aparecem como produtos, consideravelmente, pré-definidos em sua forma e conteúdo, oriundos da tradição cultural e de grupos produtores de saberes sociais. Dessa forma, os professores são comparados a técnicos que apenas transmitem os saberes e seu saber específico estaria relacionado apenas aos procedimentos pedagógicos de transmissão de conhecimentos escolares, dentro de uma noção de racionalidade técnica. Nesse sentido, Tardif (2011) aponta que os professores tendem a desvalorizar sua formação profissional, associando-a a pedagogias e teorias abstratas, muitas vezes, presentes nos formadores universitários. Tendo em vista que muitos professores de EF apontam que o que sabem advém de sua própria experiência de trabalho e não de sua formação inicial (BORGES, 1998), como podemos perceber através de conversas informais com professores mais experientes, destacamos que há uma crença, desses professores, de uma divisão entre teoria e prática, de modo que associam a teoria à formação inicial e a prática às suas aulas na escola.

Bzuneck e Borsato (1999) destacam que a divisão entre teoria e prática tem sido uma grande dificuldade na formação de professores, tendo em vista que parece ter pouca ligação entre o conhecimento adquirido nas disciplinas acadêmicas estudadas com a prática pedagógica dos professores na escola. Os autores também destacam que "os professores podem adotar conhecimentos e crenças particulares que conflitam com aquelas implícitas em suas práticas" (p. 8-9) e que "mudanças no conhecimento e no entendimento do professor não resultam necessariamente em mudanças em sua prática" (p. 9). Molina Neto (2003) cita Clark e Peterson (1990), para os quais o que os professores fazem é consequência do que pensam, mas o autor destaca que o pensamento é resultado das atividades do sujeito e, portanto, admite-se também que o que os docentes pensam e creem está fortemente influenciado pelo que eles fazem na escola.

Flores (2010) entende que "tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional" (p. 182), de modo que implica o aprender a ensinar, que pode estar associado a aspectos mais técnicos e à socialização profissional, decorrente da interação entre o indivíduo e o contexto que está inserido, bem como à construção da identidade profissional.

De acordo com Flores (2010), a partir de Pacheco (1995), o sentido e o currículo da formação docente dependem das concepções de escola, ensino e currículo concebidas em um dado momento e contexto, bem como de competências e conhecimentos exigidos ao professor. Flores (2010) destaca, como fator que contribui para o sentido e o currículo da formação docente, as oportunidades e os processos de formação que são proporcionados aos estudantes, futuros professores, em sua formação, seja nas instituições de Educação Superior, seja nas escolas.

Neste sentido, Penna (2011) destaca, a partir de uma perspectiva sociológica, que é fundamental compreender as expectativas sociais da escola para que se entenda a função do professor. O modelo de escola garantida pelo Estado, promotora de oportunidades iguais a todos e democratização do acesso ao saber, já não se sustenta, pois o discurso da responsabilidade individual e lógica de eficácia social atribuí à escola gerir a crise social e combater a exclusão, contribuindo para um modelo econômico pautado na livre concorrência. Há uma desvalorização social dos docentes diplomados, por decorrência das condições sociais e culturais do trabalho docente e das próprias políticas de Estado. Segundo a autora, o novo perfil profissional do professor, definido em reformas educacionais implementadas no país a partir da década de 90, está situado frente às novas demandas do mundo do trabalho, que se apresentaram no final do século XX e que exigem trabalhadores mais individualistas, com perfil empreendedor e aptos a se adaptarem a constantes mudanças e inovações tecnológicas. É a partir deste panorama que voltamos o olhar para os professores em início de carreira na escola.

Huberman (2013) destaca que há diversas possibilidades para estudar o ciclo de vida profissional dos professores e que ele optou por uma perspectiva clássica, da "carreira". Esta é a perspectiva que adotamos neste trabalho. O autor faz uma análise do ciclo de vida dos professores, denominado de fases da carreira docente. São elas: entrada na carreira; estabilização; diversificação ou questionamentos; serenidade e distanciamento afetivo; desinvestimento. Huberman (2013) enfatiza que estas fases não precisam, necessariamente, ocorrer sempre na mesma ordem, podendo também algumas

delas nem acontecerem ou durarem tempos diferentes. Ele aponta a fase de entrada na Carreira como os três primeiros anos da profissão. Tardif (2011) a considera até os primeiros cinco anos. Neste estudo, contemplaremos a fase de entrada na carreira, ou seja, os professores iniciantes na docência em seu processo de “sobrevivência e descoberta”. De acordo com o autor

O aspecto da "sobrevivência" traduz o que se chama vulgarmente o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou-me a aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiados distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Com relação à "descoberta", o autor refere-se ao entusiasmo inicial, à exaltação por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade profissional, de ter seus alunos, sua sala. Huberman (2013) destaca que a literatura aponta que tanto o aspecto da descoberta quanto o da sobrevivência podem ocorrer paralelamente, de modo que o primeiro auxilia a suportar o segundo, ou também que podem ocorrer isoladamente.

Nono (2011), ao tratar sobre processo de desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, aponta o choque ou confronto com a realidade escolar no momento da fase inicial da carreira docente, bem como dificuldades desses professores em lidar com as diferenças entre os ideais da formação inicial e a realidade escolar em que se inseriram.

Com base nestas referências, objetivamos, neste artigo, identificar as percepções e as crenças dos professores iniciantes na Educação Básica sobre a Educação Física Escolar. Neste movimento, intencionamos colocar em relevo a formação em diferentes tempos, perpassando a escolha do curso, o período da graduação e o início de carreira na escola, buscando pistas sobre os elementos, crenças e interações que incidem sobre os processos de formação docente.

## **2.2. A docência em Educação Física Escolar**

A EF parece não ter o mesmo prestígio, perante a sociedade, que outras disciplinas escolares. Um dos motivos apontados é a falta de uma definição sobre seu objeto de estudo, seu papel na sociedade e seus objetivos e conteúdos disciplinares

(JARDIM e BETTI, 2014). Rezer e Fensterseifer (2008) apontam que, sob muitos aspectos, a intervenção pedagógica em EF vem sendo banalizada, barateada e simplificada. A formação inicial nesta área, bem como sua prática pedagógica na escola, carrega traços do que ela foi historicamente, desde seu caráter militar e higienista, passando pela busca do rendimento esportivo até o surgimento de novas tendências educacionais e abordagens pedagógicas que vão tendo desdobramentos e discussões até os dias de hoje.

Segundo Darido (1995), a partir da década de 80, algumas instituições de ensino passaram a pensar seu currículo a partir de uma maneira mais ampla, buscando fugir do modelo esportivista, ligado ao rendimento máximo e considerado acrítico, de modo que os profissionais eram formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Assim, a formação de professores de EF voltou-se mais para a teoria ao invés da prática esportiva, valorizando o conhecimento científico derivado de ciências-mãe para a tomada de decisão dos profissionais, a partir do paradigma da racionalidade técnica (DARIDO, 1995).

A autora, baseada em Lawson (1990), entende que, por um lado, esse modelo atendeu as exigências da ciência positivista, mas pouco auxiliou na prática pedagógica da EF. Darido (1995) aponta, a partir de estudos com professores de EF realizados por ela, que os conhecimentos tratados na formação baseada num currículo científico pouco influenciam a prática pedagógica dos professores. A autora entende que o distanciamento entre a teoria e a prática ocorre por conta de características do modelo positivista: pesquisas realizadas em situações artificiais, geralmente em laboratório, emprego de tarefas distantes do contexto real, busca de uma fundamentação teórica generalizadora, negligenciamento do contexto de trabalho do profissional e a fragmentação do conhecimento (DARIDO, 1995). Para a autora, os cursos de formação devem proporcionar que a prática de ensino não apareça apenas ao final da formação, mas desde o início, possibilitando a aproximação entre teoria e prática.

Jardim e Betti (2014) ressaltam que vêm sendo ampliadas as propostas didático-pedagógicas que buscam superar os modelos tradicional, tecnicista e esportivista. Os autores apontam que

tais inovações ainda não alcançaram, em larga escala, as aulas de Educação Física, seja por deficiências na formação inicial e continuada, distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e as práticas educativas concretas, ou inadequações das políticas públicas (JARDIM e BETTI, 2014, p. 216).

Silva e Bracht (2012) consideram que a EF brasileira tem tido muita dificuldade de traduzir seus avanços teóricos e epistemológicos para a intervenção pedagógica, especialmente no âmbito escolar. Darido (2012) destaca que as perspectivas dos professores mesclam diferentes linhas pedagógicas. Segundo a autora,

a prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (DARIDO, 2012, p. 34).

Na prática pedagógica de professores de EF na escola, é comum encontrar aulas em que o professor atua como um monitor que solta a bola para os alunos jogarem (SILVA & BRACHT, 2012), ou que apenas ensina técnicas de determinados esportes mais tradicionais, como vôlei e futebol (SILVA & BRACHT, 2012; DARIDO, 2012). Silva e Bracht (2012) apontam um terceiro tipo de prática pedagógica, menos comum, que possui características que eles chamam de inovadoras. Essas características podem ocorrer isoladamente ou de forma combinada. São elas: conteúdos ampliados para além do ensinamento de determinados esportes, tratando da cultura corporal de movimento e articulando teoria e prática; o trato do conteúdo de forma que não se reduz ao ensinamento de técnicas; utilização de diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões avaliativas; articulação clara e orgânica entre a EF e o projeto pedagógico da escola.

Os autores destacam que essas classificações, quanto aos tipos de aulas, foram organizadas apenas para exemplificar, podendo haver ainda muitos outros tipos entre as mesmas. Propositadamente, não buscam identificar vinculações teórico-metodológicas nas classificações, tendo em vista o entendimento de que “os professores nas suas ações promovem um amálgama idiossincrático de diferentes perspectivas ou então, interpretações situadas das diferentes propostas presentes no campo da Educação Física brasileira” (SILVA & BRACHT, 2012, p. 83).

Darido (2012) destaca que outra concepção de EF comum na escola, não defendida explicitamente, é quando esta disciplina é usada como forma de premiar ou castigar o comportamento dos alunos, de maneira que, se houver bom comportamento em outras disciplinas, ele pode ter a aula de EF; se o comportamento não for o desejado, ele fica sem. Nessa perspectiva, a EF é utilizada como forma de condicionar, de modo

prático, a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas consideradas mais importantes, tendo em vista o gosto que os alunos costumam ter por ela.

Jardim e Betti (2014) apontam que, nos últimos anos, muitos autores e proposições têm convergido para definir os conteúdos específicos da EF escolar, que seriam jogo, esporte, ginástica, dança, atividades rítmicas e lutas. Segundo Soares et. al (1992), a EF escolar “é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p. 33).

Para Darido (2012), a EF, dentro de uma perspectiva da cultura, trata, na escola, de transmitir um rico patrimônio cultural da humanidade, relacionado com jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas, atividades circenses, exercícios físicos, dentre outros, para as novas gerações, que devem preservá-lo, transmiti-lo e transformá-lo, de modo que as finalidades de seu ensino perpassem promoção de saúde, vivência do lazer e apreciação crítica. Este patrimônio cultural, construído ao longo do tempo, na EF vem sendo chamado, por diferentes autores e linhas pedagógicas da área, de cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento (DARIDO, 2012). Assim, é neste cenário, em que coexistem diferentes perspectivas e práticas de EF, que situaremos nossa investigação sobre a formação dos professores.

### **2.3. Abordagem Metodológica**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois possui intencionalidade compreensiva e interpretativa (GAMBOA, 2003). Para Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa é uma questão de interpretação do que é dito ou feito pelos participantes. Concordamos com o autor, quando aponta que não pode haver um relato simples, verdadeiro e preciso a respeito das visões dos participantes, de modo que a análise feita é uma interpretação do pesquisador, uma construção que envolve sua percepção de mundo.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa foi orientado pela metodologia Narrativa que, segundo Gibbs (2009), é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão de mundo, dando sentido a suas

experiências e compartilhando essas experiências com outros. De acordo com o autor, através da narrativa é possível comparar as visões de diferentes participantes a respeito de algum evento em que todos estiveram envolvidos ou comparar como as pessoas vivenciam transições semelhantes em sua vida.

Gibbs (2009) destaca que o processo de análise das narrativas inicia-se com a codificação, que serve para categorizar o texto, de modo que elementos que se referem ou que exemplifiquem o mesmo conteúdo são codificados com um mesmo nome, um mesmo código, de modo que se estabelece uma estrutura de ideias temáticas dentro do texto. Assim, é possível examinar os textos, já codificados, buscando aspectos semelhantes e aspectos diferentes, explicando por que há variação e por que não há. As Narrativas têm funções sociais como compartilhamento de visões e exposição de orientações sobre como se comportar, de modo que as pessoas muitas vezes expõem temas que podem ser comuns entre elas (GIBBS, 2009).

Quanto ao processo de análise que realizamos, a partir do objetivo deste artigo, criamos alguns códigos referentes a questões que emergiram no contexto das entrevistas, tendo em vista que os códigos servem como um foco para pensar no texto e nas interpretações (GIBBS, 2009).

A codificação foi feita da seguinte forma: para cada código foi escolhida uma cor, de modo que todo trecho com este código foi realçado pela cor correspondente. Desta forma, pudemos, primeiramente, agrupar trechos com o mesmo código dentro da mesma narrativa e, depois, juntar os códigos de cada narrativa, o que possibilitou uma comparação entre a fala dos entrevistados sobre o mesmo assunto. O agrupamento dos mesmos códigos gerou uma estrutura de ideias temáticas presentes em todas as narrativas. Mesmo com algumas perguntas abordando diretamente determinado assunto, nas respostas foram identificados diferentes códigos que apareceram também em outros momentos, em outras respostas, de modo que os códigos não são referentes, especificamente, a cada pergunta.

A partir do agrupamento e organização dos códigos, emergiram quatro eixos temáticos: Motivações para escolha do curso de EF; Percepção sobre a EF escolar antes de ingressar no curso de formação inicial; Percepção sobre a EF escolar a partir do curso de formação inicial; Percepção sobre a EF escolar a partir do início da carreira. Em cada eixo, apresentamos trechos das entrevistas dos professores que consideramos



mais adequados para exemplificar algum entendimento apresentado por eles, buscando contextualizar a discussão e evidenciar exemplos dos dados que nos levaram a cada análise.

Os critérios para a escolha dos participantes desta pesquisa foram os seguintes: professores de EF que atuam ou já atuaram na escola de Educação Básica, no município de Rio Grande/RS, em início de carreira e que se dispusessem a participar da pesquisa. Atenderam a estes critérios, 5 professores. A produção de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com um gravador de áudio e transcritas, versando sobre a escolha da profissão, as experiências formativas no curso de graduação e as aprendizagens vivenciadas no início da carreira. Nesta pesquisa, nos referimos aos participantes como professores A, B, C, D e E.

Destacamos que a carreira e seus tempos tem sido considerada, nos estudos sobre a docência (TARDIF, 2011; NONO, 2011; HUBERMAN, 2013), um critério de análise para as diferentes fases de desenvolvimento profissional. Com relação ao período referente à docência iniciante, de modo geral, os critérios principais são o tempo de carreira e o tempo de formação. Contudo, não há consenso sobre o período inicial, que varia de 3 a 5 anos. Por isto, optamos por considerar docente iniciante o professor com até 5 anos de formação e de docência na escola. Um dos participantes da pesquisa atendeu somente ao critério de tempo de formação, porém integrou o *corpus* da pesquisa tendo em vista que o período que caracteriza a docência iniciante pode variar, pois é um processo e não uma série de eventos pontuais (NONO e MIZUKAMI, 2006), e o participante em questão atendeu à característica de docência iniciante relativa ao aspecto da descoberta (HUBERMAN, 2013).

#### **2.4. A Educação Física escolar na perspectiva dos docentes iniciantes: da opção pelo curso de formação inicial ao início da carreira na escola**

Entendemos que, para além da formação inicial, há outros fatores que influenciam a prática dos professores na escola, como as escolas em que estudaram, cursos que fizeram, questões familiares e culturais etc. (TARDIF, 2011). Segundo Imbernón (2011), a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores, como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, estruturas hierárquicas, carreira docente, formação permanente, entre outros. Neste momento

abordamos as motivações para a escolha do curso de EF e, em seguida, discutimos algumas pistas sobre as percepções e crenças a respeito da EF escolar antes do ingresso no curso de formação inicial, as percepções construídas a partir das experiências formativas do curso e a partir do início da carreira.

### **Motivações para a escolha do curso de EF**

Entendemos que, a partir da tipologia sobre os saberes dos professores proposta por Tardif (2011), no momento de escolha do curso, os professores já mobilizavam saberes a respeito da EF escolar, sendo, neste momento, saberes pessoais e provenientes da formação escolar.

Para Santos, Bracht e Almeida (2009), a escolha por uma profissão resulta de um encontro de fatores culturais e sociais aliados a situações subjetivas que fazem parte da vida em construção. Almeida e Fensterseifer (2007) ressaltam que essa escolha não é uma tarefa fácil, tendo em vista que a opção é feita revisando nossa vida, nossa constituição enquanto sujeitos históricos e culturais, sendo que a opção é mediada por encontros e desencontros de nossos interesses e intenções, bem como de interesses e intenções de outros, de modo que esta escolha não é apenas individual, mas fruto de fatores externos, aliados a questões subjetivas que fazem parte de nossa vida.

Neste sentido, os participantes da pesquisa justificaram a escolha pelo curso em virtude do gosto por atividades esportivas ou atividades físicas, específicas ou de forma geral, conforme evidenciamos no seguinte excerto:

[...] desde criança, sempre gostei da educação física, do esporte, da atividade física e na minha vida adulta sempre gostei de trabalhar com criança (PROFESSOR A).

Outra motivação citada foi a intenção de trabalhar com esporte de alto rendimento, relatado por dois professores. Dentre os professores pesquisados, nenhum indicou a intenção de trabalhar em escola, mas o Professor A apontou o gosto por trabalhar com crianças.

Santos, Bracht e Almeida (2009) destacam que a paixão pelos esportes e a ligação com ele antes da entrada na universidade é uma das motivações mais comuns para os profissionais escolherem este curso. Esta motivação também foi apontada por professores pesquisados por esses autores. Uma outra motivação apontada na pesquisa

desses autores também converge com o que foi relatado pela Professora B: o fato de não conseguir entrar em outro curso que tentou anteriormente. Dois participantes da pesquisa já haviam iniciado ou concluído outros cursos de graduação, antes de ingressar na EF.

Nesta perspectiva, destacamos a pesquisa de Figueiredo (2004), que investigou alunos de um curso de formação inicial em EF, abordando, inclusive, suas motivações para a escolha do curso. Na pesquisa da autora, a experiência com esportes ou outras atividades corporais foi predominante para esta escolha. Outra motivação foi a procura por uma profissão prazerosa, relatada por alunos que já tinham formação superior em outro curso. Neste caso, como destacado pela autora, há a ligação também com a questão do gosto por atividades corporais. E, contemplando todos os relatos de nossa pesquisa, alguns dos graduandos pesquisados por Figueiredo (2004) apontam ter escolhido cursar EF após não ter conseguido ingressar em outros cursos, de modo que a EF não foi a primeira opção.

Então, quanto às motivações para a escolha do curso, todos citam a proximidade e gosto por esportes e atividades físicas, e nenhum dos professores explicitou ter a ideia, antes de entrar para o curso, de trabalhar em escola.

### **Percepção sobre EF escolar anterior à entrada no curso de formação**

De acordo com Tardif (2011), as ações dos graduandos durante a formação inicial universitária são influenciadas pelos saberes pré-profissionais, referentes a vivências familiares, de história de vida, bem como das experiências escolares, de modo que não há uma sobreposição de saberes, mas sim um efeito cumulativo e seletivo de experiências anteriores em relação às subsequentes. Imbernón (2011) chama o período de escolarização do professor, período em que é aluno da escola, de aquisição do conhecimento pedagógico comum. Para ele, neste momento, se assume determinada visão de educação, de modo que certos princípios de ação educativa são interiorizados nesta etapa e que, em alguns casos, são difíceis de eliminar ou superar.

Segundo Tardif (2011), boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, como ensinar e os papéis de ser professor são oriundos de sua história de vida, em especial, do período em que eram alunos na escola, pois, antes de serem profissionais, já

ficaram imersos em seu futuro local de trabalho por grande parte do tempo de suas vidas. Esse período produz conhecimentos, crenças, representações e certezas relativos à prática docente, podendo manter-se estáveis ao longo do tempo, inclusive, perpassando pela formação inicial até chegar ao exercício do magistério. Desse modo, há muito mais continuidades do que rupturas entre o conhecimento profissional dos professores e o seu conhecimento pré-profissional (TARDIF, 2011).

Tendo em vista que a prática pedagógica da EF escolar vem mantendo, em grande parte, um caráter tradicional (SILVA e BRACHT, 2012), entendemos que não é uma tarefa fácil para o curso de graduação em EF contribuir para que os graduandos construam outras percepções sobre a docência, visando uma prática inovadora, diferente da tradicional, pois, muitas vezes, pode se contrapor ao que vivenciaram em sua trajetória pré-profissional e à cultura escolar. Concordamos com Imbernón (2011), para o qual, referindo-se à formação inicial,

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica em todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, o que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e em um escasso potencial de aplicação inovadora (p. 63).

A partir destas considerações, voltamos o olhar para as percepções apresentadas pelos professores pesquisados. Todos eles apontam que, antes de entrarem no curso, tinham uma visão considerada esportivizada de EF, corroborando com as análises de Silva e Bracht (2012), sobre a prática pedagógica em EF, como sendo as mais comuns àquelas limitadas à prática de esportes tradicionais, seja de modo dirigido, com ensinamento de técnicas, ou de modo livre, em que o professor atua como um monitor. Neste sentido, o Professor E destaca:

Eu entrei pensando a Educação Física de um jeito, saí de outro totalmente diferente, e aí eu tento levar isso pros meus alunos também, porque eles também têm aquele pensamento antigo, a grande maioria, pelo menos, antigo de Educação Física, de Educação Física ser esportes, correr atrás de bola e deu (PROFESSOR E).

O entendimento de que a EF não é apenas jogar bola foi algo recorrente nas percepções dos docentes iniciantes, tendo em vista que essa era uma noção ligada ao que eles pensavam antes da entrada no curso e que acreditam, ainda, ser uma ideia

muito comum nas aulas de EF.

### **Percepção sobre EF escolar a partir do curso de formação inicial**

Quanto às percepções de EF escolar que passaram a ter a partir do curso, duas ideias centrais foram destacadas pelos professores. Uma refere-se especialmente aos conteúdos e a outra refere-se à importância de relacionar as aulas com o cotidiano dos alunos. Um outro fator importante, destacado a partir do curso de formação inicial, foi o desenvolvimento da satisfação pela docência, da realização em trabalhar na escola.

Com relação à primeira, eles expressam a noção de que a EF deve proporcionar que os alunos conheçam e vivenciem uma diversidade de culturas corporais, sendo apontados, como eixos da EF escolar, o esporte, a dança, a luta, a ginástica, o jogo e as atividades rítmico-expressivas. De acordo com Soares et. al. (1992), esses são elementos da cultura corporal e fazem parte dos conteúdos da EF escolar. Segundo Jardim e Betti (2014), “nos últimos anos tem havido convergência de muitos autores e proposições no sentido de definir jogo, esporte, ginástica, dança/atividades rítmicas e lutas como conteúdos específicos da Educação Física escolar” (p. 218). Darido (2012) aponta, além desses, outros, como atividades circenses e exercícios físicos, presentes também na fala de alguns dos professores.

Essa percepção construída por meio do curso foi incorporada na atividade docente iniciante, conforme explica a Professora C, ao relatar suas ações no primeiro dia de aula com as turmas:

[...] faço uma apresentação de power point e explico para eles que a Educação Física tem cinco eixos que se trabalham basicamente na escola e coloco mais um, um sexto, que seria o cuidado com o corpo, saúde, que está dentro de cada um desses outros (PROFESSORA C).

Percebemos que essa noção está de acordo com o pensamento de Darido (2012), para a qual, dentro da perspectiva da cultura, os alunos podem vivenciar atividades que os levem a conhecer o próprio corpo, havendo enfoque nas dimensões de saúde, lazer e prazer. Outro aspecto apresentado pela Professora C, que entendemos estar dentro desta perspectiva da cultura, é levar para a aula a discussão sobre o corpo na mídia. Segundo Darido (2012):

[...] Também através da mídia, são vinculados valores a respeito de padrões de beleza e de “corpo perfeito”, estética, saúde, sexualidade, desempenho,

competição exacerbada e outros. [...] Assim como as demais disciplinas escolares, caberá à Educação Física manter um diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola para discussão e reflexão (p. 46).

Ainda dentro desta noção de eixos da EF, o Professor E exemplifica como apresenta aos alunos a ideia de diversidade de esportes:

Dentro de cada eixo desses tem vários conteúdos pra vermos. Pegando para o lado do esporte, que a gente mais conhece, eu sempre pego como exemplo "vamos pensar só no esporte, quantos esportes vocês conhecem?" Então eles dizem meia dúzia, eu digo mais uma meia dúzia pra eles, aí tu vai levando "você estão vendo quanta coisa temos aqui?" [...] insisto até que daqui a pouco eu consigo convencer e justificar para eles que aquilo também é Educação Física, que aquilo também faz parte do conteúdo da Educação Física e que a gente tem que vivenciar e conhecer outras culturas corporais além das tradicionais que eles já conhecem (PROFESSOR E).

Nesse sentido, Darido (2012) destaca a importância de diversificar as vivências nas aulas de EF para além dos esportes tradicionais. Tanto o Professor E quanto a Professora C enfatizam não querer trabalhar apenas o que chamam de “quatro mosqueteiros”, referente aos esportes mais tradicionais trabalhados nas aulas de EF: futebol, vôlei, basquete e handebol.

A outra ideia central que apareceu nas falas dos professores é referente à importância da relação entre as aulas e o cotidiano dos alunos. Eles entendem que a EF deve contribuir para a formação de indivíduos, para a formação de cidadãos, abordando questões sobre saúde, sexualidade, bem como questões de valores, ética, moral.

A gente leva esses meninos pra vida. A gente não fica preso só ao conteúdo, ao conteudismo, de só ir lá e dar nossa aula, só deixar eles jogar bola, entendeu? A gente tá preocupado com outros aspectos da vida, com a formação das crianças. Então, eu acho que a Educação Física escolar acaba servindo, nessa minha perspectiva, para que tu abarques - como deveria ser com outras disciplinas também, no meu entender do que é a educação hoje - outros aspectos da vida. [...] a Educação Física, eu acho que ela abre um espaço menos... apesar de ser da educação formal, ele é um espaço menos formal dentro da escola, que possibilita, se tu tiveres de coração aberto para educar realmente, para abranger esses outros aspectos da vida da criança (PROFESSOR A).

A Professora B destaca a importância de fazer relações das atividades realizadas com o cotidiano dos alunos, de relacionar as atividades com as vivências tanto da escola quanto para ao longo da vida. Ela exemplifica, relatando sua prática na escola em que dava aula:

[...] nós gostávamos muito de explicar para eles o porquê daquele trabalho, qual a relação que aquilo tinha, tanto na escola quanto no nosso cotidiano, nas nossas vivências fora dali, e então, a partir disso, os levava para aquela prática, para eles tentarem visualizar tanto a questão da brincadeira pela brincadeira quanto a brincadeira com as coisas que a gente podia levar ao longo da vida (PROFESSORA B).

Entendemos que essa noção apresentada pelos professores também se aproxima da EF na perspectiva da cultura (DARIDO, 2012), de modo que os conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas no sentido de saber fazer, “mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos e um saber ser, de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar” (DARIDO, 2012, p. 45).

Os professores destacam que a trajetória na formação inicial os motivou a trabalharem na escola, ou seja, as percepções e crenças sobre a EF escolar que passaram a ter a partir do curso contribuíram para que desenvolvessem o prazer pela docência, que foi apontado por eles como um motivo para a escolha pelo trabalho na escola, na Educação Básica. Nesse sentido, foi destacado o gosto por trabalhar com criança, a gratificação de poder contribuir para a formação dos alunos e o fato do trabalho na escola ser recompensador e motivador. O Professor D, que escolheu o curso de EF pensando em atuar na área do esporte de alto rendimento, destaca:

Quando eu entrei na faculdade, passei a ter uma outra visão da Educação Física, com toda a questão social, toda questão cultural, atrelada à cultura do movimento e tal [...] acho até que nisso o estágio foi legal, por ter conhecido a estrutura escolar, o trato com o aluno e lendo algumas coisas também, mas acho que mais pela experiência prática do que pelas leituras, acabei voltando o olhar pra Educação Física escolar (PROFESSOR D).

Nesse mesmo sentido, o Professor E relata:

Eu mudei muito o que eu pensava de Educação Física durante a trajetória do curso, mudei mesmo. E aí, com os estágios e tal, fui me inserindo dentro da escola e fui pegando gosto por aquilo, eu vi que levava jeito praquilo, acho eu que levo jeito, mas eu fui vendo que eu levava jeito praquilo, levando gosto (PROFESSOR E).

Percebemos, então, que a formação inicial, neste caso, para além de contribuir para a aquisição de saberes referentes à formação profissional e de saberes disciplinares (TARDIF, 2011), também estimulou a realização profissional na docência, a vontade de atuar na Educação Básica.

### **Percepção sobre EF escolar após o início da carreira na escola**

Quanto à percepção sobre EF escolar após o início da carreira na escola, os professores destacam a ampliação das percepções sobre a docência em virtude das dificuldades encontradas em sua prática na realidade escolar. O Professor A entende que não mudou sua percepção do que é a EF, mas a aperfeiçoou tendo em vista que passou a

encarar as dificuldades da prática docente. As Professoras B e C apontam ter mudado sua percepção, principalmente com relação ao trato com os alunos, tendo em vista a dificuldade de dar aulas para alunos que, muitas vezes, não querem:

Então, durante o curso, eu tinha uma visão muito romântica da escola, muito romântica, tipo "ah, deve ser lindo, as crianças devem ficar sentadas, elas devem te escutar e quando tu pede pra elas fazerem as coisas elas fazem, ah, deve ser tão lindo", então o primeiro ano foi um caos, depois de formada. [...] E aí, assim é a realidade, tu tens que te adaptar ainda ao que a escola quer e a minha escola é a disciplina, principalmente pra Educação Física. E aí tu começa a entrar num conflito e aí tu tem que te achar professor, te fazer professor (PROFESSORA C).

Segundo Tardif (2011), o choque com a realidade força os professores iniciantes a questionarem sua visão idealista. Entendemos que, para além da ideia que ela tem de EF e de seus objetivos, outros fatores influenciam sua prática, como, nesse caso, a indisciplina dos alunos, e ela demonstra ter essa percepção a partir de seu início de carreira. Nesse sentido, outra professora relata que a relação com outros professores, com supervisores e com a coordenação da escola, além da relação com os alunos, foi um fator que a fez ter um outro olhar da EF escolar, pois, de acordo com ela, o curso de formação inicial explica muito o que acontece na teoria, mas, na prática, na escola, é totalmente diferente.

O Professor D indica ter mudado sua percepção quanto às condições de trabalho, pois antes criticava outros professores que davam aula de maneira que ele não concordava, apenas soltando a bola para os alunos, por exemplo; mas agora, ainda que não concorde com determinadas práticas, entende as dificuldades, como expresso no seguinte trecho:

Acho que depois que tu entras na escola tu consegues entender as coisas que se colocam na tua frente. Porque fazer uma crítica a um profissional é fácil, mas tu entenderes o que esse profissional passa pra conseguir dar a sua aula já é diferente. E hoje eu vejo que o sistema te poda um pouco. Então acho que mudou o ponto de vista sobre... hoje a minha criticidade, ela se dá em relação ao que o sistema faz com o profissional, às condições de trabalho, do que ao próprio profissional que a gente muitas vezes criticava. Às vezes tem que saber a história de vida do cara, que o cara tem família pra sustentar, que o cara tem 60 horas pra dar de aula. O olhar de fora é fácil de fazer. Claro, o cara que escolhe a licenciatura sabe que o Estado tá quebrado, sabe que o salário é esse, tu não podes te eximir de dar aula em função disso, mas será que a gente um dia não cansa? Isso eu penso às vezes (PROFESSOR D).

A percepção dos professores sobre a EF escolar, a partir de seu início de carreira, mudou em relação a crenças relacionadas às dificuldades que encontraram em dar aulas. Essas dificuldades remetem ao choque com a realidade (NONO, 2011; TARDIF, 2011; HUBERMAN, 2013) e ao que Huberman (2013) aponta ser uma



característica da fase de entrada na carreira, especialmente com o aspecto da sobrevivência. O autor destaca o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, como a distância entre os ideais do professor e a realidade do dia-a-dia da sala de aula, as dificuldades com alunos que criam problemas e com material didático inadequado.

### **Considerações gerais**

Tendo em vista os quatro eixos temáticos abordados (motivações para escolha do curso de formação inicial, percepção sobre a EF escolar antes de ingressar no curso, percepção sobre a EF escolar a partir do curso, e percepção sobre a EF escolar após o início de carreira na escola), os participantes da pesquisa apontam uma grande influência do curso de formação inicial em relação às suas percepções e crenças sobre a EF escolar e também em relação à motivação para trabalhar em escola. Quanto ao início da carreira na escola, os professores não apontam mudanças em relação a seu entendimento do que é a EF, mas o confronto com a realidade escolar enquanto professores os fez perceber dificuldades que contribuíram para a ampliação desse entendimento.

Todos os pesquisados relataram ter modificado suas percepções e crenças sobre a EF escolar ao longo do curso de formação inicial, ressaltando uma crítica à EF escolar que conheciam antes de ingressar no curso. Segundo Tardif (2011), ao referir-se a estágios de formação prática, percebe-se que, a partir dos esforços dos professores da graduação, é mais provável que haja essa mudança, de modo que os alunos percebem o caráter parcial e limitado de suas crenças pré-profissionais para analisar sua prática. Essa influência é apontada pelos professores e pode ser evidenciada pela percepção do Professor A: “[...] como eu te falei, eu tenho aquela preocupação que a nossa formação tentou nos passar de não trabalhar aquela Educação Física meramente tradicional, esportivizada [...]”.

O fato de os professores informarem mudanças nas suas percepções e crenças, as quais remetiam a uma EF tradicional, não implica, necessariamente, que se instale uma prática inovadora na escola. Quanto à prática inovadora, entendemos a complexidade que envolve este termo, que pode variar conforme a perspectiva. Aqui o tratamos a partir das características apontadas, ainda que em caráter preliminar, por Silva e Bracht

(2012)<sup>14</sup>. Entendemos que as percepções e crenças sobre a EF escolar, apontadas pelos professores, relacionam-se com tais características inovadoras, mas seria necessário realizar uma pesquisa mais aprofundada, a partir da prática pedagógica dos professores, para buscar pistas sobre as influências deste entendimento em suas aulas.

Imbernón (2011) destaca que a formação do professor, de qualquer etapa educativa, precisa regenerar tradições e costumes, perpetuadas com o passar do tempo, que impedem o avanço, o desenvolvimento e a prática de uma consciência crítica e que dificultem o surgimento de novas alternativas para melhoria da profissão. Neste sentido, entendemos que, pelo que foi destacado pelos professores desta pesquisa, sua formação inicial contribuiu para que eles regenerassem determinadas tradições e costumes, referentes às ideias que tinham sobre o papel da EF na escola, possibilitando o surgimento de novas alternativas para a melhoria da docência em EF escolar.

## **2.5. Considerações Finais**

As narrativas dos professores indicam pistas sobre os elementos, crenças e interações que incidiram sobre os processos de formação docente. Identificamos uma grande influência da formação inicial para a configuração das percepções que os professores possuem a respeito da EF escolar, sobrepondo suas percepções anteriores ao curso, incluindo sua trajetória escolar enquanto alunos, que remetia a uma EF escolar tradicional, a qual eles criticam. A partir do início de carreira na escola, os professores destacam que as dificuldades encontradas na realidade escolar os fizeram repensar determinados aspectos da docência, contribuindo para a ampliação de sua percepção de EF escolar.

Entendemos que a desvalorização da EF nas escolas perpassa por esse entendimento que os professores pesquisados apontaram ter antes de ingressarem no curso, pois remete ao que a sociedade pensa da EF, pelo menos no âmbito escolar. Quanto ao debate sobre estas questões, entendemos que o objetivo não é a simples valorização da EF na escola por si só, como finalidade, pois, caso fosse esse, as aulas na escola poderiam se reduzir a tratar sobre o *fitness*, ou o esporte de alto rendimento, por exemplo, que fazem parte da EF e têm uma grande relevância em nossa sociedade, constantemente retratados na grande mídia de forma acrítica. Nesse sentido,

---

<sup>14</sup> Apresentadas, anteriormente, na página 45.

constantemente vemos e ouvimos em grandes canais de TV, rádios e jornais, os quais estão bastante presentes no dia-a-dia das pessoas, discursos reforçando ideias de causa-consequência, como a de que esporte é saúde, esporte é um meio de ascensão social, esporte salva crianças de uma vida de crimes, de que basta se esforçar e se dedicar para virar um grande atleta, dentre tantos outros exemplos. O problema é que são apresentadas como verdades absolutas, de modo que não são proporcionadas reflexões do tipo: Esporte é saúde em qualquer circunstância? Qualquer um que se dedique e trabalhe duro irá virar um atleta campeão? E se não conseguir, é porque não se dedicou o suficiente?

A partir de nosso entendimento, o que se busca é a valorização dos elementos históricos, sociais e culturais da EF na sociedade, de seus conteúdos, do conhecimento de que trata, no sentido não só dos indivíduos poderem vivenciar a cultura corporal, mas também de conhecer e se apropriar criticamente dela.

Para que a EF escolar possa ter um caráter inovador, diferente do que vem sendo prioritariamente nas escolas, não basta apenas que os professores a enxerguem desta forma, mas é preciso que levem isso para a sua prática pedagógica, o que não é uma tarefa simples, tendo em vista, por exemplo, as dificuldades apontadas nesta pesquisa pelos professores em seu início de carreira na escola. Tendo em vista que é difícil distinguir o que o professor sabe e diz daquilo que ele é e faz (TARDIF, 2011), entendemos que quando os professores conseguem perceber a EF escolar para além de técnicas esportivas, para além do paradigma da aptidão física e do simples jogar bola, como o indicado pelos professores nesta pesquisa, com ideias próximas da EF escolar na perspectiva da cultura, já é um passo importante em direção de uma EF inovadora, capaz de proporcionar aos alunos a vivência e conhecimentos de uma diversidade de culturas corporais, contribuindo para promoção de saúde, vivência do lazer e apreciação crítica dessa cultura corporal (DARIDO, 2012).

Importante frisar que, ao identificarmos a proximidade das ideias expressas pelos professores com a perspectiva da cultura (DARIDO, 2012), não estamos buscando enquadrar os professores dentro de uma única perspectiva e nem apontando que eles são influenciados diretamente por ela. O que buscamos é enfatizar esta proximidade, de determinados aspectos comuns, entre as percepções dos professores e esta perspectiva. Segundo Tardif (2011), “um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função,

ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (p. 65).

Entendemos que pesquisas sobre mudanças nas percepções e crenças de outros professores permitem-nos refletir sobre nossas próprias percepções e crenças, repensando também sobre nossas formas de agir. Tendo em vista a “crescente complexidade social e educativa da educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 71), devemos estar sempre aptos a mudanças, sem adotarmos nenhuma concepção fechada, visando uma educação de qualidade a partir da realidade educacional, buscando superar as situações problemáticas que surgem.

## 2.6. Referências

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P.E. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.13-35, 2007.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.176 p.

BZUNECK, J. A.; BORSATO, E.. Tendências Contemporâneas no Estudo de Crenças Educacionais de Professores e de Alunos de Licenciaturas. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Forum Sul da ANPED), 2., 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Estadual de Londrina, 1999. p. 1-16.

DARIDO, S. C.. Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34-50.

DARIDO, S. C. . Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n.2, p. 124-128, 1995.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FLORES, M. A. Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Vol. 3, n. 3, p. 393-405. Itajaí, set./dez. 2003.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed. 2009. 198 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D.. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. 212 p.
- JARDIM, J. G.; BETTI, M.. Mudança curricular e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 215-228, jul./dez. 2014
- MOLINA NETO, V.. Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n.1, p.145-169, janeiro/abril de 2003.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v.87, n.217, 2006, p.382-400.
- NONO, M. A.; **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1. 176 p.
- PENNA, M. G. O.. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011. 320 p.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade... **Pensar a Prática**. Vol. 11. No. 03. Goiás: UFG, 2008.
- SANTOS, N.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q.. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho, 2009.
- SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. p. 80-94. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>
- SOARES, C. L. et al.. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.

### 3. ARTIGO III

#### **Referências formativas na prática pedagógica dos professores de EF escolar**

##### **Resumo**

Neste artigo, buscamos identificar as referências formativas mobilizadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física em início de carreira na Educação Básica, bem como compreender suas percepções sobre a relação entre teoria e prática e a formação docente. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo Narrativa, e foi desenvolvida com a participação de cinco docentes iniciantes que atuam na Educação Básica. A partir da análise narrativa realizada, emergiram quatro eixos temáticos: percepções sobre a formação docente; percepção sobre a relação entre teoria e prática; referências formativas para a prática pedagógica; dificuldades no início da carreira. Identificamos diferentes referências formativas que influenciam a prática pedagógica dos professores, como aspectos da vida pessoal, da cultura dos alunos, de sua própria experiência na escola e da relação com outros professores. O curso de formação inicial é uma referência formativa que exerce grande influência, especialmente ligada às teorias pedagógicas que influenciam e são mobilizadas em suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; referências formativas; saberes docentes.

#### **References for the pedagogical practice of school physical education teachers**

##### **Abstract**

In this article, we seek to identify the formative references mobilized in the pedagogical practice of Physical Education teachers in the early career of Basic Education, as well as to understand their perceptions about the relationship between theory and practical and teacher education. The research is qualitative, of the Narrative type, and was developed with the participation of five beginning teachers who work in Basic Education. From the narrative analysis carried out, four themes emerged: perceptions about teacher education; perception about the relationship between theory and practical; Training references for pedagogical practice; difficulties in the beginning of the career. We have identified different references that influence teachers' pedagogical practice, such as aspects of personal life, students' culture, their own experience in school and their relationship with other teachers. The initial training course is a formative reference that exerts great influence, especially linked to pedagogical theories practices that influence and are mobilized in their pedagogical practices.

**Keywords:** School Physical Education; Formative references; Teaching knowledge.

### 3.1. Introdução

Ainda é comum as aulas de EF nas escolas brasileiras serem reduzidas à prática de apenas um esporte ou mesmo ter o caráter de recreação. Segundo Betti (2005), o avanço teórico na EF brasileira nas últimas décadas não se converteu em melhorias na prática da EF nas escolas. O autor entende que professores de Educação Física escolar não se reconhecem nos conhecimentos produzidos na academia.

De acordo com Silva e Bracht (2012), é possível apontar, ainda que de forma reducionista, três tipos de práticas pedagógicas presentes nas escolas: uma referente à EF tradicional, que se baseia no ensino de esportes, especialmente os mais tradicionais, visando rendimento esportivo; outra que se refere a aulas em que o professor apenas larga a bola para que os alunos joguem o que preferirem; e uma terceira que é referente a práticas que os autores chamam de inovadoras que, mesmo que não sejam de cunho progressista, desviam de alguma forma da tradição instalada, pois são práticas em que os professores buscam ampliar a gama de conteúdos ligados à cultura corporal de movimento, modificam o trato com o conteúdo, buscam diferentes formas de avaliação e articulam a EF com o projeto pedagógico da escola.

Segundo os autores, as duas primeiras são as mais comuns e constituem uma cultura escolar de EF que é presente e hegemônica. A terceira está ligada ao movimento renovador da EF que ocorreu especialmente a partir da década de 80. Silva e Bracht (2012) entendem que a EF tradicional vem demonstrando resistência a este movimento, mas é possível identificar professores que, ainda de forma isolada e em contextos específicos, buscam levar para a escola práticas inovadoras de EF.

Segundo Darido (2012), a partir do que ela chama de perspectiva da cultura<sup>15</sup>, a EF trata na escola de transmitir às novas gerações um patrimônio cultural da humanidade (ligados ao jogo, ao esporte, à luta, à dança, à ginástica, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventura, aos exercícios físicos, etc.) que demorou séculos para ser construído e que merece ser preservado e transmitido às novas gerações. Neste sentido, entendemos o professor

---

<sup>15</sup> Darido (2012) aponta diversas perspectivas teóricas que abordam o papel da EF escolar: EF como prêmio ou castigo, EF com objetivo exclusivo de melhoria da saúde e qualidade de vida, EF como um meio de outras aprendizagens, EF como qualidade do movimento e do desenvolvimento motor, EF como meio para transformação social e a que a autora defende, a EF na perspectiva da cultura. Ressaltamos que cada perspectiva remete a determinados aspectos comuns, mas dentro de cada uma também há divergências entre os autores.

como um sujeito portador de saberes construídos na experiência, como um pensador da cultura, isto é, que estuda, pesquisa e problematiza a cultura, sendo também um produtor de cultura (VAGO, 2006).

Tendo em vista que, em sua prática pedagógica, os professores mobilizam outros saberes para além dos conhecimentos acadêmicos ou científicos (TARDIF, 2011; IMBERNÓN, 2011; JARDIM e BETTI, 2014) e que professores de EF mais experientes apontam que tudo o que sabem aprenderam na prática<sup>16</sup> (BORGES, 1998), buscamos identificar saberes que são referência formativa de professores em início de carreira na Educação Básica, que são mobilizados em sua prática pedagógica, bem como compreender suas percepções sobre a relação entre teoria e prática, e a formação docente. Abordamos a docência iniciante baseados em diversos autores (NONO e MIZUKAMI, 2006; FLORES, 2010; NONO, 2011; TARDIF, 2011; HUBERMAN, 2013) que a entendem como um período de sobrevivência e descoberta. Nono (2011), baseada em Feiman-Nenser (2001), aponta que os primeiros anos da profissão docente representam um intenso período de aprendizagem e que influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Entendemos que, a partir da análise e compreensão das referências formativas dos professores iniciantes para sua prática escolar, tendo em vista suas percepções e dificuldades, podemos contribuir para uma reflexão sobre a cultura escolar de EF (SILVA e BRACHT, 2012), identificando possibilidades.

### **3.2. Abordagem metodológica**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois possui intencionalidade compreensiva e interpretativa (GAMBOA, 2003). O desenvolvimento da pesquisa foi orientado pela metodologia Narrativa que, segundo Gibbs (2009), é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão de mundo, dando sentido a suas experiências e compartilhando essas experiências com outros. De acordo com o autor, diversas fontes podem sofrer uma análise narrativa, mas a principal é através de entrevista, que pode ser a partir de perguntas predeterminadas ou do incentivo à

---

<sup>16</sup> Situação que consideramos comum a partir do contato que tivemos com professores de EF mais experientes que atuam em escolas do município.



contação da sua história. Nesta pesquisa, utilizamos um roteiro com perguntas semiestruturadas. Gibbs (2009) ainda destaca que a Narrativa possibilita que os entrevistados possam compartilhar o sentido que a experiência tem para eles e é uma voz para que possamos entender de que forma eles encaram a vida.

O processo de análise das narrativas inicia-se com a codificação, que serve para categorizar o texto, de modo que elementos que se referem ou que exemplifiquem o mesmo conteúdo são codificados com um mesmo nome, um mesmo código (GIBBS, 2009). Assim, se estabelece uma estrutura de ideias temáticas dentro do texto. Também é possível examinar os textos, já codificados, buscando aspectos semelhantes e aspectos diferentes, explicando por que há variação e por que não há. As Narrativas têm funções sociais como compartilhamento de visões e exposição de orientações sobre como se comportar, de modo que as pessoas muitas vezes expõem temas que podem ser comuns entre elas (GIBBS, 2009).

Quanto ao processo de análise que realizamos, partindo do objetivo deste artigo, criamos alguns códigos referentes a questões que emergiram no contexto das entrevistas, tendo em vista que os códigos servem como um foco para pensar no texto e nas interpretações (GIBBS, 2009).

A codificação foi feita da seguinte forma: cada código foi representado por uma cor, de modo que todo trecho com este código foi realçado pela cor correspondente. Desta forma pudemos agrupar trechos com o mesmo código dentro da mesma narrativa e, em seguida, juntar os códigos de cada narrativa, o que possibilitou uma comparação entre a fala dos entrevistados sobre o mesmo assunto. O agrupamento dos mesmos códigos gerou uma estrutura de ideias temáticas presentes em todas as narrativas.

A partir do agrupamento e organização dos códigos, emergiram quatro eixos temáticos: Percepção sobre formação docente; Percepção sobre a relação entre teoria e prática; Referências formativas para a prática pedagógica; Dificuldades no início da carreira. A partir de cada eixo, apresentamos trechos das entrevistas dos professores que expressam seus entendimentos, buscando contextualizar a discussão.

Os critérios para a escolha dos participantes desta pesquisa foram os seguintes: professores de EF que atuam ou já atuaram na escola de Educação Básica, no município de Rio Grande/RS, em início de carreira e que se dispusessem a participar da pesquisa. Atenderam a estes critérios, 5 professores. A produção de dados foi feita através de

entrevistas semiestruturadas, realizadas com um gravador de áudio e transcritas, versando sobre a escolha da profissão, as experiências formativas no curso de graduação e as aprendizagens vivenciadas no início da carreira. Nesta pesquisa, os professores participantes serão tratados como professores A, B, C, D e E.

Destacamos que a carreira e seus tempos têm sido considerados, nos estudos sobre a docência (TARDIF, 2011; NONO, 2011; HUBERMAN, 2013), um critério de análise para as diferentes fases de desenvolvimento profissional. De modo geral, os critérios principais são o tempo de carreira e o tempo de formação. Quanto ao período inicial, não há um consenso de tempo, que varia de 3 a 5 anos. Por isto, neste estudo, optamos por considerar docente iniciante o professor com até 5 anos de formação e de docência na escola. Porém, um dos participantes da pesquisa atendeu somente ao critério de tempo de formação, pois, quanto ao tempo de carreira, possui 7 anos, mas integrou o *corpus* da pesquisa, tendo em vista que o período que caracteriza a docência iniciante pode variar, pois é um processo e não uma série de eventos pontuais (NONO e MIZUKAMI, 2006) e o participante em questão atendeu à característica de docência iniciante relativa ao aspecto da descoberta (HUBERMAN, 2013).

### **3.3. Formação docente: percepções em relevo**

Diversos autores da área da educação criticam a ideia de docência vinculada à transmissão de conhecimentos (PIMENTA, 1996; VAGO, 2006; IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2011; JARDIM e BETTI, 2014). Pimenta (1996) entende que essa concepção contribui para a desvalorização profissional do professor. Segundo Vago (2006), felizmente está se enraizando a ideia de que professores produzem e mobilizam um saber elaborado em suas práticas, em suas experiências. Para Imbernón (2011), a instituição educativa não pode ser apenas um lugar exclusivo, onde apenas se aprende o básico (como as quatro operações, uma profissão, socialização) e onde se reproduz o conhecimento dominante. É necessário que essa instituição seja uma manifestação de vida em toda sua complexidade, devendo ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão, bem como as diversas instâncias em que se materializa, como a democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. O autor também destaca que nos últimos tempos foram questionados muitos aspectos da educação que antes eram considerados intocáveis, de modo que a educação passou a abordar mais os aspectos

éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, entre outros, aproximando-se de uma educação democrática dos futuros cidadãos.

Segundo Tardif (2011), a educação é uma arte, uma técnica, uma interação, bem como muitas outras coisas, mas também é atividade pela qual se promete para as crianças e jovens um mundo sensato onde devem ocupar um espaço significativo para si mesmos. Para Imbernón (2011), hoje, a profissão docente já não se resume à transmissão de conhecimento acadêmico ou transformação de conhecimento comum dos alunos em conhecimento acadêmico, pois outras funções são exigidas, como motivação, luta contra exclusão social, participação, relações com estruturas sociais, com a comunidade, entre outros, e isso requer uma nova formação, tanto inicial quanto continuada.

Segundo Romanowski (2012), a formação docente assume uma maior relevância para professores em início de carreira, pois é o período em que há “uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para expert, de identificação, socialização e aculturação profissional” (p. 1).

Os participantes desta pesquisa expressam um entendimento de formação como processo contínuo, que não se resume ao curso de formação inicial ou aos aspectos acadêmicos. Destacam a importância de continuar lendo, pesquisando, fazendo cursos. De acordo com a Professora B,

para chegar a algum lugar, a partir da profissão que a gente escolhe, precisamos continuar pesquisando, lendo, fazendo cursos. A gente tem que estar sempre atrás, porque o aluno e a escola exigem isso. A formação é, nesse sentido, estar sempre pesquisando para não parar no tempo (PROFESSORA B).

Neste sentido, o professor precisa sempre estar em formação permanente. Segundo Tardif (2011), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação continuada. Para o autor, mesmo após o término da formação universitária inicial, os professores precisam continuar autoformando-se por meio de diferentes estratégias, pois os conhecimentos científicos e técnicos são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento, além de que agregam-se saberes da experiência, de que concepções e percepções de mundo podem ser modificadas etc.

Os professores também destacam fatores que influenciam a formação, como a própria experiência em sala de aula, de vida e familiar, a relação com outros professores

e gestores das escolas, as conversas informais na graduação etc. De acordo com a Professora C,

a formação não está só na forma acadêmica, pois tu formas todos os dias. Tu te forma com teus alunos, tu vais aprender com eles. A escola também é uma formação. Então quem quer ser professor, não pode achar que a formação é uma coisa fechada. Tudo aquilo que tu aprende, que te move, vai te dando novas ideias e conceitos...a formação é sempre continuada (PROFESSORA C).

Segundo Tardif (2011), os saberes advindos da formação inicial, bem como das ciências da educação, não conseguem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Por isto, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias em plena atividade. Entendemos que estas vivências, estas tomadas de decisões no momento da prática para resolver situações muitas vezes inesperadas, contribuem para a formação dos professores, de modo que podem ser articuladas com aspectos teóricos oriundos das ciências da educação bem como da EF, pois, segundo Tardif (2011), o professor retraduz sua formação inicial a partir de sua prática.

Os pesquisados apresentam uma ideia de que a formação inicial constitui a base para a profissão, mas não é e não tem como ser suficiente, pois o professor está sempre em processo de formação, tendo em vista que, a partir da experiência e da vivência da profissão, é preciso também aperfeiçoamento, é preciso fazer um esforço para se atualizar e buscar melhorar, tendo em vista o dinamismo do âmbito educativo e as particularidades de cada contexto. Com relação à formação continuada, Imbernón (2011) aponta que ela assume um papel que vai além de apenas uma atualização científica, pedagógica e didática, pois, nesta perspectiva, ela possibilita a criação de um espaço de participação, reflexão e formação para que se aprenda e se adapte à convivência com a mudança e a incerteza.

### **3.4. Relações entre teoria e prática**

Neste eixo, discutimos as referências formativas dos professores sobre a relação entre teoria e prática, pois, segundo Tardif (2011), “todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem” (p. 119), mesmo que sem uma reflexão pedagógica. Darido (2012) entende que a prática dos professores, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada

concepção de aluno, de ensino e de aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que os professores constroem sobre sua atividade, sobre o aluno, a metodologia, a função social da escola e sobre os conteúdos a serem trabalhados. Segundo Pimenta (1995), a atividade docente possui um sentido de atividade teórico-prática, tendo em vista que as dimensões de conhecimento e de intencionalidade remetem à atividade teórica e as dimensões de intervenção e de transformação que remetem à atividade prática.

Neste sentido, abordamos as compreensões dos participantes da pesquisa sobre teoria e prática e, em seguida, abordamos as referências formativas que influenciam sua prática pedagógica, tendo em vista, como discutido anteriormente, que a formação do professor não se restringe apenas à formação inicial universitária (TARDIF, 2011, IMBERNÓN, 2011).

Marcelo García (2010), citando o estudo de Cochran-Smith e Lytle (1999), aponta que há dois conceitos referentes às relações entre conhecimento e prática na formação dos professores. O primeiro, chamado de conhecimento para a prática, aponta que o conhecimento serve para organizar a prática, de modo que, nessa perspectiva, almeja-se a aplicação do conhecimento formal às situações práticas. O segundo, chamado de conhecimento na prática, o qual Marcelo García (2010) entende que melhor identifica a profissão docente, aponta que o conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos realizados pelos professores, de modo que os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem.

Segundo Betti (2005), a relação entre teoria e prática é um dos principais problemas da EF, pois houve uma perda de vínculos de pesquisa e de teoria com a vida viva da EF<sup>17</sup>. Um exemplo citado pelo autor refere-se ao avanço teórico na EF brasileira nas últimas décadas, que não se converteu em melhorias na prática da EF nas escolas. Por isso, considera que a teoria não é o problema para os professores, mas sim a relação entre teoria e prática e aponta três perspectivas que consideram essa relação: tradicional-técnica; legitimadora e/ou crítica; e reflexiva.

---

<sup>17</sup> Segundo Betti (2005), a vida viva da EF está nas escolas, clubes, academias, quadras, ginásios, piscinas, ruas, favelas, praias, parques públicos, terrenos baldios e em qualquer lugar que crianças, jovens, adultos, alunos, professores, atletas, técnicos, clientes ou profissionais exercitem suas motricidades, relacionem-se e comuniquem-se com o meio e com as pessoas, ensinem e aprendam algo.

Na perspectiva tradicional-técnica existe a pretensão de que abstrações e generalizações (teorias) produzidas pela pesquisa científica sejam aplicáveis de modo direto a todos os contextos da prática. Neste caso, segundo Betti (2005), acabam sendo ignorados contingentes e dinâmicas que operam na prática concreta das escolas e a relação entre teoria e prática acaba fluindo da teoria para a prática, sem qualquer mediação. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de conhecimento para a prática (MARCELO GARCÍA, 2010).

Na perspectiva legitimadora e/ou crítica, as teorias buscam legitimar ou criticar práticas, bem como melhor fundamentar seus argumentos para superar teorias concorrentes. Desse modo, teorias acabam levando a outras teorias e a relação inicial com a prática se esvaece (BETTI, 2005).

A terceira perspectiva apontada por Betti (2005), a reflexiva, propõe a transformação e reconstrução da prática, de modo que a teoria adquira um sentido de união com a prática, não para construir explicações, mas para auxiliar no encaminhamento, na direção refletida, crítica e criativa da situação. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de conhecimento na prática (MARCELO GARCÍA, 2010). Betti (2005) destaca que, nessa perspectiva,

a teoria é vista como reveladora de várias alternativas e, pela análise e diálogo com a situação, contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e assim são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam (BETTI, 2005, p. 1).

Demo (2006), ao tratar sobre teoria e prática, expressa uma ideia próxima desta perspectiva reflexiva. Para o autor, a prática não se restringe à aplicação concreta dos conhecimentos, pois a teoria está na prática bem como a prática está na teoria, uma sendo essencial para a outra. Neste mesmo sentido, Rays (1996) entende que teoria e prática constituem-se reciprocamente, sendo integrantes de uma interação unilateral.

Segundo Pimenta (2012), baseada em Sacristán (1999), sempre há um diálogo entre conhecimento pessoal e ação. Esse conhecimento não se forma apenas na experiência concreta do sujeito em particular, pois pode ser nutrido pela “cultura objetiva” (teorias da educação, no caso de professores), o que possibilita ao professor a criação de esquemas próprios que são mobilizados em situações concretas, configurando um acervo de experiência teórico-prático que está em constante processo de reelaboração. Conte (2016), tendo como base o pensamento de Gramsci (1991) e

Freire (1996), entende que a teoria e a prática são uma unidade, onde a teoria nutre a prática social, representando a força transformadora. Desse modo, a teoria é sempre histórica e nasce da prática, “por isso compreender uma prática significa conhecer seus elementos teóricos” (CONTE, 2016, p. 889).

Neste sentido, as compreensões dos participantes da pesquisa, convergem, em parte, com os entendimentos da literatura educacional que abordamos sobre teoria e prática, pois todos destacaram que ambas andam juntas, de que uma influencia a outra. Porém apresentam alguns pontos divergentes entre si. Os professores B, D e E entendem a teoria como uma preparação para a prática, pois ela tem a função de explicar ou fazer pensar sobre a prática. A fala do Professor D exemplifica esta ideia:

Teoria é, a grosso modo, falar sobre, explicar. Acho que teoria é trabalhar um pouco, fazer com que os alunos entendam como os processos acontecem; trabalhar com eles em sala de aula, com textos, vídeos. A prática é tu fazeres com que o aluno vivencie esse conhecimento teórico que eles têm. Teoria e prática têm que caminhar de mãos dadas. Então trabalha com o aluno de forma teórica, introduz o assunto, faz com que ele tenha conhecimento sobre aquilo e depois vai pra prática (PROFESSOR D).

O Professor E, no seguinte trecho, relaciona a teoria com o âmbito acadêmico e a prática com o trabalho na escola, aproximando-se da perspectiva tradicional-técnica e do conceito de conhecimento para a prática:

Eu acho que não tem como trabalhar só uma coisa ou só outra...mas nem toda teoria acontece, na realidade, na prática. Quando a gente está só no meio acadêmico, a gente lê aqueles discursos pedagógicos e aquilo é tudo muito bonito para quando tu tem uma turma só. Mas quando tu trabalhas quarenta, sessenta horas, que é o meu caso, que tu tens 400 alunos, não sei quantas turmas, esse discurso teórico, pedagógico, meio que se esvai um pouco. Não é a nossa realidade educacional, não é tão simples como algumas teorias (PROFESSOR E).

Bracht e Caparroz (2007) apontam que essa é uma perspectiva de que a teoria é orientadora da prática, de modo que se tem a expectativa de que a teoria irá decidir as ações, indicar o melhor caminho, a melhor técnica para ser aplicada. Porém, os autores possuem uma noção diferente da relação entre teoria e prática. Para eles, tendo em vista o dito popular de que “a teoria na prática é outra”, eles complementam: (ainda bem!) Essa ideia “permite que o ‘prático’ seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!” (BRACHT E CAPARROZ, 2007, p. 27).

Concordamos com Bracht e Caparroz (2007, p. 27) quando dizem que “o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática

com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias”. Neste sentido, as teorias pedagógicas não serviriam para serem aplicadas na prática pedagógica, como indica o Professor E, mas sim para serem pensadas, refletidas a partir da prática, podendo ser modificadas, reconstruídas, repensadas. Segundo Tardif (2011), os professores costumam desvalorizar a formação profissional, associando-a a teorias abstratas. O Professor E considera as teorias pedagógicas importantes, mas ressalta a dificuldade de trabalhar com elas, indicando uma ideia de que não funcionam tendo em vista a realidade educacional. Esta noção de que não funcionam está associada à ideia de que a teoria deve ser aplicada na prática.

Neste sentido, alguns professores, ao falarem sobre o que entendem por teoria e prática, indicam a ideia de que a teoria precede a prática, ideia essa associada à perspectiva tradicional-técnica. Porém, ao relatar exemplos de como são suas aulas, indicam um afastamento com essa perspectiva. Os professores destacam o aprendizado através das aulas, da experiência, da relação com os alunos e com outros professores. Todos indicam a importância do contexto de cada escola e turma, enquanto a perspectiva tradicional-técnica desconsidera esses fatores. Neste sentido, o entendimento dos professores converge com Bracht e Caparroz (2007) ao apontarem que uma mesma aula não pode ser aplicada a várias e diferentes turmas.

Os professores A e C entendem que teoria e prática são indissociáveis:

Não tem como dar aula prática sem o aporte teórico e não tem como desenvolver o teu conhecimento teórico sem o aporte da prática. Então são coisas que caminham juntinhas. [...] não consigo definir uma coisa sem a outra, são intimamente ligadas, são gêmeos siameses (PROFESSOR A).

Quando eu estou dando uma aula dita prática, por exemplo, aula de vôlei, estou dando a prática e ensinando como é que faz o saque por baixo, como é que se faz o saque por cima, ensinando a fazer rotação, isso é uma teoria, eu estou ensinando a teoria junto. Se eu estou em sala de aula ensinando miologia, que é a parte muscular, tocamos o bíceps e isso é prática também. Eu não consigo ver a teoria fora da prática e a prática fora da teoria (PROFESSORA C).

Neste sentido, a teoria é um momento da prática bem como a prática é um momento da teoria, do próprio pensar (RAYS, 1996). O entendimento desses professores aproxima-se da perspectiva reflexiva (BETTI, 2005) na medida em que apontam uma união indissociável entre teoria e prática. Porém, essa união é apontada pela Professora C no âmbito escolar; mas, ao relacionar a prática na escola com a formação inicial, ela demonstra entender que existe a ideia de que a teoria seja aplicada, como no seguinte trecho:



Tu vai pensando naquelas coisas que tu viu lá na faculdade, que algumas não dá simplesmente de aplicar, porque aquele professor que te ensinou sabia que teoricamente era bonito, mas que na prática talvez não funcionasse, mas te ensinou porque tá no conteúdo, no plano de ensino da faculdade, mas tu chega na realidade e não dá pra aplicar e então tu vai criando outros caminhos (PROFESSORA C).

A professora informa que cria outros caminhos para trabalhar com a teoria, tendo em vista a realidade escolar. Entende que, caso a teoria fosse trabalhada de outra forma no curso de formação inicial, levando em consideração as interações com a realidade escolar concreta, seria mais significativa.

Em suma, quanto à relação teoria e prática, não temos a intenção de classificar a ideia dos pesquisados como referente a uma perspectiva ou a outra, pois tratam-se de processos históricos, experienciais e dinâmicos. Um professor, por exemplo, destacando sua compreensão sobre teoria e prática, exemplifica situações de seu trabalho na escola, apresentando variações em seu entendimento a respeito de teoria e prática. Foi comum na fala dos professores o destaque de que essa é uma relação dinâmica. Percebemos que existe a noção de que a teoria abordada no curso de formação inicial seja repensada nas suas interações com a prática. Com relação à teoria abordada em suas aulas na escola, foi destacada a ideia de que a teoria precede a prática e também a ideia de que em toda prática está presente uma teoria.

Todos apontam que os aspectos teóricos do curso de formação inicial são importantes e que dão uma base para sua prática pedagógica, mas nenhum deles indica seguir alguma linha teórica específica, ressaltando a complexidade, a multidimensionalidade e a historicidade da prática educativa. Ou seja, alguns dos professores expressam que construíram noções de que as teorias pedagógicas deveriam ser aplicadas na prática, mas criticam isso, pois entendem que não é possível dada a complexidade da realidade escolar. Concordamos com Tardif (2011), para quem a prática profissional<sup>18</sup> nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, mas, sim, na melhor das hipóteses, um filtro diante das exigências do trabalho e é, na pior das hipóteses, um muro no qual se chocam e morrem conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário e nem com os contextos concretos de exercício da docência.

---

<sup>18</sup> Neste caso, consideramos com o mesmo sentido de prática pedagógica.

### **3.5. Referências formativas para a prática pedagógica dos professores**

Neste eixo, a partir do referencial teórico que abordamos e das discussões feitas, discutiremos as referências formativas que são ressignificadas e mobilizadas na prática pedagógica dos professores, tendo em vista que, segundo Pimenta (2012), os saberes teóricos propositivos articulam-se aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo ressignificados por eles.

Assim, buscamos compreender as referências formativas dos professores, ou seja, buscamos identificar quais são e de onde vêm os saberes que os professores mobilizam e articulam em seu trabalho na escola. Desta forma, podemos discutir a EF escolar a partir de sua vida viva (BETTI, 2005), a partir de docentes em início de carreira, que fazem a EF na escola acontecer e que possibilitam, a partir de sua prática, reflexões que podem contribuir para melhorá-la.

Tardif (2011) aponta quatro características dos saberes profissionais dos professores. Segundo o autor, os saberes são temporais, são plurais e heterogêneos, são personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano, tendo em vista que o objeto do trabalho docente são seres humanos. Os saberes são temporais, porque são adquiridos através do tempo, perpassando a história de vida e escolar dos professores, os primeiros anos de sua prática profissional e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Tardif (2011) entende que os primeiros anos de docência são decisivos na estruturação da prática profissional. Os saberes são plurais e heterogêneos no sentido de que provêm de diversas fontes, não formam um repertório unificado de conhecimentos e, a partir de diferentes conhecimentos e aptidões, buscam-se diferentes objetivos. Os saberes são personalizados na medida em que são difíceis de serem dissociados das pessoas, de sua experiência e de sua situação de trabalho e são situados no sentido de que são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular. Por fim, a característica de carregar as marcas dos seres humanos é referente ao fato de que possuímos a particularidade de existir como indivíduos, ainda que pertencentes a grupos e coletividades. Esta característica é importante no sentido de que o professor pode buscar conhecer e entender os alunos como indivíduos, nas suas particularidades e necessidades. Ainda referente a esta característica, Tardif (2011) aponta que o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional.

Com relação à origem dos saberes dos professores, Tardif (2011) destaca os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Esses saberes articulam-se na prática docente dos professores. Os saberes referentes à formação profissional são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo também saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Os saberes disciplinares, Educação Física, Matemática, Literatura, por exemplo, correspondem aos diversos campos do conhecimento e aos saberes de que dispõe a sociedade. Integram-se à prática docente através da formação inicial e continuada. Os saberes curriculares correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentando-se sob forma de programas escolares. A partir deles a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura e de formação. Os saberes experienciais são saberes desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão e são baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Pimenta (1996) classifica os saberes dos professores como saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são referentes ao que os professores produzem em seu cotidiano docente e também à experiência que tiveram enquanto alunos na escola. Também são inclusos como saberes da experiência os oriundos de textos produzidos por outros educadores, que proporcionam uma reflexão sobre a prática. Os saberes do conhecimento são referentes a conhecimentos específicos, ligados às disciplinas. Estes saberes remetem ao que Tardif (2011) chama de saberes disciplinares e saberes curriculares. Os saberes pedagógicos são referentes à didática, ao saber ensinar.

A partir das narrativas dos professores, identificamos algumas referências formativas em sua prática pedagógica, relacionadas aos tipos de saberes docentes apontados por Tardif (2011) e Pimenta (1996). Enfatizamos que não são apenas estas referências que influenciam a prática pedagógica dos professores, mas foram estas que emergiram nas entrevistas, ao refletirem sobre sua prática, destacando-se: formação inicial; livros, artigos e vídeos; experiência em outras situações fora da escola; referência do cotidiano e do contexto dos alunos; referências da vida pessoal; mestrado, especialização e cursos específicos; referências das interações com os colegas e aprendizagem na própria prática.

Cada professor expressou de 3 a 7 dessas referências, mas entendemos que as referências apresentadas pelos professores estão interligadas. Por exemplo, a referência de livros, artigos e vídeos não está dissociada da referência da formação inicial e das referências de colegas, tendo em vista que o que eles buscam para ler ou assistir pode ser influenciado pela formação inicial e/ou por outros colegas de profissão. Outro exemplo é a formação inicial e cursos que fizeram, que também não estão dissociados da vida pessoal, tendo em vista que é difícil dissociar os saberes das pessoas, de sua experiência e de sua situação de trabalho, pois são saberes apropriados, incorporados e subjetivados (TARDIF, 2011) e que a docência é uma profissão em que “a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece” (IMBERNÓN, 2009, p.102). A seguir, abordamos e discutimos as referências formativas que identificamos.

Todos os professores apontam que sua ideia de EF, incluindo a ideia de diversidade de conteúdos relacionados à cultura corporal, parte da formação inicial, pois tinham uma visão muito diferente antes de ingressar no curso<sup>19</sup>. Para além dessa ideia geral de EF, identificamos outras referências mais específicas que remetem ao curso de formação inicial. Uma delas são os estágios supervisionados que, de acordo com os professores, possibilitam lidar com crianças e também conhecer a estrutura e o funcionamento da escola com uma visão de professor.

Os professores também apontaram alguns livros e artigos que conheceram e leram no curso de formação inicial. O livro Metodologia do Ensino de Educação Física (SOARES et al., 1992), conhecido como Coletivo de Autores, foi citado por três professores. Foi ressaltado que algumas ideias do livro já foram superadas, mas outras ainda são muito atuais e lhes dão uma base para pensar. Também foi destacado o artigo O esporte na escola e o esporte da escola – da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht (VAGO, 1996). Quanto a esse artigo, o Professor D destaca:

Esse foi um texto que a gente viu há muito tempo que não me sai da cabeça porque o trato é diferente [...] a tua prática pedagógica é diferente. Por mais que tu escolhas os melhores que tu tens, tu não vais tratar ele como um atleta de alto nível, tu vais tratar ele como teu aluno, então também é outra visão de prática pedagógica e de esporte da escola. [...] O cara vai ser engenheiro, vai ser médico, vai ser professor, não vai ser atleta. Alguns às vezes tu até consegues formar, poucos, mas então o trato é mais formativo, tu trabalhares valores em cima da competição que eu acho bem válido, sou bem favorável à

---

<sup>19</sup> Como discutido de forma mais aprofundada no Artigo II.

competição onde tu trabalhas outras questões, valores, éticas, moral, essas coisas assim (PROFESSOR D).

Quanto à questão da competição, a Professora C aponta o livro Transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994) como uma referência, tendo em vista que, de acordo com ela, os alunos não se interessam por atividades que não envolvam competição e esse livro ajuda a pensar sobre como lidar com isso. Ela ressalta o seguinte com relação ao livro:

Ele mostra como a gente fazer eles competirem com eles mesmos, tipo eu competir comigo, com meu tempo. E aí tem um exemplo que ele dá, que eu adoro, que é da corrida, que tu coloca uma fita e se tu correr muito rápido não vai tocar a fita no chão, então tu vais perder para ti. Isso é interessante (PROFESSORA C).

Tanto o artigo de Vago (1996) quanto o livro de Kunz (1994) contribuem para que os professores pensem em como trabalhar o esporte nas aulas, sem exacerbar a questão da competição e sem buscar o alto rendimento esportivo. Soares et al. (1992) também abordam o esporte, bem como outros elementos da cultura corporal, numa perspectiva de não se basear as aulas buscando o alto rendimento dos alunos e nem exaltando a competição. Para além disso, todos esses autores citados pelos professores entendem, mesmo divergindo em algumas questões, que a competição e o alto rendimento esportivo, tão presentes no cotidiano dos alunos, devem ser discutidos e problematizados nas aulas.

Neste sentido de lidar com a competição na escola, a Professora B ressalta que, baseada em sua formação inicial, busca trabalhar com atividades lúdicas e jogos cooperativos, especialmente com turmas de crianças menores. Também com relação a aulas para os menores e referindo-se à formação inicial, o Professor D aponta se basear em ideias do construtivismo.

Outra referência que identificamos foi a de livros, artigos e vídeos para além dos que os professores relacionaram com a formação inicial. Dentre os livros e artigos, foram mencionados livros didáticos de EF, livros de cinesiologia, livros referentes à jogos e brincadeiras, livros e artigos sobre corpo na mídia, sobre metodologias de ensino e sobre táticas de determinados esportes. Também foi destacada a busca desses referenciais para compreender as particularidades de cada aluno, de cada turma, como expresso no seguinte trecho:

Eu estou sempre procurando entender o ser humano que eu estou lidando, os diversos universos que eu estou lidando. É uma... especificamente na escola,

é uma escola que recebe alunos de toda a cidade, então eu tenho uma multiplicidade cultural muito grande, então eu tenho que entender essa multiplicidade e ir adequando a cada um (PROFESSOR A).

Esse entendimento vai ao encontro do pensamento de Tardif (2011) ao ressaltar que o ser humano deve ser entendido, também, como indivíduo, o que, no caso do professor em relação aos alunos, evita generalizações excessivas. Neste mesmo sentido, Imbernón (2011) entende que os professores devem ser capazes de adequar suas atuações em relação às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Com relação à experiência em outras situações fora da escola, o Professor A destaca que sua experiência em escotismo e em projetos sociais auxilia no tratamento com crianças. A Professora B resalta que sua experiência de trabalho fora da escola com natação infantil, com aula para bebês, seu trabalho como *personal* e com treinamento funcional a auxilia na atuação na escola. Segundo ela:

Talvez eu tenha todo esse estilo assim, que a Educação Física te dá, que tu podes ser um em um milhão. Então eu acho que isso facilita bastante, essa nossa profissão é muito rica e te traz outras experiências, porque tu trabalhas com diferentes pessoas e essas pessoas vão te trazendo outras coisas que tu às vezes nem imagina conhecer (PROFESSORA B).

Outra referência que identificamos foi a do cotidiano, da cultura, do contexto dos alunos. Foi destacada a ideia de usar o *Facebook* para abordar determinados assuntos em aula, tendo em vista que é uma rede social muito usada por eles, que faz parte de seu cotidiano. Também foi destacada a prática de jogos e brincadeiras populares trazidos pelos alunos, que fazem parte de seu contexto social e cultural. O Professor D explica que muitas coisas aprende com os alunos, aliado a uma fundamentação teórica referente ao conteúdo:

Por exemplo, vôlei mesmo eu nunca tinha trabalhado, aí eu cheguei aqui ano passado e a gente tinha alguns alunos que vinham do Taim, onde tem um professor que trabalha muito vôlei, os caras chegaram com uma bagagem muito grande e eu mais aprendi com eles do que eles comigo. Claro, é muito simplista tu te baseares só nisso, então eu acabei pesquisando, olhando esquemas táticos, essas coisas, fundamento, pra trabalhar com eles, mas eu acho que o aprendizado, ele é diário e tu aprendes bastante com os alunos, às vezes até mais do que com um curso ou alguma coisa do tipo (PROFESSOR D).

Ele também destaca que, ao trabalhar questões de anatomia e aulas de ginástica localizada, alguns alunos que fazem musculação em academia acabam contribuindo com a aula.

Quanto às referências da vida pessoal, os professores apontam atividades de que gostam e praticam, como dança, handebol e futebol; questões de valores pessoais e de

caráter; e questões referentes à sua cultura pessoal. O Professor D ressalta que sua cultura pessoal tem muito em comum com a dos alunos, tendo em vista que são todos moradores da zona rural. Ele aponta utilizar exemplos e explicações de alguns aspectos das aulas, levando em conta esse contexto em comum.

Quanto às atividades de que gosta e pratica, a Professora C, que tem preferência por dança e handebol desde antes do ingresso no curso de formação inicial, explica que prefere não trabalhar tanto tais conteúdos em aula, tendo em vista o perigo que é o professor de EF ter como conteúdo apenas o que gosta.

Então a coisa que eu mais fujo é trabalhar aquilo que eu gosto. Por exemplo, eu adoro jogar handebol, mas eu não ensino só handebol. E isso, eu acho que esses saberes, essas coisas que não se carregam não podem influenciar na escolha do que eu vou dar na aula e é o que acontece na Educação Física. Não pode ser o que eu gosto, isso é um perigo muito grande, mas influencia, demais. Eu não gosto de trabalhar com Lutas, por exemplo, mas eu dou, porque é um conteúdo, está ali, meu aluno precisa saber daquilo pra ele terminar o ensino médio. É a formação de vida, para isso que a gente está ali, para agregar valores e conhecimentos para aqueles alunos e aí se eu dou só o que eu gosto fica isso, fica só a aula de handebol (PROFESSORA C).

Nesse caso, ela demonstra que suas experiências anteriores, advindas de sua história de vida, compõem seus saberes, mas não são critério para a escolha de conteúdos em suas aulas.

Com relação ao mestrado, especialização em EF escolar e cursos realizados pelos professores, foi destacado o mestrado como uma referência para trabalhar a questão de corpo na mídia, a especialização para trabalhar com educação infantil e um curso sobre o esporte punhobol. Quanto ao punhobol, o Professor E destaca a importância do curso, pois pode trazer para a cidade uma modalidade esportiva que é fácil de ser trabalhada e que não era tão praticada nas escolas até então e agora está se difundindo.

Quanto à referência de colegas, a Professora B destaca que, no seu trabalho atual, com o Neeja, que ocorre apenas em sala de aula, ela conta com a experiência dos professores das outras disciplinas, pois sempre buscam conversar após cada aula, no intuito de agregar valor a seu trabalho. A relação com outros colegas também foi citada por ela em seu trabalho na escola, com o ensino fundamental, pois realizou aulas de cunho interdisciplinar com professores de Matemática, Artes e Geografia.

A Professora C destaca que, na escola em que dá aula, existe um espaço para que professores e a supervisora pedagógica deixem livros e façam sugestões para leituras.

Ela aponta que, como está trabalhando com educação infantil, está se apropriando de livros sugeridos pelos colegas, especialmente os relacionadas à área da Pedagogia.

Neste sentido, Tardif (2011), baseado em uma pesquisa que realizou com professores regulares, destaca que a experiência dos outros, dos pares, é uma fonte de aprendizagem de professores em início de carreira. Segundo Imbernón (2009), observar as aulas de outros professores é importante para que se melhore a reflexão sobre a própria prática. Entendemos que, para além da observação, essa relação que os pesquisados apresentam de conversas, aulas em conjunto e sugestões de leituras que os auxiliam, também contribuem para a reflexão dos professores a partir do contato com os colegas e de saber como os outros estão pensando e agindo, tendo em vista que “ter o ponto de vista de outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes” (IMBERNÓN, 2009, p. 28).

Quanto à aprendizagem na própria prática, só foi citada diretamente pelo Professor E. O seguinte trecho expressa essa referência, bem como a referência da formação inicial e de textos e vídeos que busca:

Então é nisso, é na prática. Algumas coisas que eu aprendi na faculdade, o básico, e levei para as minhas aulas e durante esses anos de prática aí que eu tô, eu fui aprendendo mais coisas e buscando, buscando vídeo, lendo textos, alguma coisa de metodologias de ensino. Outras coisas eu corro atrás. Por exemplo, o rugby, eu sei o básico do rugby, e que que eu faço? Eu entro em contato com o pessoal do time de rugby de Rio Grande e levo eles pra dentro da escola, e eles vão, todas as vezes que eles são solicitados eles vão tranquilamente, eles gostam de estar lá também. Então, se eu não sei, levo alguém que saiba (PROFESSOR E).

Ele indica aprender na própria prática não só pela questão de experiência por si só, pelo tempo que passou dando aula, mas porque, além de pesquisar em textos e vídeos, busca auxílio quando necessário, o que lhe proporciona novos aprendizados. Neste sentido, segundo Tardif (2011), professores em início de carreira costumam destacar que muitas aprendizagens da profissão são desenvolvidas com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Marcelo García (2010) discute, a partir de alguns outros autores, a aprendizagem a partir da experiência. Cita Dewey (1938), que considera que a experiência não é sinônimo de formação, pois depende da qualidade da experiência, do quanto agradável ou desagradável ela é e também de qual efeito ela terá em experiências posteriores.

Os outros professores não citam diretamente a aprendizagem na própria prática, mas demonstram que também possuem essa característica como, por exemplo, ao



apontarem uma ampliação na percepção sobre EF a partir do início de carreira<sup>20</sup>; ao apontarem aprender algumas coisas com os alunos; ao destacarem a criação de estratégias a partir da prática; e ao ressaltarem as aprendizagens decorrentes das atividades de ensino e em lidar com as dificuldades. Neste sentido, segundo Vago (2006), a escola também é lugar de formação de professores, pois, ao se envolverem com os estudantes e com as circunstâncias, produzem conhecimentos que contribuem para a organização de sua prática educativa.

### **3.6. Dificuldades encontradas no início da carreira**

Durante as entrevistas, os professores citaram algumas dificuldades que encontram no seu trabalho na escola, como pouco tempo de aula com cada turma, violência entre alunos, indisciplina, condição salarial e alta carga horária. Ao serem questionados diretamente sobre as dificuldades encontradas no início de carreira, dois aspectos se destacaram: a falta de espaço adequado e de material didático, e o desinteresse dos alunos pelas aulas<sup>21</sup>. Entendemos que a experiência de lidar com essas dificuldades consiste em uma referência formativa dos professores ligada à aprendizagem na própria prática.

Quanto ao primeiro aspecto, a Professora C destaca que, na escola particular em que atua, no momento não há falta de material e nem de espaço adequado; porém entende que esse é um problema de muitos professores e que dificulta o andamento das aulas. Damazio e Paiva (2008) entendem que o espaço físico pode ser um fator comprometedor do trabalho pedagógico da EF.

Os Professores A e D ressaltam que essa é uma das principais dificuldades encontradas nas escolas em que dão aula atualmente. Essa ideia está expressa nos seguintes trechos:

Isso não é só aqui, é em todas as escolas estaduais, a gente tem déficit muito grande de material. Hoje se tu tens uma bola para trabalhar tu és rei. Aqui mesmo, a gente tem que fazer rifas pra comprar bolas e fardamentos pra competições e tal porque realmente o sistema não nos ajuda. Então são esses pequenos grandes desafios que a gente vai enfrentando ao longo da carreira (PROFESSOR D).

---

<sup>20</sup> Este assunto foi abordado no Artigo II.

<sup>21</sup> Essas dificuldades também foram abordadas no Artigo II, pois foram citadas pelos professores como fatores que contribuíram para que eles ampliassem sua percepção a respeito da EF escolar a partir de seu início de carreira.

Tu tens, às vezes, que dar aula pra duas turmas com uma bola de vôlei, tu dá aula para um nono ano e para um sexto ano e eu tenho uma bola de vôlei na escola, eu não tenho bola de futebol. Eu tenho duas, três bolas de iniciação. [...] Então, objetivamente, a minha principal dificuldade é a dificuldade de material e financeira (PROFESSOR A).

Canestraro; Zulai e Kogut (2008) apontam que a falta de materiais foi a principal dificuldade encontrada pelos professores de EF que pesquisaram. A pesquisa foi feita com 11 professores de EF de escolas públicas do município de Paranaguá/PR, atuantes no Ensino Fundamental. A pesquisa de Gaspari et al. (2006) também aponta infraestrutura e falta de material didático como sendo uma das dificuldades mais citadas pelos professores de EF pesquisados, que atuavam em diferentes escolas, da rede pública e/ou privada, nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Na pesquisa de Molina Neto (2003), com professores de EF de escolas públicas de Porto Alegre, ele observou que muitos professores trabalhavam com poucos materiais e muitos desses estragados e, de acordo com os professores que pesquisou, não era raro a coleta de dinheiro para a compra de novos materiais. Em contrapartida, os professores da rede pública do município de Guaíra/SP, pesquisados por Souza e Gaspari (2012), apontaram que a estrutura física e material de suas escolas apresenta ótimas condições.

O Professor E explica que, nas escolas em que dá aula atualmente, não há essa situação; mas, mesmo em outras em que já trabalhou e onde se deparou com tal situação, isso não se caracterizava como um problema, pois ele conseguia se adaptar, tendo em vista que a EF possui um vasto repertório de conteúdos, incluindo muitos que requerem pouco espaço e até mesmo nenhum material além do corpo. Segundo Canestraro; Zulai e Kogut (2008), é importante que o professor tenha uma postura didática criativa, podendo adaptar e produzir novos recursos de ensino, o que possibilita lidar com a falta de materiais.

Nesse mesmo sentido, Betti (1999) entende que muitas escolas não possuem um espaço apropriado e nem material para a prática da EF, mas que o maior empecilho para a prática, em grande parte das vezes, é a restrição a que se impõe o próprio professor. De acordo com o autor, isso se deve à associação da aula de EF com esporte, em que o professor imagina uma aula na quadra, com bolas oficiais. Nesta pesquisa, mesmo os professores que apontaram o espaço físico e a falta de material como uma dificuldade, em nenhum momento relataram que isso impossibilite alguma prática, mas sim que torna o trabalho mais difícil. Gaspari et al. (2006) aponta que seria ótimo se todos os professores pudessem ter condições ideais para a realização de suas aulas, mas que a

falta de condições materiais e de espaço não pode impossibilitar um bom desenvolvimento das aulas de EF.

Para lidar com esta situação, o Professor A relata que tenta ser criativo e que busca o auxílio de livros de atividades, tendo em vista que, para haver criatividade, é preciso algum aporte, como está expresso no seguinte trecho:

Então tu tens que ser criativo e, às vezes, a tua criatividade, se tu ficares contando só com o que tu tens, aí tu tens que... tu te obrigas a recorrer nos livros, a investir, comprar livro de atividades. Esse livro é uma ferramenta muito boa, porque a tua criatividade tem limite, tu crias projetos, mas tu precisas desse aporte (PROFESSOR A).

Betti (1999) destaca que livros que descrevem fundamentos de determinadas atividades precisam ser utilizados para auxiliar o professor, pois quando se iniciou um novo tipo de discussão sobre a EF como disciplina acadêmica, acabou se deixando de lado tais livros. A autora, referindo-se a questões didáticas, entende que a EF acabou abandonando o que sabia fazer bem. Para ela é necessário encontrar um meio termo, que já vem sendo abordado por alguns autores.

Outro aspecto destacado pelos professores é referente ao desinteresse dos alunos pelas aulas, tendo em vista que eles não trabalham do jeito que os alunos esperam. Alguns dos professores ressaltam que seus alunos costumam entender a EF, ao menos no início do trabalho com os mesmos, como um momento de recreação ou, especialmente no Ensino Médio, um momento para descansar. A Professora C relata que do começo do ano até o meio é mais complicado, mas que depois os alunos acabam entendendo seu jeito de trabalhar e de enxergar a EF. Ela também ressalta que em seu primeiro ano foi mais complicado, mas que agora, em seu terceiro ano de carreira, lida melhor com essa situação.

Aí tu vais lá e dá atletismo, e eles "tá, mas quando é que a gente vai jogar bola?" Aí tu pensas, respira e pensa "não, estou dando aula, eu me formei pra dar aula, estou dando aula, eu vou continuar dando aula, não vou ceder, não vou ceder", aí tu argumentas com eles "tá, tudo bem, a gente pode jogar futebol quando for o conteúdo". "Ah, professora..." Aí eles te odeiam, aí eles te odeiam, tu és a pior professora do colégio, mas eu sigo firme e forte porque eu sou chata, eu acredito naquilo que eu me formei e aí tu continuas, aí lá no meio do ano eles tão curtindo tuas aulas. "Pô, não sabia que existia isso", eles começam a pensar (PROFESSORA C).

Nesse mesmo sentido, o Professor E destaca:

Tu chegas lá com um esporte totalmente diferente, com uma atividade totalmente diferente, tipo circo, tipo as lutas. Tu sofres aquele impacto dos alunos "pô, por que isso agora?", então tu tens que convencer e justificar a Educação Física dentro da escola e convencê-los e justificar que a Educação

Física tem conteúdo assim como as outras disciplinas. Eu sou de insistir, eu vou, vou, insisto até que daqui a pouco eu consigo convencer e justificar pra eles que aquilo também é Educação Física, que aquilo também faz parte do conteúdo da Educação Física e que a gente tem que vivenciar e conhecer outras culturas corporais além das tradicionais que eles já conhecem (PROFESSOR E).

Os docentes apontam superar a dificuldade da falta de interesse dos alunos através da insistência e relatam que, depois de um tempo, os alunos acabam entendendo a EF para além de apenas a prática de um ou outro esporte específico e acabam gostando das aulas. Porém, a Professora C destaca um outro fator que prejudica e dificulta que seus alunos tenham essa visão da EF: eles vêm outras turmas, de outros professores, apenas jogando bola nas aulas e a questionam sobre o porquê de eles não fazerem o mesmo. Destaca que algo que incomoda são as visões de EF que alguns professores têm e que não vão ao encontro do que ela entende por EF, o que acaba influenciando a visão dos alunos.

Neste sentido, Marcelo Garcia (2010) destaca, baseado em Valli (1992), que um dos problemas que mais ameaçam os professores iniciantes é a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores. Aponta que, no processo de inserção dos professores iniciantes em uma nova cultura, pelo menos nova em relação a se inserirem como professores, costumam abandonar os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. Não é o caso dos professores nesta pesquisa, pois apresentam uma postura crítica em relação aos colegas de profissão e mantêm ideias ligadas aos saberes advindos da formação inicial, mesmo enfrentando a dificuldade do desinteresse dos alunos em aulas diferentes do que estão acostumados.

Então, para lidar com a dificuldade da falta de material e de espaço adequado, os professores sugerem usar a criatividade, estimulada por leituras, a realização de rifas para a compra de materiais e a utilização de conteúdos que não exigem materiais ou um espaço amplo. Para lidar com a falta de interesse dos alunos pelos modelos de aula que não estão acostumados e diferenças entre os professores, apontam a insistência e a conversa para buscar a mudança de percepção, o que acaba ocorrendo depois de um tempo.

A Professora C, por exemplo, explica que isso era mais difícil no seu primeiro ano, mas hoje, em seu terceiro ano como professora, já consegue realizar com mais facilidade, ou seja, ao lidar com as dificuldades, os professores ampliam seus saberes a partir da prática e esses saberes são remobilizados e reorganizados na medida em que se

deparam com novas dificuldades. Essa situação nos faz perceber o quanto a experiência é, também, uma referência formativa (VAGO, 2006) e que consiste, como aponta Tardif (2011) e Pimenta (1997), em uma fonte de saber dos professores, aliada e permeada por outras fontes. Entendemos que, na medida em que os professores lidam com as dificuldades e como lidam, acaba servindo como referência para encarar essas e outras dificuldades da prática docente.

### **3.7. Considerações finais**

Quanto à ideia de formação docente, os professores entendem que, para além da formação inicial, o professor está sempre em processo de formação, mas precisa atualizar-se frente às diferentes realidades das escolas e dos alunos, bem como a complexidade que é a educação e a EF. Tendo em vista as referências formativas destes professores, destacamos que estão constantemente buscando esta atualização através de livros, vídeos, cursos e conversas com outros educadores.

Quanto ao entendimento sobre a relação entre teoria e prática, os professores apresentam uma ideia de que ambas estão interligadas, mas identificamos uma variação referente a dois tipos de noções: uma é de que a teoria precede a prática e de que determinados aspectos teóricos podem ser aplicados na prática. Quanto a seu trabalho na escola, esta noção apresenta-se no sentido de entenderem que a teoria é tratada na sala de aula e a prática é realizada no pátio, por exemplo. Esta ideia também manifesta-se no entendimento de que teorias pedagógicas abordadas na formação inicial têm a pretensão de serem aplicadas na prática. Porém, entendem que isso não é possível, pois mesmo que uma ou outra teoria pedagógica sirva para auxiliar em algum aspecto, para dar alguma base, não há como aplicá-las na prática, tendo em vista a realidade escolar. A outra noção é a de que teoria e prática são indissociáveis, de modo que toda prática contém uma teoria e toda teoria advém de uma prática. Estas duas noções manifestaram-se na fala dos professores ao apontarem seu entendimento sobre teoria e prática e ao darem exemplos de sua prática pedagógica.

Betti (2005) considera que o avanço teórico na EF brasileira, nas últimas décadas, pouco contribuiu em melhorias na prática da EF nas escolas. No entanto, entendemos que, a partir das referências formativas que identificamos dos professores, relacionadas aos saberes advindos da formação inicial, estes avanços citados por Betti

(2005) influenciam suas práticas e, conseqüentemente, contribuem para melhorias da EF escolar.

Quanto às dificuldades encontradas em seu início de carreira, especialmente às que os professores deram mais ênfase, referentes à falta de material e de espaço apropriado, e ao desinteresse dos alunos por aulas de EF, entendemos que o enfrentamento destas dificuldades mobiliza determinados saberes dos professores (saberes advindos da formação inicial, da vida pessoal do professor, de livros, etc.) e, ao lidar com tais dificuldades, outros saberes são gerados em sua prática.

Tendo em vista as referências formativas apresentadas pelos professores pesquisados, entendemos que possuem diferentes fontes de saberes que influenciam sua prática pedagógica, não só relacionadas à formação inicial, mas também a aspectos de sua vida pessoal, da cultura dos alunos, de sua própria experiência na escola e da relação com outros professores. Quanto ao curso de formação inicial, entendemos que se apropriaram de diferentes saberes advindos do curso, especialmente ligados às teorias pedagógicas e que influenciam e são mobilizados na prática dos professores em conjunto com as demais referências.

Nesta pesquisa, ao tratar das referências formativas na prática pedagógica dos professores, não buscamos, necessariamente, teorias pedagógicas que orientem a prática dos professores e nem apontar a falta delas, mas sim elementos e situações que influenciam a atividade docente, tendo em vista que os professores possuem um acervo de experiência teórico-prático (PIMENTA, 2005). Entendemos este acervo como algo complexo, que não se resume a teoria “x” que orienta prática “y”, como se a teoria fosse um manual (BRACHT & CAPARROZ, 2007).

Assim, entendemos que este estudo pode contribuir para que professores reflitam sobre suas referências formativas, sobre os saberes que orientam, que constituem e que são produzidos em sua prática, bem como pensar sobre a importância desta reflexão, de pensar sua prática também como produtora de saberes, que possam rever conceitos e ideias, em prol de uma EF escolar inovadora. Neste sentido, segundo Imbernón (2011), quando o professor percebe o ponto de vista de outro, é possível ter, a partir deste ponto de vista, uma perspectiva diferente de como ele próprio atua com os estudantes.

### 3.8. Referências

- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**. V. 1, nº 1, p. 25-31, junho/1999.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.176 p.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v.28, n.2, p. 21-37, jan. 2007, p. 21-37.
- CANESTRARO, J. F.; ZULAI, L. C. ; KOGUT, M. C. . **Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo de Ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar**. 2008. Trabalho apresentado no VIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2008.
- CONTE, E.. Notas sobre teoria e práxis. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p.883-903, jul./dez. 2016.
- DAMAZIO, M. S.; PAIVA, M. F.. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2 p. 189-196, 2008.
- DARIDO, S. C.. Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34-50.
- DEMO, P.. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FLORES, M. A. Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Vol. 3, n. 3, p. 393-405. Itajaí, set./dez. 2003.
- GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F.; VENANCIO, L.; ROSARIO, L. F.; IÓRIO, L.; THOMAAZO, A. D.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de educação física**. v.14, p.109 -137, 2006.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed. 2009. 198 p.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p.31-61.
- IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.
- IMBÉRNON, F.. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.
- JARDIM, J. G.; BETTI, M.. Mudança curricular e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 215-228, jul./dez. 2014

- KUNZ, E..**Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.
- MOLINA NETO, V.. Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n.1, p.145-169, janeiro/abril de 2003.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v.87, n.217, 2006, p.382-400.
- NONO, M. A.; **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1. 176 p.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa** (USP)., São Paulo: v. 22, n.2, jul./dez. 1996, p. 72-89.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, S. G. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**. Vol.5, n.1, p.05-22, 2005.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- RAYS, O. A.. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.
- ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago do Chile, 2012.
- SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. p. 80-94. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>
- SOARES, C. L. et al..**Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.
- SOUZA, M. R. T. ; GASPARI, T. C. . Conteúdos da Educação Física: dificuldades de aplicação. **EPeQFafibe**, v. 4, p. 44-56, 2012.
- VAGO, T. M. Educação Física na Escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura. In: Naire Jane Capistrano. (Org.). **O Ensino de Arte e Educação Física na Infância** - Coleção Cotidiano Escolar. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006, v. 2, p. 7-29.



VAGO, T. M.. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Porto Alegre: **Movimento**, n. 5, p.4 - 17, dez. 1996.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas tratados nessa pesquisa – Educação, Educação Física escolar, formação de professores, docência iniciante – envolvem uma complexidade de interações, retroações, determinações, acasos, comportando desordem, ambiguidade, incerteza, etc. (MORIN, 2007). Desse modo, não buscamos encontrar soluções simples e fáceis para problemas educacionais e enfatizamos que os resultados desta pesquisa remetem a um determinado contexto e que não devem ser generalizados, mas entendemos que podemos contribuir para a ampliação das discussões sobre a EF escolar, possibilitando reflexões sobre as referências formativas dos professores e sobre sua prática pedagógica. O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar e compreender que referências formativas os professores de Educação Física, em início de carreira na Educação Básica, mobilizam na (re)organização e no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Os objetivos específicos, por sua vez, orientaram a organização de cada artigo que compõe a pesquisa.

O primeiro consistiu em investigar e localizar as preocupações temáticas das pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física escolar, disponível na base dados *Scielo*, buscando compreender os desafios profissionais. Chegamos à conclusão de que as principais considerações que perpassam os trabalhos analisados são o distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar e o desafio da reflexão docente na prática pedagógica.

O segundo objetivo consistiu em identificar as percepções e as crenças dos professores iniciantes na Educação Básica sobre a Educação Física Escolar. Identificamos uma grande influência da formação inicial para a configuração das percepções que os professores possuem a respeito da EF escolar, reestruturando as percepções anteriores ao curso, incluindo sua trajetória escolar enquanto alunos, que remetia à EF escolar tradicional.

O terceiro objetivo específico consistiu em identificar referências formativas mobilizadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física em início de carreira na Educação Básica, bem como compreender suas percepções sobre a relação entre teoria e prática e a formação docente. Identificamos diferentes referências formativas que influenciam a prática pedagógica dos professores participantes, como aspectos da vida pessoal, da cultura dos alunos, de sua própria experiência na escola e

da relação com outros professores, bem como o curso de formação inicial, que também influencia em outras referências e se articula com elas na prática pedagógica.

Tendo em vista que é comum encontrar aulas de EF em que o professor atua como um monitor que solta a bola para os alunos jogarem (SILVA e BRACHT, 2012) e que apenas ensina técnicas de determinados esportes mais tradicionais (SILVA e BRACHT, 2012; DARIDO, 2012), identificamos que estas características eram predominantes na percepção de EF escolar dos participantes da pesquisa ao escolherem o curso de formação inicial.

A partir da trajetória formativa vivenciada por meio do curso, os professores relataram uma grande mudança com relação à percepção sobre a EF escolar, passando a percebê-la a partir de algumas características que entendemos serem próximas da perspectiva da cultura (DARIDO, 2012): o entendimento de que os conteúdos da EF escolar são diversos e fazem parte da cultura corporal, devendo ser conhecidos e vivenciados; a contribuição da EF escolar para a formação de cidadãos e que essa formação perpassa questões de saúde, sexualidade, lazer, ética, moral. A perspectiva da cultura é ampla e engloba diferentes propostas com esse enfoque, que possuem aspectos comuns. Também identificamos que o curso de formação inicial exerceu influência na realização profissional no exercício docente na Educação Básica.

Com relação ao início da carreira na escola, tendo em vista que muitos professores de EF dizem ter aprendido tudo o que sabem na própria prática (BORGES, 1998) e que hierarquizam sua prática docente, dando mais importância à sua experiência de trabalho do que para sua formação acadêmica (TARDIF, 2011), os pesquisados apontam uma reorganização das percepções sobre EF escolar a partir de sua prática, especialmente com relação às dificuldades, preservando/modificando as percepções e crenças advindas da formação inicial.

Segundo Tardif (2011), há muito mais continuidades do que rupturas entre o conhecimento profissional dos professores e o seu conhecimento pré-profissional, pois boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, como ensinar e os papéis de ser professor são oriundos de sua história de vida, em especial, do período em que eram alunos na escola, pois, antes de serem profissionais, já ficaram imersos em seu futuro local de trabalho por grande parte do tempo de suas vidas. Esse período produz conhecimentos, crenças, representações e certezas relativos à prática docente, podendo

manterem-se estáveis ao longo do tempo, inclusive, perpassando pela formação inicial até chegar ao exercício do magistério. Segundo Imbernón (2011), no período de escolarização do professor, período em que é aluno da escola, ele assume determinada visão de educação, de modo que certos princípios de ação educativa são interiorizados nesta etapa e que, em alguns casos, são difíceis de eliminar ou superar. Nesta pesquisa identificamos que os professores modificaram suas percepções e crenças referentes à EF escolar, passando a entender a EF de um modo diferente da EF tradicional ou da que o professor apenas largava a bola para os alunos, que conheceram quando eram alunos da Educação Básica, e que, de acordo com eles, ainda é comum na escola.

Segundo Nono (2011), muitos professores têm dificuldade em lidar com as diferenças entre os ideias da formação inicial e a realidade escolar em que se inseriram, existindo um distanciamento entre teoria e prática. Nesse sentido, identificamos que os professores pesquisados apresentam certas dificuldades relacionadas a conciliar as teorias pedagógicas que conheceram no curso com sua prática na escola, a partir da ideia de que elas têm a pretensão de serem aplicadas na prática, enquanto que entendem que isso não é possível. Porém, apontam ter referências formativas, que influenciam sua prática pedagógica, advindas de aspectos de determinadas concepções, ligadas especialmente à trajetória na formação inicial.

Entendemos que a formação inicial possibilitou a regeneração de determinadas tradições e costumes (IMBERNÓN, 2011), contribuindo para que os pesquisados se constituíssem como professores reflexivos (PIMENTA, 2006), que constroem e reconstroem saberes a partir de sua prática, mobilizando diferentes referências formativas. Dentre essas referências, entendemos que a formação inicial é uma referência base para a mobilização de outras, pois constitui as principais percepções e crenças dos professores com relação à EF escolar, especialmente quanto a seus conteúdos e objetivos. Tais percepções foram aprimoradas a partir do início da carreira.

Portanto, entendemos que os participantes da pesquisa expressam uma atitude reflexiva com um potencial inovador (IMBERNÓN, 2011), de modo que podem contribuir para uma nova cultura escolar de EF, capaz de proporcionar aos alunos a vivência e conhecimentos de uma diversidade de culturas corporais, contribuindo para promoção de saúde, vivência do lazer e apreciação crítica da cultura corporal (DARIDO, 2012).

Tendo em vista a discussão sobre teoria e prática, consideramos importantes as pesquisas que buscam contribuições para uma aproximação entre universidade e escola, mas tendo em vista que o que se procura não são teorias que sirvam para qualquer contexto, ou que deem conta de tudo o que o professor irá vivenciar em sua carreira ou, então, uma prática que aplique a teoria, de forma que, se deu certo é porque foi aplicada de maneira correta e, se deu errado, é porque não foi aplicada corretamente. Entendemos que essa aproximação pode ocorrer a partir de estratégias que contribuam para a formação de um professor reflexivo e preparado para enfrentar incerteza, que tenha noção da complexidade da escola e das relações sociais e culturais que ocorrem tanto no âmbito da instituição e da sociedade.

Durante o processo de realização da pesquisa foi se intensificando uma reflexão: os professores podem contribuir para que a cultura escolar seja alterada em prol de uma EF inovadora. Para isso, primeiramente, é necessário que os professores possuam percepções e crenças referentes a uma EF inovadora e, depois, é importante que estejam motivados a superar as dificuldades e, citando o Professor D, “brigar contra o sistema”. Realizar esta pesquisa foi motivador para mim enquanto professor de EF que pretende seguir a carreira na escola, pois foi possível perceber que existem professores que estão atuando na Educação Básica com este intuito.

Entendemos que a divulgação desses resultados, juntamente com outras pesquisas neste sentido, também podem ser um fator motivador para outros professores, especialmente os que ainda estão em processo de formação inicial e os que estão em início da docência, tendo em vista que é uma fase da carreira que consiste em um intenso período de aprendizagem que influencia na permanência na profissão e no tipo de professor que o iniciante virá a ser (NONO, 2011).

Nesta pesquisa não tivemos a intencionalidade de encontrar professores inovadores, mas, tendo em vista os resultados, a partir das referências formativas que influenciam a prática pedagógica dos participantes, constatamos que possuem um potencial inovador. Mas, os professores de EF mais experientes, atuantes na Educação Básica, em outras fases da carreira, apresentam potencial inovador? Se apresentam, entre os que apresentam, é a partir de quais referências formativas? As mesmas de professores iniciantes? Entendemos que essa questão pode ser um ponto de partida para uma nova pesquisa, buscando ampliar as discussões sobre as referências formativas dos professores da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E.. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.13-35, 2007.
- BELLO, I.M. Contribuições das histórias de vida profissional na formação de professores: limites e possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.7, n.1, p.77-92, 2003.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**. V. 1, nº 1, p. 25-31, junho/1999.
- BETTI, I.C.R.; MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.3, n.2, p.108-15, 1997.
- BETTI, M.; BETTI, I. C. A. R. .Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, p. 10-15, 1996.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005.
- BOMBASSARO, T.; VAZ, A. F.. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. **Educar em Revista** (Impresso), p. 111-128, 2009.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.176 p.
- BRACHT, V.. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**. Campinas: v. XIX n. 48, 1999, p. 69-88.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v.28, n.2, p. 21-37, jan. 2007, p. 21-37.
- BRACHT, V.. **Educação física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BZUNECK, J. A.; BORSATO, E.. Tendências Contemporâneas no Estudo de Crenças Educacionais de Professores e de Alunos de Licenciaturas. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Forum Sul da ANPED), 2., 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Estadual de Londrina, 1999. p. 1-16.
- CALDEIRA, A. M. S. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: n.32, p.103-22, 2000.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.
- CANESTRARO, J. F.; ZULAI, L. C. ; KOGUT, M. C. . **Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo de Ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar**. 2008. Trabalho apresentado no VIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2008.

- CARDOSO, C. S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. **Educação**, n. 49, p. 137-144, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L.. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988, 225p.
- CHAKUR, C. R. S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.
- CONTE, E.. Notas sobre teoria e práxis. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p.883-903, jul./dez. 2016.
- CONTI, C. L. A. **Imagens da profissão docente**: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003. 177 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Campinas, 2003.
- CORRÊA, R. L. T.. Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo - imagens e textos. **Educar em Revista** (Impresso). Curitiba: v. 1, , jul./set., 2013,p. 183-205.
- CORREIA, W. R.. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso), São Paulo:, v. 26, jan./mar. 2012, p. 171-178.
- COSTA, V. B.. Inclusão Escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**: Revista de Educação Física (Online). Rio Claro: v. 16, out./dez. 2010, p. 889-899.
- DAMAZIO, M. S.; PAIVA, M. F.. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2 p. 189-196, 2008.
- DAOLIO, J.. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998. v. 1, 119 p.
- DARIDO, S. C.. Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34-50.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. . Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. Rio Claro: v. 1, n.2, 1995, p. 124-128.
- DEMO, P.. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DUARTE, E.; AGUIAR, J. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n.2, mai./ago. 2005, p. 223-240.
- FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J.V. Carreira docente em educação física: perspectivas na formação inicial, expectativas e valores. In:

- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. p.853-867.
- FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A.. Ensaando o "novo" em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v. 33, jan./mar. 2011, p. 119-134.
- FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). São Paulo: v. 26, jul./set. 2012, p. 531.
- FERREIRA, N. S. A.. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 1, n.79, 2002, p. 257-274.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: etapas para o planejamento de um programa de formação para prover o professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: v. 20, jul./set. 2014, p. 387-404.
- FLICK, U. Introdução à coleção Pesquisa Qualitativa. In: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed. 2009. 198 p.
- FLORES, M. A. Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V.. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). São Paulo: v. 24, out./dez. 2010, p. 507-523.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Vol. 3, n. 3, p. 393-405. Itajaí, set./dez. 2003.
- GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y.L.; SILVA, R.N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação&Sociedade**. Campinas: n.48, 1994, p.248-60.
- GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F.; VENANCIO, L.; ROSARIO, L. F.; IÓRIO, L.; THOMAAZO, A. Di.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de educação física**. v.14, p.109 -137, 2006.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed. 2009. 198 p.
- HEBERT, E.; WORTHY, T.. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. **Teaching and Teacher Education**. New York: v.17, n.8, 2001, p.897-911.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p.31-61.
- IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.



- IMBÉRNON, F.. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D.. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. 212 p.
- JARDIM, J. G.; BETTI, M.. Mudança curricular e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 215-228, jul./dez. 2014.
- KUNZ, E.. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p.119-59.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo: v. 27, out./dez. 2013, p. 633-645.
- MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 81-94, 1. trim. 2014.
- MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**. Brasília: v. 95, jan./abr. 2014, p. 175-196.
- MEDEIROS, R. N. Professores-profissionais e profissionais-professores: a construção de um professor. In: **V ANPED Sul**, Curitiba: Anais ....., 2004.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e ... "mente"**. Campinas: Papyrus, 1983, 96p.
- MOLINA NETO, V.. Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n.1, p.145-169, janeiro/abril de 2003.
- MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.175-201.
- MORIN, E.. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120p.
- NEIRA, M. G. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. **Paideia**. Ribeirão Preto: v. 16, 2006, p. 101-110.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v.87, n.217, 2006, p.382-400.
- NONO, M. A.; **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1. 176 p.

- OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PENNA, M. G. O.. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011. 320 p.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa** (USP)., São Paulo: v. 22, n.2, jul./dez. 1996, p. 72-89.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática?. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, S. G. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**. Vol.5, n.1, p.05-22, 2005.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- RAYS, O. A.. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade... **Pensar a Prática**. Vol. 11. No. 03. Goiás: UFG, 2008.
- ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago do Chile, 2012.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). São Paulo: v. 26, abr./jun. 2012, p. 1-15.
- SANTOS, N.; BRACHT, V.; ALMEIDA, Felipe Quintao de. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho, 2009.
- SEABRA JÚNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008. 118p.
- SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p.53-80.
- SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. p. 80-94. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>
- SILVA, P. C. C. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: v. 33, out./dez. 2011, p. 889-903.
- SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, 143p.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992, 119p.

SOUZA, M. R. T. ; GASPARI, T. C. . Conteúdos da Educação Física: dificuldades de aplicação. **EPeQFafibe**, v. 4, p. 44-56, 2012.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.

VAGO, T. M. Educação Física na Escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura. In: Naire Jane Capistrano. (Org.). **O Ensino de Arte e Educação Física na Infância** - Coleção Cotidiano Escolar. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006, v. 2, p. 7-29.

VAGO, T. M.. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Porto Alegre: **Movimento**, n. 5, p.4 - 17, dez. 1996.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, Campinas, v. 1, n . 1, set. 2009. p. 25-42.

VEIGA, I. P. A.. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989. 193 p.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). São Paulo: v. 26, jan./mar. 2012, p. 97-109.

## APÊNDICE

### Questões norteadoras das entrevistas:

- 1 - Qual sua formação acadêmica, qual o ano de conclusão e qual a instituição?
- 2 - Em que ano começou a trabalhar como professor (a) na escola?
- 3 - Em quantas e quais escolas você trabalha atualmente? E em qual nível de ensino atua?
- 4 - Quais suas motivações para a escolha do curso de Educação Física? Por que a opção pela Educação Física escolar?
- 5 - No seu entender o que significa formação?
- 6 - Com relação ao curso de formação inicial, você pode destacar aspectos positivos e negativos?
- 7 - Que aprendizagens e desafios formativos você tem vivenciado no seu início de carreira na escola?
- 8 - Que saberes lhe servem de referência para tomada de decisão na organização e no desenvolvimento de sua prática pedagógica?
- 9 - O que você entende por teoria e por prática?
- 10 - Quais suas percepções sobre Educação Física escolar? A percepção que você tinha mudou durante o curso de formação inicial? Essa percepção mudou após seu início de carreira na escola? Em quais aspectos?
- 11 - Tem mais alguma consideração a fazer sobre sua formação e/ou sobre sua atuação na escola?



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Telefone para contato do pesquisador(a): \_\_\_\_\_

#### **JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:**

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (*informar o problema específico da pesquisa*) é (*descreva de forma breve os motivos e a importância, etc.*) \_\_\_\_\_. A pesquisa se justifica (*justifique de forma breve a justificativa da pesquisa*). O objetivo desse projeto é (coloque o seu principal objetivo) \_\_\_\_\_. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: (*explicitar como serão coletados os dados: entrevistas, questionários, etc., e a frequência que o(s) participante(s) será/serão requisitados*). A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

#### **DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo  
\_\_\_\_\_. Fui informado(a) pelo(a)  
pesquisador(a) \_\_\_\_\_

dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo (  ) Não autorizo (  ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_