

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CATIA SILVANA DA COSTA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA *DE*  
*INÍCIO DE CARREIRA: UM ESTUDO DE CASO***

**SÃO CARLOS**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CATIA SILVANA DA COSTA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE  
*INÍCIO DE CARREIRA: UM ESTUDO DE CASO***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Iolanda Monteiro

**SÃO CARLOS**

**2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C837pp

Costa, Catia Silvana da.  
Práticas pedagógicas de uma professora de educação física *de início de carreira* : um estudo de caso / Catia Silvana da Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
276 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Professores. 2. Formação inicial. 3. Aprendizagem. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Saberes docentes. 6. Educação física. I. Título.

CDD: 371.10092 (20<sup>a</sup>)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Catia Silvana da Costa  
São Carlos 13/12/2013

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. Maria Iolanda Monteiro

Profª. Drª. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª. Drª. Lilian Aparecida Ferreira

Three handwritten signatures in blue ink are positioned over three horizontal lines. The top signature is 'Monteiro', the middle one is 'Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali', and the bottom one is 'Lilian Aparecida Ferreira'.

## DEDICATÓRIA

*A todos os professores de Educação Física iniciantes e, em especial, à **participante** deste estudo: uma professora **de início de carreira**.*

*A todos os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.*

*A todos os professores comprometidos com o ensino da Educação Física na escola.*

*A todos os professores com os quais compartilho saberes para o exercício da docência.*

*A todos os professores que me orientaram, contribuindo para a minha formação enquanto professora e pesquisadora.*

*A todos aqueles que acreditam em uma educação pública de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me oportunizado o dom da vida.

Ao meu esposo, namorado e amigo, **Cristiano Sousa Santos**, em especial, por ser responsável pelo delineamento inicial do trajeto em direção ao curso de Mestrado em Educação e por acreditar em mim mais que eu mesma, se formando continuamente junto comigo no transcorrer deste e de tantos outros processos formativos. Agradeço-lhe, não só pelas muitas palavras de apoio proferidas, mas principalmente, pelas ações empreendidas em prol desta nossa idealização, pela total companhia durante e, agora, na consolidação desta etapa, em que juntos, já avistamos novos caminhos.

À minha irmã e professora **Sandra Costa Pedraça**, por tantos saberes docentes compartilhados e por todo o incentivo recebido, tanto no processo de se tornar uma Mestranda quanto no processo de se tornar uma Mestre. Sabemos da importância da continuidade desses processos de formação em nossas vidas, e que esses processos não se encerram com a formação inicial, com a aprovação em concursos, tampouco com o casamento e com os filhos, mas perduram por toda a vida, sobretudo, para pessoas que ousam modificarem-se a si próprias, com reconhecida capacidade para se arrisarem.

Aos meus pais, **Geraldo Batista da Costa** e **Leonice da Silva Costa**, por me ensinaram profundamente sobre a importância dos estudos. Sou o que sou por ter convivido em um ambiente de muitas dificuldades, de valorização dos estudos e da profissão docente e, principalmente, de intensa paixão pelos livros e pelas oportunas aprendizagens proporcionadas por eles, distantes da nossa realidade social e econômica.

A todos os meus *familiares* que, direta ou indiretamente, contribuíram para a materialização desta pesquisa, seja por meio de palavras de conforto e incentivo ou por meio de sentimentos de compreensão e respeito para com as diversas ocasiões em que me ausentei para trabalhar intensamente nesta pesquisa. Para todos aqueles que, em momento algum, pensaram que eu deveria não fazer e/ou desistir, pois quando se tem uma idealização, não se desiste nunca, mesmo com todas as adversidades encontradas pelo caminho.

Ao amigo e professor **Paulo Henrique Leal**, por toda a orientação recebida ao longo deste percurso, a qual contribuiu positivamente para a (re) construção de minha perspectiva docente, tanto como professora quanto como pesquisadora. Sou-lhe imensamente grata pelas minudências, sistematização e competência, que muito auxiliaram em meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

À professora **Lilian Aparecida Ferreira**, que me estendeu a mão para que eu tivesse condições de andar por este caminho. Agradeço por todo o apoio, pelas orientações, indicações de leitura, análises dos meus registros, produções conjuntas e pelas reflexões presenciadas nos encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC). Agradeço ainda, por ter aceitado compor a banca para contribuir com esta pesquisa.

À professora e orientadora **Maria Iolanda Monteiro**, por me escolher e me conduzir com primor, excelência e doçura na construção deste estudo, acalmado-me nos momentos difíceis, orientando-me nos momentos de incertezas e valorizando-me nos momentos de êxitos. Certamente que todos os encargos se tornam mais suaves sob sua orientação. Agradeço, ainda, pela beleza e eficácia da parceria que, juntas, construímos ao longo deste trajeto.

À professora **Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali**, por todas as contribuições teóricas e metodológicas no decurso da disciplina “*Estudos em Formação de Professores*” e por ser e fazer parte desta banca.

À **professora participante** desta pesquisa, direções, coordenações pedagógicas, *professoras de classes* e alunos das escolas estaduais onde a pesquisa de campo foi realizada. Agradeço pela disponibilidade em atender aos interesses deste estudo, pois sem essa troca, seu desenvolvimento não seria possível.

Aos professores, funcionários, coordenação e direção da EMEF Prof<sup>ª</sup>. Jacyra Motta Mendes, unidade escolar que, ao longo de sete anos foi o *lócus* de muitas aprendizagens, realizações, mudanças, amizades, conflitos e intensas convivências.

Aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), à direção do Núcleo Pedagógico, aos Supervisores e à Dirigente da Diretoria de Ensino (DE) de Bauru e Região pelos saberes compartilhados em momentos de trabalho e estudo e em tantos outros momentos de intensas aprendizagens, desafios e inquietações.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), que por meio da Comissão Regional do Projeto Bolsa Mestrado & Doutorado da Diretoria de Ensino (DE) de Bauru e Região, financiou parte desta pesquisa ao longo do segundo semestre de 2013.

Finalmente, agradeço imensamente a todos aqueles (familiares, amigos, parceiros de estudos e de profissão) que deixaram seus compromissos, afazeres e obrigações de lado para comemorarem junto comigo o momento de Defesa desta Dissertação de Mestrado. Muito obrigada por participarem deste importante e único momento de nossas vidas. Mas já lhes adianto: outros virão!

*Há quem pense que os que gostam de escrever têm o dom das palavras, e que para estes as palavras "saem mais fácil". Não é verdade. Escrever não depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade, desejo e crença na possibilidade de ter algo a dizer que vale a pena. Escrever é um procedimento e, como tal, depende de exercitação: o talento da escrita nasce da frequência com que ela é experimentada.*

*Há quem pense que só os que gostam devem escrever. Não é verdade. Todos que têm algo a dizer, que têm o que compartilhar, que precisam documentar o que vivem, que querem refletir sobre as coisas da vida e sobre o próprio trabalho [...] precisam escrever. Por isso, nós, professores, precisamos escrever: porque temos o que dizer, porque temos o que compartilhar, porque precisamos documentar o que vivemos e refletir sobre isso [...].*

*Se a escola não nos ensinou a intimidade com a escrita e o gosto por escrever, só nos resta dar a volta por cima, arregaçar as mangas e assumir os riscos: escrever é preciso!*



## RESUMO

O início da carreira, apresentado por sua complexidade, ainda se constitui em uma temática pouco explorada no universo da formação docente. Em face da importância de se realizar pesquisas sobre esse período e pelo interesse na implantação de ações direcionadas à formação inicial e continuada e ao início na docência, pretendemos, neste estudo, conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física iniciante e as fontes que influenciam na construção dos saberes no decurso da sua trajetória profissional. Com base nesse objetivo, refletimos sobre o professor iniciante, as características e as implicações desse período, a formação inicial em Educação Física, as dimensões dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e os saberes docentes. Igualmente, contextualizamos a Educação Física retomando seu percurso histórico para proporcionar visibilidade e compreensão sobre a constituição da área, situamos as diversas tendências, apresentamos a construção do conceito de *cultura corporal*, nos fundamentamos em uma *educação de corpo inteiro*, na legislação para a Educação Física e nos estudos sobre o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Subsidiadas pela pesquisa qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso com uma professora de Educação Física em seu quarto ano de atuação profissional nos anos iniciais em duas escolas da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) em Bauru. Realizamos observações, entrevistas, analisamos documentos, caracterizamos a professora, contextualizamos as escolas e apresentamos a forma como os eixos de análise foram construídos. Com base nas análises dos eixos “*conteúdo escolar*”, “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”, “*dilemas docentes*” e “*desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*”, consideramos a participante, não como uma professora iniciante, mas como uma professora *de início de carreira*, por transitar entre o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas e alguns conflitos comumente vivenciados no período de ingresso na docência, evidências que, geralmente, não são apontadas pela literatura sobre a temática. Tais práticas se fundamentam em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar de ensino, ressignificando a aprendizagem dos alunos para além dos procedimentos. O diálogo estabelecido com a literatura, as trocas com os pares, os cursos e as experiências anteriores revelam a intencionalidade das ações da participante e o seu compromisso com os alunos e com a própria formação. Em razão disso, relacionamos suas práticas com as características de um bom professor e de um professor *experiente* e confirmamos a necessidade de políticas públicas que compreendam o professor como construtor e transmissor de saberes, que se apropriem desses saberes para propor ações de formação para viabilizar e otimizar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, contribuindo para amenizar as dificuldades do início da carreira. Igualmente, intuimos que este estudo possa contribuir para o início de reflexões imprescindíveis à sistematização de diretrizes de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam e que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da SEE-SP, e, concomitantemente, promover novos diálogos sobre práticas pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes.

**Palavras-chave:** Professora de Educação Física *de Início de Carreira*. Formação Inicial e Continuada. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Early career, presented by its complexity, is still in a little explored topic in the world of teacher education. Given the importance of conducting research on the period and the interest in the implementation of actions directed to the initial and continuing training and start teaching, we intend, in this study, know and understand the pedagogical practices of a novice teacher of Physical Education and sources that influence the construction of knowledge in the course of his career. Based on this goal, we reflect on the teacher beginner, the characteristics and implications of this period, initial training in Physical Education, the dimensions of the processes of learning and professional development and teacher knowledge. Similarly, we contextualize Physical Education resuming its historical trajectory to provide visibility and understanding of the constitution of the area, we situate the various trends, we present the construction of the concept of *body culture*, based our *education on a full-length*, legislation for Physical Education and studies on the teaching of physical education in the early years of elementary school. Subsidized by qualitative research, we developed a case study with a Physical Education teacher in her fourth year of professional experience in the early years in two schools in the school system of the State Secretary of Education of São Paulo (SSE-SP) in Bauru. We conducted observations, interviews, analyzing documents, we characterize the teacher, contextualize schools and present how the analysis axes were constructed. Based on analyzes of the axes "*school subject*", "*nature of practices: organization, reasoning and evaluation*", "*teachers dilemmas*" and "*challenges of physical education in school interventions, relationships and perspectives*", consider the participant, not as a beginner teacher, but as a teacher of *early career* by moving between developing practices successful and some conflicts commonly experienced in the period from entry into teaching, evidence that generally are not defined by the literature on the subject. Such practices are based on a contextualized and interdisciplinary teaching perspective, redefines student learning beyond the procedures. The dialogue with the literature, exchanges with peers, courses and previous experiences reveal the intentionality of the actions of participants and their commitment to the students and the training itself. As a result, their practices relate to the characteristics of a good teacher and an *experienced* teacher and confirmed the need for public policies to understand the teacher as builder and transmitter of knowledge, to take ownership of this knowledge to propose actions to facilitate training and optimize the process of learning and professional development, helping to ease the hardships of his early career. Also, we intuit that this study may contribute to the early reflections essential to systematize guidelines for public policies for initial and continuing training of physical education teachers who work and who will act in the early years of elementary education in the schools of SSE-SP, and concomitantly promote new dialogues on pedagogical practices of teachers of Physical Education beginners.

**Keywords:** Physical Education Teacher of *Early Career*. Initial and Continuing Training. Years of Primary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Brinquedo construído em aula.....	114
<b>Figura 2:</b> Estratégia docente para explicar o jogo <i>Queimada</i> .....	115
<b>Figura 3:</b> Planejamento sobre <i>Brincadeiras Populares</i> .....	118
<b>Figura 4:</b> Parte do caderno de Educação Física.....	123
<b>Figura 5:</b> Recurso material utilizado para jogar <i>Yoté</i> .....	125
<b>Figura 6:</b> <i>Jogos de Salão</i> (recursos materiais).....	126
<b>Figura 7:</b> Texto <i>Labirinto</i> .....	128
<b>Figura 8:</b> Texto <i>Labirinto</i> .....	129
<b>Figura 9:</b> Texto sobre o jogo <i>Yoté</i> .....	130
<b>Figura 10:</b> Personagens folclóricos.....	141
<b>Figura 11:</b> Livro utilizado nas aulas do 3º bimestre.....	141
<b>Figura 12:</b> Registro sobre a <i>Ginástica Artística</i> .....	149
<b>Figura 13:</b> Registro sobre a <i>Ginástica Artística</i> .....	150
<b>Figura 14:</b> Registro sobre a <i>Ginástica Artística</i> .....	150
<b>Figura 15:</b> Cartaz sobre <i>Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares</i> .....	153
<b>Figura 16:</b> Lenda da <i>Mãozinha Preta</i> .....	160
<b>Figura 17:</b> Lenda da <i>Iara com Adivinha</i> .....	161
<b>Figura 18:</b> Personagem e <i>Brincadeira</i> folclórica.....	161
<b>Figura 19:</b> Parte do caderno de Educação Física (3º bimestre).....	165
<b>Figura 20:</b> Capa do caderno de planejamento.....	194
<b>Figura 21:</b> Abertura do 4º bimestre.....	194

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Realização das observações.....	92
<b>Quadro 2:</b> Realização das entrevistas.....	92
<b>Quadro 3:</b> Agrupamento dos dados no eixos de análise.....	103
<b>Quadro 4:</b> Síntese do eixo <i>conteúdo escolar</i> .....	213
<b>Quadro 5:</b> Síntese do eixo <i>natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação</i> .....	215
<b>Quadro 6:</b> Síntese do eixo <i>dilemas docentes</i> .....	218
<b>Quadro 7:</b> Síntese do eixo <i>desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas</i> .....	220

## **LISTA DE SIGLAS**

APM - Associação de Pais e Mestres

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BCo - Biblioteca Comunitária

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Conselho de Escola

CEFAI - Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CES - Câmara de Educação Superior

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONFED - Conselho Federal de Educação Física

CP - Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DE – Diretoria de Ensino

DO - Diário Oficial

EaD - Ensino a Distância

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo

GE - Grêmios Estudantis

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDB-EN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEPATEC - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos

PEA - Plano de Ensino Anual

PEF - Programa Escola da Família

PC - Professor Coordenador

PCN-EF - Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física

PEB-I - Professor de Educação Básica – I (*professor de classe*)

PEB-II - Professor de Educação Básica – II (*professor especialista*)

PPC-EF - Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCN-EI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE - Secretaria da Educação

SEDPcD - Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SEE-SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

STF - Supremo Tribunal Federal

UE - Unidade Escolar

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UnB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>15</b>
<b>1. O PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>23</b>
1.1 Características do início da carreira .....	29
1.2 Formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente .....	37
1.3 Saberes docentes: natureza social, pluralidade e temporalidade .....	47
<b>2. ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>60</b>
2.1 Prescrições da legislação para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	71
2.2 O ensino da Educação Física no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	81
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>84</b>
3.1 Abordagem de pesquisa .....	85
3.2 Estudo de caso.....	86
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	88
3.4 Caracterização da professora participante.....	94
3.5 Contextualização das escolas estaduais.....	96
3.6 A construção dos eixos de análises .....	101
<b>4. EIXOS DE ANÁLISES.....</b>	<b>105</b>
4.1 Conteúdo escolar .....	106
4.2 Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação .....	120
4.3 Dilemas docentes .....	171
4.4 Desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas.....	187
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>210</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA .....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DA TERCEIRA ENTREVISTA.....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DA QUARTA ENTREVISTA.....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA .....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA.....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA .....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA QUARTA ENTREVISTA.....</b>	<b>266</b>



## APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.*

*Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.*

Clarice Lispector

A relação de Clarice Lispector com a escrita, definida com base em um sentimento de necessidade de compreensão e de aprofundamento das coisas, vem ao encontro das sensações que nos moveram até aqui. Além disso, nossa relação com a escrita também é de dependência: dependência entre o árduo trabalho concebido pelo ato de escrever e o encanto que a produção final desse ato nos proporciona.

Impregnadas dessas sensações e, antes mesmo de apresentarmos e justificarmos nossa opção temática, afirmamos que adotamos itálico em algumas expressões em razão da importância dos conceitos representados por tais expressões no delineamento desta pesquisa. Faz-se necessário revelar que a expressão professora *de início de carreira*<sup>1</sup> foi batizada por nós – e por isso a demarcamos -, enquanto outras, como, por exemplo, *cultura corporal*, professor *experiente*, fases de *exploração* e de *estabilização*, estágios da *descoberta* e da *sobrevivência*, *educação de corpo inteiro*, etc., mereceram exclusivo destaque pelo sentido que representaram na construção deste trabalho e pela ênfase que almejamos atribuir a essas expressões.

O início da carreira e o professor iniciante, temática deste estudo, possuem estreita relação com a minha história de vida. Por isso, fundamentamo-nos, primeiramente, em minhas experiências profissionais, tanto quanto Professora de Educação Básica – II<sup>2</sup> (PEB-II) na disciplina de Educação Física quanto Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) na Diretoria de Ensino (DE) de Bauru e Região (há alguns meses), ambas em unidades da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> Consideramos a participante como uma professora *de início de carreira* e não como uma *professora iniciante*, por observarmos, ao longo desta pesquisa, um movimento de oscilação entre o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas e alguns conflitos comumente vivenciados no período de ingresso na docência, evidências que, geralmente, não são apontadas pela literatura sobre a temática. Em razão disso, relacionamos suas práticas com as características de um bom professor (SILVA e cols., 2007) e de um professor *experiente* (LEAL, 2011), além de visualizarmos as implicações para o professor ingressante (GUARNIERI, 2005) atravessando o desenvolvimento dessas práticas.

<sup>2</sup> O PEB-II, também denominado *professor especialista*, é o professor licenciado na área específica em que atua. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino da SEE-SP, concebemos como *professor especialista* o professor de Educação Física e o professor de Arte.

As percepções decorrentes dessas experiências, sobretudo dos oito anos de atuação como professora de Educação Física nos anos iniciais – um na rede municipal e particular, simultaneamente, no município de Jacarezinho, no Estado do Paraná, e sete deles na rede de ensino da SEE-SP, no município de Piratininga -, resultaram em importantes considerações sobre a análise e a compreensão do início da carreira (e as implicações dela decorrentes para o professor iniciante) como um tema carente de reflexões no cenário educacional contemporâneo.

Essas percepções, surgidas em virtude de dificuldades e consequentes impressões vivenciadas enquanto professora de Educação Física iniciante – por, sobretudo, deparar-me em um contexto de atuação profissional com falta de orientação pedagógica - e do acesso às considerações finais de um trabalho realizado em estágio em que minha prática foi analisada, promoveram profundas reflexões sobre as particularidades dessa fase da carreira. Tais impressões, resultantes das dificuldades relativas à especificidade da Educação Física, de planejar e estabelecer conexões entre objetivos e conteúdos, organizar e gerir o tempo da aula, entre outras, foram por mim contrastadas com a literatura sobre a temática do início da carreira.

O acesso às críticas legitimou os pensamentos decorrentes de inquietações provenientes da e na prática, da complexidade, da imprevisibilidade e dos efeitos originários do e no ingresso na docência como professora de Educação Física no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, contribuiu para a opção pela temática do início da carreira, definindo o objetivo inicial deste estudo, fator que originou interesses como pesquisadora e me direcionou, posteriormente, à Linha de Pesquisa “*Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem*” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Essas reflexões resultaram em uma pesquisa (COSTA; FERREIRA, 2011a, 2013) fundamentada na investigação e na análise de fragmentos de minha própria trajetória enquanto professora de Educação Física iniciante. Tal análise apresentou que o ingresso no contexto escolar geralmente é ausente de orientações e suporte como, por exemplo, direcionamento profissional, apoio pedagógico, material didático, habilitação e formação contínua. De fato, consideramos que essas orientações podem possibilitar a construção de aprendizagens pelo professor iniciante e auxiliar em seu processo de formação e de desenvolvimento profissional na docência.

A docência como uma função complexa em razão de suas características imprevisíveis pode restringir os conhecimentos dos professores iniciantes frente às demandas do ambiente escolar, haja vista a inexistência de saberes completos nesse contexto. Não obstante, nossa pesquisa apresentou elementos contributivos que ultrapassaram dúvidas sobrevindas dos imperativos do cotidiano escolar, cujas incertezas sempre estiveram unidas aos processos de formação continuada nos quais estive envolvida, já que tal estudo resultou da análise de minha própria prática.

Como contributos, destacamos a minimização de posturas excludentes apresentadas por professores de outras áreas em relação à participação de alguns alunos nas aulas de Educação Física. Consequentemente, houve uma valorização dessas aulas pelas outras áreas, por meio da ampliação da compreensão da Educação Física enquanto área do conhecimento, a qual também colaborou para os processos formativos dos alunos (COSTA; FERREIRA, 2011a, 2013).

O interesse pela pesquisa sobre a temática do professor de Educação Física iniciante também está relacionado aos processos que me tornaram a professora que sou hoje, uma vez que cursei o Magistério e atuei como *professora de classe*<sup>3</sup> nos anos iniciais por quatro anos na rede municipal no Estado do Paraná em momento precedente ao meu ingresso na rede de ensino da SEE-SP como professora de Educação Física. O envolvimento na docência aconteceu antes da opção pela formação inicial em Educação Física (Licenciatura Plena).

Essa experiência foi extremamente significativa para a construção da minha identidade profissional enquanto *professora de classe*, e, posteriormente, como professora de Educação Física. Nesse cenário, pode-se assegurar que uma *professora de classe* foi se tornando *professora especialista*. Esse processo é contínuo, não se encerra com a formação inicial e tampouco com os meus quase 12 anos de experiência no magistério para com esse nível de ensino.

Outras análises (COSTA; VOLTARELLI; CUNHA, 2011, 2012), também de minha autoria, contribuíram para um aprofundamento sobre professores iniciantes e suas atuações profissionais com base em um recorte temporal de 2000 a 2010, revelando o tema como um assunto investigado de forma insuficiente no contexto da formação docente. Este

---

<sup>3</sup> Mensch e Schwengber (2009) retratam o *professor de classe* como o *professor unidocente*. Já em São Paulo (2013c), encontramos a expressão *professor polivalente*. Neste estudo, optamos pela expressão *professor de classe*. Independente da expressão utilizada, o significado é singular, ou seja, um único professor a ensinar todas as matérias nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na rede de ensino da SEE-SP, o *professor de classe* é o Professor de Educação Básica – I (PEB-I).

estudo retratou o período de ingresso na docência como um momento de desatenção por parte das políticas públicas no país, da formação inicial e das pesquisas educacionais.

Por outro lado, a referida pesquisa demonstrou enorme preocupação com os professores iniciantes, tanto nos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência - com considerações sobre as dificuldades enfrentadas no momento de iniciação à docência como, por exemplo, a situação de isolamento pela qual passa o professor -, quanto nos efeitos próprios desse período. Tomando-se por base essas conclusões e as referências teóricas que neste estudo elegemos, visualizamos o professor como um ser humano em constante processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente e o exercício da docência como condição para concretização desse processo.

Também destacamos o ajustamento deste estudo com um dos tópicos de investigação da Linha de Pesquisa “*Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem*” do curso de Mestrado em Educação do PPGE da UFSCar, programa no qual esta Dissertação foi produzida, bem como o referencial teórico utilizado pela linha, que propõe estudos e investigações direcionados à formação de professores, salientando os diversos momentos de desenvolvimento profissional, o delineamento de variáveis interpostas nesse processo, os distintos contextos e também pesquisas voltadas para a vida e trabalho do professor, concepções, pressupostos, saberes e características de práticas pedagógicas.

A opção por essa linha de estudo possui íntima relação com as minhas trajetórias pessoais e profissionais de desenvolvimento e de mudanças nos processos referentes à aprendizagem da docência. Com base nas proposições teóricas da Linha de Pesquisa para o desenvolvimento deste estudo, nosso objetivo também consistiu em ampliar a compreensão a respeito da formação, do trabalho e das práticas pedagógicas de professores.

Assim, as experiências profissionais, inquietações, reflexões e análises da própria atuação como professora, além de pesquisas realizadas em razão do interesse pelo início da carreira e pelo professor iniciante, culminaram na temática desta investigação. Igualmente, a complexidade dessa fase da carreira e as conseqüentes dificuldades pelas quais passam os professores ingressantes na profissão, apontadas por diversos estudos no âmbito educacional (GARCÍA, 1999; GONÇALVES, 1995; GUARNIERI, 1996, 2005; HUBERMAN, 1995; LIMA, 2004; NONO, 2011; SILVA, 1997; TANCREDI, 2009), legitimaram a importância e a necessidade do desenvolvimento deste estudo.

Para Corrêa e Portella (2012), o início da carreira ainda se constitui em um tema pouco explorado no universo da formação docente. Ao examinarem as produções sobre

a temática, produzidas no recorte temporal de 2008 a 2011, as autoras confirmam a importância e a necessidade de se investir e realizar, continuamente, pesquisas sobre esse período singular da profissão.

Autores como Ilha (2012), Loureiro (1997) e Tardif (2008) confirmam a intensidade das aprendizagens adquiridas nesse período, norteando todo o conhecimento indispensável ao exercício da docência. Já Nono (2011) atribui aos gestores escolares a necessidade de acolhimento, apoio e orientação aos professores iniciantes.

Huberman (1995) considera como início da carreira o tempo compreendido entre o primeiro e o sexto ano de exercício profissional, já que o autor supõe a constatação das fases de *exploração* (do primeiro ao terceiro ano) e de *estabilização* (do quarto ao sexto ano) nesse período. Igualmente, a expressão *início de carreira* utilizada neste estudo se refere ao mesmo tempo preconizado pelo autor, ou seja, os primeiros cinco anos de exercício docente.

Assim, apresentamos o objetivo deste estudo, de conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física em início de carreira e as fontes que influenciam na construção dos saberes no decurso da sua trajetória profissional. Focamos nosso olhar nessas práticas, com o propósito de estabelecer relações (quando possível) com o início da carreira e identificar saberes e influências na configuração de práticas de professores, não objetivando a sistematização de generalizações.

Compreendemos que a descrição e a análise dessas práticas e das fontes que influenciam na construção dos seus saberes - em período considerado de iniciação à docência -, possam contribuir para o entendimento das aprendizagens adquiridas nessa fase.

Na Educação Física, Betti e Mizukami (1997), Ferreira (2006), Ferreira e Reali (2009) e Ilha (2012) afirmam que as dificuldades do início da carreira são semelhantes à de professores de outras áreas, apenas diferindo nas questões relativas à especificidade da disciplina. Essas dificuldades, de incapacidade em relacionar teoria e prática, são apontadas como consequência de prováveis lacunas presentes nos cursos de formação inicial (AGUIAR e cols., 2005; BORGES, 2005; CLARO JR.; FILGUEIRAS, 2009; GUARNIERI, 1996; MIZUKAMI e cols., 2006).

Para superação dessas dificuldades, Aguiar e cols. (2005) ratificam a necessidade de reformulação das práticas de estágios nas Instituições de Ensino Superior (IES) e Silva (1997) confirma a necessidade de desenvolvimento de programas de formação continuada nas escolas. Gonçalves (1995) e Silva (1997) ressaltam a importância e a necessidade de se repensar a formação inicial e o desenvolvimento dos processos de formação continuada ao longo da carreira docente.

Por isso, destacamos a pertinência deste estudo com uma professora que se encontra no período de iniciação à docência, como uma das condições para a escolha da participante. Para Aguiar e cols. (2005), Claro e Filgueiras (2009), Guarnieri (1996, 2005) e Mizukami e cols. (2006), além da necessidade de se olhar atentamente para as particularidades conflitantes vivenciadas nesse período, faz-se imprescindível identificar elementos que possam fornecer subsídios para os cursos de formação inicial e continuada, em uma tentativa de maior aproximação entre os conceitos trabalhados nesses cursos e as características imprevisíveis e complexas da prática docente.

Embora não seja comum, algumas pesquisas têm evidenciado práticas bem-sucedidas no período do início de carreira. Para Manteiga e Lima (2004), o sucesso nessa fase é proveniente da escolha da profissão e dos alunos, da afinidade entre professor e alunos, do respaldo pedagógico, da reflexão sobre a própria prática e da troca com os pares no contexto escolar.

Em Leal (2011), refletimos que a *experiência* docente nem sempre está relacionada ao tempo de atuação profissional, pois somente a quantidade de anos no exercício da docência não garante essa *experiência*. O autor apresenta resultados de sua pesquisa com um professor *experiente*, em razão de sua prática bem-sucedida, com cinco anos de atuação profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já Guarnieri (2005) apresenta a ocorrência de três implicações para o professor iniciante com base nas perspectivas dos próprios professores. A primeira representa a rejeição dos conhecimentos da formação inicial, a concessão à cultura escolar e a adoção de uma postura passiva. A segunda representa uma postura técnica, de aplicação, na tentativa de transportar os conhecimentos da teoria para a prática. A terceira implicação se remete a uma postura de questionamento em relação à prática escolar, a qual, segundo a autora, não é uma tendência predominante nas situações em que ocorre o início da carreira, salvo exceções.

A autora supracitada apresenta indícios de mudanças na visão da formação inicial em relação à docência, em uma tentativa de aproximação com a complexidade da prática e minimização dos sentimentos de conflitos com a realidade. Para Guarnieri (2005), as dificuldades vivenciadas no período de ingresso na docência, além de promover visibilidade sobre falhas na formação inicial, favorecem a reflexão sobre a própria prática pelo professor.

Tomando-se por base o objetivo desta pesquisa, estruturamos este estudo da seguinte forma: apresentamos, no primeiro capítulo, reflexões teóricas a respeito de pesquisas sobre o professor iniciante, sobretudo, o professor de Educação Física (resultados que também justificam a importância deste estudo); as características do início da carreira e as implicações

dela decorrentes; a formação inicial em Educação Física (realizamos um movimento da racionalidade técnica à garantia dos conhecimentos da formação específica e da formação ampliada nos cursos de licenciatura) e as dimensões dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente (para contemplar os objetivos desta pesquisa, ilustrar a diversidade de fontes de aprendizagem da docência e dar visibilidade à forma como o professor aprende e se desenvolve na trajetória da sua profissão); e os saberes docentes, com base em sua natureza social (resultante de um acordo entre vários grupos), pluralidade (provenientes de diferentes origens e naturezas) e temporalidade (impetrados na conjunção de uma trajetória pessoal e profissional), incluindo os saberes docentes na Educação Física.

No segundo capítulo, contextualizamos a Educação Física com base em seu percurso histórico para proporcionar visibilidade e compreensão sobre a constituição da área, situando as diversas tendências que influenciaram sua configuração atual e apresentando a construção do conceito de *cultura corporal*. Apesar das diferenças conceituais entre as tendências, consideramos que o ingresso desses pressupostos no campo de debate da Educação Física possibilitou uma ampliação do olhar sobre a área, de modo a contribuir para a constituição atual das características dos conteúdos e das concepções pedagógicas de educação.

Igualmente, apresentamos e nos posicionamos com base em uma *educação de corpo inteiro* (FREIRE, 1997), em razão das possibilidades observadas de diálogo com os dados deste estudo. A legislação prescrita para a Educação Física escolar e, em especial, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, também compõe este capítulo. Para tanto, percorremos um caminho de uma concepção de Educação Física como *atividade física* a uma concepção de Educação Física como *componente curricular obrigatório*, ajustada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Além disso, analisamos breves resultados de pesquisas sobre o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concordamos com o desenvolvimento de uma educação integral, superadora de uma concepção dualista de corpo e mente, da fragmentação dos conhecimentos veiculados na formação inicial e na escola e que desenvolva conteúdos significativos - de natureza concreta e vinculados ao mundo real da criança - por meio de situações-problema (FREIRE, 1997).

Uma Educação Física que proponha vivências corporais e reais, que considere a relação do movimento da criança com o mundo como uma harmonia indispensável para um desenvolvimento adequado, que promova reflexões sobre as ações corporais realizadas, e que seja efetivamente, uma *educação de corpo inteiro*. Este estudo também defende um ensino pautado na aprendizagem do aluno, em uma perspectiva que considera o aluno como sujeito

da e na aprendizagem e o professor como mediador do saber. Neste enfoque, ambos são sujeitos *aprendentes* em um processo contínuo de construção da aula.

No terceiro capítulo, subsidiadas pelo objetivo desta pesquisa, apresentamos a metodologia e os instrumentos de coleta dos dados para o desenvolvimento de um estudo de caso (ANDRÉ, 1998). Com base na pesquisa qualitativa, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, à observação-participante e à análise documental. A caracterização da professora participante, a contextualização das duas escolas estaduais em que lecionava no período da pesquisa de campo e a forma como os eixos de análises foram construídos igualmente constituem este capítulo.

A participante foi selecionada com base, sobretudo, em sua formação inicial em Educação Física (Licenciatura Plena), em seu momento profissional no exercício do magistério (quarto ano de atuação), em sua inserção efetiva via concurso público na rede estadual de ensino, no nível de ensino de atuação e em sua disponibilidade para a pesquisa.

Em razão das demandas da prática docente (sobretudo, demandas provenientes das particularidades do início da carreira), dos diversos conhecimentos que os professores devem mobilizar no exercício da profissão, das lacunas da formação inicial, da concepção de docência com base em um processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, este estudo se assenta no propósito de conhecer e compreender esse “[...] processo de aprender a ensinar, de *tornar-se* professor” (GUARNIERI, 2005, p. 7).

Ainda neste capítulo, apresentamos os eixos de análise e a forma como foram construídos ao longo do desenvolvimento deste estudo. Os eixos são, ao mesmo tempo, emergentes com e por meio de leituras anteriores e na riqueza dos dados coletados durante a pesquisa. São construídos com base em regularidades, modelos e temas observados nos dados, os quais são representados por meio de *frases-chave* que expressam seus teores (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, no último tópico deste capítulo, descrevemos todo esse processo de construção, por meio de um movimento que torna observável o caminho percorrido até a definição dos eixos. Já no quarto capítulo, tratamos da apresentação dos dados e da descrição dos eixos de análise, os quais contemplam, respectivamente, o “*conteúdo escolar*”, a “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”, os “*dilemas docentes*” e os “*desafios da Educação Física escolar: intervenções, relações e perspectivas*”, fundamentando o *tecer* das considerações finais deste estudo.



## 1. O PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Para que alguém se veja como profissional é preciso que tenha a oportunidade de ser reconhecido como tal, inclusive no seu processo de formação.*

Neide Nogueira (2007).

O excerto acima ilustra nossa forma de olhar para o professor, concebendo-o como um sujeito *aprendente*, em constante processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, independente da fase da carreira em que se encontra.

Em se tratando do início da carreira na docência, apresentamos a, com base em diversos estudos (GARCÍA, 1999; GONÇALVES, 1995; GUARNIERI, 1996; 2005; HUBERMAN, 1995; LIMA, 2004; NONO, 2011; SILVA, 1997; TANCREDI, 2009) como uma fase de grande complexidade.

Com base nas produções sobre o início da carreira produzidas no recorte temporal de 2008 a 2011, Corrêa e Portella (2012) asseveram que esse tema continua sendo pouco enfatizado pelas pesquisas sobre a formação docente. As autoras afirmam que “[...] embora seja uma fase importante para a constituição da docência e desenvolvimento profissional do professor, ainda hoje, o professor iniciante e o início de sua carreira têm merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros” e sinalizam para a necessidade contínua de estudos sobre essa fase de exercício profissional docente (CORRÊA; PORTELLA, 2012, p. 226).

Atendendo aos anseios desta pesquisa, cujo foco de estudo se assenta no início da carreira em razão de trabalhos anteriores (COSTA; FERREIRA, 2011a, 2013; COSTA; VOLTARELLI; CUNHA, 2011, 2012) e na priorização do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de uma professora<sup>4</sup> de Educação Física de início de carreira, torna-se imprescindível tecer considerações sobre o profissional que se encontra nesse momento particular da carreira.

Ilha (2012), Loureiro (1997) e Tardif (2008) apontam para a necessidade de se atentar para esse período singular da carreira, haja vista que as aprendizagens adquiridas nessa fase são avaliadas como experiências intensas e marcantes, norteando todo o conhecimento indispensável ao exercício da docência. Daí a importância das reflexões tecidas neste capítulo, posteriormente, sobre os saberes docentes.

---

<sup>4</sup> Essa expressão será utilizada no feminino somente quando estiver se referindo à participante desta pesquisa.

Faz-se necessário mencionar que alguns autores utilizam a expressão saberes como sinônimo de conhecimentos e vice-versa e outros autores as utilizam com base em diferentes concepções. No caso deste estudo, nos apropriamos dessas expressões reproduzindo a forma utilizada por cada autor com quem dialogamos. Igualmente, confirmamos nossa opção pelos saberes docentes, com o subsídio teórico de Tardif (2008).

O mesmo vale para a nomenclatura relativa à Educação Infantil e aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Igualmente, usamos as expressões conforme as utilizaram os autores – base do diálogo estabelecido ao longo deste estudo - no período em que escreveram e, por essa razão, utilizamos itálico em algumas expressões. Para as expressões Professor de Educação Básica – I (PEB-I) e Professor de Educação Básica – II (PEB-II) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), utilizamos, em alguns momentos, expressões equivalentes, a saber: *professor de classe* (PEB-I); e *professor especialista*<sup>5</sup> (PEB-II). Já no contexto do início da carreira, utilizamos a expressão *professor iniciante* tal como as empregam os autores com quem conversamos e *professora de início de carreira* quando nos referimos aos resultados da participante deste estudo. Igualmente, adotamos os mesmos critérios para as expressões *exploração, estabilização, cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, educação de corpo inteiro, componente curricular, componente curricular obrigatório e atividade física*, entre outras.

Nono (2011), em suas análises sobre o ingresso na docência, confirma a relevante representação das experiências vivenciadas nessa fase nos processos de formação contínua do professor, atribuindo aos gestores escolares a necessidade de acolhimento, apoio e orientação aos professores iniciantes.

Aguiar e cols. (2005), Guarnieri (1996), Silva (1997) e Tancredi (2009) retratam a dicotomia entre os conceitos teoria e prática, a complexidade do ofício que a docência representa em uma sociedade em permanente modificação e as inúmeras funções que lhe são impostas, geralmente fazendo do início da carreira docente uma fase de transformações, ou seja, um momento favorável ao surgimento de dilemas. Esses estudos indicam que tais dilemas somente são superados quando o professor torna-se capaz de geri-los, por meio de modificações em sua maneira de pensar.

No caso da Educação Física, Betti e Mizukami (1997), Ferreira (2006), Ferreira e Reali (2009) e Ilha (2012) afirmam que as dificuldades do início da carreira são semelhantes

---

<sup>5</sup> Como *professor especialista*, compreendemos o professor de Educação Física e o professor de Arte da SEE-SP, ambos Professores de Educação Básica – II (PEB-II), atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

à de professores de outras áreas, apenas diferindo nas questões relativas à especificidade da disciplina.

Ao voltar olhares para a especificidade da Educação Física escolar, o trabalho do professor iniciante neste *componente curricular* envolve-se de peculiaridades fortemente ligadas a trajetória histórica da disciplina e das próprias características da mesma, que a diferem das demais disciplinas escolares. O espaço físico em que geralmente se realizam as aulas e a importância de materiais destinados ao trabalho do professor são exemplos destas características exclusivas da Educação Física. É intensa, problemática e polêmica também, a ausência de obrigatoriedade em torno de um mínimo de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados nesta disciplina escolar, o que vem acarretando práticas e enfoques muito diversificados, diferenciados e até mesmo incoerentes com o objetivo da Educação Física escolar, que difere bastante do que é trabalhado nos campos de atuação do bacharel, por exemplo. (ILHA, 2012, p. 13-14, grifos nossos).

Stefane e Mizukami (2002) revelam aspectos que podem transformar positivamente os cursos de formação inicial de professores de Educação Física, já que, para os egressos o acesso à carreira pode ser penoso, marcado por um sentimento de discordância “[...] entre as necessidades da prática e seu repertório conceitual [...]” (CLARO JR.; FILGUEIRAS, 2009, p. 11). Esse sentimento decorre da incapacidade de relacionar teoria e prática, situação apontada como consequência de prováveis lacunas presentes nos cursos de formação inicial (AGUIAR e cols., 2005; BORGES, 2005; CLARO JR.; FILGUEIRAS, 2009; GUARNIERI, 1996; MIZUKAMI e cols., 2006).

Ao acompanharem professores de Educação Física nos primeiros cinco anos de atuação docente na Educação Básica, Aguiar e cols. (2005) demonstram considerações sobre a prática de estágio promovida nas Instituições de Ensino Superior (IES), cujos modelos são distantes das particularidades da prática escolar. Igualmente, as autoras ratificam a necessidade de se atribuir novos sentidos e significados ao estágio realizado durante a formação inicial, de modo a ponderar questões sobre a aprendizagem da docência, uma vez que, “aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões do ser como: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar e o decidir” (AGUIAR e cols., 2005, p. 50). Ilha (2012) afirma que a inserção na escola durante a formação inicial é insuficiente para apreender toda a complexidade do contexto onde a futura profissão será exercida.

Aguiar e cols. (2005) ainda asseveram a imprescindibilidade de se trabalhar essas questões, de forma crítica, nos cursos de licenciatura, apresentando novas diretrizes para as disciplinas de *Didática da Educação Física e Prática de Ensino*, as quais aproximam os pressupostos teóricos da universidade com as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos escolares por professores de Educação Física, em especial, professores

iniciantes. Uma das diretrizes reformuladas com base em Aguiar e cols. (2005) propõe uma imersão profunda do futuro professor ao contexto da escola, no intento de compreender as suas múltiplas características e todos os elementos circundantes ao desenvolvimento da prática docente.

García (1999, p. 112), em estudo sobre a formação de professores e a etapa de introdução profissional no ensino, apresenta o período de ingresso na carreira como o equivalente aos primeiros anos de atuação, acrescentando que tal etapa “[...] possui características próprias que permitem analisá-la de um modo diferenciado”. García (1999), Lima (2004) e Silva (1997), ao fazerem referências a essa fase, classificam-na como um período de transição para a vida adulta, com responsabilidades dantes desconhecidas. “[...] A iniciação ao ensino é o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores principiantes fazem a transição de estudantes para professores” (GARCÍA, 1999, p. 113). Tardif (2008), ao discursar sobre os saberes docentes, afirma que esses conhecimentos são construídos no princípio da carreira, período que compreende os três ou os cinco primeiros anos de exercício profissional docente.

Manteiga e Lima (2004) apontam, para o sucesso de práticas de uma professora iniciante, a escolha da profissão e dos alunos como opção, a afinidade entre professora e alunos, o respaldo pedagógico, a reflexão sobre a própria prática e a troca com os pares no contexto escolar. Dentre as dificuldades da professora investigada, as autoras revelaram contradições “[...] entre como a professora concebia a prática pedagógica, o ensino e a aprendizagem dos alunos e a maneira pela qual efetivamente conseguia conduzir as aulas” (MANTEIGA; LIMA, 2004, p. 114). Em outras palavras, ocorria uma divergência entre suas ações e pensamentos sobre essas ações. Huberman (1995), Guarnieri (1996) e Silva (1997) afirmam que estabelecer conexões entre o pensar e o atuar, geralmente, são consideradas como dificuldades inerentes ao professor iniciante.

Leal (2011), ao refletir sobre as características e as significações da experiência na docência, afirma não haver uma dependência direta da experiência com o tempo na profissão. Para o autor, apesar da necessidade do tempo de atuação profissional para a construção da experiência, a quantidade de anos no exercício da docência não garante ao professor ser considerado *experiente*. A concepção de professor *experiente* assim se caracteriza:

[...] pela *intencionalidade* no ato educativo e em seus objetivos de formação; por seu compromisso político/pedagógico/educativo; por sua incessante busca de melhores aulas aos seus alunos; pela forma como ensinam os conteúdos e desenvolvem a

apropriação dos conhecimentos durante suas aulas em função dos objetivos e do contexto em que se inserem. (LEAL, 2011, p. 15, grifo do autor).

As referências à pesquisa de Leal (2011), desenvolvida com um professor de Educação Física caracterizado como um professor *experiente* em razão de sua prática bem-sucedida, confirmam que a experiência docente não está diretamente associada ao tempo na carreira. No caso dessa pesquisa, o professor participante selecionado contava com cinco anos de exercício profissional, atuando com alunos dos 4ºs e 5ºs anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede de ensino da SEE-SP. Estudos como esse, cujo objetivo incidiu na elaboração de indicadores educacionais de desenvolvimento profissional docente com base nos discursos de um professor iniciante de Educação Física - em contexto escolar situado - com reconhecido comprometimento com a educação e com seus alunos, não tem sido evidenciado pela literatura sobre a temática.

Na perspectiva da aprendizagem da docência com base em seu exercício, no contexto escolar e na afronta com os condicionantes desse exercício, Guarnieri (2005) afirma ser possível delinear a construção do processo de tornar-se professor. A autora apresenta resultados de pesquisas referentes à capacidade para o ensino com professores iniciantes, considerando a ocorrência de três implicações nesse período, tomando-se por base as próprias perspectivas dos professores.

A primeira delas se refere à rejeição dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, sucumbindo à cultura escolar e apresentando uma postura passiva perante as situações cotidianas. A segunda se refere a uma tentativa de transportar os conhecimentos da teoria para a prática – em razão de uma postura de criticidade em relação à prática vigente na escola -, como se isso garantisse o sucesso do seu trabalho. Ao perceber as condições objetivas de trabalho e não saber como agir, geralmente, adota posturas incoerentes com seus ideais de formação, desenvolvendo sentimentos contraditórios, de falta de ânimo e de decepção (GUARNIERI, 2005).

A terceira implicação se remete a uma postura de questionamento em relação à prática escolar, identificando elementos positivos que podem estabelecer “[...] parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido” (GUARNIERI, 2005, p. 12). Em relação a essa implicação, a autora assegura não ser uma tendência predominante nas situações em que ocorre o início da carreira, salvo exceções.

Os resultados de Guarnieri (2005) revelam os conhecimentos referentes ao aprender a ensinar do professor iniciante. A autora apresenta indícios de mudanças na visão

da formação inicial em relação à docência, em uma tentativa de aproximação com as particularidades da prática e minimização dos sentimentos de conflitos com a realidade. Já Tancredi (2009, p. 44) revela desafios nessa aproximação, pois, por mais que a formação inicial procure “[...] apresentar aos professores em formação enfrentamentos que estarão presentes em seu cotidiano profissional, nunca poderão abarcar a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula”.

Para Guarnieri (2005), as dificuldades vivenciadas nesse período, além de promoverem visibilidade sobre falhas na formação inicial, favorecem a reflexão sobre a própria prática (GUARNIERI, 2005). Discernimentos entre aspectos positivos e negativos da cultura escolar e o aproveitamento desses aspectos também podem ser identificados, por meio de um processo reflexivo que conduzia as professoras iniciantes investigadas pela autora em uma busca de transformação dos modelos de suas próprias práticas, em um movimento de construção enquanto professoras.

As vivências do professor iniciante, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (incluindo o contexto de atuação profissional, entre outras fontes de aprendizagem da docência), podem contribuir para seu processo de formação e de desenvolvimento profissional docente.

Silva (1997, p. 77) é enfática ao confirmar a urgência do “[...] desenvolvimento, nas escolas, de uma dinâmica de formação contínua que seja capaz de mobilizar todos os intervenientes do processo educativo, a que as instituições de ensino superior não devem ficar alheias”. Gonçalves (1995) e Silva (1997) ressaltam a importância e a necessidade de se repensar a formação inicial, bem como o desenvolvimento dos processos de formação continuada ao longo da carreira docente.

Em razão dessa importância, apresentamos, no próximo tópico, as características do início da carreira e as implicações dela decorrentes. Nosso propósito incide em elucidar essas características para relacioná-las, quando possível, às práticas pedagógicas da participante deste estudo e melhor conhecer e compreender essas práticas e as fontes que influenciam na construção dos saberes no decurso da sua trajetória profissional.

Tal como Huberman (1995), visualizamos as características do início da carreira como um processo que nem sempre é linear e/ou regular, pois nem todos os professores iniciantes vivenciam essas experiências da mesma maneira e com a mesma intensidade. Leal (2011) confirma a assertiva de Huberman (1995), quando caracteriza como *experiente* – por suas práticas bem-sucedidas - um professor de Educação Física com cinco anos de atuação profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 1.1 Características do início da carreira

Antes de nos atermos mais demoradamente nas características do professor iniciante, em especial, nas duas fases iniciais por suas inter-relações, quais sejam a da *exploração* e de *estabilização*, convém apresentar, de forma sucinta e geral, todas as fases da carreira docente, tomando-se por base o percurso temático desenhado por Huberman (1995). As fases apresentadas pelo autor, mediante a expressão *sequências-tipo*, podem atravessar ou não a carreira docente.

Para o autor, as fases na carreira docente podem ser organizadas do primeiro ao terceiro ano (momento definido como o período inicial, no qual o professor examina cautelosamente o seu entorno para se orientar), do quarto ao sexto ano (período em que se experimenta certo equilíbrio, haja vista a existência de um conjunto de experiências pedagógicas), do sétimo ao vigésimo quinto ano (momento em que pode ocorrer, simultaneamente, diversificação da prática e levantamento de questões sobre a profissão), do vigésimo quinto ao trigésimo quinto ano (período em que sentimentos de paz, distanciamento carinhoso dos alunos e tradicionalismo podem se fazer presentes) e do trigésimo quinto ao quadragésimo ano (momento de não investimento na carreira, podendo acontecer de forma calma ou amarga) (HUBERMAN, 1995).

Nono (2011), fundamentada em Huberman (1995), apresenta as fases da carreira nomeando-as da seguinte forma: *entrada na carreira* (oscilação entre sentimentos conflitantes, de dificuldades e entusiasmo para com a profissão); *fase de estabilização* (apresentação de uma postura de compromisso e independência no exercício profissional docente); *fase de experimentação ou diversificação* (atuações pedagógicas impactantes e questionamentos sobre as condições de trabalho); *fase de procura de uma situação profissional estável* (pode se caracterizar por sentimentos serenos e ausência de afeto ou emoções amargas mediante uma prática conservadora); e *fase de preparação da jubilação* (pode ser positiva, de encantamento, ou negativa, de desencanto para com a própria atuação profissional e para com a profissão em si).

Huberman (1995) assevera que o período de ingresso na carreira docente pode ser considerado como uma fase de *exploração* e de *estabilização*. Porém, o autor esclarece que tais ponderações não podem ser reputadas como uma regra em que há uma frequente linearidade e regularidade, já que nem todo professor iniciante pode vivenciar esse período da mesma forma. “Os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal

sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população” (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Para o autor, a fase de *exploração* se assemelha a uma temporada de descoberta, momento em que o professor iniciante passa a conhecer e compreender, gradativamente, os meandros que compõem o exercício da docência e as características que se fazem presentes no contexto escolar em que se encontra inserido. Nessa fase, o professor pode experimentar distintas funções e perpetrar algumas escolhas, as quais, de acordo com o autor, são alternativas transitórias. Já a fase de *estabilização* depende de aspectos positivos vivenciados pelo professor na fase de *exploração*, sendo considerada como uma das possíveis saídas para a *exploração* (HUBERMAN, 1995).

A positividade da *estabilização* pode ser refletida por meio da percepção de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a docência, cuja atenção é centralizada, por exemplo, “[...] no domínio de diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Huberman (1995) afirma que o período de *exploração* equivale ao período em que o professor se inicia no exercício profissional da docência. De acordo com o autor, esse período pode variar, normalmente, entre o primeiro e o terceiro ano de atuação. Corroborando com Huberman (1995), García (1999, p. 113) assegura que, “neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiros anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”. Para Gonçalves (1995), o início na docência acontece do primeiro ao quarto ano de exercício profissional, momento denominado pelo autor de *choque do real*, ou ainda, momento da *descoberta*.

Esse momento, identificado como uma ocasião de *choque com a realidade* (GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997) apresenta algumas particularidades, as quais, de acordo com Huberman (1995), se refletem por meio do confronto com as complicações provocadas pela condição profissional, uma inquietação demasiada com questões de ordem pessoal, a frequente distância que se estabelece, gradualmente, entre o cotidiano vivido na escola e as expectativas presentes na escolha (ou não) da profissão, na formação inicial e no momento de ingresso na carreira docente e as questões discentes de ordens disciplinares. Além disso, sentimentos de dificuldades na transposição didática e a percepção de que a docência pode se configurar, geralmente, como um trabalho fracionado e/ou isolado, também são tidos como impasses nesse princípio (GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1995).



Nesse período de *exploração*, pode-se identificar tanto o conflito com a realidade – estágio de *sobrevivência* - descrito no parágrafo precedente, quanto um estágio de *descoberta* (HUBERMAN, 1995). O estágio da *sobrevivência* geralmente abrange os aspectos impactantes da profissão, os impasses, a percepção e a constatação da complexidade e imprevisibilidade do exercício da docência. Já o estágio da *descoberta* compreende os aspectos menos penosos da profissão – porém vivenciados tão intensamente quanto o estágio da *sobrevivência* -, como por exemplo, a animação pela entrada na carreira, a oportunidade de poder experimentar e se posicionar como uma pessoa responsável e por ser e fazer parte de um grupo. “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da *sobrevivência* e o da *descoberta*, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1995, p. 39, grifos nossos).

De acordo com o autor, também pode ocorrer o predomínio de um dos estágios sobre o outro, ou seja, ou o estágio da *sobrevivência* se manifesta como influente, ou pode ocorrer a primazia do estágio da *descoberta* nesse período de ingresso na carreira docente. Borges (2005) confirma a oscilação desses estágios entre os professores de Educação Física que observou. Estes vivenciavam as dificuldades do início da carreira, experimentando, simultaneamente, sensações de entusiasmos e de frustrações. Para a autora, tais estágios são resultantes do conflito com o real, sentimento presente nesse período especial da carreira docente.

Conforme Silva (1997) observa-se o surgimento de dilemas nesse período de início da carreira. Para o professor ingressante, sentimentos decorrentes do distanciamento entre os ideais universitários e a realidade escolar, das características imprecisas da função docente em uma sociedade em transformações incessantes, da diversidade de tarefas inerentes ao exercício da profissão se fazem presentes desde o primeiro dia de atuação, propiciando manifestações dilemáticas (SILVA, 1997).

O *choque com a realidade*, resultado da confrontação entre as perspectivas do professor e o contexto profissional em que se insere, favorece o desenvolvimento de sensações de medos, decepções e dúvidas, que podem causar conflitos e prolongar-se dia após dia (SILVA, 1997). As dúvidas, ligadas às crenças e aos valores do professor, podem culminar em ocasiões de inquietações e de dilemas, que intervêm na representação do docente, gerando novos medos, decepções e dúvidas, como um círculo que não se rompe (SILVA, 1997).

A possibilidade de rompimento desse círculo só acontece quando o professor consegue conduzir adequadamente seus dilemas, por meio de mudanças em seu pensamento

que sejam favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento, do afeto e da apreciação por si mesmo (SILVA, 1997).

Para que o professor iniciante aprenda a administrar seus dilemas - intrínsecos à atividade exercida -, faz-se imprescindível que experimente a necessidade de se envolver em programas de formação contínua elaborados e desenvolvidos em comum acordo com as particularidades da escola e seus próprios interesses (SILVA, 1997). Assim, além do rompimento do círculo dilemático e as conseqüentes mudanças sentidas pelo professor, torna-se possível uma abertura maior às transformações e ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (SILVA, 1997). Para tanto, deve encontrar respaldo, principalmente, entre os gestores da escola, de modo a assegurar a continuidade da sua formação (SILVA, 1997).

Caetano (1997, p. 194) conceitua dilema como “[...] as vivências subjectivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de acção e/ou de valoração)”. Para a autora, os dilemas se originam com base em possibilidades de atuação docente que não se reduzem a momentos e lugares em particular. São desordens e incoerências entre o atuar e o pensar, entre posicionamentos importantes e contrários de uma mesma situação e entre as próprias condições das situações de trabalho.

Geralmente, encontra-se, associado aos dilemas, um grande número de oposições inter-relacionadas de uma maneira complexa, e por essas inter-relações o conceito de dilemas não deve ser sintetizado em uma simples confrontação entre duas forças antagônicas (CAETANO, 1997). A essência dos dilemas consiste precisamente na presença dessas oposições e na complexidade de decidir entre essas forças antagônicas (CAETANO, 1997).

Para Caetano (1997), os dilemas estão relacionados aos contextos de *relação professor-alunos* (atinentes à gestão da sala de aula), de *organização curricular* (atinentes à gestão de programas de ensino já prescritos), de *avaliação* (atinentes às conseqüências da imposição de modelos avaliativos para alunos heterogêneos) e *institucional* (atinentes aos problemas de relacionamento com os pares, com a profissão e com a escola).

A autora afirma ainda que os dilemas penetram a docência e nem sempre são solucionados, sendo considerados como agentes de modificações. Quando não são minimizados e simplificados para homogeneização das ações e das tomadas de posições, os dilemas podem potencializar o desenvolvimento profissional e a profissão (CAETANO, 1997).

Huberman (1995), ao estudar as fases da carreira e as implicações dela decorrentes, afirma a identificação de outras *sequências-tipo* (sequências de fases com características próprias), as quais apresentam particularidades diferenciadas, tais como a apatia, a opção efêmera da profissão ou mesmo contra a vontade, a tranquilidade de espírito e/ou o desapontamento com as próprias expectativas em relação ao exercício da profissão. Apesar dessa diversidade de perfis, a *exploração*, na maioria das vezes, se faz presente, sendo determinada, comumente, pelas características do contexto escolar e as limitações que são impostas aos professores iniciantes, uma vez que “[...] as pessoas têm oportunidade de *explorar* poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas” (HUBERMAN, 1995, p. 39, grifo do autor).

Há consenso entre as características do estágio da *sobrevivência* descrita por Huberman (1995) para com as implicações decorrentes da posterior estruturação de um padrão das fases da carreira docente apresentadas por Gonçalves (1995). Ao expor o início e o final da carreira como os anos mais complexos, os fatores mais relevantes são, nas visões das professoras pesquisadas, “[...] a *colocação*, os *alunos difíceis*, o *meio socioeconómico dos alunos*, a *vida particular*, as *condições de trabalho* e a *formação*” (GONÇALVES, 1995, p. 155, grifos do autor). De acordo com o autor, a *colocação*, citada como uma das razões dos momentos de crises representa a questão mais sentida pelos professores em seus piores anos na docência.

A imagem negativa construída por grande parte das inquiridas sobre os anos iniciais do seu percurso profissional radica nas situações de isolamento, na falta de condições de trabalho e no afastamento da família, sobretudo quando têm filhos de tenra idade, decorrentes do sistema de colocações (GONÇALVES, 1995, p. 167).

“A expressão *choque com a realidade*, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo” (SILVA, 1997, p. 54, grifos da autora). Com base na perspectiva anterior, Gonçalves (1995, p. 164) apresenta este momento como uma oscilação entre árdios e brandos aspectos inerentes à docência, se redundando em uma “[...] autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão”.

A fase de *estabilização*, compreendida também como um estágio que pode ser vivenciado pelo professor iniciante, pode ser reputada como o resultado do desencadeamento das situações experienciadas e das atuações empreendidas pelo professor no estágio de *exploração* (HUBERMAN, 1995). Assim, “[...] a fase de *exploração* ou das opções

provisórias desemboca naquilo que, ao invés, se designa pelo estágio do *comprometimento definitivo* ou da *estabilização* e da *tomada de responsabilidades*” (HUBERMAN, 1995, p. 39, grifos do autor). A *estabilização* representa um sentimento de pertencimento ao corpo docente, acompanhado, geralmente, de livre-arbítrio, da necessidade de autoafirmação, da exacerbação dos privilégios conquistados (sejam a níveis administrativos ou a níveis pedagógicos), já que “[...] estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 1995, p. 40).

Huberman (1995), ao expor uma sequência das fases da carreira docente, apresenta o período compreendido entre o primeiro e o terceiro ano como o momento de início na profissão, ocasião em que o professor examina com cautela os meandros no entorno escolar, se configurando, nas palavras do autor, nos estágios de *sobrevivência* e *descoberta* e, em âmbito geral, como uma fase de *exploração*. Já a fase de *estabilização* situa-se entre o quarto e o sexto ano de atuação docente, na qual o professor pode solidificar conhecimentos inerentes ao exercício da profissão. Não obstante, Huberman (1995), apresenta a *exploração* e a *estabilização* como etapas de um mesmo período.

As referências a estas fases da carreira descritas por Huberman (1995) se justificam pelo fato de uma fase ser uma possibilidade sequencial da fase anterior. Geralmente, as características da primeira etapa determinam as peculiaridades da segunda (GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995) e assim sucessivamente. Por estarem bem próximas, faz-se necessário referenciar, neste tópico, minudências destas primeiras etapas, já que uma atravessa na outra, distinguindo o professor em início de carreira. Em relação às fases, Gonçalves (1995, p. 148) afirma que

todas elas têm características próprias, havendo, porém, a considerar que uma *nova fase* pressupõe a alteração das características da anterior e a assunção de novas características, fruto, muitas vezes, de circunstâncias aleatórias, e que, em cada fase, essas características se organizam de modo específico, por referência às fases anteriores e às que se lhe seguirão. (GONÇALVES, 1995, p. 148, grifos do autor).

Por não apresentar uma linearidade como regra, o desenvolvimento profissional docente caracteriza-se como um processo de aprendizagem (GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; NONO, 2011), o qual pode se configurar por múltiplas e distintas facetas. Huberman (1995, p. 38), ao apresentar *seqüências-tipo* do ciclo de vida profissional docente, revela que tal sequência pode ser considerada como uma tendência, porém “isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. O autor é enfático ao afirmar que “é

verdade, entretanto, que uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência” (HUBERMAN, 1995, p. 54).

García (1999), ao discorrer sobre o período de ingresso na carreira docente, parte do pressuposto de que é precisamente nesse período da carreira que o professor iniciante pode apropriar-se de características referentes à cultura da escola, internalizando-as por meio de um processo denominado socialização.

A partir desta abordagem é fácil supor que o professor principiante se deve integrar num processo de aprendizagem, adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade. Por último, o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio. (GARCÍA, 1999, p. 115).

Não obstante, García (1999) revela que esse processo de socialização deve ser compreendido com base na admissão de uma recíproca adequação, tanto do professor que se inicia na profissão ao contexto escolar quanto do contexto que recebe esse professor, de modo que possa ocorrer um ajustamento de ambas as partes ou um enfrentamento, fator necessário para originar condições adequadas no cenário educacional. Gonçalves (1995, p. 158, grifo do autor), ao fazer referências aos períodos de conflito vivenciados pelo docente ao longo da carreira, afirma que tais períodos “[...] surgem como *necessários*, antecedendo e preparando os momentos de progresso”.

Para Tardif (2008), a carreira profissional docente também é concebida com base em procedimentos de socialização, nos quais os professores são marcados e ligados aos exercícios e hábitos já instituídos convencionalmente pela equipe escolar. Os professores devem se ajustar à cultura da escola, no intuito de saber conviver nesse contexto, uma vez que deter esse saber é tão importante quanto o desenvolvimento da competência para o ato de ensinar os alunos de uma determinada classe. “Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.” (TARDIF, 2008, p. 70).

Gonçalves (1995), com base no aporte teórico de Huberman (1995), ao expor um exemplo das fases da carreira docente em decorrência das características identificadas em análises com professores em diferentes momentos de suas trajetórias profissionais, assegura que o ingresso na docência também pode se constituir como os anos de maior satisfação profissional, sendo “[...] determinados por factores endógenos e exógenos à profissão e ao

próprio indivíduo, ocorrendo, segundo a literatura, no início do percurso profissional, determinados pela prevalência da *descoberta* sobre a *angústia* do enfrentamento com a realidade [...]” (GONÇALVES, 1995, p. 153, grifos do autor).

Nas palavras do autor, o início pode se configurar tanto como os melhores anos quanto como os piores anos na carreira docente. Já o final de carreira se configura como os piores anos. Para ilustrar sua assertiva, o autor revela que

dois momentos, segundo a literatura temática, se mostram propícios à eclosão de crises: os primeiros anos da carreira, até à *opção definitiva* pelo ensino como profissão, e o final da carreira, quando o *desinvestimento* se faz de forma *amarga*, em que as *lamentações* contra os alunos, os pais, os colegas e a instituição escolar se transformam numa quase obsessão, agudizada, por vezes, por uma impaciência pouco menos que incontrolável pela chegada do momento da aposentação. (GONÇALVES, 1995, p. 158, grifos do autor).

Apesar destas descrições da fase inicial na carreira docente entre os autores, a maioria deles visualiza a aprendizagem profissional da docência de forma processual e não como uma sucessão de acontecimentos isolados (FERREIRA, 2006; GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; NONO, 2011): seja por meio dos estágios descritos por Huberman (1995); ou mediante o processo de socialização assegurado por García (1999); ou ainda, à crise identitária revelada por Silva (1997), na qual o professor deve se ajustar (em relação a sua conduta, a sua exterioridade e a sua fala) às regras vigentes na escola como uma questão de sobrevivência neste momento de conflito. García (1999) revela ainda a necessidade de análise da socialização como um processo continuado no decurso da vida do professor.

Frente às reflexões acerca do período de ingresso na docência e as características desse período, no próximo tópico, apresentamos questões referentes à formação inicial do professor de Educação Física (BORGES; 2005; BRASIL, 2001, 2004a, 2011; STEFANE; MIZUKAMI, 2002) e as dimensões dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente (GARCÍA, 1999; TANCREDI, 2009).

Apresentamos um movimento de reflexão sobre a formação inicial em Educação Física tomando-se por base uma trajetória da racionalidade técnica à garantia dos conhecimentos da formação específica e da formação ampliada nos cursos de licenciatura, em razão da necessidade de se voltar o olhar para os saberes que são construídos pelos professores de início de carreira e não somente para as particularidades dos momentos de ingresso na docência.

As dimensões do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência também compõem esta seção, no propósito de contemplar a questão e os

objetivos desta pesquisa, ilustrar a diversidade de fontes de aprendizagem e dar visibilidade à forma como o professor aprende e se desenvolve na trajetória da sua profissão.

## **1.2 Formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**

Stefane e Mizukami (2002), ao apresentarem um panorama avaliativo referente aos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil com base em professores atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, revelam a presença de distintas abordagens e intenções nesses cursos, bem como os impactos sentidos na formação e na atuação profissional docente.

Conforme as autoras (2002, p. 237), os cursos analisados estavam fundamentados no “[...] modelo da racionalidade técnica [...]”. Tal modelo implicava em uma dicotomia entre teoria e prática (AGUIAR e cols., 2005). Para Fensterseifer (2008), a lógica desse modelo incidiu em uma compreensão de corpo como máquina, na qual a Educação Física estava submissa a princípios categóricos das leis do esporte.

Tomando-se por base as distintas abordagens e intenções presentes nos cursos de formação inicial em virtude do processo histórico, Stefane e Mizukami (2002) revelam a predominância inicial de influências militares e posteriormente, a subordinação da Educação Física ao esporte. Tais tendências implicaram na formação de técnicos e não de professores, diferenciando a Educação Física das outras áreas.

Segundo as autoras, a partir da promulgação do artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) 4.024/1961, o conhecimento de currículo mínimo – que compreendia matérias pedagógicas que não foram efetivamente consolidadas - foi proposto nos cursos de licenciatura. Entremeio a essa situação, algumas reformas de justaposição (sem grandes sucessos) ocorreram entre o sistema universitário brasileiro e o sistema universitário norte-americano. Stefane e Mizukami (2002) confirmam a inclusão das disciplinas pedagógicas na grade curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física em 1968, após trinta anos da implantação dessa mesma lei nas demais áreas.

Com esses acontecimentos e com a tendência da psicomotricidade, transformações pedagógicas ocorreram, nas quais o “[...] desempenho técnico e tático do conteúdo esportivo começou a ser questionado e os cursos de Educação Física voltaram-se mais para o processo de aprendizagem, as tarefas da escola, os processos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores” (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 239). Essa perspectiva culminou

na perda da especificidade da área, fato causador de inúmeros debates, tendências e questionamentos referentes aos processos de formação de professores de Educação Física.

Não obstante, apesar dessa ebulição teórica opositora à racionalidade técnica,

[...] no meio escolar, no entanto, tais abordagens alteraram somente o discurso dos professores, contribuindo muito pouco para uma mudança efetiva em suas práticas, não sendo incorporadas, igualmente, em processos formativos da docência na área. Observou-se, igualmente, que não houve discussão aprofundada das mesmas nos meios escolares, de forma a propiciar algum impacto sobre práticas pedagógicas. (STEFANE e MIZUKAMI, 2002, p. 242).

Apesar dos aspectos positivos evidenciados com a separação dos cursos em licenciatura e bacharelado desde 1987 (BORGES, 2005), Stefane e Mizukami (2002) observam, ainda na década de 1990, a alienação da Educação Física em relação aos debates sobre a formação docente pelos demais cursos de licenciatura. A separação dos cursos em licenciatura e bacharelado foi a transformação expressiva ocorrida na formação inicial em Educação Física, apesar de tal transformação não ter sido aceita por grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES), apresentar concepções diferentes de formação e práticas similares.

Em 1999, criou-se o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) com os objetivos de nortear, disciplinar, vigiar e regulamentar o exercício da profissão. Igualmente, houve a elaboração da Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, por uma banca de especialistas da área (STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Essa proposta, direcionada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentava diversas censuras aos currículos da época como, por exemplo, excesso de disciplinas, exagero de tempo de duração do curso, desacerto em relação às exigências do mercado de trabalho e às tendências vigentes que já concebiam a formação inicial “[...] como uma das etapas (não a única, embora muitíssimo importante) do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, que se constrói ao longo de toda a vida profissional, em diferentes momentos e contextos” (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 243-244).

Frente às censuras, as proposições para a formação em Educação Física consistiam na realização do curso de graduação com conferência de titulação de Graduação em Educação Física, abrangendo uma ou mais área da atuação profissional para atender a multiplicidade de manifestações sociais da *cultura de movimento* – expressão evidenciada na proposta - com considerações pelas particularidades de cada região e interesses diversos



observados em cada área de desempenho da profissão (BRASIL, 2004a; STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Assim, aboliu-se a separação entre bacharelado e licenciatura e os pressupostos para a nova formação pautou-se em uma parte comum e imprescindível (subdividida em *conhecimento do homem e sociedade, conhecimento científico-tecnológico e conhecimento de corpo humano e desenvolvimento*) e nas três evidências para os conhecimentos sobre o currículo relativos às diferentes formações implicadas pela natureza de cada curso de graduação (*conhecimento didático-pedagógico, conhecimento técnico-funcional aplicado e conhecimento sobre a cultura de movimento*) (BRASIL, 2004a; STEFANE; MIZUKAMI, 2002).

Após as orientações com os novos pressupostos para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP<sup>6</sup> 01/1999 (BRASIL, 1999), sobre as IES e o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (cursos de licenciatura, de graduação plena) quando assumiu decisões referentes à política inovadora e à compreensão de organização e de formação de professores (BRASIL, 2004a). A aprovação do Parecer CNE/CP 009/2001 atingiu a clássica formação do professor e do profissional em Educação Física, uma vez que conferiu à licenciatura características próprias e distintas do bacharelado (BRASIL, 2004a).

Entremeio a esse cenário, inúmeras audiências foram solicitadas pelo CNE em 2001 em diferentes áreas da formação que se articulavam sobre bacharelado e licenciatura, cuja finalidade principal consistiu na realização de reformulações com base nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004a).

Com base nesses debates, foi elaborado o Parecer CNE/CES<sup>7</sup> 0138/2002, deliberando sobre as DCN para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2002a, 2004a). Porém, a resolução proveniente desse parecer não foi publicada, em virtude de reivindicações de representantes do CONFEF sucedidas ainda em 2002 (BRASIL, 2004a). Novas comissões e análises foram realizadas, no propósito de contestar as censuras formuladas ao parecer CNE/CES 0138/2002 e, assim,

[...] as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foram desenvolvidas de modo a assegurar a: autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação

---

<sup>6</sup> Conselho Pleno.

<sup>7</sup> Câmara de Educação Superior.

continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática; articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. (BRASIL, 2004a, p. 7).

De acordo com o Parecer CNE/CES 0058/2004, as diretrizes propunham a reformulação do currículo mediante conhecimentos da área (formação básica e específica) e conhecimentos aprofundados em razão das particularidades regionais de cada instituição de educação superior (competências e habilidades para a atuação profissional em campos diversos) (BRASIL, 2004a).

A Resolução CNE/CES 7/2004 instituiu as DCN para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004b), o Parecer CNE/CES 400, de 24/11/2005, examinou o aproveitamento das diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e de Educação Física (BRASIL, 2005), entre outros pareceres e resoluções que apresentaram alterações para a formação dos professores de Educação Física. A Resolução CNE/CES 7/2004, por exemplo, foi transformada pela Resolução CNE/CES 7/2007, de 04/10/2007, com alteração do seu inciso 3º do artigo 10, que discorre sobre a natureza e as finalidades das atividades complementares a serem realizadas pelos graduandos em Educação Física, distinguindo-as, entre outras questões, de atividades relacionadas ao estágio curricular de caráter obrigatório (BRASIL, 2004b, 2007). Essa alteração foi decorrente de uma sugestão conduzida pelo CONFEF (BRASIL, 2011).

Segundo o Parecer CNE/CES 274/2011<sup>8</sup> (BRASIL, 2011), na Resolução CNE/CES 0058/2004, os cursos de formação inicial (em nível superior de graduação plena) em Educação Física devem garantir o desenvolvimento geral, humano e crítico do licenciado, com fundamentação científica, filosófica e ética. Assim, articulações entre conhecimentos da formação específica (conhecimentos específicos das manifestações da *cultura de movimento* – expressão utilizada no Parecer - integrados às dimensões da cultura, da didática, da pedagogia e da técnica) e conhecimentos da formação ampliada (conhecimentos das relações humanas, sociais, culturais para o desenvolvimento de trabalho em situações peculiares com base em diálogo entre a Educação Física e as demais áreas) devem ser estabelecidas na organização curricular da graduação em Educação Física.

Além disso, o professor de Educação Física atuante na Educação Básica necessita qualificação dessa área do conhecimento (BRASIL, 2011), conforme DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002b), a qual institui princípios que

---

<sup>8</sup> Aguardando homologação.

se aplicam em todos os níveis da Educação Básica e que vão além do domínio do conhecimento específico da área.

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste *componente curricular* na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a formação deste profissional. A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, também deverão pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação. Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do *componente curricular* Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano. (BRASIL, 2004a, p. 14-15, grifos nossos).

Ainda conforme o Parecer CNE/CES 274/2011, o teor doutrinário do Parecer CNE/CES 58/2004 representa a base das diretrizes, proporcionando todo o percurso precedente à sua aceitação, com seus preceitos orientadores e as características da área (BRASIL, 2011). De tal modo, nos aspectos concernentes às competências e habilidades do graduado em Educação Física, a construção dessas diretrizes estão intimamente vinculadas a entendimentos curriculares de procedimento de desenvolvimento da capacidade do ser humano situado de acordo com a história (BRASIL, 2011). “Sendo assim, a visão de *competência* deve ser compreendida além das dimensões do *fazer*, do *saber fazer* ou do *saber intervir*” (BRASIL, 2004a, p. 10, grifos do autor).

Borges (2005), ao refletir sobre a formação inicial em Educação Física, apresenta críticas à continuidade do sistema aplicacionista de ensino, revelando que tal sistema não contempla as necessidades formativas dos docentes no exercício da profissão. Por isso a importância de se ressaltar o Parecer CNE/CP 009/2001, que apresentou as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001). O Parecer, ao criticar o modelo tradicional de formação de professores por não contemplar as particularidades do exercício profissional em relação às demandas sociais vigentes, apresentou preceitos norteadores extensos e diretivas para uma política de formação docente, de organização temporal e espacial e de composição dos cursos (BRASIL, 2001).

Imbernón (2010), ao revelar o caráter prático do conhecimento específico necessário ao exercício profissional docente, afirma que esse conhecimento deve ser assegurado nos cursos de formação inicial, os quais devem prover os fundamentos para a constituição desse saber. O autor afirma, ainda, que os processos de formação de professores

precisam considerar os saberes provenientes do contexto cultural e da prática (com suas responsabilidades éticas, morais, científicas e políticas), no propósito de formar para uma atuação reflexiva, flexível e com imprescindível exatidão em uma função complexa e incerta.

Tancredi (2009), ao escrever sobre a aprendizagem da docência, realiza um contraponto entre as necessidades formativas do professor e as exigências cada vez maiores para o exercício da profissão da e na escola da atualidade. A autora acrescenta ainda que, “[...] diferentemente de outras profissões, as tarefas dos professores não terminam com o fim da jornada escolar diária, presencial”, pois existem outras ocupações das quais eles são responsáveis, como por exemplo, planejar aulas, estudar, avaliar trabalhos dos alunos, entre outras (TANCREDI, 2009, p. 52).

Nesse cenário em que as modificações da e na sociedade são sentidas na escola, a autora fala da profissão como uma tarefa complexa, cujo objetivo principal consiste (ou deveria consistir) em uma imperiosa e urgente reestruturação da escola e da função docente para atender a exigências sociais contemporâneas.

Segundo Tancredi (2009), o foco da escola contemporânea deve incidir na formação do aluno, para que o mesmo apresente condições de viver em sociedade. Para tanto, é preciso que os professores mobilizem diversos conhecimentos para atender a essas demandas. É nesse contexto que a autora reflete sobre os conhecimentos que a formação de professores deve garantir, além dos conhecimentos relativos à profissão.

Para Tancredi (2009), os professores necessitam adquirir e/ou ampliar conhecimentos para ensinar seus alunos, considerando as particularidades do mundo moderno. O Parecer CNE/CP 009/2001 já apontava para essa necessidade ao afirmar que

novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores. (BRASIL, 2001, p. 9-10).

A importância do conhecimento do objeto de ensino pelo professor é confirmada por Tancredi (2009), bem como a proposição de desafios possíveis aos alunos, a transposição didática, a consideração pelos conhecimentos que os alunos já possuem, a forma como acontece o processo de aprendizagem pelo aluno e a articulação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos propostos pela escola por meio de uma aprendizagem significativa.

Tal como Guarnieri (2005), Tancredi (2009) apresenta a aprendizagem da docência como um processo, que acontece no decurso da trajetória profissional do professor. Essa aprendizagem também está relacionada à pessoa que o professor é. Em Guarnieri (2005), a aprendizagem profissional é analisada com base no exercício da docência por professoras de início de carreira em relação direta com as condições objetivas de trabalho.

Ao expor o cenário atual que configura a docência, Tancredi (2009) revela um crescente desprestígio da profissão somado às exigências para o exercício da mesma. Tais exigências se devem às novas funções da escola, de promover a aprendizagem, de procurar e utilizar dados de fontes diversas, de considerar os interesses e as necessidades do entorno escolar, de desenvolver ações com ética e responsabilidade em setores sociais variados, entre outras funções. Além disso, a diversidade cultural da população escolar também é uma questão a ser considerada.

Em face dessa configuração escolar, as necessidades de conhecimentos para o ensino dos professores devem ser expandidas e diferenciadas, de modo a modificarem suas práticas em função desse cenário, fato que “[...] torna a docência uma profissão complexa, a ser exercida por profissionais cada vez mais capacitados, que continuem a aprender pela vida afora, a fim de acompanhar o dinamismo dos contextos sócio-econômico-culturais” (TANCREDI, 2009, p. 14).

Tancredi (2009) assegura que aprender a ser professor envolve diferentes conhecimentos, tais como, conhecimentos sobre o nível de ensino de atuação e conhecimentos sobre determinada área do currículo. Ademais, implica ao professor, admitir responsabilidades provenientes do desenvolvimento da própria prática pedagógica, apresentando comprometimento com o contexto escolar no qual se encontra inserido.

Ser professor não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa frente aos estudantes, às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente. (TANCREDI, 2009, p. 15).

Somado às exigências para o exercício da profissão, a autora apresenta a docência com suas características de incerteza, imprevisibilidade e complexidade, fatores que imprimem a conclusão de que os conhecimentos para o ensino não são ou estão prontos para serem utilizados conforme as necessidades originárias da prática.

Para Tancredi (2009), o ensino deve ser idealizado como um conhecimento em construção. Igualmente, conceber o desenvolvimento profissional como uma construção de conhecimentos favoráveis ao ingresso na carreira, por exemplo, possibilita espaço para aprendizagens contínuas.

Deparar-se com o cenário da escola atual retratado por Tancredi (2009) não é uma tarefa simples, sobretudo, para o professor iniciante. No começo, nem sempre suas expectativas são correspondidas. Um dos primeiros impasses acontece na relação teoria-prática. A cultura escolar, com suas regras nem sempre explícitas, deve ser apreendida pelo ingressante, que vai entendendo a importância de continuidade de seu desenvolvimento, de modo a solucionar tantas demandas provenientes da prática. “E assim vai a aprendizagem de ser professor se realizando ao longo da carreira [...]” (TANCREDI, 2009, p. 16), com diferentes necessidades formativas em cada fase da vida profissional. Essa aprendizagem contempla o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Para García (1999), o desenvolvimento profissional do professor representa um avanço contínuo, que supera a clássica perspectiva de aproximação entre o curso de formação inicial e os cursos de *reciclagem*. O autor apresenta o conceito de desenvolvimento profissional pressupondo um enfoque na formação do professor que atribua importância às características contextuais, organizacionais e de orientações para mudanças. Este conceito está fundamentado no desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem que tem por finalidade a formação de múltiplos conhecimentos que estão envoltos no exercício profissional docente.

A concepção do autor sobre formação de professor aponta para a necessidade de estudo e de compreensão dos campos de conhecimento escolares, curriculares e inovadores, de ensino e dos docentes, dos quais o desenvolvimento profissional é componente de conexão. Porém, García (1999) afirma que o reconhecimento da influência desses campos na formação docente não garante a consideração do caráter fundamental da formação no que se refere a esses campos do conhecimento. O desenvolvimento profissional é apresentado pelo autor “[...] como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo se vêm ignorando mutuamente” (GARCÍA, 1999, p. 139).

O empenho para a efetivação e visibilidade desses campos do conhecimento depende necessariamente da capacidade e comprometimento dos professores envolvidos para com a importância representada por esses campos (GARCÍA, 1999). O autor concebe “[...] o desenvolvimento profissional como uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite

unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (GARCÍA, p. 139, grifos do autor).

García (1999) afirma ser difícil negar a indissociabilidade entre o desenvolvimento profissional e o campo de conhecimento escolar, ou seja, o desenvolvimento do professor está diretamente relacionado ao desenvolvimento da unidade escolar em que se encontra inserido. No campo do currículo e da inovação, as relações estabelecidas entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento desse campo de conhecimento dependem das concepções de professor que se tem, de mero executor de tarefas a protagonista no desenvolvimento do currículo. Quando a relação se fundamenta na concepção de professor-protagonista, “[...] as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas” (GARCÍA, 1999, p. 143).

Igualmente, no campo de conhecimento de ensino, a relação com o desenvolvimento do professor depende exclusivamente da concepção de ensino que se tem, ou como *ciência aplicada* (ensino centrado no professor, com foco no produto final e no controle dos alunos) ou como *atividade prática deliberativa* (consideração pelas teorias implícitas de professor e aluno, situações de interação, planejamento e reflexão sobre a própria prática) (GARCÍA, 1999). A concepção de ensino determina o papel que o professor desempenha e a forma como aprende e se desenvolve profissionalmente.

No campo de conhecimento dos docentes, o autor considera as condições de trabalho do professor e como a profissão professor foi se constituindo ao longo do tempo, por meio da *burocratização, proletarização, intensificação do trabalho, feminização* e o conseqüente *isolamento*. García (1999) confirma a intrínseca relação entre essas condições e o desenvolvimento profissional do professor.

O autor acrescenta também que, compreender o processo de desenvolvimento profissional, como forma de aprendizagem por meio do qual o professor deve aprender certos conhecimentos no contexto de uma escola, sugere um plano, desenvolvimento e análise do currículo.

Tancredi (2009) apresenta, ainda, influências de antigos professores, cursos de formação, trocas com demais atores do contexto escolar, práticas, políticas públicas e teorias como fontes de aprendizagem da docência, as quais contribuem para a formação e para o desenvolvimento profissional dos professores, que as incorporam e as transcendem. Porém, é preciso disposição para as aprendizagens e para as mudanças.

Silva (1997, p. 59) já enfatizava a necessidade de os professores de início de carreira se mostrarem acessíveis às transformações por meio da elaboração e do

desenvolvimento de projetos favoráveis à formação contínua, permitindo, por meio “[...] da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua autoestima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente”. Para a autora, essas transformações podem favorecer o gerenciamento dos dilemas, sentimentos comuns no período de inserção na docência. Os dilemas podem configurar-se, tanto como desafios a serem superados quanto fontes de aprendizagem e de desenvolvimento, quando há reflexão sobre eles na intenção de solucioná-los (CAETANO, 1997; SILVA, 1997).

Herneck e Mizukami (2002) confirmam a importância do conhecimento e consideração pelos saberes dos professores nas propostas das políticas públicas, as quais seriam mais bem-sucedidas se houvesse a participação efetiva dos professores. Por isso, a importância do objetivo deste estudo, de conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física em início de carreira e as fontes que influenciam na construção dos seus saberes. As autoras afirmam ainda que a docência origina, unifica, revisa, renuncia e legitima diferentes saberes, sendo considerada como um cenário extraordinário para aprender.

Em face das considerações precedentes, no próximo tópico, refletimos sobre os saberes docentes, considerando sua natureza social, pluralidade e temporalidade (TARDIF, 2008). Para o autor, os saberes docentes são construídos de forma intensa e acentuada no início da carreira (entre os três ou os cinco primeiros anos). Essa construção pode orientar todos os saberes imprescindíveis à atuação docente (ILHA, 2012; LOUREIRO, 1997; TARDIF, 2008). Assim, faz-se necessário estabelecer relações entre os saberes e o início da carreira, uma vez que a iniciação e o desenvolvimento na docência implicam em apropriação de saberes objetivos e exclusivos dos contextos de trabalho, incluindo hábitos, normas e valores (TARDIF, 2008).

Igualmente, refletimos sobre os saberes docentes na Educação Física, tomando-se por base a sua natureza social e pluralidade (BORGES, 2005). A autora revela que a análise dos saberes deve estar diretamente relacionada às particularidades da atividade exercida (considerando a formação em licenciatura e bacharelado e os diferentes campos de atuação do profissional de Educação Física).

A prática constitui-se em um ambiente que, simultaneamente, produz saberes e forma para os saberes (BORGES, 2005). Ao fazer referências aos saberes experienciais como principal fonte de aprendizagem da docência, Borges (2005) sinaliza para uma necessária reflexão sobre a formação inicial com base nas demandas originárias da experiência docente.



### 1.3 Saberes docentes: natureza social, pluralidade e temporalidade

De acordo com Tardif (2008), o professor é uma pessoa cuja função incide em transmitir certo saber a outras pessoas. Porém, tal saber não é por si só formativo, uma vez que é a tarefa de difusão desse saber que lhe atribui importância formadora. Logo, “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (TARDIF, 2008, p. 43-44).

De tal modo, os professores são, concomitantemente, transmissores e construtores de saberes provenientes de diferentes fontes e portadores de diferentes caracteres (TARDIF, 2008). A construção e o desenvolvimento desses saberes estão diretamente relacionados à pessoa do professor, sendo originados e moldados na e pela prática escolar cotidiana (TARDIF, 2008).

Para o autor, não existe separação entre o saber docente e outras questões do ensino, as quais estão diretamente relacionadas com o trabalho cotidiano nas escolas, não sendo possível abstrair o saber de realidades diversas em que se imergem os professores. Por isso, o padrão de apreciação dos saberes docentes apresentado por Tardif (2008) foi construído tomando-se por base categorizações dos próprios professores e dos saberes, que concretamente e diariamente, são por eles utilizados em suas atuações profissionais.

Reali e Reyes (2009) afirmam que os saberes e as atuações docentes, além de sustentarem reservada afinidade com a pessoa, com a identidade e com a trajetória de vida e de profissão do professor, nutrem relações discentes com os demais atores pertencentes ao coletivo escolar. Por isso, esses conhecimentos e essas ações dos professores podem ser decididos e condicionados pelas particularidades das situações de atuação profissional.

Tardif (2008) acrescenta que o ser e o atuar de um professor em sua profissão devem ser considerados como procedentes às manifestações peculiares inerentes ao contexto escolar, cujo saber é proveniente de diversas fontes, como por exemplo, da cultura familiar, da trajetória escolar, pessoal e profissional desse professor, além da formação inicial e continuada. Portanto, os múltiplos saberes, incluindo o *saber-fazer* dos professores não são somente resultados de produções próprias e/ou originados em seus trabalhos diários (TARDIF, 2008). Nas palavras do autor, não há como discursar sobre esse tema sem

[...] relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações

com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2008, p. 11, grifo do autor).

Como implicação dessa afluência de diversos saberes na configuração e na compreensão dos saberes docentes, o autor afirma que as afinidades instituídas entre os professores e seus saberes produzem *relações sociais* com o coletivo, com as organizações e com os sujeitos produtores desses saberes. Assim,

no tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o *Saber em si*, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). (TARDIF, 2008, p. 19, grifos do autor).

Por isso, Tardif (2008) enfatiza que é imprescindível que haja muito cuidado ao falar dos saberes docentes, pois para defini-los é preciso conhecer as relações e as influências dos demais elementos componentes do cenário escolar. É fundamental compreender as inter-relações que permeiam o saber docente, sendo necessário também, considerar as opiniões dos professores quando os mesmos se referem às relações que existem entre seus saberes, suas atuações, suas crenças, seus contextos de trabalho e suas trajetórias pessoais e profissionais (TARDIF, 2008). Portanto, faz-se necessário considerar os discursos docentes a respeito das *relações sociais* que são por eles estabelecidas com o coletivo, com as organizações e com os demais sujeitos, também produtores de saberes cujas condições são de confluência com os saberes singulares (e plurais) dos professores (TARDIF, 2008).

Com base nessa compreensão, torna-se possível analisar questões referentes aos distintos saberes dos professores tanto como um conceito relativo ao saber quanto uma opinião social que o professor realiza sobre seu próprio saber, uma vez “[...] que a relação do professor com os seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social [...]” (TARDIF, 2008, p. 105). Daí a importância e necessidade de uma compreensão fundamentada na natureza social do saber docente.

Ao tentar articular questões igualitárias (sociais) e particulares (individuais) com o saber docente, Tardif (2008) define o saber como um saber social em razão de ser compartilhado entre vários atores pertencentes a uma mesma instituição, detentores, em geral, de uma mesma formação e subordinados às condições objetivas de trabalho muitas vezes cotejáveis entre eles.

Nessa ótica, os pensamentos e as ações de um professor em especial, por mais inéditas que sejam só possuem significado quando alocadas de maneira evidente em analogia às circunstâncias grupais de trabalho (TARDIF, 2008). Com base em sua acepção de saber social, o autor enfatiza que o saber nunca é decidido de forma individualizada, pois é fruto de uma produção social, de uma combinação entre vários grupos. Além disso, o saber só é reconhecido como tal quando se é analisado com base no sistema em que se encontra assentado (TARDIF, 2008).

É o sistema (universitário, escolarizado, sindical, grupal, ministerial, entre outros) que assegura a autenticidade do saber, norteando sua significação e a forma como será utilizado (TARDIF, 2008). Quando se pensa no contexto do trabalho docente, há que se ponderar que aquilo que se sabe está intrinsecamente relacionado com aquilo que se ignora, que alguns saberes são supostamente tidos como desconhecidos, que existem saberes representativos do grupo e que não são de todos e, saberes que são, equivocadamente, atribuídos a alguns professores (TARDIF, 2008). Essas questões revelam uma indissociabilidade entre a existência do saber e do prestígio social (TARDIF, 2008).

Segundo o autor, o objeto do saber docente também é social. Contrapondo-se ao trabalho industrializado, tal objeto é uma prática social, uma vez que o professor desenvolve suas ações em prol de uma proposta com seres humanos, a qual almeja assegurar-lhes educação e instrução (TARDIF, 2008). Logo, o saber do professor constrói-se e reconstrói-se com base em ações entre professores e alunos, ações de sujeitos conscientes de suas funções em uma relação permeada por combinações de probabilidades e pontos de vista, como um vai-e-vem perspicaz de saberes e relevância social desses saberes (TARDIF, 2008).

Consequentemente, o saber do professor não é um conteúdo acabado em si próprio, já que suas movimentações ocorrem com base em complicadas afinidades estabelecidas entre docentes e discentes (TARDIF, 2008). O autor aponta ainda, a necessidade de se registrar esses contatos, ajustados na coletividade, com o outro, na essência do saber docente.

Subsidiado por essa acepção, Tardif (2008, p. 49-50) assim define o exercício da docência:

ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2008, p. 49-50).

Nas palavras do autor, diferentes vias como, por exemplo, a fala, a conduta e o modo de ser, intercedem essas interações. Essas vias exigem dos professores, portanto, “[...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2008, p. 50). Nas assertivas do autor, o saber do professor também se transforma ao longo do tempo e em decorrência das modificações na sociedade. Na verdade, esse saber se relaciona àquilo que deve ser ensinado e à forma como deve ser ensinado e, tanto o teor quanto o modo de difusão do saber dependem, intensamente, de condicionantes históricos, sociais, culturais e temporais que perpassam sua configuração (TARDIF, 2008).

Igualmente, o autor defende o saber como um saber social em razão de o mesmo ser contraído no âmbito de uma *socialização profissional*. É nesse contexto que o saber se congrega, se altera, se adequa em virtude das etapas da profissão, já que o professor aprende a ensinar ensinando, no decurso de sua trajetória como docente (TARDIF, 2008).

Ao definir o saber docente como um conhecimento intensamente social, o autor explica o termo social mediante as relações que se estabelecem entre os indivíduos enquanto atores de um contexto, a saber: na relação entre um indivíduo e outro e na consequente repercussão dessa relação para com os envolvidos; e na relação do indivíduo consigo próprio considerando a influência externa que permeia tal afinidade. Desse modo, o saber docente está sempre vinculado às circunstâncias grupais trabalhistas, por meio da relação com o outro (TARDIF, 2008). É uma função com espaço determinado para o seu acontecimento, radicado institucionalmente e socialmente, sendo julgada pelo autor como um conhecimento aportado em um serviço com características complexas.

Para realizar essas conclusões sobre o saber dos professores, Tardif (2008) se fundamenta em estudos anteriores sobre esse tema, os quais analisam o saber docente com base em uma direta relação de dependência com as condições objetivas de trabalho. “Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social” (TARDIF, 2008, p. 105). Porém, os atributos pessoais e profissionais dos professores também são elementos inerentes a essa relação de dependência, pois o autor assegura que o saber docente está ajustado em combinações incessantes entre o *ser* e o *fazer* de um professor.

O *ser* está diretamente relacionado com os anseios, as percepções, as esperanças, as histórias de vida, entre outras questões, enquanto que o *fazer* se relaciona com a própria atuação profissional no contexto de uma escola e de uma sala de aula (TARDIF,

2008). O autor observa ainda que o *ser* e o *fazer* não devem ser concebidos como duas partes distintas, mas como efeitos dinâmicos derivados das combinações implantadas nos procedimentos intrínsecos ao trabalho na escola.

Corroborando com Tardif (2008), Reali e Reyes (2009) também concebem o *ser* e o *fazer* docente como ações conectadas. Para as autoras, o *ser* professor está envolto em um processo mais extenso em razão da inclusão de atividades que vão além das questões relativas ao ensino e ao espaço de uma sala de aula como, por exemplo, compromissos de natureza social e política inerentes à função docente, ter e ser parte nos espaços escolares e em seus entornos, bem como se envolver nas características da escola enquanto instituição e no grupo profissional enquanto comunidade detentora de princípios e costumes próprios.

O *fazer* está relacionado com as ações dos professores, que podem acontecer em circunstâncias específicas, difíceis, imprevisíveis, inconstantes e conflituosas, demandando o autoconhecimento docente, além de saberes e concepções discentes, disciplinares, curriculares e estratégicas (sobre o ensino e a avaliação) que possibilitam uma simplificação do processo de aprendizagem (REALI; REYES, 2009). Mediante relações entre docentes, discentes e conteúdos, o *fazer* também implica a transposição didática, em um processo de compreensão do outro, estando representado, nas expressões das autoras, pelo termo ensinar.

Em síntese, podemos dizer que ensinar está diretamente relacionado às atividades dos alunos e dos professores nas salas de aula considerando-se os conteúdos. O ser professor relaciona-se ao desempenho de papéis, às responsabilidades, ao pensamento e aos modos de atuação tendo em vista um contexto de atuação profissional – geralmente a escola. (REALI; REYES, 2009, p. 14).

Igualmente, os saberes docentes podem ser deliberados como um fato social consolidado por meio da formação, de projetos, de aprendizados, de matérias, de teoria de ensino instituída convencionalmente, e também podem ser determinados como os saberes dos professores, como o saber peculiar de um ator, de um indivíduo em especial (TARDIF, 2008). O autor procura “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo [...]” (TARDIF, 2008, p. 16). As características particulares, experienciais e idiossincráticas dos saberes docentes se manifestam por meio de uma concepção de carreira vinculada à história de vida e aos processos de socialização antecedentes e no tempo do exercício profissional docente (TARDIF, 2008).

A perspectiva do autor, em que o saber docente é posicionado tomando-se por base uma interconexão entre o individual e o social, está fundamentada em algumas linhas condutivas. Uma das linhas condutivas da perspectiva apresentada no parágrafo anterior compreende o saber docente em estreita afinidade com o trabalho diário dos professores no cenário da escola e da sala de aula. Nas palavras de Tardif (2008), o uso dos diferentes saberes pelos professores está circunscrito às condições originadas e impostas pelo trabalho. Em razão disso, as relações dos docentes com os saberes são afinidades intercedidas pelo trabalho, uma vez que nesse cenário são assegurados códigos precisos para o enfrentamento e para a resolução de fatos diários, pois tais relações não podem ser consideradas simplesmente como afinidades rigorosamente cognitivas (TARDIF, 2008).

As colocações conceptuais pertencentes à assertiva que pressupõe as relações dos professores mediadas pelo trabalho visam, em primeiro e segundo lugar respectivamente, “[...] a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho [...]” (TARDIF, 2008, p. 17), enfatizando o processo de socialização profissional e o saber contextualizado da atividade educativa. Além disso, tais colocações recomendam que

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2008, p. 17).

Tardif (2008) apresenta outras linhas condutivas de seu pensamento, que se assentam na ideia de pluralidade, no conceito de *trabalho interativo* e na emergente necessidade de se repensar a formação profissional docente. Esses pronunciados envolvem questões sobre a temporalidade do saber, bem como as *relações* essencialmente *humanas* que fundamentam e direcionam a construção e o desenvolvimento dos saberes dos professores no contexto de seus trabalhos e de suas carreiras profissionais (TARDIF, 2008).

Outra linha condutiva da perspectiva que posiciona os saberes docentes com base em uma interconexão entre o particular e o social, entre o indivíduo e as normas, para fins de uma apreensão completa do caráter social e singular do saber, se assenta no conceito de saber plural, composto de conhecimentos procedentes de diferentes origens e naturezas como, por exemplo, da personalidade, do currículo, dos projetos e materiais didáticos, dos

saberes específicos das disciplinas, da própria experiência e da formação para o exercício da função docente (TARDIF, 2008).

Para o autor, o saber docente pode ser determinado como um saber plural em razão de ser constituído por uma miscelânea de saberes provenientes de fontes e naturezas diferentes, quais sejam da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da própria experiência. “*Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados [...]*” (TARDIF, 2008, p. 61, grifos do autor).

Conforme Tardif (2008), os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições nas quais os professores se formam. Os saberes disciplinares, emergentes da tradição cultural e social, se referem às diversas disciplinas estudadas pelos futuros professores, geralmente, durante a formação inicial. Já os saberes curriculares estão representados pelos projetos promovidos pelas instituições escolares, dos quais os professores devem tomar conhecimento para estudarem suas formas de aplicabilidade. O autor assegura que esses saberes são correspondentes aos discursos, desígnios, conteúdos e metodologias da instituição escolarizada. Com base nesses elementos, os saberes sociais são classificados e expostos pela escola com base em sua forma de definição e seleção desses saberes como exemplos e como formação da e para a cultura letrada (TARDIF, 2008).

Na concepção do autor, os saberes experienciais são gerados e aprimorados na e pela prática. Como produtos do trabalho cotidiano dos professores, são germinados e legitimados por meio da experiência docente, incorporando-se ao saber individualizado e grupal no formato de hábitos e de capacidades, de *saber-fazer* e *saber-ser* (TARDIF, 2008). Com base nessas suposições, considera-se que o futuro docente, no trajeto de sua história de vida particular e escolarizada, internaliza saberes, capacidades, certezas, valores, os quais, no exercício da profissão, são por ele constantemente modernizados e reaproveitados de modo não reflexivo e com intensa confiança, formando a estrutura da personalidade e das relações, em especial, àquelas afinidades que são estabelecidas com os alunos (TARDIF, 2008).

Assim, os saberes provenientes da experiência estão diretamente vinculados aos papéis docentes, por suas características de utilidade, de interação, de sincretismo, de pluralismo, de heterogeneidade, de complexidade, de acessibilidade, de permeabilidade, de personificação, de existência, de informalidade, de temporalidade e de sociabilidade (TARDIF, 2008). Diante dessas características, o autor apresenta uma *epistemologia da prática docente*, a qual corresponde a “[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano e

cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se pessoalmente com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (TARDIF, 2008, p. 111).

Tardif (2008) faz referências ao início da carreira mediante conclusões que revelam a força e a importância da estruturação dos saberes da experiência nesse período da vida profissional docente. É por meio das primeiras vivências que professor iniciante adquire algumas convicções referentes ao cenário escolar, as quais lhe conferem a possibilidade de integrar-se ao espaço da classe e da escola, ao passo que também sanciona as competências necessárias ao ensino (TARDIF, 2008).

O autor também apresenta o saber dos professores como um saber temporal. Tal definição decorre do fato de ser o saber docente obtido na conjunção de uma trajetória de vida e de profissão. Portanto, “[...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo*” (TARDIF, 2008, p. 79, grifos do autor).

A temporalidade estrutura, conseqüentemente, o arquivamento de experiências educacionais acentuadas para a construção da identidade profissional, e compõe o meio excepcional para aproximar-se disso (TARDIF, 2008). Na verdade, a temporalidade não está somente relacionada com características objetivas e cronológicas, mas sim com a subjetividade do tempo, “[...] no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*” (TARDIF, 2008, p. 108, grifos do autor).

Ao proferir o saber docente como um saber temporal, o que denota o mesmo que dizer, primeiramente, que ensinar presume instruir-se para ensinar, ou seja, estudar para conter gradualmente os saberes imprescindíveis à efetivação dos afazeres docentes, o autor assevera que “o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” (TARDIF, 2008, p. 68, grifos do autor).

Em outras palavras, Tardif (2008) assegura que os saberes dos docentes são marcados pela temporalidade em razão de serem empregados no percurso de uma carreira profissional, já que é nesse contexto que tais saberes são desenvolvidos, em meio à presença de dimensões referentes à identidade do professor, do processo de socialização, das fases da carreira e das possíveis transformações que possam ocorrer. O autor conclui que “[...] a



relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e que essa relação está fundamentalmente associada ao tempo” (TARDIF, 2008, p. 99).

O autor expõe ainda a importância das experiências pré-profissionais na configuração dos saberes docentes, principalmente as experiências referentes à trajetória escolar, cuja instância formadora exerce forte influência na aprendizagem, no desenvolvimento e na atuação profissional do futuro professor. Reali e Reyes (2009) atribuem ênfase aos aprendizados de sala de aula na construção dos saberes docentes com base em uma inter-relação entre experiências pretéritas e contemporâneas.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do *saber-fazer* e do *saber-ser* que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2008, p. 69, grifos nossos).

Frente à ideia de temporalidade, Tardif (2008) revela que esse conceito não está circunscrito somente às vivências familiares ou escolares dos docentes, mas também está envolto às questões relativas à carreira profissional. Nesse caso, a carreira é concebida como um processo que demanda tempo, sendo caracterizado pela constituição do saber necessário ao exercício da profissão docente (TARDIF, 2008). Alguns temas associados compõem a carreira como um processo temporal como, por exemplo, a socialização, a solidificação das primeiras experiências, as etapas marcantes da trajetória profissional (mudanças, sequência e rompimento), as modificações entre as instituições escolares, as variações de níveis de ensino de atuação, e, por fim, questões identitárias e subjetivas dos professores, “[...] que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem” (TARDIF, 2008, p. 20-21).

Assim, os saberes docentes são provenientes de fontes diversas e, de acordo com o autor, não são amalgamados pelos professores nem ao mesmo tempo nem com o mesmo nível de importância. Em suas observações, Tardif (2008) concluiu que os professores empregam os saberes conforme suas utilidades no ensino. Os valores de um saber são atribuídos com base em sua utilidade no contexto escolar e, em virtude dessa serventia, os saberes são hierarquizados pelos professores (TARDIF, 2008).

Nessa perspectiva, os saberes provenientes da prática profissional diária constituem os saberes com maior nível de valoração entre os professores por se constituírem a base da profissão e da capacidade para o exercício da docência, além de serem considerados pelos professores como qualidades para obtenção e produção de seus próprios saberes

intrínsecos à profissão (TARDIF, 2008). “[...] Para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu *saber-ensinar*” (TARDIF, 2008, p. 61, grifos nossos).

A tarefa de ensinar está diretamente associada à mobilização de múltiplos saberes, que são reaproveitados pelo e para o trabalho, sendo, nesse espaço, ajustados e modificados (TARDIF, 2008). Tomando-se por base essa ótica, o autor assevera que

a experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2008, p. 20, grifos do autor).

Para bem clarificar suas acepções sobre os saberes docentes, o autor apresenta uma terceira linha condutora de seus pensamentos. Essa linha se fundamenta no *trabalho interativo*, na ideia de que a relação dos sujeitos atuantes aconteça essencialmente por meio da influência mútua entre seres humanos. Em razão dessa interação, os saberes são articulados mediante mobilização de domínio e de regulamentos pelos próprios indivíduos atores dessa interação (TARDIF, 2008).

Finalmente, uma quarta e última linha se refere à formação profissional dos professores, que sinaliza para a necessidade de se reavaliar a formação com base nas próprias reflexões promovidas (TARDIF, 2008). Tomando-se por base os saberes docentes e as particularidades de cada contexto escolar em que os professores se encontram inseridos, faz-se imprescindível uma junção equilibrada entre os saberes universitários referente ao ensino e aos saberes práticos desenvolvidos pelos professores em seus cotidianos de trabalho (TARDIF, 2008). Na acepção do autor, essa articulação admite reconstruir a compreensão que se possui sobre formação, identidade, contributos e funções profissionais dos professores.

No campo da formação de professores de Educação Física, Borges (2005), em especial, apresenta um panorama da formação profissional no país e as implicações da defesa de dois fenômenos (bacharelado e licenciatura), presentes desde 1987, como representações, nas palavras da autora, das afrontas e resistências internas ocorridas na área.

Esses fenômenos, defendidos mediante profundos debates teóricos, presentes nessa área do conhecimento como bacharelado e licenciatura, estão fundamentados, respectivamente, na concepção de Educação Física enquanto uma ciência associada à saúde e ao esporte e na concepção de Educação Física em uma perspectiva cultural, cujos movimentos

do ser humano, bem como suas práticas corporais, são valorizados em um contexto mais extenso de estudos (BORGES, 2005).

Para a autora, decompor a Educação Física em áreas distintas em virtude das distinções entre os lugares de exercício da profissão (bacharelado: formação de técnicos e/ou instrutores para atuar em ambientes não escolares; licenciatura: formação de professores para atuarem no âmbito das escolas) é uma definição reducente que desconhece a complexa função do profissional que atua nesses espaços.

Borges (2005), por assumir a complexidade da intervenção profissional no campo da Educação Física, aponta para a necessidade de uma análise que estabeleça relações com as características da atividade exercida. A exemplo de Tardif e Lessard (1999), a autora define o trabalho do professor tomando-se por base as interações entre os sujeitos. Para o professor, os espaços de ação não se restringem ao ritual de uma prática de qualquer caráter, uma vez que, todos os seus trabalhos, por “[...] qualquer que seja seu campo de atuação, a escola ou o mundo do trabalho, constituem práticas de formação, de instrução e de informação mediadas por interações humanas”, possuindo, assim, “[...] uma dimensão educativa no sentido mais amplo” (BORGES, 2005, p. 161).

No propósito de refletir sobre os saberes docentes na Educação Física, Borges (2005, p. 165) se posiciona com base em uma visão recente de prática pedagógica, concebendo-a como “[...] um espaço de produção dos saberes e de formação para os saberes.” A autora se sustenta, especialmente, nos saberes provenientes da experiência, na concepção de saber docente aportado no trabalho cotidiano, no cenário escolar e nas condições e limitações existentes, os quais devem ser cuidadosamente considerados no estudo dos saberes dos professores. A base primordial de Borges (2005) se assenta na natureza social do saber docente.

A pesquisa com professores de Educação Física atuantes no ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental em mais de uma escola simultaneamente apontam para pluralidade do saber docente, com base na interconexão entre fontes e naturezas distintas de origens individuais e sociais dos conhecimentos dos professores (BORGES, 2005).

A alusão às atuações docentes em instituições escolares distintas se refere à situação daquele professor que possui mais de um cargo, percorrendo ambientes de trabalho diferentes, geralmente em um mesmo dia, na intenção de compor uma jornada mínima para garantir a sobrevivência em um contexto perverso de condições e vencimentos salariais (BORGES, 2005). Tal condição se aplica à professora participante deste estudo, que, além de lecionar suas aulas em duas escolas da rede pública estadual por motivos de opções restritas

na atribuição de aulas em decorrência de sua classificação, desenvolve um trabalho com crianças pequenas na rede particular de ensino com o conteúdo *Natação*.

Ao tecer análises sobre os saberes experienciais dos professores de Educação Física observados, Borges (2005) apresenta a experiência como fonte primeira na composição dos saberes docentes, já que os conhecimentos provenientes dessa fonte adaptam, de forma parcial, os critérios avaliativos efetuados pelos docentes a respeito da própria formação inicial. Daí decorre a intensa consideração pelos saberes experienciais como fonte válida de aprendizagem profissional e de conhecimentos intrínsecos à docência pelos professores.

No entanto, apesar de um discurso pretensamente negativo sobre a formação inicial, Borges (2005) revela que a descrição dos processos de aprendizagem profissional da docência são matizados<sup>9</sup> pelos professores, uma vez que são expostos com base em relações simultâneas entre os conhecimentos provenientes da experiência, da profissão e da formação inicial e continuada. Logo, a formação não é concebida como uma fonte completa no preparo dos futuros professores (BORGES, 2005; BRASIL, 2004a; HERNECK; MIZUKAMI, 2002). Nessa perspectiva, Borges (2005) aponta, como um imperativo nos estudos sobre o ensino, o entendimento da experiência da profissão docente.

De fato, a posse ou não de distintos saberes pelos professores exerce forte influência em suas atividades profissionais como, por exemplo, na transposição didática, nos momentos iniciais da carreira, na *socialização profissional*, na consciência da importância da aquisição de saberes práticos, na troca com os pares, na concepção de aprendizagem da profissão em contexto de trabalho, entre outras questões.

Tomando-se por base a concepção de saber plural, sendo a experiência do e pelo trabalho a principal fonte de aprendizagem profissional da docência, Borges (2005) defende que a obtenção, a mobilização, a utilização, a avaliação, a rejeição e/ou a conservação dos demais saberes são transformados e ajustados mediante os saberes provenientes da experiência profissional cotidiana.

De acordo com Borges (2005, p. 185), apesar do consenso entre os professores a respeito da experiência no e pelo trabalho como fonte principal de aprendizagem profissional da docência,

[...] esses saberes da experiência também são plurais, como dizem os docentes, que falam de saberes relacionados aos conhecimentos específicos de educação física, por exemplo, conhecimentos relativos a diferentes modalidades esportivas,

---

<sup>9</sup> “Dar diferentes gradações a (as cores); nuançar. Dar cores diversas a; colorir. Enfeitar. Apresentar diversas cores; irisar-se” (FERREIRA, 2000, p. 451).

conhecimentos técnicos e pedagógicos aplicados ao ensino de um esporte qualquer, de competências e de *savoir-faire*, de saber se organizar, de saber planejar; eles falam também de saber-ser, de posturas e valores, da relação com outrem e de relações interpessoais. (BORGES, 2005, p. 185, grifos da autora).

A identificação desses saberes possibilitam reflexões sobre os cursos de formação inicial em Educação Física, cuja metodologia aplicacionista de ensino já deveria estar superada por não corresponder às exigências do exercício profissional (escolar ou não escolar) no contexto de trabalho docente. Para Borges (2005), fazem-se necessárias ponderações sobre a formação inicial com base nas demandas provenientes do exercício profissional docente.

Relacionar os saberes docentes com o início da carreira torna-se indispensável, pois de acordo com Tardif (2008), o ingresso e o desenvolvimento na docência implicam em apropriação de saberes objetivos e exclusivos dos contextos de trabalho, incluindo hábitos, normas e valores, entre outros saberes. Para o autor, os saberes docentes são construídos, de maneira viva e marcante, nesse período de início.

Tardif (2008) acrescenta ainda que, o *saber-ensinar* está diretamente relacionado às experiências anteriores do professor, pois quando este ingressa na profissão, possui uma concepção da relação que deve ser estabelecida com o contexto escolar e sobre o ofício que irá desempenhar. Nesse cenário, o processo de socialização profissional do professor iniciante não acontece na neutralidade (TARDIF, 2008). Com isso, o autor não quer dizer que os saberes relativos às experiências anteriores sejam suficientes para conceber o saber profissional e para apresentar elementos que tornam a experiência na docência fontes de aprendizagem e de saber, mas que deve haver consideração pela “[...] construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional” (TARDIF, 2008, p. 79).

No capítulo seguinte, contextualizamos a Educação Física com base em seu percurso histórico para proporcionar visibilidade e compreensão sobre a constituição dessa área do conhecimento, situando as diversas tendências que influenciaram sua configuração atual e apresentando a construção do conceito de *cultura corporal*. Igualmente, apresentamos e nos posicionamos com base em uma *educação de corpo inteiro*, em razão das possibilidades observadas de diálogo com os dados. A legislação prescrita para a Educação Física escolar e, em especial, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, também compõe o capítulo que se segue em razão da necessidade que sentimos de legitimar essa prática na escola enquanto *componente curricular*.

## 2. ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Em meio a avanços, estagnações e até, retrocessos, a Educação Física vem se constituindo, ao longo de sua inserção no contexto escolar, em um campo de conhecimento permeado de desafios para aqueles que a escolhem como profissão. Sendo assim, o professor que faz esta escolha e se encontra na fase inicial da carreira enfrenta um aglomerado de situações desafiadoras devido aos aspectos já destacados referentes ao ingresso na profissão e as características particulares, e por vezes, problemáticas da Educação Física e sua história como disciplina escolar.*

Franciele Roos da Silva Ilha (2012).

Primeiramente, convém contextualizar a Educação Física com base em reflexões históricas relevantes que contribuíram para a construção do cenário atual apresentado por essa área do conhecimento. Essa contextualização se justifica na medida em que proporciona visibilidade e compreensão sobre a trajetória da área.

Castellani Filho (2008) apresenta considerações referentes a fatos marcantes relativos ao processo histórico que caracterizou a Educação Física no país, e busca, concomitantemente, recuperar a falta de senso crítico neste campo da ciência e apresentar a história como um processo subordinado a incessantes e novas interpretações, já que, para o autor, a história não deve ser relatada, observada e analisada com incondicional veracidade.

De fato, compreender esse processo, bem como suas crises, não significa visualizá-los como algo superado em seus tempos e espaços. Para Gebara (2001, p. 27-28), dissertar sobre a Educação Física significa trata-la como um elemento histórico

[...] ou em constituição, ou, o que é mais provável, dotado de plasticidade, o qual por estar colado a práticas sociais, culturais, afetivas e ambientais, conforma-se de acordo com as inúmeras possibilidades combinatórias desses elementos. Nesse sentido, a chamada crise da Educação Física não pode ser pensada apenas com as premissas dialéticas, da superação de estados qualitativamente distintos, mas deve ser pensada também como um estado permanente, portanto intrínseco ao objeto (área de estudo). (GEBARA, 2001, p. 27-28).

Estudos como Castellani Filho (2008), Gallardo (2000, 2010), Gonçalves (2006) e Soares e cols. (1992, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN-EF) para os 1º e 2º ciclos e 3º e 4º ciclos (ensino de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de oito anos, respectivamente)<sup>10</sup> (BRASIL, 1997, 1998a) demonstram as diferentes manifestações da *cultura corporal* em épocas distintas e afirmam que os

<sup>10</sup> No último tópico deste capítulo, refletimos sobre essa mudança de nomenclatura, bem como a apresentação e explicitação da legislação que fundamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

objetivos dos exercícios físicos e da Educação Física sempre estiveram vinculados às particularidades de cada momento histórico.

Brasil (1997, 1998a), Gallardo (2000, 2010), Soares e cols. (2001), Gonçalves (2006) e Castellani Filho (2008) apresentam um panorama da Educação Física escolar no país mediante o ato de reescrever a história. Nessa reescrita, constatamos a criação de múltiplos enfoques metodológicos diferenciados pelas “[...] dimensões dos conteúdos que se propõem (explícita e/ou implicitamente) a desenvolver” (LEAL, 2011, p. 61).

As primeiras manifestações da Educação Física no campo escolar são datadas do final do século XVIII e início do século XIX no continente europeu, em um cenário de constituição e solidificação do capitalismo no qual se fazia necessário a formação de indivíduos ágeis, fortes e empreendedores para a manutenção do sistema capitalista (SOARES e cols., 1992). Assim surge a perspectiva higienista, como interesse da classe dominante (SOARES e cols., 1992).

A inserção da Educação Física na escola com base em métodos ginásticos, cuja finalidade consistia no desenvolvimento da aptidão física fundamentada em conhecimentos biológicos, conquistou o respeito da área diante das demais disciplinas (SOARES e cols., 1992). Por serem desenvolvidas por instrutores do exército, as aulas de Educação Física nas escolas ganharam características militaristas e se configuraram como atividades excepcionalmente práticas, até serem concorridas, depois da Segunda Guerra Mundial, pelo método austríaco e desportivo generalizado (SOARES e cols., 1992).

Soares e cols. (2001) afirmam que as sistematizações pautadas no método sueco, no método desportivo generalizado e na psicomotricidade, influenciaram no desenvolvimento da área. Para Costa (2006), tanto o método desportivo generalizado quanto a psicomotricidade exerceram forte influência na Educação Física, sendo ainda possível identificar, atualmente, as consequências desse domínio.

O método sueco, fundamentado nos princípios da anatomia, desenvolvia-se mediante sessões ginásticas rígidas, cujo objetivo consistia em atender aos interesses patrióticos vigentes, que incidiam na erradicação dos vícios pela busca de uma assepsia<sup>11</sup> social (SOARES e cols., 2001). Esse método dividia-se em *Ginástica Pedagógica e Higiênica*, *Ginástica Médica*, *Ginástica Militar* e *Ginástica Estética* (GONÇALVES, 2006).

---

<sup>11</sup> “Ausência de infecção. Conjunto de processos que visam evitar a presença de germes patogênicos” (FERREIRA, 2000, p. 68).

*A Ginástica Pedagógica e Higiênica* tinha por fim submeter o corpo à vontade; era essencialmente educativa e social. *A Ginástica Médica* objetivava o tratamento de certas enfermidades e defeitos dos órgãos, adequava a postura e o movimento do corpo. *A Ginástica Militar*, que era entendida como sendo a arte das armas, deveria cooperar na formação geral. *A Ginástica Estética* era importante, porque permitia ao corpo exprimir certos estados da alma, sentimento e pensamentos; era influenciada pelas belas-artes, bem como a influenciava. (GONÇALVES, 2006, p. 56, grifos da autora).

Análogo e conseqüente às tendências higienista, eugênica e militarista, existiam também preocupações de ordem econômica (BRASIL, 1997, 1998a). Tendo sofrido uma forte tendência militarista, a Educação Física se caracterizou, posteriormente, como Educação Física desportiva, cujo objeto e objetivo de estudo seriam, respectivamente, o esporte e o melhoramento da rentabilidade atlética em uma concepção tecnicista de ensino (BRASIL, 1997, 1998a; GALLARDO, 2000, 2010; GONÇALVES, 2006; SOARES e cols., 1992). Nesse contexto, ocorreu a divisão das turmas por sexo nas aulas, com base no Decreto 69.450/1971 (SOARES e cols., 1992).

Contradizendo as proposições desses movimentos, a psicomotricidade, apresentou-se como um movimento *renovador* na Educação Física (SOARES e cols., 1992). Promovida e fixada como conteúdo pelo Ministério da Educação nos anos de 1970, a psicomotricidade se configurou como uma metodologia ausente de conteúdo próprio, como um caminho para o desenvolvimento de comportamentos motores, a saber: *lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonora, tátil, visual* (SOARES e cols., 2001).

Conforme Gonçalves (2006), essa abordagem foi abrangida pela Educação Infantil e pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, no propósito de assegurar o pleno desenvolvimento do aluno. Nesse cenário, a Educação Física abdicou de sua especificidade e “[...] passou a ser vista como uma ferramenta instrucional que permitia que o aluno aprendesse os conteúdos das demais disciplinas escolares” (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 239-240). Em razão disso, ocorreu uma valorização do método de aprendizagem em detrimento da isolada realização da técnica (BRASIL, 1997, 1998a).

Gonçalves (2006) e Soares e cols. (2001) asseguram que os desígnios assépticos da metodologia sueca e a pretensa manutenção da ordem e da hierarquia social do método desportivo generalizado, apesar de estarem pautados prioritariamente na dimensão procedimental do conteúdo, desenvolviam-se de forma sistematizada sobre conhecimentos anatômicos, fisiológicos e técnicos, respectivamente. Em se tratando do desenvolvimento dos conteúdos referentes à ginástica, por exemplo, a dimensão atitudinal acontecia por meio do servilismo e da subordinação ao professor.



Contradizendo as proposições desses movimentos, a psicomotricidade, apesar da ausência de conhecimento próprio e do conflito gerado entre o necessário saber docente relativo aos níveis de desenvolvimento do aluno e do conteúdo, apresentou-se como o “[...] primeiro movimento mais articulado que aparece a partir da década de 70 em contraposição aos modelos anteriores” (BRASIL, 1998a, p.23).

Entremeio ao cenário de crise identitária evidenciada na década de 1980 (BETTI, 2011b; BRASIL, 1997, 1998a; COSTA, 2006; GALLARDO, 2000; GEBARA, 2001; GONÇALVES, 2006; MOREIRA, 2001; SOARES e cols., 1992), os inúmeros debates originados com base em reflexões sobre a importância da disciplina enquanto prática pedagógica e o aparecimento de diversas tendências, devem-se à possibilidade de ruptura com o automatismo de abordagens utilitárias, acríicas e passivas, provenientes de concepções nitidamente biológicas e promotoras do ensino de uma Educação Física essencialmente tradicional, técnica e esportivizada.

Nesse período de efervescência teórica com qualidades pedagógicas, transformações significativas ocorreram nas políticas públicas educacionais, as quais promoveram o início de uma priorização da Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 1998a). Gonçalves (2006) revela a necessária legitimação da disciplina enquanto *componente curricular* como uma das principais inquietações desse momento.

Igualmente, outras tendências são decorrentes dessa ebulição teórica como, por exemplo, a tendência desenvolvimentista (ensino do movimento como foco principal nas aulas de Educação Física), a tendência construtivista-interacionista<sup>12</sup> (conhecimento construído na interação com o mundo) e a *cultura corporal* (tendência contemporânea, cuja proposta se fundamenta na compreensão de uma Educação Física introdutória e integradora do indivíduo na *cultura corporal de movimento*) (GONÇALVES, 2006). A partir da metade da década de 1970, as tendências psicomotricidade, construtivista e desenvolvimentista foram as mais impactantes (BRASIL, 1998a).

Na perspectiva da *reflexão sobre a cultura corporal*, Soares e cols. (1992) apresentam uma *dinâmica curricular* diferente, cujo propósito incide em promover um tratamento pedagógico sobre as práticas corporais enquanto produções humanas. Essas práticas corporais, identificadas como *Jogos, Ginásticas, Esportes, Lutas, Danças* e outras,

---

<sup>12</sup> Essa tendência, referenciada como *construtivista* por diversos estudos (BRASIL, 1998a; GONÇALVES, 2006; BETTI, 2011a), é apresentada por Freire (1997), seu proponente, como uma *educação de corpo inteiro*. Neste estudo, ao referirmos à concepção do autor, adotamos a expressão conforme a denominação freireana.

são, nas palavras dos autores, reproduções de fatos vividos, criadas pela história e desenvolvidas pela cultura.

A produção humana, proveniente de necessidades e desafios enfrentados pelo homem no decorrer da história, transformou-se em bens culturais da humanidade (SOARES e cols., 1992). Nessa perspectiva, entende-se a *cultura corporal* como o “[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES e cols., 1992, p. 39).

Frente a essa compreensão de *cultura corporal*, faz-se indispensável, no âmbito da prática pedagógica da Educação Física, desenvolver esse conceito de acordo com a história (SOARES e cols., 1992). Para os autores, a dimensão corporal do indivíduo se concretiza, concomitantemente, por meio da *linguagem*, do *trabalho* e do *poder*.

Com base no conceito de historicidade, torna-se possível que o aluno se perceba enquanto sujeito que pode gerir as próprias atividades do meio social em que se insere e, ao mesmo tempo, criar e produzir cultura, de modo a desenvolver a criatividade, tanto no campo do trabalho quanto no campo do lazer (SOARES e cols., 1992). Na perspectiva de *reflexão sobre a cultura corporal*, as pretensões das classes populares são consideradas e pensadas por meio do tratamento pedagógico do conteúdo em uma lógica dialética, proporcionando ao aluno um desenvolvimento identitário e consciente de classe social (SOARES e cols., 1992).

Em relação à tendência crítico-superadora preconizada por Soares e cols. (1992), Kuriki (2007) afirma o privilégio de uma abordagem política e pedagógica, de apreço pela classe social, pelas particularidades e pela realidade social e histórica da função do professor e dos alunos.

Para Soares e cols. (1992), a tendência crítico-superadora se assenta em uma concepção de *currículo ampliado* (articulação entre os objetos das diferentes áreas do conhecimento), de *eixo curricular* (organização da intensidade e das características da reflexão promovida no aluno, definindo o *que* e *como* a escola ensina), de *dinâmica curricular* (articulação entre o tratamento do conteúdo, a organização e as regras escolares) e de *princípios curriculares* (relevância social, contemporaneidade e simultaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades do aluno, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento), na pretensão de contrapor certos anseios de classes sociais.

Já em Freire (1997), visualizamos uma perspectiva de ensino pautada em uma concepção de educação integral, superadora da fragmentação dos conhecimentos veiculados na formação inicial e na escola. A fragmentação dos conhecimentos veiculados na formação inicial está relacionada, nas palavras do autor, com a precariedade dessa formação, tanto em nível de Magistério quanto de Educação Física.

Na formação do magistério, a insignificante quantidade de pessoas que frequenta as aulas de Educação Física realiza, na verdade, uma prática desportiva ou atividades físicas inconsequentes para o futuro exercício da profissão. Nas faculdades de Educação Física, a excessiva preocupação com o biológico e a fixação em torno das práticas desportivas impedem que o sujeito, uma vez no seu ambiente de trabalho, possa cumprir a contento sua tarefa pedagógica de orientar a Educação das crianças. (FREIRE, 1997, p. 79).

O autor afirma que a fragmentação dos conhecimentos veiculados na escola se relaciona com a concepção dualista de corpo e mente que se tem e, em razão dessa concepção, a escola apresenta certas matérias destinadas ao desenvolvimento intelectual e outras destinadas ao desenvolvimento do corpo (FREIRE, 1997). Em contrapartida, propõe uma formação integradora de corpo e mente, em que ambos sejam compreendidos como elementos de um mesmo organismo e aceitos na escola, não para diferenciarem-se entre as funções de aprender (mente) e transportar (corpo), mas para se libertarem.

Ao criticar o sistema escolarizado por manutenção da ordem, do silêncio e da restrição dos movimentos das crianças como condição para aprenderem, Freire (1997) assegura justamente o contrário, que a aprendizagem só é possível quando as crianças se encontram livres para se movimentarem, criticarem e aprenderem *de corpo inteiro*.

Segundo o autor, as crianças da Pré-Escola e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental são especialistas em brincar e essa cultura não pode ser renunciada pela escola. Em virtude disso, assegura que o trabalho na escola deve fundamentar-se em conteúdos significativos, que devem ser de natureza concreta e estar vinculados ao mundo real da criança (FREIRE, 1997). Para o autor, só é possível falar de uma educação sólida, de conhecimento expressivo, de desenvolvimento autônomo e de democracia quando se vive realmente e corporalmente as relações de espaço e de tempo que preenchem a cultura infantil.

Freire (1997) apresenta diretrizes para o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental com base na compreensão da relação do movimento da criança com o mundo como uma harmonia indispensável para um desenvolvimento adequado. O autor afirma não haver possibilidade de passagem do mundo real para as representações do

pensamento sem intervenção da atividade corporal, daí a importância de uma vivência corporal real e completa.

Para Freire (1997), ação sem entendimento não tem valor algum quando se discursa sobre ser humano e educação. Nessa perspectiva, a função da escola deve consistir na priorização do pleno desenvolvimento do aluno por meio da aprendizagem de habilidades diversas e não o contrário (FREIRE, 1997). Na concepção do autor,

a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: *é educação de corpo inteiro*, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer. (FREIRE, 1997, p. 84, grifos do autor).

Igualmente, o autor propõe que os conhecimentos que as crianças já possuem sobre as práticas corporais sejam desenvolvidos por meio de situações-problema. O conteúdo desenvolvido nas aulas de Educação Física deve estar articulado com os saberes da vida das crianças e “[...] as diferenças de conteúdo de uma série para outra deveriam relacionar-se mais a níveis de complexidade do que a habilidades diversas” (FREIRE, 1997, p. 93).

As tendências decorrentes da ebulição teórica do período de 1980 a 1990 manifestaram objetivos em comum, quais sejam de negação e de superação dos padrões pré-estabelecidos determinantes das funções desempenhadas pela Educação Física até então, promovendo reflexões sobre a área no propósito de superar práticas carentes de significações e intencionalidades, que não conferiam autenticidade à disciplina enquanto área do conhecimento. Costa (2006, p. 191, grifos nossos) é enfática ao confirmar a necessidade de “[...] transcender o lugar de fazer pelo fazer que não legitima a Educação Física como *componente curricular*”.

Nas palavras de Betti (2011a, 2011b), essas tendências, abordagens e/ou perspectivas, como são usualmente denominadas - elaboradas a partir do final da década de 1980 -, são definidas enquanto proposições teórico-metodológicas. O autor, ao conceituar uma proposição teórico-metodológica, apresenta-a como uma conjectura que

[...] expressa concepções de ser humano, sociedade, escola, educação, cultura, esporte, movimento, corpo; vale-se de certas categorias teóricas, de certas interpretações da realidade; elege certos valores para concretizar. E, claro, seleciona conteúdos e estratégias de ensino coerentes com aquelas concepções e valores. (BETTI, 2011a, p. 2).

Betti (2011a, 2011b) revela que as demais tendências originadas a partir da década de 1980 (momento histórico muito importante para a configuração atual da Educação Física) direcionaram, gradualmente, para o surgimento da *noção de cultura*.

Corroborando com Soares e cols. (1992), os PCN-EF (BRASIL, 1997, 1998a) também apresentam o conceito de *cultura corporal* como resultado de uma produção social, antecipado e transcendido por indivíduos pertencentes a um coletivo. Algumas dessas produções da *cultura corporal* como, por exemplo, os *Jogos*, as *Ginásticas*, os *Esportes*, as *Lutas* e as *Danças* foram abrangidos pela Educação Física.

De acordo com os PCN-EF para o ensino de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), os conteúdos da Educação Física podem ser desenvolvidos com base nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. A dimensão conceitual refere-se a códigos, acontecimentos e opiniões, incluindo elucubrações sobre os conceitos estudados. A dimensão procedimental está vinculada ao fazer corpóreo, ao experimento prático, sem restrições a um mundo da prática pela prática, alheio a procedimentos de ordem, conhecimentos sistematizados, entre outros processos. Já a dimensão atitudinal está associada a princípios, valores e atitudes, em uma tentativa de construção de uma postura responsável pelo aluno consigo próprio e com os outros.

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o de voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los. (BRASIL, 1997, p. 28).

Betti (2011b), ao apresentar a origem da perspectiva cultural, situa a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPC-EF) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) nessa perspectiva, com base na *noção de cultura* surgida em decorrência das tendências anteriores. O documento foi elaborado para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio.

A perspectiva cultural, base norteadora da PPC-EF, se fundamenta na premissa da importância de conhecimento, de uma análise crítica e de uma valorização das manifestações da *cultura de movimento* – expressão apresentada na proposta –, considerando os contextos nos quais os alunos são sujeitos integrantes (SÃO PAULO, 2011a). Betti e cols. (2010), Kunz (2008a) e São Paulo (2011a) entendem a *cultura de movimento* como particularidades de um contexto social e cultural.

Kunz (2008a, p. 111) define *cultura de movimento* como

[...] atividades práticas que indivíduos de diferentes contextos sociais e culturais realizam, valendo-se do movimento humano com características expressivas, comunicativas e produtivas que são imediatamente reconhecidas pelos indivíduos deste contexto como uma atividade típica do meio, portanto, dessa cultura. (KUNZ, 2008a, p. 111).

A *cultura de movimento* pode ser definida mediante atividades com características de jogos, brinquedos e divertimentos, as quais, sendo competitivas ou não, abrangem o indivíduo que se movimenta e são identificadas em uma determinada sociedade e em uma determinada cultura (KUNZ, 2008a). Apesar da supremacia do esporte em decorrência dos condicionantes históricos, as *Danças*, as *Ginásticas*, os *Jogos* e as *Lutas* também são partes dessa *cultura de movimento*, constituindo-se como conteúdos *clássicos* da Educação Física escolar.

A perspectiva cultural, além de romper com um ensino embasado em movimentos uniformizados, procura valorizar as práticas corporais dos alunos em uma tentativa que busca agregar a cultura escolar com a *cultura viva* (COSTA, 2013; COSTA; LEAL, 2012; SÃO PAULO, 2011a). Com base nessa tentativa de aproximação preconizada pelo documento, a aprendizagem dos conteúdos pode tornar-se mais significativa do ponto de vista do aluno. Fanfani (2000) já enfatizava a necessidade dessa relação ao revelar a impossibilidade de abstrair o mundo da vida do mundo escolar. Na PPC-EF

[...] a *cultura viva* representa a vida do aluno. Suas experiências corporais vivenciadas em ambiente não escolarizado devem ser consideradas no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do conteúdo abordado, já que tais experiências (pretéritas e/ou atuais) influenciam em sua compreensão e, conseqüentemente, podem restringir e/ou ampliar seus processos de aprendizagem. Daí a necessidade de conhecimento e valorização da *cultura viva* discente por parte do professor e da escola. (COSTA, 2013, p. 8, grifos da autora).

Igualmente, a PPC-EF apresenta o conceito de *Se-Movimentar*, com base em uma compreensão do sujeito como protagonista de seus próprios movimentos, ou seja, o ser que se movimenta carrega consigo sentimentos, vontades e possibilidades de ações diretamente relacionadas a contextos específicos (e reais), cujos movimentos encontram-se repletos de sentidos e intenções (SÃO PAULO, 2011a). Para o autor, a perspectiva do *Se-Movimentar* deve fazer referência às seguintes dimensões, a saber: “ao *ator*, o sujeito das ações do movimento [...]”; “a uma concreta *situação* na qual as ações do movimento estão

vinculadas [...]”; e a “um *sentido/significado* que orienta as ações do movimento e é responsável pela apreensão de sua estruturação” (KUNZ, 2008b, p. 384-385, grifos do autor).

Betti (2011c) e São Paulo (2011a) confirmam a importância de um enfoque subsidiado com base em uma priorização do indivíduo que se movimenta, como uma tentativa de superação do paradigma das ciências naturais, cujo foco de estudo incidia sobre o movimento em uma perspectiva restrita apenas aos aspectos biológicos. Betti (2011c) revela que essa tentativa de ir além de um olhar subsidiado pela biomecânica e por algumas vertentes da aprendizagem motora (pontos de vista quantitativos, os quais explicitam e cotejam os movimentos a modelos de performance previamente definidos) não significa dizer que essas probabilidades de apreciação do movimento não contenham valores e sejam descartáveis, mas sim que são insuficientes, quando se trata de acontecimentos referentes ao ser humano.

Em outras palavras, o movimento humano, na perspectiva do *Se-Movimentar*, é uma conduta de atores/autores com uma referência pessoal-situacional, um acontecimento relacional-dialógico, em que o sujeito se relaciona a algo exterior a ele (um alvo, uma bola, um obstáculo, um adversário ou companheiro de equipe), e que lhe permite inventar/descobrir os movimentos e constituir seus sentidos/significados. (BETTI, 2011c, p. 4, grifos nossos).

Em face das conjecturas promulgadas pela *cultura de movimento* e pelo *Se-Movimentar*, a PPC-EF propõe que a Educação Física escolar trabalhe com os eixos de conteúdos (*Jogos, Ginásticas, Lutas, Esportes e Atividades Rítmicas*) por meio de inter-relações com eixos temáticos, a saber: *Corpo, Saúde e Beleza; Contemporaneidade; Mídias; e, Lazer e Trabalho* (SÃO PAULO, 2011a).

Segundo um tratamento organizado, sistematizado e pedagógico desses conteúdos, a PPC-EF preserva a tradição da Educação Física mediante uma ressignificação dos sentidos dessas práticas corporais no decurso de sua história, já que essa imprescindível ressignificação se justifica na medida em que se conhece e compreende a dinamicidade da cultura de movimento na sociedade contemporânea (BETTI e cols., 2010; SÃO PAULO, 2011a). “Assim, o que vai definir se determinada manifestação corporal é digna de trato pedagógico pela área de Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão em uma dinâmica cultural específica” (SÃO PAULO, 2011a, p. 224).

Recentemente, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) difundiu, conforme estudo desenvolvido pelo Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) da SEE-SP, um roteiro com sugestões de atividades para o ensino de Arte e Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013c). A Educação Física escolar é apresentada no roteiro segundo o desenvolvimento de um trabalho

fundamentado nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos, tal como expressam os PCN-EF (BRASIL, 1997, 1998a).

O roteiro traz orientações para o professor de Educação Física atuante nesse nível de ensino, a saber: considerações a respeito dos níveis de conhecimento da especificidade da Educação Física e de desenvolvimento dos alunos nos campos da cognição, do afeto e do movimento mediante observações diagnósticas (em especial, para alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental); orientações para o desenvolvimento de trabalho com base em projetos apropriados à realidade escolar (proposições de relações entre temas e conteúdos da Educação Física escolar); articulações com conhecimentos de mundo, provenientes dos procedimentos de leitura e escrita; sugestões de situações desafiadoras por meio da ampliação da dificuldade das atividades propostas ao longo dos anos da escolarização; otimização das capacidades motoras fundamentais; ampliação do repertório referente às manifestações da *cultura de movimento* – expressão adotada no documento; e, aprofundamento do conteúdo e/ou tema trabalhado, entre outras orientações (SÃO PAULO, 2013c).

Observamos, ainda, com base no roteiro, a relevância da integração entre o trabalho do professor de Educação Física com o trabalho desenvolvido pelo professor *polivalente*<sup>13</sup> - expressão apresentada no roteiro -, ou seja, o *professor de classe* (expressão que utilizamos ao longo deste estudo).

Ambos podem atuar conjuntamente, explorando experiências de conhecer seus alunos em diversificadas situações de aprendizagens. O professor de Educação Física poderá adquirir experiência em leitura de histórias e apresentação de informações conceituais aos alunos e o professor da classe poderá observar os alunos em situações que extrapolam a separação entre cadeiras e carteiras, com os discentes em situações de exposições e contatos corporais e motores, o que caracteriza uma oportunidade ímpar de promoção de uma educação integral. (SÃO PAULO, 2013c, p. 17).

A promoção de vivências pautada na liberdade de criações de movimentos com base nos conhecimentos prévios e nas representações dos alunos sobre o conceito estudado propostos no roteiro vem ao encontro dos conceitos da PPC-EF da SEE-SP.

Apesar das diferenças conceituais entre as tendências referenciadas neste tópico, consideramos que o ingresso dos pressupostos dessas abordagens no campo de debate da Educação Física possibilitou uma ampliação do olhar sobre a área, de modo a contribuir para a constituição atual das características dos conteúdos e das concepções pedagógicas de

---

<sup>13</sup> Mensch e Schwengber (2009, p. 283) retratam o professor *polivalente* como o professor *unidocente*, o que significa “[...] um professor único a lecionar todas as disciplinas vinculadas no currículo de primeira a quarta séries”. Neste trabalho, adotamos a expressão *professor de classe*.



educação. Além de tornar observável o processo de construção do conceito de *cultura corporal*, situar as diversas tendências da área, refletirmos sobre a concepção de uma *educação de corpo inteiro* preconizada por Freire (1997), por permitir nosso diálogo com os achados desta pesquisa. Esta Dissertação de Mestrado também defende um ensino pautado na aprendizagem do aluno, em uma perspectiva que considera o aluno como sujeito da e na aprendizagem e o professor como mediador do saber. Neste enfoque, ambos, professor e alunos, são sujeitos *aprendentes* em um processo contínuo de construção da aula.

No próximo tópico, refletimos sobre as leis que foram se configurando mediante o processo histórico da Educação Física na escola, sendo, simultaneamente, estruturadoras e estruturadas pelos condicionantes históricos, sociais e culturais. Percorremos um caminho de concepção de Educação Física como *atividade física* a uma concepção de Educação Física como *componente curricular obrigatório*, ajustada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para tanto, delimitamos nossa atenção à legislação voltada para a Educação Física na escola, em especial àquela que prescreve as diretrizes para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2.1 Prescrições da legislação para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) 4.024/1961 incluiu, de forma imperativa, a Educação Física no ensino primário e médio. De tal modo, a Educação Física escolar, enquanto disciplina obrigatória inserida na Educação Básica, “[...] teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma *atividade prática*, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno” (BRASIL, 1997, p. 22, grifos nossos) com base na lei 5.692/1971, que estabeleceu embasamentos e diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau (GONÇALVES, 2006).

Segundo essa lei, resultante da ocorrência de reformas educacionais no ensino brasileiro, e o decreto 69.450 /1971, atribuiu-se à Educação Física escolar uma nova definição, de *atividade* que amplia e aperfeiçoa forças referentes aos aspectos físicos, patrióticos, éticos, sociais e psíquicos do aluno por meio de seus procedimentos e métodos (BRASIL, 1997; GALLARDO, 2000; GONÇALVES, 2006).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN-EF) para o ensino de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), a aptidão física foi enfatizada segundo uma priorização da iniciação esportiva nos anos finais do Ensino Fundamental

consequentemente a essa redefinição da Educação Física. A finalidade consistia em uma Educação Física escolar esportivizada e patrocinada por uma iniciativa particular, culminando em uma pretensa escolha de sujeitos capazes para a competição esportiva interna e externamente em nível de país (BRASIL, 1997). Tal modelo orientou as diretrizes políticas para essa área do conhecimento (BRASIL, 1997).

Apesar da obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, tais práticas foram observadas apenas no ensino de 5ª a 8ª séries (com ênfase no desenvolvimento da aptidão física) e, somente em 1996, com a LDB-EN 9.394/1996, foi efetivamente incluída no ensino de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, não sendo obrigatória no período noturno (BRASIL, 1997).

Com base em uma transformação nas características ostentadas pela Educação Física até então, a LDB-EN 9.394/1996 anunciou a disciplina como *componente curricular* da Educação Básica, devendo estar integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ajustada às idades dos alunos e às particularidades de cada contexto escolar (BRASIL, 1997; GALLARDO, 2000). Com essa publicação, o anseio incidu na valorização da Educação Física na escola. Posteriormente, com a lei 10.328/2001, houve uma alteração na redação do artigo sobre a disciplina, passando a ser anunciada como *componente curricular obrigatório* da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Conforme já discutido, o modelo supracitado não atingiu os objetivos pretendidos - de transformação do país em nação olímpica e de aumento numérico de adeptos à prática de atividades físicas -, advindo, então, a crise de identidade da Educação Física escolar, a conseqüente efervescência teórica e metodológica e o surgimento de inúmeras tendências, convergentes e divergentes entre si, datadas a partir desse período (BRASIL, 1997). Tomando-se por base esses acontecimentos, as políticas públicas educacionais voltaram o olhar para a Educação Física escolar na Pré-Escola e no ensino de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997).

De fato, as abordagens psicomotora, construtivista e desenvolvimentista, reunidas às influências da abordagem crítico-superadora resultantes do período de crise comentado no tópico anterior, contribuíram para um redirecionamento da Educação Física enquanto *componente curricular*. De tal modo, o foco de ensino e de aprendizagem passou a envolver questões mais amplas como, por exemplo, a concepção de aluno como um ser total, os aspectos psicossociais, cognitivos e afetivos passaram a ser enfatizados, havendo variações de conteúdos no propósito de ir além dos exercícios físicos e da prática de esportes (BRASIL, 1997; 1998a).

Gallardo (2010), ao comentar a LDB-EN 9.394/1996, apresenta-a como regulamentação e orientação da Educação Básica. O propósito na lei versa sobre o desenvolvimento do aluno, de modo a garantir uma formação condizente com as condições necessárias para o aprendizado da cidadania, bem como o avanço nos estudos e no trabalho. Para o autor, a educação é um procedimento perene inserida na educação formalizada, com interferências docentes peculiares a cada nível da escolaridade, cuja finalidade incide no desenvolvimento gradativo do aluno. Ao expor os objetivos para cada nível de ensino, Gallardo (2010) assegura que no Ensino Fundamental o aluno deve apropriar-se de valores e informações que o permitam viver em coletividade.

Subsidiada por uma concepção que reconhece a educação por sua importância e grandeza, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), prenunciadas na LDB-EN, organiza a educação básica “[...] por meio de suas instituições, entendendo-a como demanda primeira das sociedades democráticas e prioritária à garantia inalienável do exercício da cidadania plena” (GALLARDO, 2010, p. 81).

Por considerar o envolvimento de “[...] todas as dimensões do ser humano, como indivíduo e ser social, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais”, as DCN buscam assegurar o direito de todos à educação escolarizada, constituindo-se em um conjunto de acepções doutrinárias que designam, articulam, desenvolvem e avaliam as propostas pedagógicas das escolas no país (GALLARDO, 2010, p. 81). Assim, no que se refere aos códigos para o desenvolvimento das ações pedagógicas

estão os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, bem como os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (GALLARDO, 2010, p. 82).

Igualmente, o autor anuncia que esses códigos envolvem considerações às questões identitárias docentes, discentes, dos demais atores do contexto escolar e das sistematizações de ensino de cada instituição. Tais questões devem ser abertas na elaboração e na significação dos projetos pedagógicos (GALLARDO, 2010).

As diretrizes também preconizam uma equidade na acessibilidade a uma base cujos pressupostos sejam comuns em nível nacional (GALLARDO, 2010). Tanto essa base comum quanto a diversificação que se faz necessária deve estar associada ao modelo de currículo, com condições efetivas de constituir relações entre a educação fundamental e todas as questões envolventes da existência cidadã (saúde, trabalho, família, sociedade, sexualidade,

meio em que se vive, cultura, linguagens, ciência e tecnologia), como relações que devem permear as áreas do conhecimento, inclusive a Educação Física na escola (GALLARDO, 2010).

Com base nessas relações, as diretrizes ainda anunciam a imprescindível construção da identidade cidadã pelos alunos. Com essas construções, espera-se que os alunos sejam sujeitos responsáveis por seus atos, desenvolvendo autonomia e solidariedade para consigo próprios, para com seus familiares e para com seus entornos comunitários, de modo a tornar possível o desenvolvimento de pertença ao grupo e ao senso coletivo (GALLARDO, 2010). Assim,

essas características fortalecidas tendem a favorecer o processo de validação de significados, ou seja, dão ao conhecimento do ambiente escolar um sabor diferenciado, não o sabor do saber utilitário e imediatista, mas o saber que de fato dá poder aos indivíduos na determinação de suas realidades. (GALLARDO, 2010, p. 83).

Nas palavras de Freire (1997), falar sobre uma educação concreta, com conhecimento expressivo, de desenvolvimento autônomo e de democracia só é possível em uma vivência real e corporal das relações de espaço e de tempo que completam a cultura da infância. Corroborando com o autor, Gallardo (2010) afirma a importância do aumento dos níveis de complexidade em relação às formas de intervenção docente para o desenvolvimento dos conteúdos da *cultura corporal*. Essas intervenções devem ser sistematizadas e organizadas de modo a considerar as peculiaridades, necessidades, perspectivas discentes e a *cultura corporal* da comunidade escolar, em uma perspectiva situada, de local para regional e, posteriormente, para uma perspectiva de continente (GALLARDO, 2010).

Frente às proposições dos autores, consideramos a necessidade de uma transformação na visão que se tem do professor, em uma situação em que o professor deixa de ser o detentor do saber para se tornar aquele que irá interceder na formação do aluno, ou seja, na constituição do seu conhecimento. Uma construção que é (ou deveria ser) coletivo-colaborativa, em um processo em que professores e alunos são sujeitos aprendentes na organização de uma aula e em prol do ensino e da aprendizagem de um determinado conteúdo.

Em estudo anterior, analisamos uma intervenção sobre jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais no contexto das aulas de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental e destacamos, como principais resultados (afora o desenvolvimento de dimensões do conteúdo para além dos tradicionais procedimentos utilizados pela disciplina),

alguns valores como, por exemplo, empatia, autonomia, autodisciplina, entre outros. Ademais, sinalizamos para a importância da utilização de um método favorável à participação simultânea de alunos e professor como protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem (COSTA; FERREIRA, 2011b).

As discussões que expandiram a visão biológica da área para uma consideração pelo indivíduo como um ser humano em sua totalidade e, posteriormente, envolveram desígnios educacionais mais extensos conforme reflexões precedentes, permearam o processo histórico da Educação Física enquanto prática pedagógica, provocando transformações no caráter da mesma, nas finalidades, nos teores e nas pressuposições pedagógicas de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1997). De fato, tais discussões influenciaram na organização da LDB-EM, bem como na formulação dos PCN-EF (BRASIL, 1997) para o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries.

Em especial, concebemos os PCN-EF com uma respeitável referência em razão das considerações já apresentadas para o desenvolvimento dos conteúdos com base em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. O objetivo desse documento incide em assistir o professor em sua atuação profissional com o propósito de formar o aluno como reconhecido cidadão ciente de sua função social (BRASIL, 1997).

O supracitado documento está organizado em duas partes. A primeira parte apresenta o processo histórico pelo qual a Educação Física foi se configurando ao longo do tempo, as influências desses acontecimentos e as distintas abordagens que atravessaram essa área do conhecimento, bem como seus processos de ensino e de aprendizagem, seus objetivos gerais e conteúdos para o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. A segunda parte apresenta objetivos, conteúdos e critérios avaliativos para essas séries.

No intento de expandir a permanência obrigatória na escola e melhorar os resultados das proficiências em avaliações externas, a aprovação atual da lei 11.274/2006 transformou de oito para nove anos o tempo de duração do Ensino Fundamental por meio da integração de crianças de seis anos de idade no primeiro ano desse nível de ensino (BRASIL, 2007). Em outras palavras, o término da Educação Infantil transformou-se no início do Ensino Fundamental e o termo *séries* foi substituído por *anos*. Assim, adotamos na análise dos dados deste estudo a nova nomenclatura, posto que do início ao final da pesquisa de campo as escolas participantes já tinham implementado o Ensino Fundamental de nove anos.

Os PCN-EF (BRASIL, 1997) apresentam proposições democráticas, humanas e diversificadas para a área enquanto prática pedagógica. Proporcionam subsídios ao trabalho

docente mediante referenciais para discussões, critérios para projetos e avaliações. O documento sugere que

o trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. (BRASIL, 1997, p. 15).

Por abordar os conteúdos como demonstrações de produções da cultura, o documento compreende a Educação Física como *cultura corporal* e, dentre os frutos dessa cultura, destacam-se algumas manifestações, como por exemplo, os *Jogos*, as *Lutas*, os *Esportes*, as *Danças* e as *Ginásticas*. No decurso de sua história, essas manifestações da *cultura corporal* foram incorporadas como conteúdos da Educação Física na escola (BRASIL, 1997).

Igualmente, os conteúdos a serem desenvolvidos nos dois primeiros ciclos (1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries, respectivamente) se organizam em blocos, os quais devem ser distribuídos pelo professor de maneira equilibrada, apropriada, dinâmica e flexível. Os blocos *Esportes*, *Jogos*, *Lutas e Ginásticas*, *Atividades Rítmicas e Expressivas* e *Conhecimentos Sobre o Corpo*, apesar de conterem suas especificidades, sustentam inter-relações entre si, necessitando ser, paulatinamente, desdobrados e aprimorados de um ciclo para o outro (BRASIL, 1997).

A introdução e o desenvolvimento dos conteúdos também devem respeitar, considerar e se relacionar com as experiências corporais prévias do aluno, no intuito de promover ressignificações dessas práticas por meio de novas atribuições de sentidos, bem como propor aprendizagens inovadoras do ponto de vista discente (BRASIL, 1997). Para tanto, a compreensão de aprendizagem que orienta o documento se assenta em uma metodologia que parte de situações completas, extensas e variadas, direcionando-se, em seguida, para práticas corporais repletas de sentidos, com exigências motoras mais especiais, concisas e sistemáticas.

Além dos assuntos referentes ao movimento, faz-se necessário abranger, no processo de aprendizagem, as particularidades culturais, subjetivas e sociais dos contextos, para que a prática corporal contraia uma acepção que supere a própria circunstância escolar (BRASIL, 1997). “É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da *cultura corporal*, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las

e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (BRASIL, 1997, p. 28, grifos nossos).

De acordo com os objetivos propostos para a Educação Física, espera-se que ao final do primeiro ciclo (1ª e 2ª séries) os alunos apresentem condições ótimas de

[...] participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais e culturais; [...] conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas); [...] conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de *cultura corporal* presentes no cotidiano; [...] organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples. (BRASIL, 1997, p. 63, grifos nossos).

Já ao final do segundo ciclo (3ª e 4ª séries), os objetivos da Educação Física consistem em promover a participação do aluno nas práticas corporais, de modo que ele caracterize e respeite as próprias particularidades físicas e de performance motora. Essas atitudes de reconhecimento e de respeito também devem ser alusivas às particularidades alheias (em relação à pessoa, ao gênero, etc.), sem a presença de ações discriminatórias para com os colegas. Outros objetivos incidem em

[...] adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não violenta; [...] conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde; [...] conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da *cultura corporal*, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais; [...] organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível; [...] analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo. (BRASIL, 1997, p. 71-72, grifos nossos).

Conforme nossos grifos ao longo deste capítulo, no que se refere aos conceitos de *cultura de movimento* (KUNZ, 2008a; SÃO PAULO, 2011a) e de *cultura corporal* (BRASIL, 1997, 1998a; SOARES e cols., 1992), faz-se indispensável explicar cada uma dessas apreciações de modo a situar o leitor e tentar caracterizar, em seus pormenores, a Educação Física escolar.

Segundo Kunz (2008a, p. 112), a *cultura de movimento* representa “[...] todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural”. O autor afirma que atividades com outras

particularidades como, por exemplo, comer, movimentos sociais e outras tantas do dia-a-dia dos indivíduos não fazem parte dessa *cultura de movimento*.

Já a *cultura corporal* preconizada pelos PCN-EF para o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (BRASIL, 1997) ou *cultura corporal de movimento* prevista nos PCN-EF para o ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (BRASIL, 1998a) apresentam a mesma acepção cultural, a saber:

a cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, as manifestações que compõem os conteúdos da Educação Física se inserem nesse conjunto de códigos simbólicos. Pich (2008) define *cultura corporal de movimento* como um conceito representacional do corpo e do movimento tomando-se por base a dimensão histórica, social e cultural. Com base nessa definição, tem-se uma visão do corpo como o *locus* de inclusão do indivíduo na cultura. O autor assegura que, em nosso país, o conceito *cultura corporal de movimento* foi criado no propósito de instituir uma ligação entre os conceitos *cultura corporal* e *cultura de movimento*. Neste estudo, adotamos *cultura corporal* para nos referirmos às manifestações dessa cultura.

Os PCN-EF (BRASIL, 1997) também apresentam reflexões sobre a atuação do professor, de modo a oferecer subsídios teóricos e metodológicos ao desenvolvimento das ações docentes. O documento assinala que o professor, ao propor e conduzir o processo de ensino e aprendizagem, deve pautar suas intervenções na intenção de promover nos alunos uma maior independência e responsabilidade mediante atividades que contenham opções a serem feitas, decisões a serem tomadas e conflitos a serem resolvidos. As propostas docentes não devem ser ameaçadoras, mas sim desafiadoras. É interessante que as significações das regras, as implicações evidenciadas nas vivências das atividades e as situações conflitantes sejam discutidas e encaminhadas pelo professor (BRASIL, 1997).

Igualmente, entre as atribuições do professor, a oportunidade de atividades variadas com diversas exigências visando o exercício de competências distintas deve ser promovida para valorização e respeito das diferenças individuais, no propósito de garantir a mobilização, reorganização e ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos (BRASIL, 1997). Para tanto, “[...] nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais



delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender a se desenvolver” (BRASIL, 1997, p. 81).

Gallardo (2010, p. 85), ao comentar a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPC-EF) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) revela que

o documento também defende que os alunos se apropriem mais facilmente do conhecimento quando ele é contextualizado, isto é, quando faz sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e atividades, e indica os três níveis de contextualização: sincrônica (analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou), diacrônica (considera o objeto no eixo do tempo) e interativa (relaciona o objeto com o universo específico do aluno). (GALLARDO, 2010, p. 85).

Pensando na melhoria da qualidade do ensino dos conteúdos e, conseqüentemente na atuação do professor, o governo do Estado de São Paulo, por meio do Programa *Mais Qualidade na Escola*<sup>14</sup> (difundido em maio de 2009), criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) do Estado de São Paulo, cuja finalidade incide em proporcionar formação contínua e em serviço aos professores da rede. Essa formação, atualizada e aperfeiçoada, deve estar em harmonia com os pressupostos político-educacionais da SEE-SP (SÃO PAULO, 2011c).

Com base nesse programa (SÃO PAULO, 2011c), algumas mudanças foram determinadas em relação ao acesso de concorrentes ao cargo de professor na rede estadual. Os aspirantes a colocações efetivas se submetem a três fases de um concurso público, a saber: avaliação objetiva; prova de títulos; Curso de Formação Específica promovido pela EFAP; e exame de aptidão. O Curso de Formação Específica é constituído pela fase de formação pedagógica e pela fase de formação específica, com 360 horas distribuídas em 18 módulos de 20 horas cada. Compõe-se de três encontros presenciais e duas atividades de vivências em escolas da rede estadual. As demais horas componentes da carga horária são realizadas na modalidade Ensino a Distância (EaD) em ambiente virtual disponibilizado pela EFAP. Durante a realização do curso, o professor concorrente tem direito a uma bolsa de estudos, em um valor correspondente a 75% do pagamento inicial em regime de 40 horas semanais (SÃO PAULO, 2011c).

As fases pedagógica e específica do curso representam um estudo minucioso da proposta curricular do Estado, oferecendo contribuições teóricas e metodológicas ao

---

<sup>14</sup> O programa contém dispositivos de melhorias para a qualidade da educação na rede estadual de ensino com base nas políticas públicas da SEE-SP e sua finalidade incide em promover desenvolvimento profissional docente contínuo e em serviço (SÃO PAULO, 2011b).

professor iniciante. No entanto, tanto a PPC-EF quanto os conteúdos, atividades e referências do curso são direcionadas para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Ao professor que, por acaso vier a atuar com os anos iniciais, exceto o recente roteiro de atividades já mencionado (SÃO PAULO, 2013c), não irá encontrar proposta alguma direcionada ao ensino da Educação Física na escola para esse nível de ensino.

Iha (2012) apresenta a ausência de um planejamento curricular como um dilema recursivo nos domínios da Educação Física, fato que pode ser compreendido mediante uma visível depreciação tanto da área quanto do professor que leciona a disciplina, bem como a obscuridade presente nos aspectos referentes aos papéis que devem ser exercidos por ambos.

Assim, o futuro professor é aprovado para atuar profissionalmente mediante processo de formação voltado exclusivamente para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, independentemente se esse professor vier a atuar ou não com o Ensino Fundamental I. Tal fato se constitui uma contradição, pois o professor é formado em um nível de ensino para atuar em outro nível.

Além de todas as dificuldades já apontadas sobre o início na carreira docente, a complexidade, a imprevisibilidade e, muitas vezes, as condições adversas de trabalho, o professor de Educação Física iniciante na rede de ensino da SEE-SP terá que administrar as implicações da incoerência da formação recebida durante seu ingresso na rede.

Entendemos essa política pública na contramão da formação que deve ser oferecida ao professor, em especial, ao professor de Educação Física que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal problemática merece estudo, debate e análise pelos proponentes das políticas públicas de formação de professores, com considerações especiais aos professores iniciantes.

As alusões a essas recentes mudanças se justificam mediante o fato de a participante deste estudo, ingressante como professora de Educação Física na rede estadual em 2011 e atuante como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ter feito parte desse processo de seleção e aprovação em concurso público, passando a compor o quadro do magistério da SEE-SP dentro dessa nova política educacional.

Em que pesem as alterações político-educacionais presente nas diretrizes, nos documentos e na forma de ingresso na carreira docente, estejamos conscientes de que os conhecimentos disponibilizados por esses esforços podem contribuir, cada um à sua maneira, para a aprendizagem contínua e para um qualificado desenvolvimento profissional docente. Não obstante, fazem-se imprescindíveis diretrizes e proposições diretamente voltadas ao ensino da Educação Física escolar no contexto dos anos iniciais.

Em virtude das reflexões precedentes, de se tornar observável o processo de constituição da área e o conceito de *cultura corporal*, de demarcarmos nosso posicionamento em relação a uma *educação de corpo inteiro* e da necessidade de legitimarmos a prática da Educação Física na escola ao pensarmos sobre as prescrições das legislações, apresentamos e retomamos, no próximo tópico, breves resultados de pesquisas sobre o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.2 O ensino da Educação Física no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Além dos referenciais mencionados ao longo deste estudo, realizamos uma busca, porém sem muito sucesso, em alguns bancos de Dissertações e Teses sobre publicações referentes ao ensino da Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os bancos consultados foram os seguintes: Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista (UNESP<sup>15</sup>); Biblioteca Comunitária (BCo) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar<sup>16</sup>); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no Portal de Estado do Brasil<sup>17</sup>, entre outros sites. No Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>18</sup>), encontramos a Dissertação de Ferreira (2004) sobre a cultura da Educação Física nos anos iniciais, cuja perspectiva de ensino revela uma concepção de prática sem especificidade, como um meio para se atingir objetivos de outras áreas.

Alguns estudos (AGUIAR e cols., 2005; FOLLE e cols., 2009; GARIGLIO e cols., 2012; MARQUES, 2011; PIROLO; MAGALHÃES, 2005; XAVIER, 2011) comentam sobre atuações de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica, mas o foco não incide em uma análise pormenorizada das peculiaridades do ensino da disciplina para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas em avaliar questões referentes às fases da carreira e às implicações dela decorrentes.

Não obstante, Soares e cols. (1992) apresentam subsídios para uma construção teórico-pedagógica e para um planejamento para o 1º ciclo (da Pré-Escola a 3ª série do Ensino Fundamental) e para o 2º ciclo de ensino (da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental). As finalidades na apresentação desses subsídios consistiram em “[...] fornecer elementos teóricos

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/>. Acesso em: 23/03/2013.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.bco.ufscar.br/>. Acesso em: 23/03/2013.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 23/03/2013.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 28/03/2013.

para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente” (SOARES e cols., 1992, p. 17).

Os autores expõem ainda sugestões para o tratamento pedagógico dos conteúdos *Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança da cultura corporal* em cada ciclo da escolarização. Tais sugestões foram organizadas e distribuídas ao longo dos anos com base em uma perspectiva histórico-crítica, de abordagem desses conteúdos em relação a um contexto particular, sem perder de vista suas especificidades (SOARES e cols., 1992).

Em Freire (1997) encontramos um projeto de Educação Física (voltado para as crianças da Pré-Escola e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, níveis de ensino definidos pelo autor como Primeira e Segunda Infância, respectivamente) que, além de superar o tradicional modelo de ensino militarista e esportivizado, apresenta uma diversidade de *Atividades, Brincadeiras, Brinquedos e Jogos* para serem desenvolvidos e construídos com a criança com base nos conhecimentos que ela já possui para a resolução de situações-problemas em uma relação de interação com o contexto em que se insere. Assim, faz-se necessário privilegiar uma visão da criança como ser humano integral, oportunizando aprendizagens para além das habilidades físicas (FREIRE, 1997).

Na perspectiva do autor, em que o professor deve considerar a atividade corporal da criança, o movimento é pensado em sua totalidade, com possibilidades de ampliação e mudanças, não se restringindo a padrões pré-estabelecidos em diferentes momentos e situações (FREIRE, 1997). Para o autor, há necessidade de se pensar nos motivos que sustentam a proposição de cada atividade, que deve ser expressiva na expectativa da criança.

Igualmente, em Kawashima, Souza e Ferreira (2009) visualizamos a sistematização de conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em práticas de professoras de Educação Física atuantes em escola pública nos três primeiros anos da carreira.

Esse mesmo estudo foi citado pela participante desta pesquisa em diversos momentos em que revelava suas angústias enquanto professora em razão da inexistência de uma proposição sistematizada dos conteúdos da Educação Física pelo currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPC-EF) foi elaborada para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, conforme reflexões precedentes.

No próximo capítulo, subsidiadas pelo objetivo desta pesquisa, apresentamos a abordagem e o tipo de pesquisa, bem como os instrumentos utilizados na coleta dos dados. A

caracterização da professora participante, a contextualização das duas escolas estaduais em que lecionava no período da pesquisa de campo e a forma como os eixos de análises foram construídos também constituem este capítulo.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

*O estudo de caso possibilitou obter algumas pistas sobre os conhecimentos da professora iniciante acerca de seu próprio trabalho em sala de aula, como percebia e desenvolvia os conteúdos escolares, a sua concepção sobre os alunos e sua aprendizagem, como percebia a si mesma enquanto pessoa, suas crenças e regras de conduta que poderiam estar norteando as suas ações.*

Maria Regina Guarnieri (2005).

Em Guarnieri (2005), encontramos o verdadeiro sentido que a opção pelo estudo de caso representa no desenvolvimento desta pesquisa. Tal opção metodológica está diretamente relacionada ao nosso objetivo, de conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física em início de carreira atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as fontes que influenciam na construção dos saberes no decurso da sua trajetória profissional.

No propósito de orientar-nos para a compreensão e desenvolvimento do tema investigado, apresentamos também nossos objetivos específicos, elaborados com base em nosso objetivo inicial, cuja intenção incide em direcionar e delimitar nossos enfoques reflexivos.

Fundamentadas pelas observações das aulas realizadas nas duas Unidades Escolares (UE) da rede estadual de ensino de Bauru (situada no interior do Estado de São Paulo) - nas quais a professora participante deste estudo lecionava no momento da pesquisa de campo -, pelas transcrições das entrevistas, pela análise dos documentos, pelos dados coletados e pela revisão da literatura, definimos nossos objetivos específicos, a saber:

- Descrever e analisar as práticas pedagógicas da participante;
- Conhecer as fontes de aprendizagem e os saberes docentes construídos pela participante;
- Estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e o início de carreira no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Identificar fatores intervenientes nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Assim, diante desses objetivos, justificamos nossa abordagem de investigação qualitativa. Sabemos que dentro dessa abordagem, existem várias possibilidades de pesquisa, das quais extraímos nossa opção pelo estudo de caso.

### 3.1 Abordagem de pesquisa

Avaliamos esta pesquisa como qualitativa por se tratar, conforme Bogdan e Biklen (1994), de diferentes aspectos do contexto educacional e por ser constituída, essencialmente, pelas entrevistas e pela observação participante. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa abarca algumas características, as quais recorreremos na intenção de atingir os objetivos propostos no desenvolvimento deste estudo.

Suas características são: o ambiente constitui-se na origem direta de informações e o pesquisador na fundamental ferramenta para coleta dessas informações; a forma de coleta dos dados ocorre, geralmente, por meio de registros escritos e/ou transcritos, cujo foco incide na descrição cuidadosa das situações observadas; o interesse principal está no processo e não somente nos efeitos finais; a análise das informações está diretamente relacionada com tendências de dedução, as quais se inserem em processos de construções contemplativas com base na coleta e no ajuntamento dos dados; e, por último e não menos importante, o valor atribuído aos pontos de vista dos participantes, de modo a apreender, na íntegra, a interpretação que os mesmos fazem dos próprios conhecimentos e das próprias experiências que são relatadas ao pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As características e o foco deste estudo materializaram-se por meio dos diversos instrumentos de coleta de dados. Em especial, das observações das aulas nas Unidades Escolares (UE), das transcrições das entrevistas e dos documentos examinados - Projeto Político Pedagógico (PPP), registros da participante, Plano de Ensino Anual (PEA), caderno de planejamento, atividades, livros, filmes, textos informativos e instrucionais e a legislação para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa aproximação se deu mediante “[...] uma preocupação com o registro tão rigoroso quanto o possível do modo como as pessoas interpretam os significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Esta pesquisa considera atentamente as relações entre o contexto e a participante, apontando para uma visão holística da realidade (ANDRÉ, 1998). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o nível de compreensão a respeito das ações investigadas aumenta quando há preocupação com o contexto, sendo essa uma característica inerente à investigação qualitativa.

### 3.2 Estudo de caso

Por se tratar do estudo de uma professora de Educação Física em início de carreira no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, este estudo desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, constituindo-se, conforme André (1998, p. 30), em um “[...] estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”.

Nas palavras da autora, o estudo de caso, de qualquer forma, sublinha

[...] o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 1998, p. 31).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam a segurança proporcionada pelo estudo de caso como uma opção de estudo recomendável a pesquisadores principiantes, porém utilizada também por pesquisadores considerados experientes. Os autores definem o estudo de caso segundo a realização de observações minudenciadas de uma unidade em especial, a qual se pode constituir por um contexto, uma pessoa, uma situação ou uma única procedência documental.

Para os autores, a opção por um determinado estudo está relacionada com diversas fontes que influenciam na definição das preferências eleitas pelos pesquisadores. As dúvidas que conduzem a adoção de uma ou outra opção, geralmente são provenientes de questões a respeito da temática da investigação, dados que devem ser coletados ou não e/ou definição de perspectivas para direcionamento do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os autores afirmam ainda, que as decisões tomadas nem sempre são definitivas, porém é imprescindível tomá-las.

No caso desta pesquisa, a opção pelo estudo de caso está diretamente associada à temática escolhida e ao objetivo de conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física em início de carreira.

A participante foi selecionada para se tornar o estudo de caso desta pesquisa por, sobretudo, ser considerada uma professora iniciante, vivenciando, no momento da pesquisa, um período cronológico de oscilação entre a *exploração* e a *estabilização* (HUBERMAN, 1995). Aspectos como sua formação inicial em Educação Física (Licenciatura Plena), inserção efetiva na rede estadual por meio de concurso público, atuação profissional



docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua disponibilidade para a pesquisa também foram fundamentais para essa escolha.

Estudar as práticas pedagógicas da participante de forma profunda se tornou relevante por se constituir em um estudo de caso representativo de um professor iniciante, podendo trazer foco, inclusive, para evidências que, normalmente, não são apontadas pela literatura sobre o início da carreira. Além disso, “[...] a importância potencial de um estudo é um facto a considerar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 88).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam como primeira tarefa de pesquisadores, no desenvolvimento de um estudo de caso, a recolha dos dados. Simultaneamente a essa recolha, a revisão e a exploração dessas informações são realizadas, orientando na tomada de decisões sobre os desígnios da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tais como Guarnieri (2005) e Tancredi (2009), nosso olhar também se fundamenta na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento profissional como um processo. Compreendemos que a participante se constrói enquanto professora de Educação Física ao longo desse processo e, no propósito de elucidar esse processo de *tornar-se* professora, refizemos algumas perguntas em momentos diferentes das entrevistas (conforme consta nos apêndices e nos anexos deste estudo), pois acreditamos, também, que as próprias questões as faziam refletir sobre suas ações (ANEXO 1, ANEXO 2, ANEXO 3, ANEXO 4).

Na abordagem qualitativa, o estudo de caso se desenvolve com base em questões mais amplas. Com a inserção do investigador no contexto e com a coleta dos dados, os objetivos específicos do trabalho vão se delineando, bem como a organização, a distribuição do tempo, as questões que merecem aprofundamento, a alteração dos planos e a escolha das táticas que serão necessárias ao desenvolvimento do assunto em pauta (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para os autores supracitados, os investigadores

com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90).

Portanto, para o desenvolvimento deste estudo de caso, tomamos por base, os objetivos da pesquisa (geral e específicos), os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a caracterização da professora participante deste estudo, a contextualização das UE nas quais

as observações foram realizadas e a forma como os eixos de análises foram construídos, os quais seguem descritos nos tópicos subsequentes.

### 3.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, realizamos observações das práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física em início de carreira em diversos momentos da pesquisa, por meio das quais aprofundamos questões referentes às entrevistas semiestruturadas.

A observação participante contemplou as prioridades deste estudo - permitindo uma sucessiva ação mútua entre pesquisador e a situação investigada -, pois tomou como base o pressuposto de que existe sempre uma situação de interação entre ambos, de modo a transformar tal situação e ser por ela também transformado (ANDRÉ, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NETO, 1994). Tal como a entrevista, a observação participante tende a ser um bom exemplo que caracteriza a pesquisa como qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No propósito de nos aproximarmos dos contextos de trabalho da participante e de melhor compreendê-los, realizamos a imersão nas duas Unidades Escolares (UE) da rede pública nas quais suas práticas foram sistematicamente observadas e registradas em diário de campo no segundo semestre de 2012, conforme critérios desenvolvidos e adotados durante a própria observação. Observamos e registramos em notas de campo, a princípio, todos os aspectos e acontecimentos referentes ao desenvolvimento de suas práticas e as particularidades das UE.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são os registros descritivos dos acontecimentos, os quais incluem as falas entre os indivíduos, objetos, espaços físicos e ações observadas. Adicionado às notas, as apreciações do pesquisador sobre as questões observadas promovem a manifestação de alguns padrões, que surgem com base nos dados coletados. “Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150, grifos dos autores).

Corroborando com os autores, Neto (1994) destaca a utilização do diário de campo para a realização de registros que constroem detalhes para, reunidos, coligarem distintos momentos da investigação. O autor indica que o diário de campo possibilita registros que não se conseguem por meio de outros procedimentos como, por exemplo, registros de percepções, ansiedades, perguntas e dos dados observados e coletados. Neste estudo,

adotamos a expressão diário de campo para nos referirmos aos registros das observações das aulas realizadas nas escolas estaduais.

Primeiramente, imergimos em campo a fim de observarmos a aula da participante. Nas primeiras observações, analisamos e tomamos nota de diversos aspectos da aula, já pré-definidos em razão de leituras anteriores sobre o trabalho do professor de Educação Física na escola, sobretudo, o professor iniciante. Assim, observamos e anotamos, desde a chegada da participante na UE, as conversas trocadas com funcionários na secretaria, nos corredores, na sala dos professores, e, principalmente, com as *professoras de classes*. Essas conversas, geralmente, tinham como assunto as atitudes dos alunos. Também registramos as conversas entre os alunos. Tal como Borges (1998), tivemos, como foco inicial, a observação da aula de Educação Física, com o intuito de uma máxima ampliação do nosso olhar.

Dentre os aspectos da aula, analisamos e escrevemos sobre o seu desenvolvimento em cada classe, olhando para a proposição dos conteúdos e das atividades, a forma de apresentação e/ou explicação para os alunos, as reações e impressões dos alunos, as estratégias e recursos utilizados para garantir a compreensão dos alunos, as relações com as *professoras de classes* e com os alunos, as relações entre os alunos, as tomadas de decisões perante situações de conflitos com os alunos e entre os alunos, as intervenções das *professoras de classes* e de outros atores do ambiente escolar (inspetores, diretora e/ou Professora Coordenadora - PC), as expectativas dos alunos em relação à aula de Educação Física, os materiais utilizados pela participante (muitas vezes financiados com seus próprios recursos) e construídos nas aulas, o espaço físico selecionado e utilizado para o desenvolvimento da aula, a organização da aula, a receptividade da direção e da coordenação para conosco, entre outros aspectos.

Ao olharmos para a aula da participante, também procuramos apreender a forma como a Educação Física se consolidava nesses contextos escolares específicos. Não obstante, durante a pesquisa de campo, com as observações das aulas, a realização das entrevistas, a análise dos documentos e a construção dos eixos de análise (os quais foram, simultaneamente, se delineando perante nossos olhos), os critérios para as observações e para as questões das entrevistas foram se tornando mais específicos em nossa perspectiva. Acordando com Borges (1998, p. 67), afirmamos que, em razão dessa delimitação do que deveria ser pertinente observar e perguntar, “[...] o objeto de investigação foi adquirindo contornos mais definidos”. Tais critérios e questões foram emergindo dos próprios dados coletados.

Em nosso primeiro contato presencial<sup>19</sup> com a participante, realizamos a primeira entrevista (APÊNDICE C), organizada por nós com base em questões genéricas como, por exemplo, como e porque escolheu a profissão, impressões sobre os cursos de formação inicial e continuada, realização de leituras e troca com os pares, entendimento em relação à Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPC-EF) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) – documento vigente e presente em seu processo de inserção na rede estadual -, opção pelos anos iniciais, possíveis dificuldades no desenvolvimento de suas práticas, prováveis impactos (positivos e/ou negativos) dos cursos de formação realizados, experiências consideradas bem-sucedidas, entre outras questões (APÊNDICE C, APÊNDICE D, APÊNDICE E, APÊNDICE F).

Posteriormente, com os critérios para as observações e para as questões das entrevistas mais definidos, direcionamos nossas observações e perguntas para a forma como as aulas aconteciam, em relação aos critérios de planejamento das aulas, aos subsídios teóricos e metodológicos desse planejamento, aos critérios de seleção dos conteúdos, aos objetivos das atividades selecionadas, às estratégias utilizadas para a proposição e para o desenvolvimento dos conteúdos, a seleção de atividades similares para o desenvolvimento de um mesmo conteúdo, as relações entre os diversos atores do ambiente escolar (professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno, professor-Professor Coordenador – PC -, professor-direção, professor-funcionários, etc.), entre outros critérios e questões. Contudo, não deixamos de apreciar os aspectos considerados nas observações iniciais.

Iniciamos as observações em agosto e encerramos em dezembro de 2012. Nos dois primeiros meses (agosto e setembro), as realizamos as quartas e às sextas-feiras. Já nos últimos meses (outubro, novembro e dezembro), as realizamos somente às quartas-feiras, em razão da nossa disponibilidade para a pesquisa de campo.

Observamos um total de 90 aulas (com 50 minutos cada uma), das quais 20 foram realizadas em uma escola com duas classes de 3ºs anos (que denominamos de Escola 2), sendo respectivamente, 10 aulas para cada ano, e 70 foram realizadas na outra escola (que denominamos de Escola 1, por ser a escola sede da participante, unidade onde seu cargo de Professor de Educação Básica – II - PEB-II - está lotado), com 3ºs, 4º e 5ºs anos do Ensino Fundamental. Dessas 70 aulas na escola sede, 14 foram lecionadas para cada ano. Nessa mesma unidade, também acompanhamos o desenvolvimento de duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

---

<sup>19</sup> Anterior a esse momento, realizamos, concomitantemente, alguns contatos via telefone e e-mails.

A diferença entre a quantidade de aulas observadas se deve também a quantidade de aulas atribuídas à participante em cada UE. Acompanhamo-las, independente da quantidade lecionada em cada escola e em cada ano, já que nosso propósito inicial consistiu em realizar as observações ao longo de todo o segundo semestre de 2012 para, assim, obtermos informações necessárias e suficientes ao desenvolvimento deste estudo.

Durante as observações, situávamos, o tempo todo, junto com a participante, acompanhando-a, desde a sua chegada na UE, o seu trajeto até o pátio para conduzir os alunos até a sala de aula, a introdução da aula na sala, o trajeto para o pátio e/ou para a quadra, o desenvolvimento da aula, o retorno e o encerramento da aula na sala. Quando a aula ocorria na sala e/ou na quadra, nos posicionávamos em uma das extremidades do local.

Permanecíamos apenas a observar e a anotar, salvo em ocasiões em que algum aluno nos dirigia a palavra (muitas vezes perguntando sobre a pesquisa e sobre nossas notas em diário de campo) ou quando a participante nos chamava para compartilharmos a variação de alguma atividade (uma forma diferente de se fazer/praticar). No 5º ano da Escola 1, uma aluna nos perguntou sobre a duração da pesquisa, e, em outra aula no 4º ano, na mesma UE, um aluno, antes de iniciar uma competição (valendo uma burica) proposta pela participante com um brinquedo construído em aula, fala que irá ganhar e que esse fato de ser registrado por nós.

A postura da participante, de nos incluir na aula, era proveniente de nosso acesso ao Plano de Ensino Anual (PEA) e às nossas conversas prévias sobre o seu planejamento, as quais foram surgindo no decorrer do tempo em que estivemos em campo. Em toda a pesquisa, soubemos do conteúdo e da forma como seria desenvolvido antes do início da aula, pois a participante nos revelava, no trajeto de uma escola à outra, ou ainda, nos antecipava o que seria trabalhado por ela nas próximas semanas. Em razão dessas conversas, interações foram se estabelecendo, de modo que, em alguns momentos, compartilhávamos conhecimentos sobre a prática pedagógica em Educação Física, ajudávamos na distribuição de materiais e na organização dos grupos de trabalho. Por isso nossa opção pela observação participante, apresentada no início deste tópico.

Em nosso primeiro dia com cada classe, fomos apresentadas aos alunos pela participante como pesquisadoras das aulas de Educação Física na escola. Observamos todas as aulas que a participante lecionava no dia, permanecendo, às quartas-feiras, das 9 horas e 50 minutos às 11 horas e 30 minutos na Escola 2, e, às quartas-feiras e sextas-feiras, das 12 horas e 30 minutos às 17 horas na Escola 1. Ao mesmo tempo em que observávamos, fazíamos, de maneira discreta, nossos registros.

Para melhor situar o leitor e proporcionar visibilidade sobre o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos, a seguir, quadros que ilustram, respectivamente, os momentos de realização das observações (quadro 1) nas duas escolas e os momentos de realização das entrevistas (quadro 2).

**Quadro 1 – Realização das observações**

<b>Datas</b>	<b>Escolas</b>	<b>Classes</b>
15/08/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
17/08/2012	Escola 1	3ºs, 4º e 5ºs
22/08/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
24/08/2012	Escola 1	3ºs, 4º e 5ºs
29/08/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
31/08/2012	Escola 1	3ºs, 4º e 5ºs
03/09/2012	Escola 1	ATPC
12/09/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
19/09/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
21/09/2012	Escola 1	3ºs, 4º e 5ºs
26/09/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
31/10/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
07/11/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
05/12/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs
12/12/2012	Escola 1 e Escola 2	3ºs, 4º e 5ºs

**Quadro 2 – Realização das entrevistas**

<b>Entrevistas</b>	<b>Datas</b>
Entrevista 1	18/05/2012
Entrevista 2	24/08/2012 e 31/08/2012
Entrevista 3	21/09/2012 e 28/09/2012
Entrevista 4	12/12/2012 e 23/03/2013

Nas entrevistas semiestruturadas obtivemos o relato oral da professora, buscando apreender as múltiplas dimensões de sua trajetória profissional. As entrevistas tiveram como objetivo investigar a fundo as questões estudadas, informando sobre os problemas analisados minuciosamente (ANDRÉ, 1998). Assim, as entrevistas foram

realizadas em quatro momentos de gravações, distribuídos ao longo do período compreendido entre os meses de maio e dezembro de 2012<sup>20</sup>.

Nas transcrições, conforme consta nos anexos, adotamos as reticências para cada pausa observada na fala da participante, as letras maiúsculas para cada palavra proferida com maior ênfase, os colchetes para cada trecho suprimido e o negrito para cada palavra ou trecho que ressaltamos em seu discurso. Para ilustrarmos essas informações, apresentamos, a seguir, um trecho da transcrição no qual a participante discursa sobre a escolha da Educação Física como profissão, referente à primeira entrevista realizada:

*é ... PRIMEIRO ... é ... sempre gostei muito de praticar esportes ... e ... né ... quando ... na ... na época da ... do ginásio ... é ... os professores de Educação Física foram ótimos ... é ... sempre ... participei dos jogos ... como eu já falei ... sempre gostei muito dos esportes ... e ... no ... no COLEGIAL comecei a praticar ... o voleibol ... e ... quando eu me formei ... é ... pensei na licenciatura em Educação Física ... é ... por ... por gostar mesmo de esportes ... por querer trabalhar com ... com o voleibol ... no caso ... MAS ... depois ... durante a graduação ... é ... as ... as ... os objetivos foram mudando as ideias foram mudando ... e ... logo que eu me formei ... eu acabei gostando mais da área escolar ... mas inicialmente a ... a ... escolha pela licenciatura foi por gostar muito de ... de esportes ... e ... e também de ensinar ...*  
(Participante, ENTREVISTA 1, 15/08/12).

Além das entrevistas e da observação participante, a análise documental também se configurou como uma técnica de coleta de dados. Os documentos foram utilizados no propósito de constituir o fato no seu todo, complementando os conhecimentos extraídos dos dados coletados durante a pesquisa.

André (1998, p. 28) afirma que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Tal análise ocorreu mediante a apresentação e a leitura minuciosa do Projeto Político Pedagógico (PPP) disponibilizado pelas duas escolas em momentos distintos.

Além desses documentos, diversos registros utilizados pela participante também fizeram parte desta análise, tais como: Plano de Ensino Anual (PEA); caderno de planejamento (semanário); atividades; livros; vídeos; textos informativos - conhecimentos sobre os personagens folclóricos, origem e significado da expressão quilombola<sup>21</sup>, razões para

<sup>20</sup> Duas questões da 4ª e última entrevista, realizada em 12/12/2012, foram gravadas novamente em 23/03/2013, em razão de problemas na abertura dos arquivos para realização das transcrições.

<sup>21</sup> “[...] Comunidade de escravos que escapavam do trabalho forçado e iam buscar sua independência” (GOMES; OLIVEIRA, 2012, p. 4).

GOMES, Flávio; OLIVEIRA, Regina C. Do quilombo ao quilombola: tradições que as comunidades descendentes de escravos mantêm vivas até hoje. In: **Revista CIÊNCIA HOJE das crianças**. (Revista de

diferenças de cor de pele entre as pessoas<sup>22</sup> - e instrucionais (explicativos de jogos, brinquedos e brincadeiras); etc.

A legislação para a Educação Física escolar e, em especial, a documentação específica para o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também se constituiu em um dos documentos avaliados.

Os instrumentos de coleta de dados explicitados neste tópico foram utilizados mediante apreciação e aprovação da proposta desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no processo 72184.

### 3.4 Caracterização da professora participante

A professora participante foi selecionada por ser considerada uma professora iniciante. Para chegarmos a ela, primeiramente, recorremos a uma lista com os telefones das escolas estaduais da Diretoria de Ensino (DE) de Bauru/SP e Região. De posse dessa lista, iniciamos um processo de busca por meio de ligações nas escolas. Buscamos por um (a) professor (a) de Educação Física com no máximo cinco anos de carreira, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e efetivo (a) na rede estadual.

Em face das dificuldades sentidas nesse tipo de busca, de não atendimento, das longas esperas, das informações distorcidas e de algumas inverdades, enviamos nosso pedido com os critérios anteriormente elencados, também por e-mail, para todos os professores de Educação Física da rede estadual da DE de Bauru que conhecemos de encontros, cursos e/ou palestras na área e mantemos algum tipo de contato em função de interesses em comum.

Assim, obtivemos indicações de alguns professores e, a participante, foi indicada por mais de uma pessoa. Comentários do tipo *“ela é uma ótima professora”* surgiram nesse momento em que a participante foi selecionada, apesar de não ser esse um dos critérios da nossa busca.

O primeiro contato, feito por telefone, foi bem apropriado no sentido de estabelecer o início de uma relação entre pesquisadores e sujeitos. Fomos muito bem

---

divulgação científica para crianças). Ministério da Educação, FNDE, Ano 25, n. 240, p. 2 – 6, Novembro de 2012.

<sup>22</sup> MENDES JR., Celso T.; TURINO, Fernanda. Por que as pessoas têm cores diferentes? In: **Revista CIÊNCIA HOJE das crianças**. (Revista de divulgação científica para crianças). Ministério da Educação, FNDE, Ano 25, n. 240, p. 12, Novembro de 2012.



recebidos pela professora, tanto via telefone e e-mails quanto pessoalmente, quando agendamos a primeira entrevista, no dia 18 de maio de 2012 (ver quadro 2, na página 92).

A participante ingressou na docência, mediante processo seletivo, como professora de Educação Física escolar no ano de 2009 na rede de ensino de um município próximo à sua cidade, local onde permaneceu por dois anos consecutivos, lecionando para crianças dos anos iniciais, em especial, para os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental.

No ano de 2011, assumiu o cargo de Professor de Educação Básica – II (PEB-II), via concurso público realizado em 2010 em três etapas (avaliação objetiva e prova de títulos, Curso de Formação Específica promovido pela Escola de Formação dos Professores – EFAP - e exame de aptidão) para atuar como professora de Educação Física na rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). Durante a realização da pesquisa de campo, lecionava, concomitantemente, em duas Unidades Escolares (UE) da rede estadual com os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, com 3<sup>os</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>os</sup> anos.

Além do exercício docente nas duas UE, a participante também desenvolve<sup>23</sup> um trabalho de iniciação à *Natação* com crianças cujas idades variam de 2 a 14 anos (da Educação Infantil ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental) em uma escola da rede particular no município onde reside. Nessa instituição, iniciou seu trabalho, ainda como estagiária, em agosto de 2007 (quando cursava o último ano da graduação). Em 2008 foi contratada, passando de estagiária a professora. Nesse mesmo período, também desenvolveu trabalhos com *Hidroginástica, Natação Infantil e Adulta* em uma academia de sua cidade durante um ano.

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) no ano de 2007, a professora participante iniciou, em agosto do ano seguinte, um curso de Pós-Graduação em Educação Física escolar (nível lato sensu) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o qual concluiu em fevereiro de 2010.

No momento em que iniciamos nosso contato e as entrevistas, realizava o curso *Educação Física e Esporte como Inclusão Social na Escola*<sup>24</sup> na modalidade semipresencial, com carga horária de 44 horas (sendo 36 horas on-line e 8 horas aulas presenciais). Esse curso, considerado como um curso de extensão em razão de sua carga horária, foi financiado

---

<sup>23</sup> O tempo verbal está no presente, pois é uma situação atual, ao contrário das referências às escolas estaduais onde a pesquisa de campo foi realizada, nas quais os tempos verbais estão no passado, posto que, no momento da redação deste estudo (posterior às observações em campo), a participante já se encontrava em três escolas, sendo duas escolas diferentes e uma delas a sua escola sede (Escola 1).

<sup>24</sup> Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/educacaofisica>>. Acesso em: 21/04/2013.

pela iniciativa da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPcD) em parceria com a SEE-SP e implementado pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), tendo iniciado suas atividades em 16 de abril e concluído em 1º de julho de 2012. Para ingressar e ser aceita, a participante se inscreveu na EFAP *Paulo Renato Costa Souza*.

Enquanto estivemos em campo, acompanhamos sua participação no curso *Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*<sup>25</sup>, na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em conjunto com demais professores de sua escola sede (Escola 1). Ao contrário do primeiro, este curso, com a carga horária de 180 horas, financiado pela Universidade de Brasília (UnB) e considerado como um curso de aperfeiçoamento em virtude dos objetivos de modernizar e aprimorar os saberes e as práticas relativas à profissão, iniciou suas atividades em setembro de 2012 e concluiu em abril de 2013.

### 3.5 Contextualização das escolas estaduais

Aguiar e cols. (2005, p. 52), ao apresentarem a submersão de futuros professores de Educação Física no cenário escolar como uma questão imprescindível para a compreensão da dinâmica da instituição e as características do contexto, revelam a necessidade de se

[...] valorizar a observação seguida de uma descrição detalhada da escola onde inclui: seus aspectos de estruturas físicas e materiais; seu entorno geográfico-social; seu contexto histórico; sua organização administrativa e pedagógica; seus professores, os alunos, os funcionários; participação no processo de formação continuada; as festas e atividades dentro e fora da escola; as reuniões do conselho escolar e as aulas de Educação Física. (AGUIAR e cols., 2005, p. 52).

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Unidade Escolar (UE) onde esta pesquisa foi realizada, descrevemos, nesta seção, os princípios, os propósitos e as características dessas instituições.

Inicialmente, trataremos da escola sede da participante, a qual denominaremos de Escola 1. A Escola 1 é a UE onde seu cargo de Professor de Educação Básica – II (PEB-II) está lotado. Essa instituição, localizada em um bairro no qual a professora veio a residir<sup>26</sup> nos meses finais da pesquisa de campo (cujo ato legal de criação data de 23 de novembro de 1965, nos termos do artigo 201 e 205, Decreto 17.698 do Diário Oficial – DO - de 24 de novembro

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://educadores.senad.gov.br>>. Acesso em: 21/04/2013.

<sup>26</sup> No transcorrer da pesquisa de campo, a participante mudou de residência em virtude de seu casamento, ocorrido em outubro de 2012.

de 1965, instalação no DO de 16 de dezembro de 1965), atendia alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PPP encontrava-se organizado em um período de tempo de quatro anos, de 2010 a 2013, conforme conversa com a direção da UE.

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) 9394/1996, a Escola 1 desenvolve suas ações no intento de aprimorar a qualidade do ensino por meio da contribuição para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, da promoção de ambientes adequados ao ensino, da justaposição com a comunidade local e do incentivo ao corpo discente para participação e ação solidária em prol da comunidade em que se insere. Para tanto, conta com a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Escola (CE), o Grêmio Estudantil (GE) e o Programa Escola da Família (PEF).

Atualmente, a UE atende alunos com níveis socioeconômicos pertencentes a classes populares. Assim, procura centrar suas ações educativas na articulação entre a aprendizagem e a função social desta, de modo a considerar e respeitar as particularidades da comunidade local. Tomando-se por base a expectativa da formação de um ser humano pensante e ativo, a busca dessa UE versa sobre a garantia da constituição de saberes e valores que contribuam para uma transformação crítica de sua realidade.

Como princípios e objetivos, a UE pauta-se na elaboração coletiva do PPP, na preponderância da construção do conhecimento sobre a informação, na articulação entre a teoria e a prática, na interdisciplinaridade e em uma formação que permita a apreensão das relações de trabalho, sociais, políticas, de meio ambiente e de saúde. Segundo a equipe gestora, o PPP é um processo em contínua construção e reconstrução. Consideram-no como a *identidade* da instituição, uma vez que coloca em relevo os valores apreciados pela escola e o caminho a seguir para atingir os objetivos educacionais pretendidos.

Em suma, o PPP da instituição contempla, de modo geral, a identificação e a apresentação da UE (bem como sua contextualização), os princípios e as finalidades (os princípios filosóficos, os objetivos gerais da escola e do nível de ensino), as concepções e preceitos (de escola, de currículo, de avaliação, de inclusão, de professor e de aluno), a organização e as ações (no que se refere à Educação Básica, à interdisciplinaridade, à avaliação e a metodologia de ensino), a operacionalização (em relação à gestão, à Educação Básica e aos projetos) e as considerações finais.

O documento não faz referência específica a área alguma do conhecimento, porém apresenta um aprofundamento teórico sobre os tópicos elencados neste parágrafo. Igualmente, não traz informações a respeito da estrutura física da escola.

Em razão dessa ausência de informações, descreveremos a UE conforme nossas observações em campo. A entrada da escola como um amplo espaço de estacionamento. A secretaria, situada entre dois ambientes, um pequeno espaço de entrada e uma sala de espera. Os banheiros dos professores e demais funcionários completam esse espaço. Um extenso corredor – no qual visualizamos a exposição de uma diversidade de trabalhos realizados pelos alunos -, contendo oito salas de aula, sala dos professores, biblioteca, sala da direção e sala de recurso. Em uma das extremidades desse corredor, temos o pátio da escola, em outra, o espaço para saída dos alunos (um espaço coberto, com área verde).

O pátio, arejado e espaçoso com espaço para refeitório e palco para apresentações diversas, apresenta, no entorno, banheiros dos alunos, cozinha, sala da coordenação, sala com materiais esportivos para as aulas de Educação Física, sala com materiais do PEF, depósito com materiais de limpeza, almoxarifado e sala de atendimento odontológico. Do pátio para a quadra existe também uma área verde, porém maior, onde os alunos costumam brincar nos momentos de intervalo. A quadra poliesportiva da escola é coberta, porém com o piso e as traves dos gols em uma situação de precariedade. No momento da pesquisa de campo, o pátio da escola passava por algumas reformas.

Não encontramos referências ao quadro de funcionários da escola no PPP da unidade e, tampouco, sobre a formação dos professores (inicial e continuada). Sabemos, em razão de palavras trocadas com professores no momento da pesquisa, que alguns realizavam cursos de especializações. Posteriormente, confirmamos essas informações ao observarmos o documento impresso na UE, o qual não poderia ser retirado de lá. Faz-se necessário destacar que, o documento que analisamos (fornecido via e-mail, a nosso pedido, pela direção da escola) não continha informações atualizadas, sobretudo, sobre o quadro de professores e funcionários.

Já nos aspectos referentes ao PPP da Escola 2, UE onde a professora participante possuía aulas em carga suplementar<sup>27</sup> (totalizando duas classes e quatro aulas, sendo duas aulas para cada classe), o documento também se apresentava organizado por um período de tempo de quatro anos, de 2011 a 2014. Inicialmente, há a identificação da UE, da equipe administrativa e pedagógica, dos cursos oferecidos e a caracterização da instituição.

A UE, instituída segundo o ato de criação do Decreto de 10 de julho de 1945, com data de instalação em 17 de julho de 1945, encontra-se localizada em uma região do

---

<sup>27</sup> A carga suplementar se refere às aulas que não compõem a jornada da participante.

município na qual a participante residia até os primeiros meses da pesquisa. Oferece o Ensino Fundamental de nove anos, em dois turnos (período matutino e vespertino), com doze turmas em cada turno.

O Decreto foi publicado no dia 11 de julho de 1945, e a UE foi instalada sob outra denominação na época, distinta das designações posteriores. Em 17 de outubro de 1950, por meio do Decreto 14.829, recebeu nova designação e, em 22 de janeiro de 1976, mediante a Resolução SE<sup>28</sup> 16, publicada no DO de 23 de janeiro de 1976 foi-lhe atribuída diferente denominação. Nessa época, a UE passou a atender alunos de 1ª a 8ª séries, com curso noturno em razão da insuficiência no atendimento ao alunado escolar. Segundo a Resolução 196/1996, de 20 de dezembro de 1996, a UE recebeu a designação atual, com atendimento voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à estrutura física da UE, inicialmente arrendada e tendo passado por várias reformas no intento de melhorar o atendimento oferecido, a mesma somente recebeu (mediante autorização do governador vigente) a doação de um terreno do município após publicação em DO de 15 de janeiro de 1954 em razão da duplicação de seu corpo discente no ano de 1953. A transferência para o prédio próprio ocorreu em 23 de maio de 1959. No ano seguinte, tornou a funcionar apenas no período diurno (manhã e tarde). Em 1964, passou a atender novamente no período noturno em virtude da demanda, fato que perdurou até o ano de 1981.

A partir de 1981, várias reformas ocorreram, entre elas, destaca-se a construção da quadra e aula, coberta recentemente no segundo semestre do ano de 2010. Atualmente, a UE é composta por 12 salas de aula. Constitui-se de algumas dependências, as quais, na perspectiva do PPP da instituição não são totalmente adequadas às necessidades dos alunos deste século. São as seguintes dependências físicas: um espaço adaptado como secretaria; uma sala de professores com apenas sanitário feminino; uma sala pequena de informática; um consultório odontológico; sanitários masculinos para docentes, alunos e funcionários em geral; um sanitário para alunas; uma quadra poliesportiva; um espaço semelhante a um parque com areia sob árvores, balanços, escorregador e trepa-trepa; uma cozinha; e um pátio considerado pequeno como espaço de convivência.

A UE está localizada em um bairro considerado residencial, composto por casas comerciais, pronto socorro, posto de saúde, bancos, diversas escolas e creches e alguns

---

<sup>28</sup> Secretaria da Educação.

órgãos públicos. Os moradores também apresentam um nível socioeconômico pertencente a classes populares.

De um modo geral, a comunidade familiar é participativa, demonstrando interesse na vida escolar dos filhos. Por outro lado, o PPP demonstra um declínio nesse interesse, o qual é maior no 1º ano e decai com o passar dos anos de escolaridade do aluno ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento ainda revela um corpo docente comprometido com a aprendizagem dos alunos, manifestando prazer no exercício do magistério. Para tanto, demonstram empenho nos processos de formação continuada no próprio local de serviço em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), bem como na realização de outros cursos (especializações e/ou mestrados).

Para elaborar seu objetivo geral, a UE também se fundamentou na LDB-EN 9394/1996, que versa sobre o desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania de modo a garantir-lhe elementos que possibilitem sua progressão nos estudos e no trabalho. No intento de corresponder às particularidades da instituição, alguns desígnios estão estabelecidos no PPP, a saber: foco na aprendizagem do aluno, no desenvolvimento da competência leitora, escritora e matemática; apreensão dos valores e dos aspectos basilares de uma sociedade (políticos, tecnológicos e artísticos); foco na obtenção de saberes, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e de valores; tornar mais forte as conexões familiares, bem como os vínculos solidários e de mútua tolerância em que se baseia a existência em sociedade; e, finalmente, assegurar um modelo de ensino com qualidade.

Para atingir os objetivos propostos, o PPP da UE apresenta-a mediante proposições de competências e habilidades para os anos iniciais (competências para se desenvolver nos alunos e nos professores), objetivos gerais (de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de História, de Ciências da Natureza, de Arte e de Educação Física<sup>29</sup>), autoavaliação (gestão de resultados educacionais, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão de serviços e de recursos), currículo, processos para as normas regimentais, Planos de Ensino Anual (PEA), sistema organizacional (planos de trabalho), avaliação (formas de acompanhamento) e anexos (horários e temas para serem desenvolvidos em ATPC, equipe de professores e de apoio técnico-administrativo, instituições escolares, colegiados escolares, boletins e recuperação paralela).

---

<sup>29</sup> Os objetivos apresentados no PPP da Escola 2 para o ensino da Educação Física estão fundamentados nos objetivos gerais da Educação Física para o Ensino Fundamental, propostos pelos PCN-EF para o ensino de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997).

### 3.6 A construção dos eixos de análises

Com base em leituras e reflexões e nas informações obtidas, identificamos e construímos, antes e durante a pesquisa de campo, alguns eixos para análise dos dados coletados neste estudo.

Os eixos são, concomitantemente, emergentes com e por meio de leituras anteriores e da e na riqueza dos dados coletados. São construídos com base em regularidades, modelos e temas observados nos dados, os quais são representados por meio de *frases-chave* que expressam seus teores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os autores afirmam ainda que alguns eixos podem emergir na medida em que os dados são coletados, sendo decisivo o desenvolvimento dos eixos para a organização dos dados.

Tomando-se por base leituras e reflexões anteriores, pensamos em alguns possíveis eixos, ainda no mês de abril de 2012 (um mês antes do primeiro contato com a participante), os quais ficaram assim delimitados: “*natureza da atividade*”; “*relação professor-aluno*”; “*relação professor especialista<sup>30</sup>-professor de classe<sup>31</sup>*”; “*relação aluno-aluno*”; e, “*conteúdo escolar*”.

No entanto, ao final do mês de agosto de 2012, após duas semanas de observações realizadas nas duas Unidades Escolares (UE) e de posse de informações diversificadas sobre as práticas da participante, refletimos sobre os eixos e realizamos uma nova categorização, também para direcionar nosso olhar nas próximas inserções em campo.

Assim, não pensando ainda em *frases-chave* definidas, organizamos nossos pensamentos em tópicos, agrupados por afinidades: “*práticas interdisciplinares, contextualizadas, que revelam o comprometimento com a alfabetização e o letramento*”; “*fundamentação teórica e organização da prática*” (influências de livros, cursos de formação e outros espaços formativos); “*relação professor-aluno*”; “*intervenção externa*” (de inspetores, direção, indisciplina, apoio pedagógico e, sobretudo, das relações entre *professor especialista* e *professor de classe*); “*dificuldades pedagógicas*” (dificuldades da professora especialista e dificuldades de compreensão dos alunos); “*dilemas docentes*”; “*práticas avaliativas*” (de que forma avalia); “*conteúdo escolar*”; “*diferenças entre os anos de escolarização*” (nesse caso, diferenças entre os alunos); e, “*diferenças entre as escolas*”.

---

<sup>30</sup> Referimo-nos, em alguns momentos, ao Professor de Educação Básica – II (PEB-II), de Educação Física e de Arte, como *professor especialista*.

<sup>31</sup> Referimo-nos ao Professor de Educação Básica – I (PEB-I) como *professor de classe*.

No início do mês de outubro de 2012, com a pesquisa de campo em andamento, pensamos na síntese desses possíveis eixos e na relação com nossa revisão de literatura. No intento de realizamos esse exercício, os agrupamos da seguinte maneira: “*conteúdo escolar*”; “*natureza da atividade*” (tratamento pedagógico dos conteúdos, estratégias); “*natureza das práticas*” (concepção de Educação Física/interdisciplinaridade/contextualização/transversalidade/comprometimento com a alfabetização e com o letramento/competência leitora e escritora/articulação entre as linguagens escritas e gráficas subsidiadas pela linguagem corporal/dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais/aluno-sujeito/professor-mediador); “*práticas avaliativas*” (quando, como e porque avalia); “*fundamentação teórica/organização da prática*”; “*dificuldades pedagógicas*”; “*dilemas docentes*”; “*diferenças didáticas entre as escolas*”; “*diferenças entre os alunos ao longo dos anos de escolarização*”; “*intervenção externa*”; “*relação entre os vários atores do ambiente escolar*”; e, “*visão da Educação Física nas escolas*” (pela direção, coordenação, inspetores, professores, alunos, pais e demais atores do contexto escolar).

Para melhor agrupar os dados, realizamos, simultaneamente, uma atenta leitura dos registros no diário de campo, nas transcrições das entrevistas e nos documentos e os alocamos nos eixos por meio de um cruzamento entre as informações coletadas e conforme as especificidades dessas informações, revelando, desse modo, sobre quais perspectivas teóricas os elementos observados nas práticas foram por nós apreciados. Nesta mesma seção, os dados foram apresentados e analisados.

Consideramos que a forma como organizamos os dados nos eixos contribuiu tanto para explicitar nosso processo de análise quanto para apresentar as discussões resultantes dessas análises. Ademais, promoveu visibilidade à apreciação e ao debate das informações identificadas nas práticas observadas, bem como aos referenciais teóricos por nós adotados. Igualmente, a heterogeneidade das situações de ensino inerentes ao trabalho da participante também contribuiu para a definição dos eixos.

Destas leituras e reflexões, optamos pelo agrupamento de alguns eixos em razão das inter-relações identificadas entre eles. Realizamos tal agrupamento e sintetizamos as ideias principais por meio dos títulos dos tópicos, os quais apresentaram as concepções basilares pelas quais os dados coletados foram alocados, considerando suas especificidades. Sem perder de vista o foco inicial desta pesquisa, assim os delimitamos: “*conteúdo escolar*”; “*natureza das práticas pedagógicas: organização, fundamentação e avaliação*”; “*dilemas docentes*”; “*desafios da Educação Física: intervenções, relações e perspectivas no ambiente*



*escolar*”; “*diferenças discentes no processo de escolarização*”; e, “*diferenças entre escolas*”.

Não obstante, no exame de qualificação, decidimos por reorganizar os eixos, ficando então, com quatro eixos para análise (com alguns ajustes nos títulos), a saber: “*conteúdo escolar*”; “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”; “*dilemas docentes*”; e, “*desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*”, os quais são apresentados no próximo capítulo deste estudo.

Para melhor explicitarmos nossos processos de decisão, o quadro 3, a seguir, expõe, de forma resumida, quais dados foram agrupados em cada eixo de análise, considerando que essas informações se manifestam, de uma forma ou de outra, em todos os eixos, em razão das inter-relações entre eles. A construção deste quadro também nos orientou para a subdivisão dos dados, representados por meio de *frases-chaves*, dentro de cada eixo, nos quadros-síntese apresentados nas considerações finais desta pesquisa. Além disso, acreditamos que o quadro torna observável, ao leitor, a forma como os dados foram organizados, alocados e analisados.

**Quadro 3:** Agrupamento dos dados nos eixos de análise

<b>Eixos de Análise</b>	<b>Dados</b>
“ <i>Conteúdo escolar</i> ”	O <i>que</i> ensina, <i>como</i> ensina e <i>porque</i> ensina.
“ <i>Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação</i> ”	Características das atividades, formas de organização das práticas, diálogos com subsídios teóricos e metodológicos e critérios avaliativos adotados nas aulas.
“ <i>Dilemas docentes</i> ”	Situações dilemáticas, percepções em relação aos dilemas e formas de resoluções.
“ <i>Desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas</i> ”	Dificuldades pedagógicas e estratégias para superá-las, intervenções externas, relações entre os vários atores e visão da Educação Física na escola.

Em nossas considerações finais, apresentamos, sinteticamente, as discussões sobre e com os eixos e um quadro-síntese para cada eixo de análise. Cada quadro contém os dados alocados em cada eixo, em razão de suas especificidades e inter-relações. As informações contidas são registradas mediante *frases-chave*. Nesses quadros, algumas informações são suprimidas em virtude das inter-relações e da recorrência dos dados entre os eixos, como, por exemplo, informações relativas às dificuldades da participante, que se manifestam em todos os eixos.

Com o propósito de tornar os quadros mais sintéticos e informativos, subdividimos as *frases-chave* dentro de cada eixo em cada quadro, considerando quais dados foram alocados em cada eixo, conforme ilustrou o quadro 3. Atribuímos títulos às subdivisões, os quais representam o conteúdo do eixo ao qual pertencem. As *frases-chave* foram agrupadas de acordo com suas semelhanças (em virtude da natureza dos elementos que apresentaram) e pela correspondência ao subtítulo, estando ainda, de certo modo, em conformidade com o encadeamento das análises realizadas em cada eixo no quarto e próximo capítulo.

Assim, o quadro 4 - “*conteúdo escolar*” – foi subdividido em “*o que ensina*”, “*como ensina*” e “*por que ensina*”. O quadro 5 - “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*” - em “*características*”, “*organização*”, “*fundamentação*” e “*avaliação*”. O quadro 6 - “*dilemas docentes*” - em “*situações dilemáticas*”, “*como se percebe em relação aos dilemas*” e “*como tenta resolvê-los*”. E o quadro 7 - “*desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*” -, em “*dificuldades e estratégias de superação*”, “*intervenções externas*”, “*relações entre os atores*” e “*perspectivas*”.

#### 4. EIXOS DE ANÁLISES

.... Há pessoas que nunca se interrogam  
 Sobre o que se avista do alto de uma montanha  
 Ou sobre se é possível lançar o Disco  
 A 100 metros de distância.  
 Essas pessoas nunca arriscam...  
 Há pessoas que nunca tentam  
 Modificar o que está mal  
 Ou modificarem-se a si próprias  
 Essas pessoas nunca arriscam...  
 Felizmente  
 Algumas pessoas  
 São capazes de arriscar.  
 ... E aqui estamos nós.

Carmem Lúcia Soares e cols. (1992).

O excerto de Soares e cols. (1992) nos faz pensar sobre o que vemos, sobre possibilidades, mudanças e sobre correr riscos. Simultaneamente, são questões como essas que nos movem em direção a alguma resposta, a algum lugar e, quem sabe, a outras questões. Com base nessas reflexões e, em busca de algumas respostas, *aqui estamos nós*. Por isso, acreditamos: somos pessoas *capazes de arriscar*.

Neste capítulo, tratamos da apresentação e da análise dos dados coletados com base nos eixos “*conteúdo escolar*”, “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”, “*dilemas docentes*”, e, “*desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*”.

Segundo considerações no tópico anterior, confirmamos que os eixos foram identificados e construídos – antes e durante a pesquisa - tomando-se por base leituras, reflexões e os próprios dados coletados. Os eixos são emergentes dessas leituras, reflexões e da riqueza dos dados, construídos com base em regularidades observadas nos dados, fazendo-se imprescindível desenvolvê-los para a organização dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para melhor defini-los e agrupá-los, realizamos uma minuciosa e atenta leitura dos registros no diário de campo, das transcrições das entrevistas (ANEXO 1, ANEXO 2, ANEXO 3, ANEXO 4) e dos documentos aos quais tivemos acesso (Projeto Político Pedagógico – PPP - das escolas, Plano de Ensino Anual – PEA - da participante, caderno de planejamento, atividades, livros, vídeos, textos informativos e instrucionais e a legislação para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental). Os dados, obtidos por meio desses instrumentos, foram alocados nos eixos conforme suas especificidades.

Apresentamos, a seguir, os eixos supracitados, tomando-se por base (quando possível) nossa revisão da literatura, a qual pretende assegurar sua validade teórica, uma vez que, para a pesquisa, faz-se imprescindível tal rigor e legitimidade.

#### 4.1 Conteúdo escolar

*Um professor desenvolve seu conhecimento profissional quando transforma o conhecimento do conteúdo específico e pedagógico, adequando-os aos alunos e aos contextos de atuação.*

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (2009).

Tal como Tancredi (2009), pensamos também no desenvolvimento profissional docente como a capacidade de transformação do conhecimento que o professor possui em prol dos alunos. Assim, o conteúdo ensinado representa o resultado da transformação do conhecimento do professor.

Neste eixo, apresentamos a concepção da participante sobre conteúdo, desvelando os critérios para sua seleção, organização e desenvolvimento. Em uma das entrevistas sobre a forma de organização dos conteúdos desenvolvidos com os alunos, quanto ao planejamento, às considerações por ano de escolaridade (3ºs, 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental) e os subsídios para essas escolhas, a participante nos revelou a forma como seleciona e adequa os conteúdos aos anos dizer que

*[...] no caso desse ano ... eu ... acabei separando ... é ... DUAS SALAS ... e ... são os 5ºs anos ... eu acabei escolhendo alguns conteúdos para os 5ºs ... e acabei ... é ... juntando ... os 3ºs e ... porque eu só tenho um 4º ano .. então os conteúdos dos 3ºs e do 4º ... são os mesmos ... e o do 5º ano é diferente ... procuro ... geralmente ... diferenciar ... é ... mas aqui na escola<sup>32</sup> como tem uma sala ... eu ... acabo ... unindo ... esses dois 3ºs e o 4º ... e o 5º ... modifico ... ah ... o ... eu me ... eu fundamento através de ... livros ... é ... e aí ... acabo ... é ... recorrendo aos conteúdos que são ... é ... geralmente a gente ... é ... porque eu trabalho com ... com cada faixa etária ... então eu procuro ver nos livros ... as ATIVIDADES ... e conteúdos que são trabalhados nessas faixas etárias ... nesses níveis ... de ensino ... e eu ... que ... que ORGANIZO ... qual conteúdo vou trabalhar com ... com cada ... com cada turma ... com cada sala ... (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).*

Na transcrição, fica evidente a forma como seleciona e organiza os conteúdos para o desenvolvimento de suas aulas, a saber: faz junção entre 3ºs e 4ºs anos em razão de só possuir uma classe de 4º ano; adapta os conteúdos propostos de acordo com a faixa etária dos

<sup>32</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

alunos; e estabelece diálogo com algumas referências teóricas e metodológicas que fundamentam suas escolhas e o planejamento dessas escolhas.

Ao afirmar que busca por conteúdos e atividades em livros, a participante faz referência à obra de João Batista Freire e Alcides José Scaglia<sup>33</sup>, fundamentada em pesquisas atuais referentes aos valores atribuídos às práticas corporais para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta obra situa a Educação Física por sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem, integrando-a ao currículo da escola como componente imprescindível para uma formação autônoma. Apresenta sugestões de conteúdos e atividades para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, organizadas por anos de escolarização, que podem ser adequadas as realidades dos alunos e das escolas.

Constatamos, tanto no discurso quanto nas ações pedagógicas empreendidas pela participante em suas aulas, considerações por conteúdos provenientes das manifestações da *cultura corporal* dos alunos. Observamos propostas de trabalho inter-relacionadas com a cultura dos alunos, em que o espaço e o tempo das aulas promovem um aprofundamento e uma ampliação do entendimento tanto da participante quanto dos alunos a respeito das manifestações da *cultura corporal* de acordo com os contextos em que tais práticas se manifestam.

Nos indicadores educacionais elaborados por Leal (2011) sobre os processos de aprender e ensinar na escola com base nos discursos de um professor de Educação Física *experiente* e em período de iniciação na carreira em contexto escolar situado, há destaque para uma aproximação com as práticas da *cultura corporal* dos alunos mediante o desenvolvimento de projetos. Essa aproximação promove uma articulação entre os saberes da vida dos alunos e os saberes ensinados na escola.

Soares e cols. (1992) apresentam a *cultura corporal* como resultado dos conhecimentos produzidos pelo homem, criados pela história e desenvolvidos pela cultura. A função da escola consiste em retransmitir esses conhecimentos aos alunos, de modo que possam se entender enquanto sujeitos que, concomitantemente, criam e produzem cultura em um determinado contexto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física - PCN-EF – para o ensino de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1997, 1998a), também apresentam a *cultura corporal* e/ou a *cultura corporal de movimento* como resultado de uma produção social, sendo algumas dessas produções - *Jogos, Ginásticas, Esportes, Lutas e Danças* - abrangidas pela Educação Física.

---

<sup>33</sup> FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. 2ª Edição. São Paulo: Scipione, 2010.

No trecho a seguir, a participante expõe as suas ponderações sobre os cartazes produzidos com os alunos dos 3ºs, 4º e 5ºs anos no 3º bimestre do ano letivo nas duas Unidades Escolares (UE) em que lecionava suas aulas no momento da pesquisa de campo. Os cartazes foram produzidos com base nos resultados das pesquisas realizadas com os pais e/ou familiares dos alunos sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares*.

*[...] Eu achei interessante porque a gente ... envolveu [...] [...] pais ... avós ... irmãos ... é ... e eles puderam ... através da pesquisa ... vivenciar também ... brincadeiras que os pais deles brincavam quando ... quando crianças ... algumas conhecidas deles ... mas eles também puderam aprender [...] [...] brincadeiras de antigamente ... e ... que eles puderam aprender e vivenciar agora ... com certeza eles poderão ensinar ... futuramente ... para ... os alunos ... filhos ... e eu achei interessante é ... essa atividade ... né ... de eles fazerem a pesquisa ... porque ... eles puderam aprender ... né ... novas brincadeiras ... ou as brincadeiras que eles ... já eram conhecidas deles ... a gente pode ... modificar algumas regras ... e ... é ... aprenderam outras ... outras atividades ... brinquedos que não conheciam ... jogos diferentes ... e assim todos puderam vivenciar e aprender mais ... (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012).*

Além de resgatar a cultura local em uma tentativa de aproximação com a cultura escolarizada, percebemos o desenvolvimento de práticas contextualizadas de ensino. Gallardo (2010), ao comentar a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPC–EF) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), revela que o documento se fundamenta em uma perspectiva contextualizada de ensino, pela apropriação mais fácil do conhecimento pelos alunos por fazer sentido em um conjunto de apreciações, conhecimentos e atividades.

Ao perguntarmos sobre os cursos de formação continuada realizados e os impactos desses em suas práticas, a participante confirma a necessidade sentida de se trabalhar *além da prática*, em uma perspectiva contextualizada de ensino.

*[...] Muitos cursos que ... que eu já fiz ... focavam muito ... na prática ... só ... a prática pela prática ... [...] [...] e ... agora faz um mês ... eu ... é ... fiz um curso em Santos que ... que mostrou bastante isso prá mim ... primeiro o ... o professor contextualizou a ... a ... a ... a né ... os conteúdos da Educação Física ... como a gente poderia ensinar ... esses conteúdos ... é ... em cada nível de ensino ... os conteúdos que a gente poderia trabalhar ... e DEPOIS ... é ... assim ... ele né ... uniu com a prática e ... e é isso que no momento eu estou buscando né ... nos cursos que aparecem ... é ... tentar isso ... é ... buscar isso ... a ... cursos que me ajudem a ... a ensinar ... a me ajudar mais nas aulas ... a ... a ... preciso aprender a dar aula de um jeito que não seja só chegar lá e ... passar alguma atividade prática ... aprender a contextualizar melhor na hora de ... de desenvolver os conteúdos nas aulas ... (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012).*

Além de confirmar essa necessidade de contextualizar o ensino, nossas análises também revelam práticas bem-sucedidas durante as observações das aulas. Conforme os registros no diário de campo e as transcrições das entrevistas, notamos a proposição do conteúdo *Jogos Africanos*, por exemplo, por meio de atividades e estratégias diversificadas.

A proposta desse conteúdo, prevista para todos os anos no 4º bimestre do Plano de Ensino Anual (PEA), diretamente relacionada ao *Dia da Consciência Negra*, foi desenvolvida pela participante mediante leituras de textos informativos (sobre a história do negro, a origem da data e as diferenças entre cor de pele) e textos instrucionais (sobre as regras dos jogos), a apresentação e explicação dos *Jogos Africanos* e os diferentes países de origem dos jogos, a construção de tabuleiros com folhas de sulfite para jogarem na sala de aula e no pátio, a utilização do próprio corpo como peça do jogo na quadra, a criação de novas regras pelos alunos durante a vivência dos jogos, etc..

Em nosso olhar, a forma de proposição desse conteúdo, dentre outros, é considerada bem-sucedida em razão da intencionalidade das ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pela participante em suas aulas. Para Leal (2011), um professor é considerado *experiente* pelas finalidades de suas ações, pela maneira como ensina e busca melhorar a forma como ensina, e não somente pelo tempo de atuação profissional.

Trabalhar um conteúdo em seus diferentes aspectos e possibilidades, além de torná-lo significativo, favorecer reflexões e aprofundamento sobre o assunto, representa compromisso com os alunos pelo domínio do conhecimento a ser ensinado em virtude de uma postura *aprendente* e pela eficácia na aprendizagem promovida, atributos que, nas palavras de Silva e cols. (2007), correspondem ao bom professor. O domínio do conhecimento sobre o objeto de ensino pelo professor também se constitui como um indicador educacional daquilo que deve ser proporcionado aos alunos nas aulas de Educação Física (LEAL, 2011).

Ao considerarmos o sucesso dessa proposta não estamos dizendo que não observamos dificuldades, em especial, nas relações professor-aluno e aluno-aluno, questões evidenciadas nos eixos “*dilemas docentes*” e “*desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*”.

De acordo com as considerações da participante, nem sempre suas intenções foram inteiramente concretizadas. O trecho a seguir (extraído da transcrição de uma das entrevistas) demonstra certa inquietação em relação à necessidade de contextualização do conteúdo desenvolvido nas aulas, bem como as impressões sobre suas próprias práticas.

*Tento ... o possível ... prá que seja ... contextualizada ... às vezes eu tenho um pouco de dificuldade prá contextualizar alguns conteúdos ... mas na maioria das vezes eu tento ... trazer ... ou alguma leitura ... ou alguma dinâmica ... alguma atividade ... é ... e alguma ... coisa que ... é ... né ... familiar para os alunos poderem ... é ... assimilar ... os ... conteúdos que eu trago ... ali ... a teoria ... com as atividades que a gente realiza na quadra ... mas às vezes eu tenho um pouco de dificuldade de ... fazer isso com ... todos os conteúdos ... às vezes eu tenho facilidade em alguns ... mais facilidade em uns ... ACHO mais materiais ... livros ... atividades prá ... contextualizar ... do que outros conteúdos ... por exemplo ... folclore ... eu acho bastante ... jogos ... brincadeiras ... mas ... às vezes eu escolho alguns conteúdos que eu tenho um pouquinho de dificuldade ... por exemplo ... é ... ginástica [...].* (Participante, ENTREVISTA 2, 31/08/2012).

Observamos grandes preocupações relativas às articulações que devem ser estabelecidas entre as atividades desenvolvidas na sala de aula e na quadra. Essas inquietações sobre o desenvolvimento do conteúdo perpassam a conscientização da participante, comprovando a importância do domínio do *saber sobre* o conteúdo. Claro e Filgueiras (2009) confirmam essas dificuldades em professores iniciantes por meio de sensações desconexas entre as exigências identificadas no contexto escolar e os conhecimentos que possuem quando ingressam na profissão.

Igualmente, para além da necessidade desse domínio, há preocupações referentes ao domínio do *saber como* ensinar esse conteúdo, conforme apontam Borges (2005) e Tardif (2008). Essas questões envolvem os saberes experienciais, estruturados na prática e pela prática que, “[...] longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2008, p. 72). Esses saberes representam maior valor perante os professores por conceber as competências necessárias ao exercício da profissão, constituindo-se no alicerce primordial ao ensino (TARDIF, 2008).

Os anseios da participante envolviam desde o domínio dos conteúdos até as estratégias para ensiná-los. Nessas situações, uma das estratégias para superar tais anseios consistia na organização e no planejamento das aulas com base em uma perspectiva de ensino contextualizada e interdisciplinar.

Em virtude dos sucessos e dos impasses identificados, visualizamos o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante se configurando por meio de um movimento pendular, ora apresentando características da *exploração* (entre a *sobrevivência* e a *descoberta*), ora apresentando características da *estabilização*. Huberman (1995) evidencia as inter-relações entre essas fases quando apresenta a *estabilização* como uma possibilidade positiva e sequencial da *exploração*.



De acordo com a participante, contextualizar significa, dentre o desenvolvimento dos conteúdos com base nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, a utilização de estratégias diversificadas e o estabelecimento de relações entre o conteúdo escolarizado e os conhecimentos prévios dos alunos (originários da cultura local), de modo a potencializar e tornar significativa a aprendizagem na perspectiva dos alunos.

*Acredito ... eu que ... seria ... é ... trabalhar ... a teoria ali ... textos ... histórias ... sobre as brincadeiras ... ou sobre a cultura ... sobre o folclore ... e depois também ... é ... realizar as atividades práticas ... acredito que seja isso ... contextualizar ... né ... a ... a cultura que eles têm ... e a ... o que a gente passa ... e ... transmiti-las prá ... prá prática ... então acho que é essa ... essa relação ... a teoria ... a prática ... mas dentro de um contexto ... que eles compreendam e possam ... é ... relacionar ...*  
(Participante, ENTREVISTA 2, 31/08/2012).

Segundo as entrevistas, a participante acredita que os alunos aprendem mais e de forma expressiva quando ocorre a contextualização entre a teoria e a prática. O excerto acima confirma a necessária relação entre o conhecimento sistematizado pela escola e o conhecimento proveniente da cultura dos alunos, por meio do desenvolvimento do conteúdo com base em todas as suas dimensões e com ponderações referentes aos conhecimentos prévios dos alunos.

Freire (1997) aponta a necessidade da articulação entre o mundo da escola e mundo dos alunos, com consideração pelos saberes discentes e a proposição de atividades concretas e expressivas. Na ótica da participante, o processo de ensino e de aprendizagem acontece mediante a percepção da realidade ao seu entorno e da autopercepção dos sujeitos do grupo como protagonistas desta realidade. Para Freire (1997), o desenvolvimento da autonomia, por exemplo, só acontece quando existem possibilidades de vivências corporais e reais. O autor afirma ainda que as experiências do mundo real somente são transpostas para as representações do pensamento por meio das atividades corporais. Daí a importância da relação entre o movimento e as experiências do mundo, necessária para a formação do aluno (FREIRE, 1997).

Os PCN-EF (BRASIL, 1997) ressaltam a necessidade da consideração das dimensões do conteúdo no processo de ensino e de aprendizagem. No documento, o processo de ensino e de aprendizagem de *Jogos e Danças*, por exemplo, deve superar as técnicas de realização (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, os conteúdos escolares não devem ser considerados apenas pelas suas dimensões procedimentais, sendo necessário mudar o foco “[...] na aptidão física e no rendimento-padronizado que caracterizava a Educação Física, para

uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (BRASIL, 1997, p. 27).

Darido (2008) revela a predominância de uma dimensão em relação à outra nos currículos no decurso da história educacional. A autora afirma a sobreposição da dimensão conceitual em relação às demais dimensões do conteúdo nas disciplinas em geral. Em contraponto, no caso da Educação Física, houve, ao longo do tempo, uma priorização da dimensão procedimental. Essa desproporcionalidade, ainda presente em algumas práticas da disciplina, apresenta-se ultrapassada em relação, por exemplo, aos pressupostos dos PCN-EF (BRASIL, 1997, 1998a), da PPC-EF (SÃO PAULO, 2011a) e do recente roteiro com sugestões de atividades para as aulas de Arte e Educação Física proposto pelo Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI - (2013c), entre outras tendências.

Observamos por meio das entrevistas, certa preocupação na participante em superar essa tradicional cultura de valorização da dimensão procedimental nas aulas de Educação Física. Pudemos visualizar e comprovar tal preocupação nas práticas analisadas, muito embora a participante não apresentasse, com palavras, plena consciência sobre o posicionamento defendido.

Visualizamos a introdução do conteúdo, primeiramente no espaço da sala de aula (com utilização da lousa de giz em algumas vezes, da apresentação do assunto, da identificação dos saberes dos alunos e da intensa participação verbal dos mesmos) e, em seguida, a proposição da vivência na quadra, fato que comprova, independente do espaço físico utilizado, o desenvolvimento do conteúdo em todas as suas dimensões, superando a proeminência privilegiada nos procedimentos. Na verdade, as estratégias utilizadas pela participante determinavam os espaços nos quais as aulas seriam desenvolvidas.

Do mesmo modo que Feire (1997), também identificamos a promoção de uma educação pautada, quase sempre, no protagonismo do aluno por meio da construção da própria aprendizagem. A participante propôs com sucesso, entre tantas atividades, a construção de brinquedos referentes ao tema *Folclore* com materiais alternativos nas aulas observadas no 3º bimestre do ano letivo.

Freire (1997), ao propor o desenvolvimento e a construção de *Atividades*, *Brincadeiras*, *Brinquedos* e *Jogos* por meio dos conhecimentos prévios das crianças para a resolução de situações-problema em uma relação de interação com o mundo, confirma a importância de compreensão sobre a ação realizada, em uma ligação *ato-pensamento-ato*.

A criança compreende aquilo que vive, que concretiza na sua ação. Quando, num contexto de jogo, o professor oferece materiais variados, que podem inclusive ser confeccionados junto com as crianças, está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade concreta, transformando o real em função de suas necessidades. (FREIRE, 1997, p. 110).

Para a construção dos brinquedos, a participante trouxe de sua casa diversos materiais (durex colorido, burica, barbante, linha de pipa, cola, tesoura, etc.), que revelaram a sua disponibilidade e o seu compromisso com os alunos por meio dessas iniciativas financiadas com recursos próprios. Segundo ela, a proposição dessa construção valoriza as aulas de Educação Física na escola.

*[...] Minha mãe tem uma lojinha em casa ... então tem ... bolinha de tênis ... tem ... tem burica ... tem ... alguns materiais que às vezes eu consigo ... já deixo no carro e ... trago para as aulas ... prá utilizar ... e assim eu não preciso comprar ... e às vezes a escola também não ... não ... não tem né ... e ... isso acho que ... ajuda bastante ... na ... nas aulas ... porque sempre tem alguma coisa ... algum material ... assim ... ou quando eu não tenho ... eu procuro pedir na escola ... com um pouquinho de antecedência ... e as crianças gostam bastante ... dos ... de ... de confeccionar os brinquedos ... que eles podem levar prá casa ... e acho interessante essa ... construção ... por parte deles que eles ... acho que dá um ... valoriza mais ... quando eles organizam ... quando eles constroem ... o ... próprio brinquedo ... ou ... é ... faz a ... atividade ... (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).*

A confecção do próprio brinquedo representa a construção do conhecimento sobre o assunto trabalhado, em uma perspectiva de valorização das atividades quando os alunos se comportam como sujeitos do e no processo de aprendizagem. Conforme registros no diário de campo, a proposta de confecção de um brinquedo com alunos do 4º ano na Escola 1, culminou em um momento de intensa verbalização dos alunos - após orientações da participante – cujo propósito consistiu na invenção de um nome para o brinquedo. A participante explicou os procedimentos para a elaboração do brinquedo (figura 1) em uma aula e, confeccionou-o em outra, com a participação ativa dos alunos. As sugestões dos alunos para o nome do brinquedo foram “*Burcadentro ... Bilboburca ... Burcapet ... Burcarrafa ...*” (Alunos do 4º Ano, DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2012).

**Figura 1:** Brinquedo construído em aula.



**Fonte:** Cedido pela participante.

Na proposição da confecção da *Pipa* – selecionada pelos alunos com base no supracitado cartaz com os resultados das pesquisas (*Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares*) com os pais e/ou familiares - a participante optou pela *Capucheta*, que, segundo ela, consiste em “[...] uma *Pipa* que só precisa de papel e linha de *Pipa* ... ao contrário da *Pipa* normal ... que usa bambu ... tem rabiola [...]” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2012). Antes de apresentar os procedimentos necessários para a confecção da *Capucheta*, a professora questionou os alunos: “quem sabe fazer?” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2012). Ao perceber a iniciativa de alguns alunos, pediu para que apresentassem à classe os conhecimentos que possuíam em relação à confecção do brinquedo. Coincidentemente, os procedimentos apresentados pelos alunos foram equivalentes aos métodos da participante.

Na aula observada, percebemos, além da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a oportunidade de momentos para se posicionarem perante os colegas e socializarem seus saberes e a articulação entre os saberes dos alunos e os procedimentos convencionais planejados pela participante e utilizados na construção da *Pipa*.

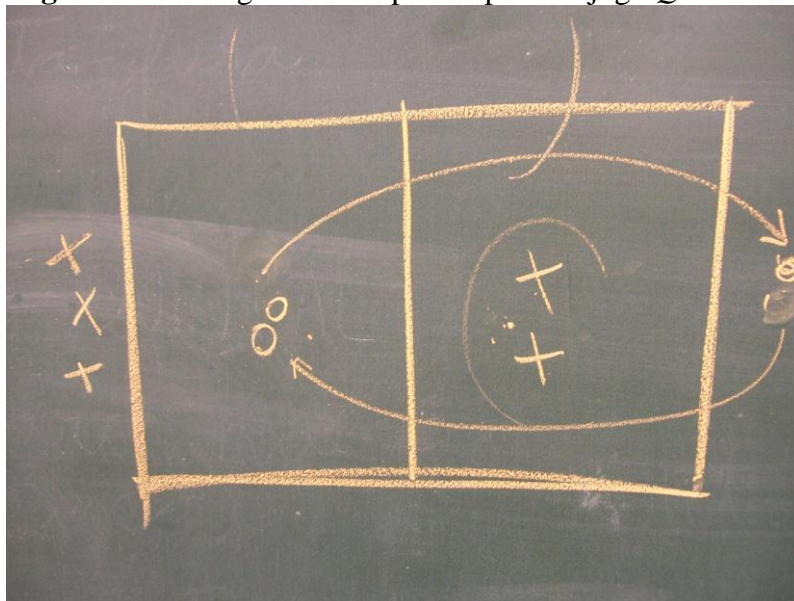
Esse momento de estudo e reflexão sobre a construção do brinquedo promove a compreensão sobre o *fazer*, em uma superação do *fazer pelo fazer*, geralmente cultuado nas aulas de Educação Física. Freire (1997, p. 27) apresenta a compreensão sobre o *fazer* como

um direito do indivíduo, uma vez que “a tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender”.

Corroborando com os indicadores educacionais apontados por Leal (2011), igualmente identificamos nas práticas observadas, a utilização adequada dos materiais, dos espaços disponíveis nas escolas e de recursos próprios na construção de materiais com os alunos, de modo a otimizar o processo de aprendizagem dos mesmos.

A figura 2 representa uma das estratégias utilizadas pela participante com alunos dos 5ºs anos na Escola 1 (além da identificação inicial dos conhecimentos prévios dos alunos e da exposição teórica sobre o assunto) para explicar o jogo *Queimada*. Essa atividade foi selecionada com base no cartaz produzido nas aulas do 3º bimestre sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares* pesquisados junto aos familiares das crianças dos 3ºs, 4º e 5ºs anos.

**Figura 2:** Estratégia docente para explicar o jogo *Queimada*.



**Fonte:** Desenho feito pela participante.

Com base em Darido (2008), evidenciamos os conteúdos como constitutivos do embasamento prático do ensino. Para a autora, os conteúdos são saberes metódicos, que se referem às finalidades e são realizáveis por processos transmissivos e de absorção e compreensão, que envolve “[...] conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes” (DARIDO, 2008, p. 98).

Na análise do PEA desenvolvido pela participante após estudo e reflexão em conjunto com outra professora de Educação Física de sua escola sede (Escola 1) nos dias de planejamento e replanejamento escolar, observamos como os conteúdos da Educação Física perpassam entre os 3<sup>os</sup>, 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental. A participante utiliza o mesmo PEA nas duas escolas, em razão de lecionar aulas para os mesmos anos.

Tal como Tardif (2008), observamos a configuração dos saberes da participante em meio a um processo de *socialização profissional*. Para o autor, o saber docente é social em virtude das relações que são estabelecidas entre um ator e outro em um mesmo contexto e os reflexos dessas relações para com os partícipes desse processo. Em Borges (2005), o trabalho do professor é definido com base nas interações entre os sujeitos e a prática pedagógica é concebida como um ambiente que produz saberes e forma para os saberes, estando assentada na natureza social do saber docente.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) das UE não encontramos referências específicas em relação ao ensino da Educação Física, salvo os objetivos descritos no PPP da Escola 2, com base nos objetivos preconizados pelos PCN-EF para o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (BRASIL, 1997). A participante revela não ter conhecimento dos PPP das UE e, por isso, entendemos que as elaborações dos mesmos não acontecem por meio de uma construção coletiva (como deveria ser). Porém, no PPP da Escola 1, identificamos, como princípios e objetivos descritos no documento, a proposição de uma elaboração coletiva, como um processo em contínua construção e reconstrução, com considerações pelos valores apreciados pela escola e o caminho a seguir para atingir os objetivos educacionais pretendidos.

O PEA para os 3<sup>os</sup> e para o 4<sup>o</sup> ano é o mesmo, com proposta de desenvolvimento dos conteúdos com base nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. Estão organizados por bimestres, da seguinte maneira: *Conhecimentos Sobre o Corpo* e *Jogos* no 1<sup>o</sup> bimestre (com foco na consciência corporal); *Conhecimentos Sobre o Corpo, Jogos e Atividades Rítmicas e Expressivas* no 2<sup>o</sup> bimestre (com foco nas possibilidades de movimentos, manipulação de materiais e expressão corporal); *Brincadeiras Populares e Atividades Rítmicas e Expressivas* no 3<sup>o</sup> bimestre (com foco no resgate das práticas da cultura local e rodas cantadas com criação e construção de atividades); e, *Ginástica Artística, Ginástica Rítmica e Jogos Africanos* no 4<sup>o</sup> bimestre (com foco nos conceitos e nos fundamentos dessas práticas).

Em relação ao PEA para os 5<sup>os</sup> anos, identificamos a recorrência de alguns conteúdos, porém com enfoques diferenciados. No 1<sup>o</sup> bimestre, a proposta versa sobre *Conhecimentos Sobre o Corpo* e *Jogos* (com foco nas capacidades físicas, sensações físicas

proporcionadas pelo exercício e jogos mais complexos, com criação e modificação de regras). No 2º bimestre, observamos a proposição de *Jogos e Atividades Rítmicas e Expressivas* (com foco na cooperação, competição e vivências e criações coreográficas em diferentes ritmos). No 3º bimestre, o PEA propõe as *Brincadeiras Populares* (conceito, pesquisa sobre a própria cultura, vivência, criação de brinquedos e criação de novas brincadeiras). E no 4º bimestre, visualizamos os *Jogos de Salão* (com foco na construção de tabuleiros e na diferenciação entre jogo e esporte).

Os PCN-EF (BRASIL, 1997) propõem os conteúdos para serem trabalhados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental, sobretudo nas séries iniciais (1ª à 4ª séries), organizados em três blocos, a saber: *Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; Atividades Rítmicas e Expressivas; e, Conhecimentos Sobre o Corpo*. Em nossas análises, realizamos uma aproximação entre a organização do PEA da participante com as proposições teórico-metodológicas apresentadas pelo documento, pois identificamos a apresentação do conceito de *cultura corporal*, semelhanças na construção dos objetivos, nos conteúdos selecionados e na forma como foram propostos ao longo dos bimestres.

A participante não faz referências ao documento, e sim a Kawashima, Souza e Ferreira (2009)<sup>34</sup>. Justifica essa referência pelo atendimento de uma necessária sistematização de conteúdos para as suas aulas de Educação Física nos anos iniciais (essa necessidade é demonstrada nos próximos tópicos).

Kawashima, Souza e Ferreira (2009) revelam a ausência de uma definição clara nas questões referentes à organização do currículo para o processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física, sugerindo, então, a identificação dos conteúdos pertinentes aos alunos das séries iniciais mediante uma *sequência pedagógica*. É com base nessa *sequência pedagógica* - que recomenda o desenvolvimento de conteúdos diversificados por meio das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal -, que a participante diz se fundamentar, ao longo de sua experiência (na rede municipal e estadual) de quatro anos na docência, para a elaboração do PEA e para a proposição de suas aulas.

Destacamos, na participante, a organização e o planejamento das aulas subsidiada pelos conteúdos clássicos da Educação Física (*Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas, Atividades Rítmicas e Expressivas, Conhecimentos Sobre o Corpo*) como determinantes da

---

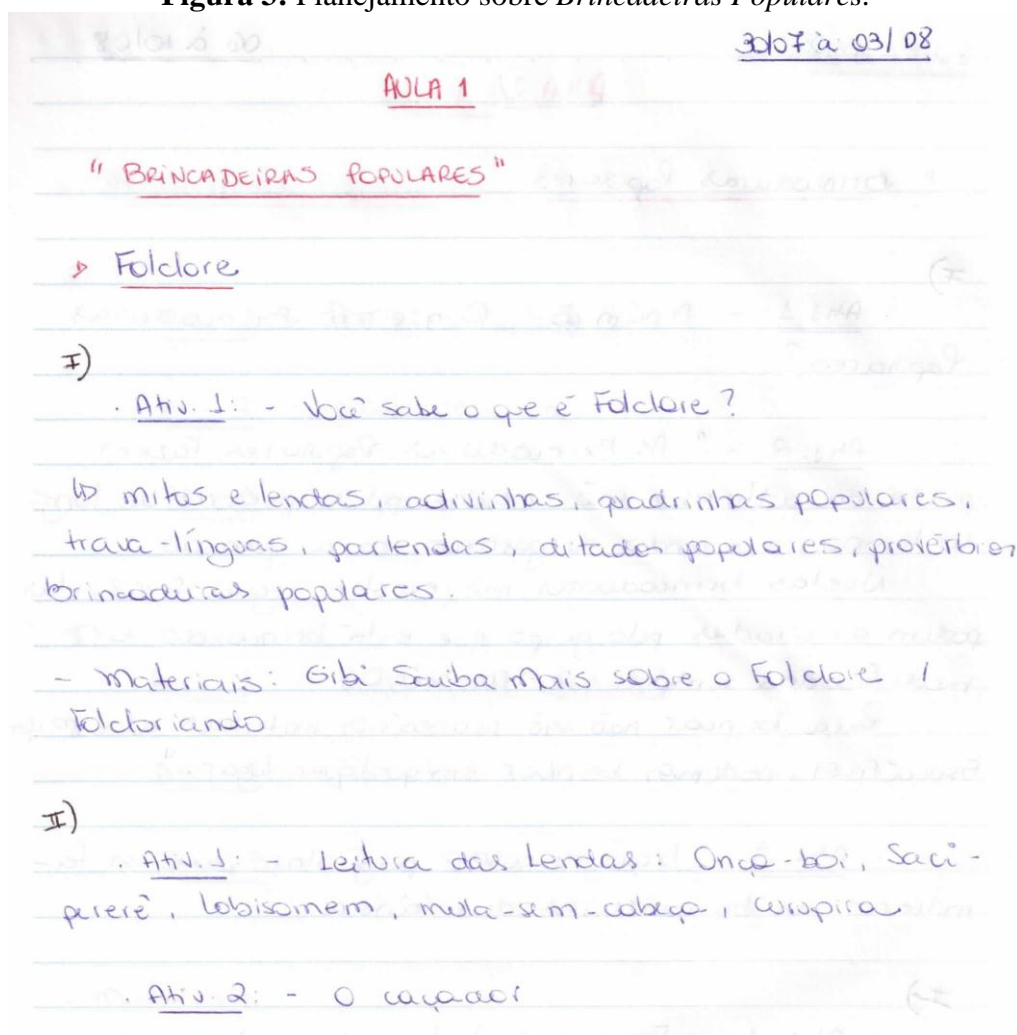
<sup>34</sup> KAWASHIMA, Larissa B.; SOUZA, Laura B.; FERREIRA, Lílian A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. In: **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458 – 468, Abril/Junho de 2009. Disponível em: < <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2161/2392>>. Acesso em: 10/05/2013.

direção a ser seguida, confirmando a assertiva de Darido (2008) de que os conteúdos constituem a fundamentação prática para o ensino.

Também identificamos, por meio das observações das aulas, das transcrições das entrevistas, da análise dos documentos (sobretudo, do PEA, do caderno de planejamento e das atividades selecionadas), coerência entre o planejado e o realizado mediante o desenvolvimento dos conteúdos e atividades previstas no PEA, por exemplo, para o 3º e 4º bimestres, período em que estivemos em campo. Essa coerência revela o compromisso da participante para com a aprendizagem dos alunos e, principalmente, pela continuidade observada nas ações propostas e desenvolvidas ao longo do semestre nas UE.

A figura 3 ilustra a introdução do conteúdo *Brincadeiras Populares*, inserido na temática *Folclore*, proposto no 3º bimestre do PEA para 3ºs, 4º e 5ºs anos e planejado pela participante na primeira semana de agosto de 2012.

**Figura 3:** Planejamento sobre *Brincadeiras Populares*.



**Fonte:** Cedido pela participante.



Afirmamos ainda que, as práticas desenvolvidas pela participante asseguram o desenvolvimento de uma Educação Física enquanto *componente curricular* e não como *atividade física*, conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) 9.394/1996, adequada as faixas etárias dos alunos e às características da comunidade escolar (BRASIL, 1997).

Consideramos que a participante faz uso de alguns critérios para selecionar, organizar e adequar os conteúdos de acordo com a faixa etária e com os anos de escolaridade dos alunos. Para tanto, estabelece diálogo com algumas referências teóricas e metodológicas que fundamentam suas escolhas e o planejamento dessas escolhas. Realiza aproximações entre a *cultura corporal* dos alunos e os conteúdos clássicos da Educação Física (considerados por ela como uma direção a ser seguida) em uma perspectiva contextualizada de ensino - pautada nas dimensões do conteúdo -, o que torna a aprendizagem mais significativa e, concomitantemente, transcende uma tradicional supremacia da dimensão procedimental nas aulas de Educação Física e revela o seu compromisso para com a aprendizagem dos alunos.

Observamos a diversificação das atividades e das estratégias empregadas nas aulas, a definição do espaço a ser utilizado com base no conteúdo planejado, a continuidade das ações planejadas e desenvolvidas e a coerência entre o previsto e o realizado. Além disso, constatamos, em várias ocasiões, investimentos nas aulas e nos alunos financiados com recursos próprios.

As dificuldades apontadas pela participante se relacionam com a necessidade que sente de se trabalhar *além da prática*, em uma perspectiva contextualizada de ensino. Revela preocupações sobre *o que* e *como* ensinar e às articulações que devem ser estabelecidas entre as atividades desenvolvidas na sala e na quadra. Apresenta desconhecimento para com os PPP das UE em que leciona suas aulas, documento que, por sua vez, não lhe proporciona contribuições específicas.

Apesar das dificuldades sinalizadas, visualizamos o desenvolvimento de boas práticas mediante os elementos já destacados. Elementos que contribuem para o protagonismo e a aprendizagem do aluno nas aulas por meio de momentos de debate e reflexão sobre o conteúdo estudado/vivenciado (na perspectiva da compreensão sobre o *fazer*), de experiências e saberes socializados e de construção do próprio conhecimento sobre as manifestações da *cultura corporal*. Em Leal (2011), observamos a promoção da aprendizagem e da reflexão nos alunos por meio dos seus próprios conceitos, procedimentos e atitudes sobre a Educação Física como um indicador educacional daquilo que deve ser lhes proporcionado nas aulas.

Tomando-se por base a análise dos dados alocados neste eixo e nos próximos eixos – em razão das inter-relações entre eles -, refletimos sobre as práticas da participante, olhando para o *que* ela ensina, *como* ensina e *por que* ensina determinados conteúdos. As dificuldades sentidas e sinalizadas por ela também se tornaram evidentes nesse processo.

Igualmente, percebemos como concebe os conteúdos que ensina mediante os critérios que estabelece para escolhê-los, planejá-los, organizá-los e desenvolvê-los, bem como as contribuições das práticas que desenvolve (principalmente, pela maneira *como* as desenvolve) para as aprendizagens dos seus alunos. Para melhor informar nosso leitor, apresentamos, em nossas considerações finais, um quadro-síntese para cada eixo de análise, contendo um apanhado dos dados alocados nos quatro eixos, com as informações subdivididas dentro de cada eixo.

#### **4.2 Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação**

*Aprender a ensinar envolve conhecimentos profissionais, mas envolve também questões pessoais que influenciam fortemente as práticas e como o professor se empenha e se compromete com as aprendizagens dos alunos.*

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (2009).

Segundo Tancredi (2009), a aprendizagem da docência possui relação tanto com questões sobre a profissão quanto com questões sobre quem é a pessoa do professor. Assim, ao olharmos para o processo de desenvolvimento profissional da participante deste estudo, simultaneamente olhamos para aspectos da sua personalidade.

Com base neste eixo, pretendemos evidenciar como se configuram as práticas pedagógicas desenvolvidas pela participante, destacando características das atividades propostas, recursos e estratégias utilizados, diálogos estabelecidos com subsídios teóricos e metodológicos, formas de organização das práticas e critérios avaliativos adotados nas aulas. Algumas questões serão recorrentes, em virtude das inter-relações entre os eixos.

Igualmente, almejamos evidenciar como se dá o processo de construção da formação da participante. Com a finalidade de investigar como a participante se constrói enquanto professora de Educação Física no contexto dos anos iniciais, buscamos identificar elementos que contribuem para o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional na docência nessa fase de início de carreira. Nossa intenção também incide em conhecer e entender as implicações decorrentes desse período de início, as lacunas da formação inicial e as responsabilidades da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

(SEE-SP) para com o professor, sobretudo, para com o professor de Educação Física iniciante.

Tal como no eixo anterior, também refletimos sobre o *que, como e porque* a participante ensina o conteúdo que ensina. Não há como discursar sobre as práticas sem fazer referências ao conteúdo, à metodologia e as justificativas para o ensino de um determinado conteúdo. As justificativas expressam os objetivos da participante ao propor o desenvolvimento de um conteúdo, objetivos relativos àquilo que se espera que seus alunos aprendam, ou seja, as suas expectativas de aprendizagem. A prática pedagógica desenvolvida também revela, entre outras implicações, a concepção de ensino que se tem e de aluno que se quer formar.

Em nosso olhar, a atividade planejada e desenvolvida nas aulas de Educação Física na escola deve apresentar algumas características, as quais, corroborando Freire (1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física - PCN-EF - (BRASIL, 1997, 1998a), respectivamente, deve ser significativa e estar vinculada a realidade dos alunos, se revelando por meio do desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos.

Assim, o planejamento e o desenvolvimento de uma atividade nessa perspectiva, ao contrário da habitual *prática pela prática*<sup>35</sup>, pode-se configurar por meio de reflexões referentes às ideias aprendidas, aos códigos e aos episódios (dimensão conceitual), às regras, aos valores e aos modos do aluno consigo mesmo e para com os outros (dimensão atitudinal). O *saber fazer* das práticas corporais, quando envolto nessas dimensões, ganha sentido para o aluno que o estuda e o vivencia.

A atividade desenvolvida sob essas dimensões supera a tradicional ênfase nos procedimentos – *saber fazer* (relacionado ao fazer corporal, à prática) -, prática priorizada pela disciplina no decurso de sua história. Para Darido (2008), o *saber sobre* a cultura corporal estaria implícito no denominado currículo oculto já existente desde outros momentos, em que a Educação Física se apresentava com roupagens distintas em decorrência da diversidade de tendências e influências. Ao sinalizar a quase exclusividade do ensino da Educação Física nos procedimentos (*saber fazer*), a autora também critica a presença desproporcional do *saber sobre* (fatos, conceitos e princípios) em outras áreas do conhecimento.

---

<sup>35</sup> Concebemos a *prática pela prática* como propostas de atividades com ausência de planejamento, objetivos e significados próprios da Educação Física enquanto *componente curricular* no contexto educacional.

De acordo com os PCN-EF para o ensino de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998a), no desenvolvimento de uma atividade subsidiada por essas dimensões, há que se ponderar a veiculação de informações referentes aos conteúdos da Educação Física, que são propagados pelas mídias com ênfase no produto final e não no processo. Como exemplo, observamos as concepções de atividade física e esportiva que vão se configurando no senso comum como verdades absolutas, *naturais*, em que as práticas de atividades físicas e de esportes são postas como a origem de resultados satisfatórios (BRASIL, 1998a). “Nesse sentido, para além do suporte de informações de caráter científico e cultural, é responsabilidade da Educação Física escolar diversificar, desmistificar, contextualizar, e, principalmente, relativizar valores e conceitos da *cultura corporal de movimento*” (BRASIL, 1998a, p. 37, grifos nossos).

Tão importante quanto se informar e refletir sobre essas questões circundantes às práticas da *cultura corporal de movimento* – conceito adotado no documento - é promover espaços e tempos que tornem possível o fazer corporal (BRASIL, 1998a). Os PCN-EF afirmam ainda que as práticas devem ser vivenciadas pelos indivíduos, pois discurso algum contempla impressões e anseios experimentados na e pela prática e “[...] a *cultura corporal* existe na medida em que é cultivada” (BRASIL, 1998a, p. 38, grifos nossos).

Além das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais a serem ponderadas no planejamento, na aplicação e na produção de atividades, questões relativas às faixas etárias dos alunos também devem ser cuidadosamente observadas, já que as crianças com idades próximas não se apresentam com os mesmos níveis de desenvolvimento (GONÇALVES, 2006). A autora propõe alguns exemplos de atividades para serem desenvolvidas com diferentes faixas etárias, desde a criança de zero a quatro meses até a criança de seis e/ou sete a dez anos de idade. Nesse caso, nos ateremos às atividades direcionadas às crianças de seis e/ou sete a dez anos, período da vida que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos<sup>36</sup>, nível de ensino em que a participante deste estudo leciona suas aulas.

Gonçalves (2006) assevera que nessa fase da vida, as crianças já detêm conhecimentos e compreensões referentes a regulamentos e valores. Apresentam atitudes de cooperação em trabalhos em grupos e condições para uma aprendizagem reflexiva sobre as ações realizadas, além das adaptações escolares concernentes aos horários das aulas e à classificação das matérias que serão por elas estudadas. Também são capazes de participar em

---

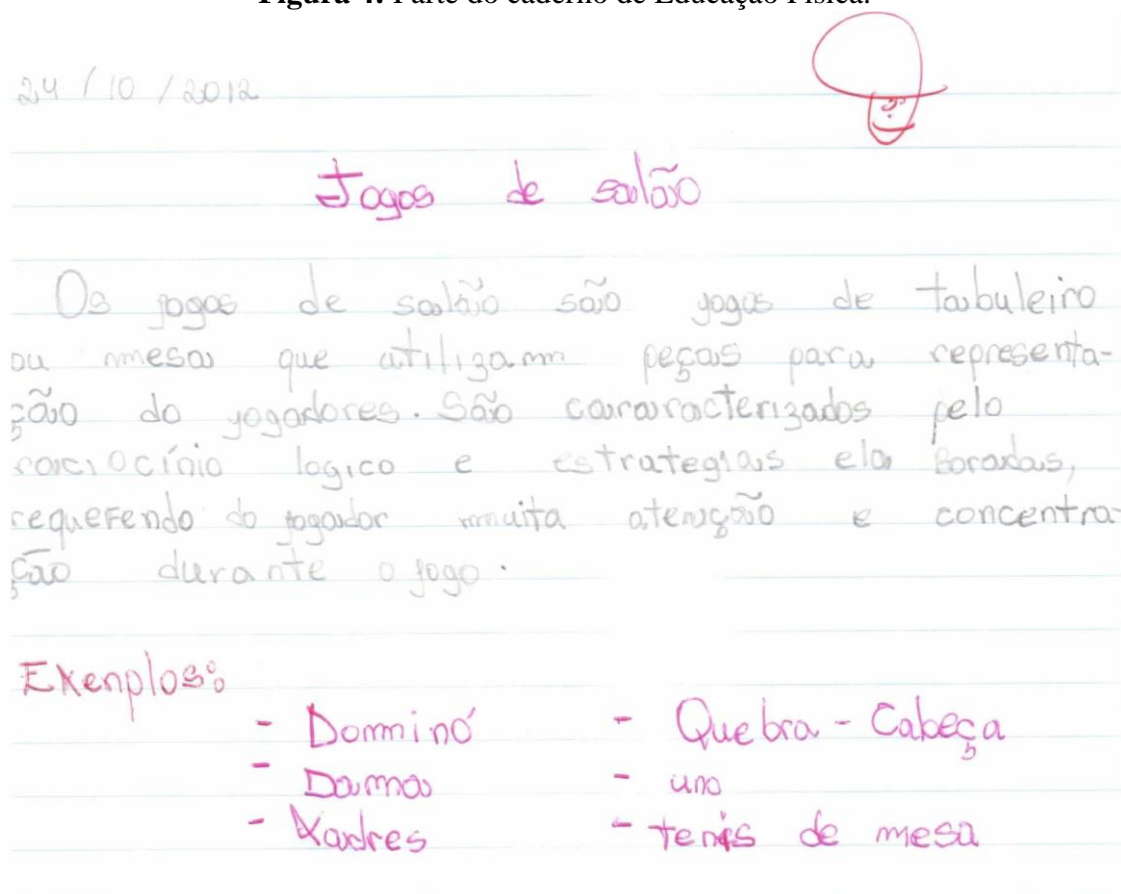
<sup>36</sup> Ver lei 11.274/2006, que dispõe sobre a alteração do tempo do Ensino Fundamental, passando de oito para nove anos, em que as crianças de seis anos de idade são integradas ao primeiro ano desse nível de ensino (BRASIL, 2007). Tais reflexões se encontram no penúltimo tópico do segundo capítulo deste estudo.

composições coreográficas, sugerindo ritmos e melodias. Consideram as normas das brincadeiras e dos jogos de forma séria e respeitosa, apresentando condições para inventar e reinventar regras.

Segundo a autora, nessa faixa etária podem ser realizadas atividades como, por exemplo: *jogos rítmicos de formas mais complexas; exercícios de deslocamento; diferentes formas de correr, de saltitar e de saltar; danças folclóricas, sociais e de salão; jogos motores com regras simples e complexas; jogos pré-desportivos; jogos e brincadeiras; jogos sensoriais e psíquicos; jogos de dama, trilha, dominó, iniciação ao xadrez.*

Dentre as atividades referenciadas por Gonçalves (2006), a proposição de *Jogos de Dama, Trilha, Dominó* e a iniciação ao *Xadrez* (entre outros) foram observadas nas aulas da participante com alunos dos 5ºs anos do Ensino Fundamental na Escola 1. A figura 4, a seguir, evidencia a introdução desse conteúdo com os alunos nas aulas do 4º bimestre do ano letivo. O conteúdo *Jogos de Salão*, previsto para os 5ºs anos no 4º bimestre do Plano de Ensino Anual (PEA), confirmam, novamente, a coerência entre as propostas planejadas e as ações realizadas pela participante em suas aulas.

**Figura 4:** Parte do caderno de Educação Física.



**Fonte:** Cedido por uma aluna do 5º Ano.

No excerto a seguir (extraído de uma das transcrições das entrevistas), a participante apresenta alguns elementos sobre o conteúdo *Jogos de Salão*: as justificativas para a sua seleção; as estratégias adotadas; as atividades; os espaços e os materiais utilizados; o tempo das aulas; a aceitação pelos alunos; e a avaliação.

*[...] Já tinha trabalhado jogos africanos com eles [...] [...] o ano passado ... e ... dentro desse conteúdo Jogos Africanos ... eu trabalhei alguns ... jogos de tabuleiro [...] [...] pensando nisso eu [...] [...] pensei em [...] [...] nos jogos de salão ... que são os jogos de tabuleiro ... ou de mesa ... pela grande aceitação do ano passado [...] [...] busquei ... VÁRIAS atividades ... damas ... xadrez ... é ... ludo ... trilha ... uno ... pega-vareta ... é .. até o tênis de mesa também foi ... muito gostoso de jogar com eles ... a gente acabou adaptando as mesas da escola ... com ... raquetes e bolinhas de pingue e pongue [...] [...] foi bem divertido ... e ... como forma de ... de avaliação [...] [...] ficou mais na ... na observação das aulas ... de ... de ... como eles estavam ... né ... é ... absorvendo essas ... essas ... esses jogos ... com relação ao raciocínio deles ... a concentração ... a atenção nos jogos [...] [...] e ... das atitudes dos alunos ... durante os jogos ... (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).*

De acordo com os registros no diário de campo, acompanhamos a organização, a proposição, a realização e a aceitação desse conteúdo junto aos alunos dos 5<sup>os</sup> anos da Escola 1. O espaço selecionado para a vivência dos *Jogos de Salão* foi o refeitório da Unidade Escolar (UE), ambiente arejado, com várias mesas e bancos. A disposição das mesas e dos bancos possibilitou que os alunos se sentassem em duplas, trios, quartetos ou em grupos maiores. A proposta da aula e a sua forma de organização promoveu uma dinâmica diferente da sala e da quadra, favorecendo a interação entre eles por meio da discussão das regras dos jogos.

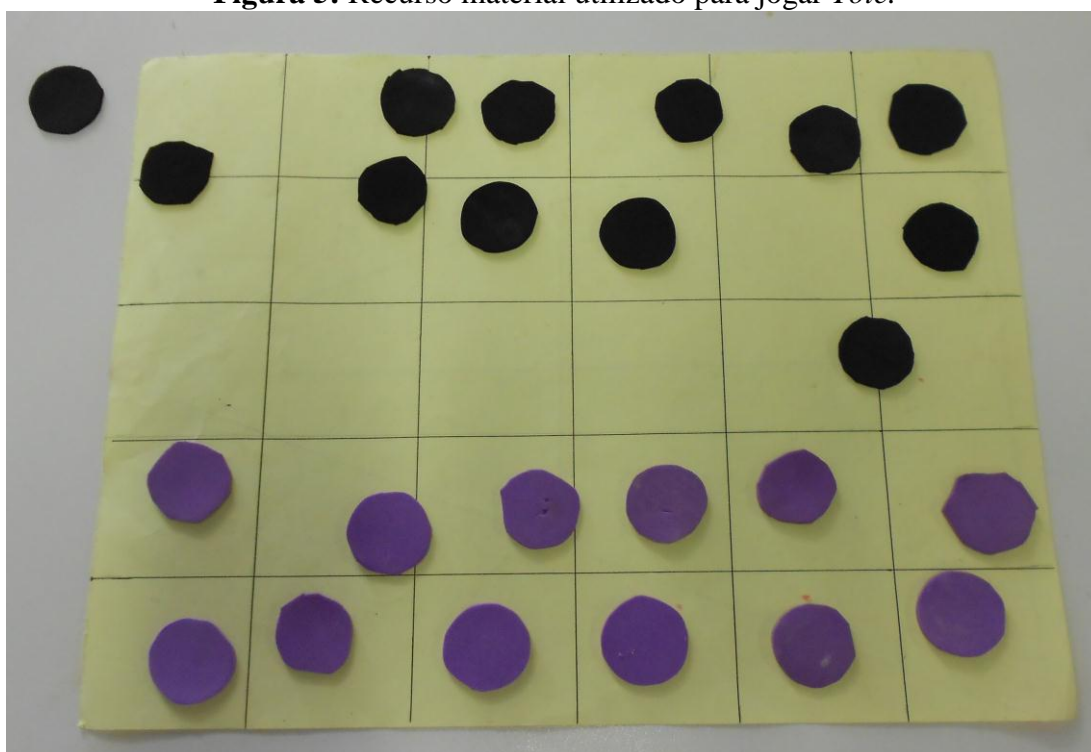
A utilização adequada dos materiais e dos espaços disponíveis nas UE para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos se constituem em um dos indicadores educacionais elaborados por Leal (2011) sobre os processos de aprender e ensinar na escola. Esses indicadores, elaborados com base nos discursos de um professor de Educação Física considerado *experiente* e em período de iniciação na docência, nos revelam evidências que, normalmente, não são apontadas pela literatura sobre o início da carreira.

As justificativas da participante para a seleção do conteúdo *Jogos de Salão* com base nas preferências dos alunos e na intenção de diversificar e ampliar as experiências da *cultura corporal* já vivenciadas, nos remete aos pressupostos de Gonçalves (2006), de sinalização para a importância da intervenção docente nas questões referentes às sugestões de solicitações que podem e devem ser feitas aos alunos para que os mesmos participem ativamente das aulas, ou seja, como sujeitos da e na aprendizagem. Ao professor, cabe observar e respeitar as particularidades no desenvolvimento dos alunos, uma vez que

a presença, a participação e o incentivo do professor é muito importante nas aulas de Educação Física; outrossim, as aulas devem ser sempre planejadas e avaliadas. Devemos também ter sempre em mente que a criança não é um adulto em miniatura, que os seus limites devem ser respeitados, que a criança tem que sentir prazer, alegria e satisfação ao participar de uma aula de Educação Física com atividades que devem ser realizadas de forma lúdica. (GONÇALVES, 2006, p. 213).

As figuras 5 e 6, ilustram, respectivamente, a proposição do *Jogo Africano Yoté*<sup>37</sup> com alunos dos 3ºs anos da Escola 2 e, a diversidade de recursos materiais selecionados e organizados pela participante no propósito de promover a participação simultânea de todos os alunos dos 5ºs anos da Escola 1 nas aulas sobre *Jogos de Salão*, observadas no 4º bimestre do ano letivo. A participante afirma que alguns materiais utilizados nas aulas foram adquiridos com recursos próprios, como por exemplo, *Dama, Uno, Trilha, Ludo* e *Dominó*, atitude que mereceu exclusivo destaque justamente por se tratar de uma ação incomum aos nossos olhos.

**Figura 5:** Recurso material utilizado para jogar *Yoté*.



**Fonte:** Cedido pela participante.

<sup>37</sup> Conforme dicionário africano (GOMES, 2006, p. 51 e 54), a sílaba Yó significa “cheio”, “aparecer”, “dissolver”, “tirar”. Já Yò, significa “ficar satisfeito”, “escorregar”, “ficar feliz”, “contente”. “Té” significa “estender”. Arriscamo-nos em uma tradução, com base nas características do jogo, em que a expressão *Yoté* pode significar “Estender e Tirar”, ou ainda “Estender até ficar satisfeito”.



**Figura 6:** *Jogos de Salão* (recursos materiais).



**Fonte:** Cedido pela participante.

Segundo registros no diário de campo, acompanhamos também o desenvolvimento do conteúdo *Jogos Africanos* com os alunos dos 3<sup>os</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>os</sup> anos nas UE durante o 4<sup>o</sup> bimestre. Intuímos que esse conteúdo ainda não havia sido trabalhado com os 3<sup>os</sup> anos em razão de ser o primeiro ano em que a participante lecionava para esta turma.

A participante apresenta, na entrevista, a justificativa para a escolha do conteúdo, as estratégias, os espaços, o tempo das aulas e os materiais utilizados, a aceitação dos alunos e os critérios por ela adotados para avaliá-los. Para a participante, a avaliação desse conteúdo “[...] ficou na ... né ... na ... nas observações desses jogos ... de como eles ... é ... participavam das aulas ... é ... se havia o respeito ... do adversário ... durante os jogos ... a criatividade deles ... a imaginação [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Na entrevista, a participante revela que esse conteúdo foi definido durante os momentos de planejamento em sua escola sede (Escola 1). Em virtude de algumas datas comemorativas para o desenvolvimento de projetos, o *Dia da Consciência Negra* (celebrado em 20 de novembro) foi escolhido em comum acordo entre os docentes da UE. A realização de oficinas e o desenvolvimento do conteúdo no ano anterior também foram determinantes para sua inserção no PEA. Para tanto, a participante afirmou que foi “[...] pesquisar prá ... prá trabalhar alguns Jogos ... Africanos ... e ... esse ano ... eu ... né ... dei um pouquinho de



*mais ênfase ... contextualizei mais [...] [...] esse conteúdo ... é ... pela ... pela aceitação do ano passado também [...]*” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

É evidente a capacidade de iniciativa da participante quando busca por materiais para o desenvolvimento de suas aulas com recursos próprios. Identificamos as considerações pelas expectativas dos alunos como fator decisivo na escolha, na proposição e no desenvolvimento do conteúdo.

Em razão dessa capacidade de iniciativa, consideramos, a exemplo de Tardif (2008), a relação direta entre os saberes construídos e a pessoa da participante. Observamos as diferentes fontes e diferentes naturezas desses saberes e a conexão dos saberes para o trato do conteúdo *Jogos Africanos*, por exemplo, com questões definidas em um grupo de trabalho pertencente a um determinado contexto escolar. Nessa perspectiva, o autor afirma a impossibilidade de se apartar os saberes das realidades nas quais os professores se encontram inseridos. Em Borges (2005), também há destaque para a pluralidade do saber docente, sobretudo, em professores de Educação Física que atuam em mais de uma escola ao mesmo tempo, como é o caso da participante deste estudo.

A participante faz alusões às trocas referentes a livros, atividades, experiências e materiais didáticos realizadas com outra professora de Educação Física de sua escola sede nas entrevistas. Menciona a confecção de materiais com os alunos durante as aulas com materiais alternativos (garrafa pet, jornal, barbante, durex, cartolina, palito de churrasco, linha de *Pipa* sem cerol, papel crepom, etc.), fato confirmado por nós nas observações realizadas ao longo da pesquisa nas duas UE.

A utilização de recursos próprios na construção de materiais com os alunos, as iniciativas próprias para adequação das atividades e a solicitação de materiais e experiências entre os pares também se constituem, de acordo com Leal (2011), como indicadores educacionais daquilo que deve ser proporcionado aos alunos nas aulas de Educação Física.

Os jogos estudados e vivenciados foram apresentados aos alunos pela participante juntamente com seus países de origem: *Mamba* (África do Sul); *Pegue a Cauda* (Nigéria); *Yoté* (Senegal); e *Labirinto* (Moçambique). Na sequência, as figuras 7 e 8, apresentam a explicação do jogo *Labirinto* em texto utilizado nas aulas e cedido a nós pela participante.

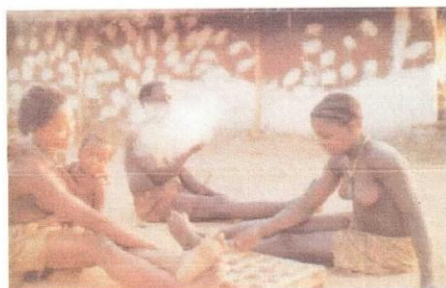
**Figura 7: Texto *Labirinto*.**

*Oficina de jogos africanos oferecida no SESC Bauru, ministrado por Fabiano Maranhão no dia 04 de novembro de 2011.*

*JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS: Eu jogo, Eu brinco, Eu danço, eu sinto o outro então eu sou*

**Fabiano Maranhão**  
negofa\_9@yahoo.com.br

O Jogo é uma manifestação tão antiga quanto o próprio Homem. A humanidade sempre jogou, e uma análise cuidadosa permite constatar que são muitas as funções do Jogo que lhe atribuem um estatuto privilegiado nos actos de preparação para a vida. (PRISTA, p. 5)



### **LABIRINTO**

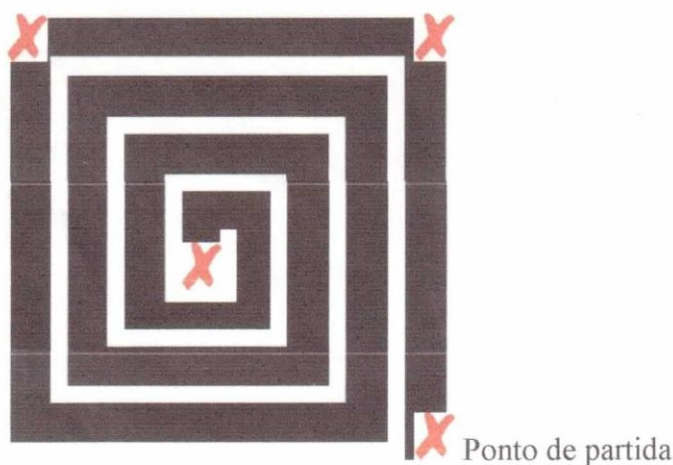
Em Moçambique país do continente africano, o jogo “labirinto” é o único onde o acaso, a sorte ou azar é fator determinante para chegar ao vencedor da partida.

Este jogo foi recolhido na província de Niassa – Moçambique, o modelo de jogo é *um* contra *um*, e praticado por meninos e meninas com *idade* entre 06 e 13 anos.

Para realização do mesmo, o *material* necessário é um giz e/ou uma pedra para realizar um desenho de um labirinto no chão, semelhante a figura que segue:

**Fonte:** Cedido pela participante.

**Figura 8:** Texto *Labirinto*.



Depois desenhar o labirinto no chão (ou em uma folha de papel como se fosse um tabuleiro) dois jogadores se colocam frente a frente (o labirinto fica entre os jogadores), tendo cada um, um objeto pequeno na mão e uma pedra no chão (ou no tabuleiro).

O jogador que for iniciar a partida, em segredo, coloca o objeto em uma das mãos e dá ao adversário a escolher, se o adversário não acertar a mão que está o objeto, anda com sua pedra uma aresta (correspondente aos cantos do labirinto ilustrados com um x) para frente repetindo o procedimento até que o adversário acerte a mão que está o objeto, mas, quando o adversário advinha, os papéis invertem-se, caminhando a pedra do adversário e o mesmo realizando a manobra em segredo. Assim as pedras vão andando, vencendo o jogador que primeiro conseguir chegar ao fim do labirinto.

**Fonte:** Cedido pela participante.

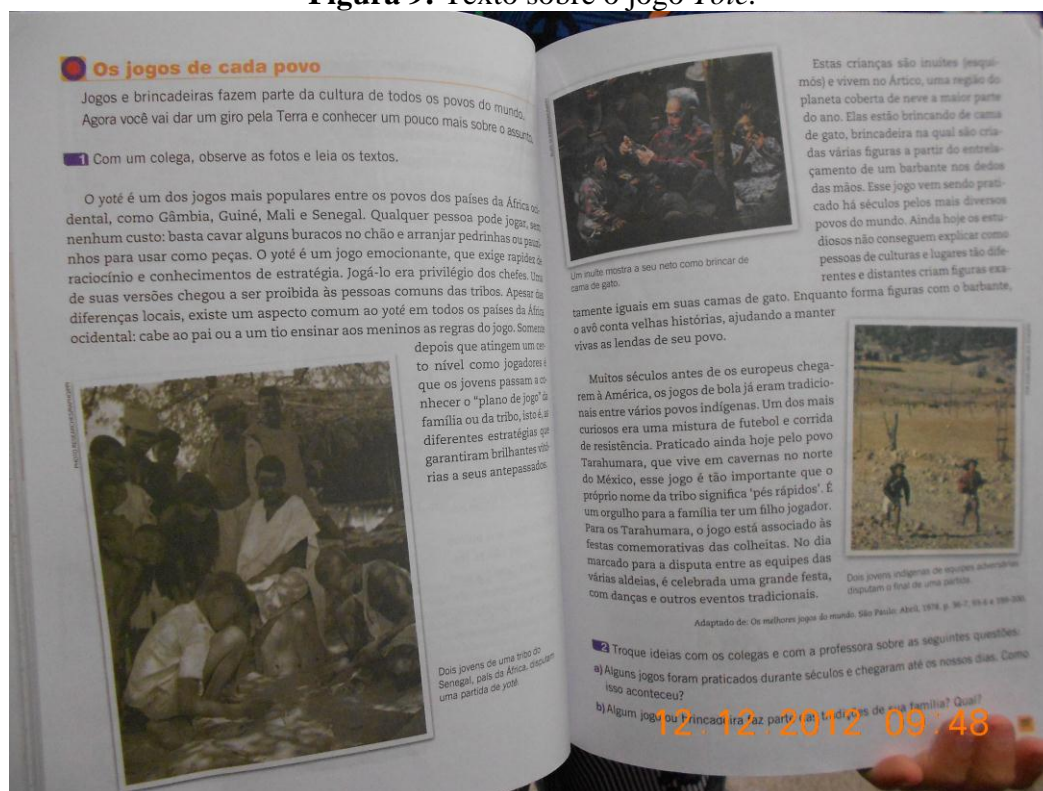
Essas informações, além de demarcar as experiências formativas vividas pela participante, seu acesso a estes conteúdos de modo a desenvolvê-los em suas aulas, apresentam o desenvolvimento de um conteúdo inserido em um projeto maior (da UE), as experiências dos anos anteriores como preponderantes na construção dos seus saberes docentes, a valorização dos alunos, as constantes trocas com os pares citadas por ela, a construção de materiais *com* os alunos e não *para* os alunos e a proposição dos jogos em relação ao contexto que o gerou.

Segundo Tardif (2008), há uma íntima relação entre o *saber-ensinar* e as experiências pretéritas do professor, pois quando ingressa na carreira, traz consigo uma determinada compreensão sobre a função que irá desempenhar e as relações que deverá

estabelecer com o contexto escolar. Em razão dessas concepções, o autor afirma não haver neutralidade na *socialização profissional* do professor iniciante e, que tais saberes anteriores não garantem a apropriação do saber intrínseco ao exercício da profissão e à experiência na docência como fonte de aprendizagem. Porém, deve haver consideração por esses saberes, construídos no próprio exercício da docência (TARDIF, 2008). Os saberes referidos pela participante, em diversos momentos desta pesquisa, são relativos às suas experiências iniciais na rede municipal como professora de Educação Física para alunos de 1ºs e 2ºs anos.

Durante a vivência do jogo *Labirinto* em uma das aulas observadas na Escola 1, em uma classe de 5º ano, conforme notas no diário de campo, uma dupla de alunos apresentou, para a professora e para os colegas, uma possibilidade diferente para a realização da atividade. Na proposta da dupla, são dois labirintos conjugados, cujos pontos de saída são de dentro para fora e o objetivo, nessa variação, é alcançar o ponto de partida do adversário, ou seja, o ponto de chegada de um equivale ao ponto de partida do outro. Nessa variação, os jogadores disputam, por meio da sorte ou azar (par ou ímpar), quem chega primeiro ao interior do labirinto adversário. Já na vivência do jogo *Yoté*, presenciamos um aluno do 3º ano da Escola 2 apresentar um livro didático para a participante contendo informações sobre o jogo e sua origem (figura 9).

**Figura 9:** Texto sobre o jogo *Yoté*.



**Fonte:** Cedido por um aluno do 3º Ano.

Compreendemos, com base nas observações, na análise dos registros do diário de campo e nas transcrições das entrevistas, o aprofundamento da compreensão dos alunos sobre os conteúdos da Educação Física por meio das relações que são por eles estabelecidas com outros conteúdos, outras áreas e outros recursos (além dos materiais esportivos geralmente *cultuados* nas aulas). Essas relações são provenientes dos momentos de criação, produção e construção nas aulas, da ampliação e diversificação das possibilidades de aprendizagem e da abordagem do conteúdo em todas as suas dimensões. Essas percepções confirmam a potencialidade das estratégias utilizadas pela participante nas aulas.

No desenvolvimento do conteúdo *Jogos Africanos*, analisamos a utilização de atividades diversificadas, para além das práticas corporais (dimensão procedimental), as quais, nas ações e nas falas da participante (em trecho de uma das transcrições), consistiram em algumas leituras de textos informativos para posterior discussão e relação com o conteúdo. A origem do *Dia da Consciência Negra* também foi trabalhada nessas aulas. A participante afirma que se fundamentou na

*[...] revista ... Ciência Hoje<sup>38</sup> ... é ... um textinho prá trabalhar com eles ... que falava sobre os quilombos ... tratava um pouquinho da história do negro né ... e ... dessa ... introdução né ... da ... dos negros na nossa ... na sociedade brasileira ... um pouquinho da história ... e ... um outro ... texto<sup>39</sup> também que eu trabalhei ... foi ... também prá contextualizar né ... e ... trabalhar um pouco dessa relação do ... do preconceito das crianças ... é ... com relação as diferenças um texto ... que falava sobre as diferenças de cor de pele ... e ... foi uma leitura que a gente ... que eu fiz na sala ... e que ... foi ... saiu uma conversa bem ... interessante sobre isso ... e ... acaba ... desmistificando também um pouco ... essa relação da ... cor de pele ... do preconceito que muitas ... crianças e adultos também tem ... (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).*

Nas práticas observadas nas duas UE, constatamos, além das relações estabelecidas entre os conteúdos e temas (*Jogos Africanos* e *Discriminação Racial*), reconhecimento das expectativas dos alunos como critérios norteadores do processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento de atividades mediante a participação ativa dos alunos, constantemente mediadas pelas intervenções pontuais da participante.

A transcrição a seguir, em que a participante comenta sobre o desenvolvimento de uma atividade proposta em grupo - na qual os alunos realizaram uma produção textual com

<sup>38</sup> GOMES, Flávio; OLIVEIRA, Regina C. Do quilombo ao quilombola: tradições que as comunidades descendentes de escravos mantêm vivas até hoje. In: **Revista CIÊNCIA HOJE das crianças**. (Revista de divulgação científica para crianças). Ministério da Educação, FNDE, Ano 25, n. 240, p. 2 – 6, novembro de 2012.

<sup>39</sup> MENDES JR., Celso T.; TURINO, Fernanda. Por que as pessoas têm cores diferentes? In: **Revista CIÊNCIA HOJE das crianças**. (Revista de divulgação científica para crianças). Ministério da Educação, FNDE, Ano 25, n. 240, p. 12, novembro de 2012.

base em frases soltas dentro da temática *Folclore* -, revela o posicionamento de mediadora adotado por ela, a promoção dos alunos como protagonistas na construção do saber, a interação originada pelo trabalho em grupo, a ludicidade e o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos. Para Silva e cols. (2007), uma das características do bom professor consiste em promover, para os alunos, situações em que um auxilie e colabore com o outro.

*[...] Esta ATIVIDADE ... eu ... tirei da ... da internet ... e ... acho que a ideia ... de trabalhar desse jeito ... é ... foi um pouco ... de algumas experiências com outras professoras ... é ... mas a atividade em si foi ... eu retirei da internet ... ela já veio ... né ... riscadinha ... e ... aí eu pensei em recortar ... e deixar que as crianças montassem o ... o texto ... a respeito das brincadeiras populares ... mas ... essa ... as ideias são ... acho que devido às ... às atividades que às vezes eu vejo as professoras fazendo em sala ... é ... atividades de ... de livros ... e ... essa daí que ... que eu retirei da ... da internet ... (Participante, ENTREVISTA 2, 31/08/2012).*

Percebemos as influências das práticas desenvolvidas pelas *professoras de classe* na escolha das atividades e estratégias utilizadas nas aulas da participante, influenciando seus procedimentos enquanto vai se construindo como professora de Educação Física no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme pontua Tardif (2008), percebemos as inter-relações que permeiam os saberes construídos pela participante, cujos saberes são resultados de uma afluência entre o individual e o social.

Diversas situações pautadas em uma perspectiva de mediação docente e de protagonismo discente foram observadas nas práticas da participante, entre elas, a proposição de atividades como, por exemplo, *Jogos de Perseguição*, em que a definição dos alunos *pegadores* acontecia por meio da cor da roupa, do mês do aniversário e/ou pela primeira letra do nome.

*Prá ... que todos possam ... é ... participar né ... serem ... pegadores ... passar pelo ... pelo pega-pega ... sendo pegadores ... e ... é uma forma de ... de repente não né ... excluir ... né ... não excluir alguns alunos ... e ... eu acabo escolhendo assim ... de forma aleatória mesmo ... ou ... pelo signo ... pelo signo ... pela data de nascimento ... pela cor da roupa ... prá não ficar ... escolhendo às vezes sempre os mesmos ... ou escolhendo os que querem SEMPRE ser os pegadores ... e ... dessa ... dessa forma todos podem participar sendo pegadores ... e fugitivos também ... aí eu vou ... fazendo rodízio ... até que todos tenham ... tenham sido pegadores ... prá que ninguém seja ... excluído ou fique ... fique sem brincar né ... (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012).*

Com base nessas estratégias, e conforme registros no diário de campo, a participante promoveu a participação de todos os alunos nas atividades, favorecendo o dinamismo e a interação entre eles. Além disso, possibilitou aos alunos vivências dos jogos

em diferentes posições, qual seja *fugitivo* e *pegador*, fato que favoreceu a mobilização de diversos conhecimentos em razão das ações que deveriam ser empreendidas pelos alunos e das tomadas de decisões necessárias em cada uma dessas posições para a concretização dos objetivos dos jogos realizados. Como exemplo, na proposição do jogo *Polícia e Ladrão* para alunos dos 3<sup>os</sup> anos em aulas observadas na Escola 2, as perguntas realizadas pela participante aos alunos versaram sobre “*quem quer ser a polícia?*”, “*quem não foi polícia ainda?*” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2012).

Segundo registros no diário de campo, a participante também realizou a inversão das posições em outro momento em que esse mesmo jogo foi proposto na Escola 1 para uma classe de 5<sup>o</sup> ano em dois grandes grupos (um grupo de *policiais* e outro de *ladrões*). Em outro momento, também com uma classe de 5<sup>o</sup> ano, definiu três *pegadores* ao mesmo tempo pelo mês do aniversário, falando três meses de cada vez.

Essas estratégias confirmam a promoção de práticas inclusivas, nas quais há equidade de oportunidades aos alunos no processo de aprendizagem e, simultaneamente, otimiza o tempo da aula. A utilização adequada do tempo na aula para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos também é apontada como um indicador educacional por Leal (2011).

Tomando-se por base a perspectiva de ensino, de respeito e de valorização das práticas da *cultura corporal* dos alunos em relação a um contexto específico (não objetivando a uniformização de movimentos), a participante demonstra apreço pelos movimentos próprios dos alunos, em um cenário no qual os mesmos são considerados autores de seus movimentos, tornando-se possível a configuração de práticas em que ocorra uma diversificação, sistematização e aprofundamento das experiências dos alunos.

Conforme Soares e cols. (1992) e os PCN-EF para o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (BRASIL, 1997, 1998a), o conceito de *cultura corporal* é concebido como o resultado de uma produção social, antecipada e transcendida por indivíduos pertencentes a um coletivo. Algumas produções como, por exemplo, os *Jogos*, as *Ginásticas*, os *Esportes*, as *Lutas* e as *Danças* foram abrangidos pela Educação Física. Quando nos referimos à expressão *cultura corporal* estamos, igualmente, nos referindo a essa concepção e a essas práticas.

Para Kunz (2008b), a perspectiva que concebe os alunos como autores de seus próprios movimentos, que considera esses movimentos em suas significações e sentidos e em relação a uma situação específica e real, representa-se por meio do conceito de *Se-Movimentar*.



Na proposição do jogo *Pular Sela* para alunos dos 3ºs anos da Escola 2, a participante sugeriu aos alunos que cada um falasse o “[...] *jeito que quer pular*” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2012). A questão do respeito para com os alunos também se torna evidente nas observações, quando, ao recolher os resultados das pesquisas sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares* realizadas com os familiares dos alunos de uma classe de 5º ano da Escola 1, fez os seguintes questionamentos: “*você fez?*”; “*com quem fez?*”; “*quer falar ... ler ... ou quer que eu veja?*” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 17/08/2012).

Na proposição do jogo *Alerta*, também oportunizou aos alunos de uma classe de 5º ano da Escola 1 a seleção entre frutas e/ou personagens folclóricos para a vivência do jogo. No desenvolvimento do conteúdo *Ginástica Rítmica* com os alunos dos 3ºs anos da Escola 2, conferimos a valorização dos movimentos próprios dos alunos e a despreocupação com movimentos convencionalmente padronizados.

A participante apresentou aos alunos, por meio de filmes e imagens, o conteúdo *Ginástica Rítmica* na sua dimensão conceitual, incluindo os movimentos próprios e os materiais utilizados na modalidade, como por exemplo, cordas, arcos, maçãs, fitas e bolas. Igualmente, oportunizou momentos para os alunos explorarem materiais alternativos (cordas, bambolês e fitas feitas com papel crepom e palitos de churrasco) na vivência da ginástica, de modo a descobrirem movimentos possíveis com os materiais.

[...] A *Ginástica Rítmica* ... ela ... trabalha assim [...] [...] exige-se uma estética corporal ... bem complexa ... muita flexibilidade ... e ... prá ... desenvolver isso com os alunos eu acho que seria ... mais difícil ... então eu ... pensei em ... usar os materiais ... é ... **de forma que eles construíssem os movimentos corporais deles** ... vivenciando com os materiais que a gente tinha ... bola ... corda ... é ... as maçãs ... os ... os arcos né ... que são os bambolês e as fitas ... eu deixei mesmo ... prá ... prá construção deles ... movimentos ... **construídos por eles próprios** ... e ... dessa forma cada aluno ... quando surgia ... inventava ... algum movimento diferente ... todos deveriam ... é ... tentar ... fazer esse movimento ... e ... né ... não ... direcionando tanto aos movimentos realmente da ... da *Ginástica Rítmica* ... mais a ... a vivência dos materiais ... por eles ... e ... a vivência dos movimentos ... com esses materiais ... (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012, grifos nossos).

Percebemos que a preocupação da participante consistiu na promoção de vivências dos movimentos e dos materiais para os alunos, em detrimento da priorização da técnica em si. “[...] *O foco não foi a técnica ... mas sim ... a aprendizagem de movimentos ... né ... diferentes* [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012). Em suas palavras, a proposta de trabalho com a *Ginástica*, de modo geral, considerou e valorizou movimentos do



cotidiano dos alunos, como por exemplo, a cambalhota, a parada de mãos, a estrela, entre outros movimentos.

Freire (1997) critica a proposição de atividades prescritas como ponto de partida para as aulas, confirmando a necessidade de se utilizar o conhecimento que a criança traz consigo para a escola como ponto de partida. Não obstante, o autor deixa claro que valorizar os saberes das crianças não significa abdicar de saberes teóricos. Tancredi (2009) confirma a necessidade de consideração pelos conhecimentos que os alunos já possuem, pelo conhecimento do objeto de ensino pelo professor, pela articulação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos propostos pela escola por meio de uma aprendizagem significativa, entre outros conhecimentos que devem ser mobilizados pelos professores para atender as demandas provenientes da escola contemporânea.

No desenvolvimento do conteúdo *Ginástica Rítmica*, também acompanhamos a proposição e a confecção de materiais (fitas) pela participante junto aos alunos dos 3ºs anos da Escola 2 no 4º bimestre do ano letivo. Nessa prática, percebemos a colaboração das *professoras de classes*<sup>40</sup> providenciando papel crepom e tesouras e o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos ao trazerem os materiais (palitos de churrasco) pedidos pela participante.

Nas palavras da participante, em trecho extraído de uma das entrevistas, a perspectiva interdisciplinar se revela em suas práticas mediante algumas situações nas quais acontece uma correspondência entre seu trabalho e o trabalho da *professora de classe*, em que os conteúdos de uma área do conhecimento são abordados em outra área. A participante revela essa inter-relação por meio das estratégias que utiliza para o desenvolvimento de suas aulas.

[...] Com os ... conteúdos ... da professora de sala ... às vezes eu consigo ... trabalhar também nas ... nas minhas aulas ... e vice e versa né ... elas também ... é ... às vezes fazem ... alguma atividade que possa também estar trabalhando os nossos conteúdos de Educação Física ... e ... por outro lado também ... eu procuro usar ... outros tipos de ... de estratégias ... né ... um ... power point ... é ... vídeos ... algumas outras estratégias que possam não ... é ... não só ... com relação aos conteúdos ... mas também outros ... materiais também eu costumo usar nas aulas ... textos ... (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).

Como exemplo, na proposição de *Adivinhas* em momentos iniciais e finais das aulas no desenvolvimento do tema *Folclore*, observamos a participação da *professora de classe* durante a aula e após, aprofundando o assunto trabalhado com os alunos em outros

<sup>40</sup> Optamos pela expressão *professora de classe*, equivalente a Professor de Educação Básica – I (PEB-I) da SEE-SP.

momentos. A participante afirma que “[...] a professora da sala também ... é ... acabou por ... por trabalhar junto ... e ... fez pesquisas com os alunos de Adivinhas ... ela fez um cartaz ... colocou na sala ... várias Adivinhas para os alunos também [...]” (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012). Essa observação confirma o desenvolvimento de um mesmo assunto em disciplinas diferentes, cujo propósito incide em estabelecer conexões entre as áreas do conhecimento.

No entanto, a participante acredita que para a verdadeira efetividade de uma proposta interdisciplinar, as relações devem ser estabelecidas mutuamente entre todas as áreas do conhecimento, “[...] não só a Educação Física né [...] [...] mas ... o contrário também né ... os professores também ... estarem trabalhando nas aulas deles ... Ciências ... Português ... Literatura ... é ... os conteúdos nossos também da ... da área de Educação Física [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012). Para ela, a eficácia do trabalho na perspectiva interdisciplinar está diretamente relacionada à ideia de trabalho em conjunto entre todas as disciplinas.

Na compreensão da participante, a interdisciplinaridade só se faz presente em suas práticas quando ocorre a interação com a *professora de classe*. Também notamos as inter-relações estabelecidas por ela com outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento de suas aulas quando recorre a estratégias e atividades diversificadas, com base, prioritariamente, na especificidade da Educação Física.

Em Freire (1997), a perspectiva interdisciplinar se assenta em uma concepção que objetiva identificar questões em comum entre as áreas. O foco, nesse caso, não incide em descaracterizar a disciplina, nem justificar a sua pertinência no currículo pelo auxílio que pode prestar à outra disciplina, mas sim pelas relações que são estabelecidas entre elas.

A organização das aulas com *Adivinhas* no início e no final também evidenciou o comprometimento da participante em contextualizar o tema trabalhado mediante a seguinte assertiva: “[...] a prática pela prática não me satisfaz” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 17/08/2012).

Conforme reflexões precedentes sobre as práticas contextualizadas promovidas por ela, bem como suas manifestações sobre a importância da contextualização em suas aulas, apresentamos a transcrição a seguir, que revela suas expectativas em relação àquilo que espera que seus alunos aprendam.

*Inicialmente a ... ideia era fazer só ... no começo ... da aula ... é ... foi escolhida aleatoriamente ... poderia ser uma parlenda ... ou um conto ... é ... eu acabei escolhendo pelas adivinhas ... e ... em troca do acerto ... de quem acertasse as*

*adivinhas ... os alunos até ganhavam um ... prêmio ... uma bala ... um pirulito ... ou um adesivo ... MAS ... às vezes ... eles gostaram tanto que às vezes eu acabei ... é ... retornando no final ... fazendo no final ... mas inicialmente a ideia era fazer só no ... no começo da aula ... prá ... prá contextualizar ... né ... o ... a ... as adivinhas ... prá que eles tomarem ... tomassem conhecimento né ... do ... do que também ... tem no folclore ... não só as brincadeiras e os personagens ... (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).*

Para a participante, a utilização de diversas atividades e estratégias para a proposição e desenvolvimento de um único tema, promove a compreensão do aluno sobre a totalidade do tema. Segundo ela, as *Adivinhas* sugeridas no início e no final da aula permitiram que os alunos tivessem “[...] tempo para pensar” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 17/08/2012).

Tornou-se visível, em muitos momentos das práticas observadas, em contraste com o discurso transcrito e analisado, sua inquietação e comprometimento para com a aprendizagem dos alunos. Consideramos tais inquietações como metas a serem atingidas, expressas em suas ações e palavras por meio da utilização de estratégias potencializadoras de momentos de reflexão nas aulas e de plena compreensão do conteúdo pelos alunos.

Na Educação Física, identificamos possibilidades de articulações entre as linguagens escritas e gráficas, subsidiadas pela linguagem corporal por meio do compromisso com as várias linguagens apresentadas na PPC-EF (SÃO PAULO, 2011a), ou seja, com as competências para a leitura e para a escrita. Pudemos perceber essas características nas práticas analisadas e acreditamos, por meio das ações e dos discursos da participante, as suas contribuições para a alfabetização dos alunos.

*[...] Foi pedido para que os alunos ... é ... registrassem ... é ... sobre o folclore [...] [...] e aí ficou livre ... para eles poderem ... ou desenhar ... ou escreverem ... ou fazer um textinho ... pequeno sobre ... o folclore ... então ... acredito que sim ... é ... através de algumas atividades ... eles ... isso auxilia muito ... na leitura ... na escrita ... produção de texto ... não só na ... na parte ... né ... da escrita ... teórica ... mas na prática também acho que contribui ... através de ... como por exemplo ... uma amarelinha ... que eles vão poder ter uma noção melhor da sequência dos números ... e ... pode auxiliar também na matemática ... é ... PORTUGUÊS ... de repente uma ... uma brincadeira de corda ... que eles possam ... cantar uma música ... uma parlenda ... e ... é ... saber a sequência ... certinha ... né ... do alfabeto ... acho que ... várias atividades ... acho que ... auxiliam sim ... na alfabetização ... (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).*

De acordo com os registros no diário de campo, observamos o desenvolvimento de atividades sobre a especificidade da Educação Física tomando-se por base as linguagens escritas e gráficas. Também percebemos uma ampliação das respostas da participante ao realizamos a mesma pergunta na 3ª e 4ª entrevista (ANEXO 3, ANEXO 4).

Na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento profissional como um processo, entendemos que a participante vai se construindo enquanto professora ao longo do seu tempo na carreira e durante a pesquisa de campo. Ouvimos, em diversos momentos, a revelação de seus pensamentos sobre as ações realizadas com os alunos e acreditamos que as questões das entrevistas a fizeram refletir também sobre o próprio trabalho, por isso algumas questões são refeitas em momentos diferentes, de modo a elucidar seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Na transcrição a seguir, quando fala sobre as contribuições de suas aulas para o processo de alfabetização das crianças, faz referências à consciência corporal, especificando, exatamente, o *que e como* da Educação Física contribui para a leitura e a para a escrita.

*[...] Quando eu ... dou alguma ... uma amarelinha ... por exemplo ... é ... ou alguma brincadeira ... um pular corda ... que a gente trabalha ... as letras do alfabeto ... coordenação motora ... é ... a noção espacial ... deles ... nas ... nas atividades práticas ... eu acho que isso eles ... é ... com essa consciência corporal trabalhada nas aulas ... isso auxilia bastante eles ... na hora de ... de aprender ... a ... a escrever ... trabalhar leitura ... escrita ... deles em ... em sala de aula ... e alfabetização ... e algumas atividades também que ... que ... que eu dou com registros ... com caça palavras [...]. (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012, grifos nossos).*

Igualmente visualizamos outros exemplos, planejados e propostos aos alunos nas aulas: pesquisas; leituras de textos de tipologia expositiva (textos informativos), tipologia injuntiva ou prescritiva (textos instrucionais) e tipologia narrativa (parlendas, adivinhas e cantigas de roda) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); e imagens relacionadas aos temas trabalhados.

Esses exemplos, trazidos para as aulas, apresentados e comentados pela participante e discutidos pelos alunos sob sua orientação, também resultavam das produções dos alunos durante algumas aulas. As leituras realizadas por ela, em algumas aulas, promoveu a compreensão dos alunos sobre a funcionalidade da escrita. Portanto, as leituras dos textos convivem com os objetivos da aprendizagem dos conteúdos da Educação Física. Rojo (2004, p. 6) assegura que, uma das competências para análise e replicação do leitor em relação ao texto incide na “definição de finalidades e metas da atividade de leitura [...]”.

No discurso da participante, o critério para organização e proposição dos registros em suas aulas

*depende do ... do conteúdo ... eu ... planejo ... esses registros ... é ... prá introduzir algum conteúdo ... é ... às vezes eu passo algum ... algum textinho ... ou conto alguma história ... prá eles ... e os ... os desenhos ... são ... é ... foram ... né ... feitos*

*... escolhidos como forma de registros mesmo ... do que eles mais gostaram ... e do que eles aprenderam ... no caso ... do folclore ... que foi o último registro que a gente fez ... e alguns textos ... algumas ... historinhas ... eu ... é ... utilizo ... prá ... é ... contextualizar o ... os conteúdos ... ou introduzir o conteúdo ... (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012, grifos nossos).*

O desenvolvimento de práticas corporais com aporte nos registros, além de legitimar o trabalho desenvolvido pela participante, potencializa a aprendizagem dos alunos e confirma, novamente, o foco na aprendizagem e não mais no ensino. Nessa perspectiva, o professor passa a ser o mediador e o aluno o sujeito no processo da aprendizagem.

Ao visualizar o aluno como sujeito desse e nesse processo, a participante apresentou iniciativas de valorização das produções discentes e conseqüentemente, de autenticidade da Educação Física enquanto área do conhecimento e *componente curricular*, por meio da exposição dos registros realizados pelos alunos durante as aulas nos murais das escolas. Nos indicadores educacionais elaborados por Leal (2011), também há destaque para uma valorização dos feitos dos alunos, o que torna as aulas mais significativas na perspectiva discente.

*Acredito que ... uma forma ... das crianças ... é ... mostrarem né ... prá escola o trabalho que eles ... estão fazendo ... eu também ... né ... na ... na disciplina ... mostrar prá ... também prá escola e para os outros professores ... o que ... que a gente trabalha ... na nossa área ... e a IDEIA acho que ... né ... na escola mesmo ... quando a gente vê ... o trabalho de sala de aula ... quando coloca ... no mural aqui<sup>41</sup> ... e em outros corredores da escola ... como os alunos se sentem ... é ... felizes ... contentes ... de ver o trabalho deles ... é ... visto por outras crianças ... e elogiado pelos outros ... então ... acho ... isso gratificante prá eles ... e também como ... um jeito de mostrar prá toda escola ... né ... o trabalho que é desenvolvido nas aulas de Educação Física ... (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).*

Durante a realização dessas propostas, observamos que a participante se aproximou de alguns alunos, no intento de ajudá-los na produção dos registros. Primeiramente, indicou a temática da atividade - *Folclore* - e, em seguida, indagou sobre o que cada aluno queria escrever. Questionada sobre sua atitude, revelou que, ao perceber as dificuldades dos alunos nas atividades de escrita, realizou essas intervenções para incentivá-los a concretizarem a atividade proposta, caso contrário, muitos ficariam somente no desenho. Afirmou que, dessa forma “[...] fica mais ... **COMPLETO** o trabalho ... deles ... acho que ... é ... acabam ... com a nossa ajuda ... é ... colocando no papel ali o que realmente eles pensam [...]” (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).

---

<sup>41</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

A participante também realizou algumas correções de ordem ortográfica. Para ela, essa necessidade é decorrente da finalidade para a qual propôs o registro, qual seja a aprendizagem dos alunos e a exposição dos trabalhos nos murais das escolas.

*Como ... eu vou ... expor esses trabalhos ... nos ... nos corredores ... é ... a ... a ... há a preocupação ... de corrigir ... por que ... vão ficar expostos ... esses trabalhos ... no ... no corredor ... então ... quando os outros ... verem ... os trabalhos ... quando os outros verem os trabalhos ... os trabalhos no corredor ... eles não podem ter um erro ortográfico ... né ... é ... não seria interessante ... então ... eu acabo corrigindo os alunos ... é ... prá que fique toda a ... a ortografia ... tudo o ... português ... é ... correto ... prá que os outros que ... que vejam e leiam ... os trabalhos deles ... é ... possam ver ... a escrita ... correta ... (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).*

A preocupação com a escrita correta das crianças em razão da finalidade dessas produções apresenta a ocorrência de uma das implicações para o professor iniciante destacadas por Guarnieri (2005). Nessa situação, afirmamos a correspondência dessa preocupação de ordem ortográfica com as regras ditadas pela cultura escolar e incorporadas pela participante. Para Tardif (2008), o exercício da docência pode ser definido com base em uma sólida rede de influência recíproca entre diferentes atores, pertencentes a um cenário com símbolos, valores, emoções e modos, passíveis a determinadas compreensões e decisões com características emergenciais.

A participante vale-se do desenvolvimento do conteúdo fundamentado nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, as quais promovem reflexões para além da especificidade da Educação Física, bem como a articulação entre as várias linguagens utilizadas por ela no desenvolvimento de suas aulas. Conforme registros no diário de campo, observamos o trabalho colaborativo com a *professora de classe*, pois recorreu a ela para que a correção ortográfica se tornasse possível em todas as produções dos alunos antes da exposição dos mesmos, já que o tempo da *professora de classe* com os alunos era e é maior em relação ao tempo da aula de Educação Física. Percebemos essa afinidade em quase todas as classes. Porém, essa situação específica aconteceu em uma classe de 5º ano na Escola 1, em que a participante revelou sua ótima relação com a *professora de classe*.

Para retomar o tema *Folclore* com os alunos, de modo a oferecer-lhes condições adequadas para a realização dos registros, expôs as figuras dos personagens na lousa de giz e o livro utilizado nas aulas (para consulta pelos alunos), rememorando alguns conteúdos (*Jogos, Brinquedos, Brincadeiras, Adivinhas, Parlendas, Acalantos*, etc.) já estudados em momentos anteriores. Na sequência, as figuras 10 e 11 representam os recursos disponibilizados por ela aos alunos para a efetivação da atividade proposta.

**Figura 10:** Personagens folclóricos.



**Fonte:** Cedido pela participante.

**Figura 11:** Livro<sup>42</sup> utilizado nas aulas do 3º bimestre.



**Fonte:** Cedido pela participante.

<sup>42</sup> AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore**. São Paulo: Ática, 2008.

Desse modo, pode-se perceber a possibilidade de *estudar e fazer* Educação Física na escola. Em São Paulo (2008, p. 51, grifos nossos), o trabalho com a leitura e a escrita se faz necessário em toda e qualquer disciplina. Na Educação Física, esses instrumentos se justificam em razão de que, na escola, “[...] o aluno *estuda* Educação Física, não apenas *faz* Educação Física. O aluno não só se *movimenta*, mas *reflete* sobre o movimentar-se, à luz de temáticas significativas que possibilitam o aprendizado de conceitos e noções da área” (SÃO PAULO, 2008, p. 51, grifos nossos).

Segundo Libâneo (1994), o desenvolvimento do trabalho docente pauta-se, simultaneamente, em instrumentos teóricos e práticos. Esses instrumentos tornam possível a criação de uma técnica necessária para a direção e orientação da aprendizagem, em consenso com as particularidades contextuais.

Ao indicar os saberes teóricos e práticos imprescindíveis à orientação da ação pedagógica no âmbito escolar, o autor recorre à Didática<sup>43</sup> como um estudo das finalidades, dos conteúdos, dos recursos e das qualidades dos procedimentos de ensino, em que os objetivos, em seus sentidos mais amplos, são de cunhos educacionais. Deste modo, a didática consiste na intercessão entre a teoria e a prática, atuando como uma ligação entre *o que* e *o como* da metodologia utilizada na escola (LIBÂNEO, 1994).

Para o autor, o espaço ocupado pela didática na formação docente se justifica mediante o fato de a mesma se constituir em estudos necessários ao desenvolvimento teórico e prático do professor no exercício da profissão, cuja atividade principal é o ensino. Em prol dessa atividade, saberes pedagógicos são mobilizados, tanto no que tange aos aspectos gerais quanto aos aspectos específicos (LIBÂNEO, 1994). O autor acrescenta ainda que, a concretização da atividade de ensino se insere nos afazeres pedagógicos, cujas tarefas a didática é composta.

Em se tratando da formação docente, Libâneo (1994) sublinha uma concepção articulada entre teoria e prática, de tal modo que as dimensões de cunho teórico e científico estejam em harmonia com as dimensões técnicas e práticas. No caso das dimensões técnicas e práticas, faz-se necessário enfatizar os aspectos da teoria nelas provocados, bem como o efeito das dificuldades da prática na teoria, como uma via de mão dupla.

A participante, quando entrevistada sobre quais elementos o curso de formação inicial deveria apresentar para contribuir para a organização de suas aulas, assegurou que

---

<sup>43</sup> Libâneo (1994, p. 11) considera a Didática “[...] como uma matéria de integração: ela se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino”.



*[...] prá quem nunca tinha dado aula ... abriu bastante ... é ... o leque de conteúdo que a gente poderia trabalhar e ... e desenvolver nas aulas de Educação Física ... só que ... no meu caso ... eu ... trabalho no ... nos anos iniciais ... então ... não ... **eu acho que deveria ter [...] [...] a sistematização dos conteúdos prá essas séries ... e no nosso curso não teve ... teve os conteúdos ... ginástica ... tudo ... dança ... é ... luta ... esportes [...] [...] mas eu acho que deveria ter um curso ... é ... específico também prá [...] [...] 1º ao 5º ano ... e ... eu senti falta um pouco disso ... porque a gente acaba pegando os conteúdos e cadernos<sup>44</sup> ... do professor ... do aluno ... e ... dá uma adaptada ... para os menores ... mas ... é ... o foco não ... do curso não é o ... não são os anos iniciais ... então acho que a ... uma dificuldade foi essa ... de ... estar organizando ... e ... escolhendo alguns conteúdos prá serem ... trabalhados nessas séries ...*** (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012, grifos nossos).

Além de apresentar dificuldades advindas desde a formação inicial, revelou ainda, com base na entrevista, que para sanar as dificuldades vivenciadas enquanto professora, tanto o curso de formação inicial quanto os cursos de formação continuada, deveriam promover possibilidades reais de articulação entre a teoria e a prática. Para ela, essa é a “[...] **GRANDE dificuldade [...] [...] é conciliar ... a ... a parte teórica [...] [...] e a prática [...] [...] muitas vezes eu busco às vezes nos cursos ... tanto como busquei também na pós [...] [...] prá aprender mesmo como ... **como dar aula [...]**” (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012, grifos nossos).**

As dificuldades sentidas e mencionadas pela participante estão diretamente relacionadas com as próprias atitudes que toma, de modo a tentar superar tais dificuldades. Atitudes de formação continuada, de pesquisa, de troca entre os pares, de realização de cursos, de investimento em livros e materiais didáticos, tais como nos mostram suas ações e seus discursos. Essas dificuldades se justificam na medida em que não observamos a gestão das escolas enquanto promotoras de espaços de formação continuada para o professor de Educação Física, salvo indicações literárias realizadas pela Professora Coordenadora (PC) na Escola 1 e os momentos de estudos em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que não são direcionados para as especificidades e necessidades das aulas de Educação Física.

Ao acompanharmos o desenvolvimento de duas ATPC na Escola 1 enquanto espaços e tempos formativos institucionalizados na UE, confirmamos um enfoque na formação para o desenvolvimento da competência leitora nos alunos. Concordamos com a necessidade e a importância desse enfoque, uma vez que a competência para a leitura e a escrita é um dos princípios do currículo da SEE-SP e de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. O foco dessa formação também se justifica em razão das exigências das avaliações externas para com os alunos. Na fala da PC, a utilização de estratégias de leitura

---

<sup>44</sup> A participante se refere aos cadernos do professor e do aluno propostos pelo currículo da SEE-SP para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio.

(realização de boas perguntas aos alunos sobre o texto lido) podem contribuir para o sucesso desses alunos, em especial alunos dos 5<sup>os</sup> anos, no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

No propósito de atribuir significação e conteúdo, a base comum do currículo da rede estadual se estrutura por meio dos princípios *a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho* (SÃO PAULO, 2011b).

Analisando o princípio *a prioridade da competência da leitura e da escrita*, igualmente compreendemos a linguagem como algo essencial ao indivíduo, uma vez que torna viável o entendimento e a incidência das falas usadas em diferentes campos da vida em sociedade (SÃO PAULO, 2011b). Tomando-se por base a presença da leitura e da escrita nas relações - na escola, no trabalho e na existência do indivíduo -, o currículo apresenta tais competências como pré-requisitos para todas as disciplinas. Segundo o documento, essas competências, além de formar, informar e comunicar ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento da criticidade no aluno, a autonomia, o acesso a conhecimentos, a difusão de ideias e a demonstração de emoções e diálogo. Daí a atribuição dessa responsabilidade a todas as áreas, a todos os professores e, aos gestores, a incumbência de formá-los continuamente para o desenvolvimento dessas competências.

Em nosso olhar, essa responsabilidade dos gestores, em especial com os professores iniciantes, deve (ou deveria) ser extensiva a todas as áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física. “Embora os iniciantes precisem de apoio para se tornar professores bem-sucedidos e desenvolver ensino de boa qualidade, as escolas e os sistemas de ensino têm dado pouca atenção a essas necessidades, parecendo mesmo desconhecê-las” (TANCREDI, 2009, p. 45). Nono (2011) aponta a necessidade de acolher, amparar e orientar o professor ingressante. Porém, sabemos que tal formação, direcionada pelos gestores para questões específicas da disciplina, não acontece nas UE.

Essa consideração não quer dizer que os estudos realizados em ATPC não sejam válidos para a formação profissional da participante deste estudo, pelo contrário, é visível sua capacidade de integração e apropriação das diversas estratégias compartilhadas, inclusive estratégias de leitura. Portanto, a importância da formação dos docentes para o desenvolvimento da competência leitora e escritora não suprime a mesma importância que deve ser atribuída às demais disciplinas do currículo nesses momentos de formação.

Asseguramos ainda que a apropriação dessas estratégias de leitura pela participante em suas aulas, pode transcender uma tradicional cultura de Educação Física na escola pautada quase sempre nos procedimentos e sinalizar para o estabelecimento de um diálogo com a base comum do currículo da SEE-SP, sobretudo com o princípio para a competência leitora e escritora.

“A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 1994, p. 27-28). Em virtude dessa relação, a participante teceu críticas à formação inicial em razão das lacunas na relação teoria-prática e na ausência de discussões sobre uma sistematização de conteúdos para serem trabalhados nos anos iniciais. Já as críticas à PPC-EF da SEE-SP (SÃO PAULO, 2011a) se devem ao fato de a proposta não ser direcionada às práticas desenvolvidas nesse nível de ensino.

*[...] Seria muito importante se tivesse um currículo de ... de ... do 1º ao 5º ... prá gente pelo menos ... todas as séries trabalharem ... né ... um mesmo conteúdo [...]* (Participante, Entrevista 1, 18/05/2012).

*[...] Para os menores ... dos anos iniciais ... eu não ... não tem nada prá gente seguir ... prá gente trabalhar ... então fica ... mais a ... a cargo nosso ... de ... escolher as atividades ... e ... e pô-las em prática ... durante as aulas ...* (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

É visível a necessidade de uma proposta curricular sentida pela participante, sendo apontada em dois momentos diferentes da entrevista (ANEXO 1, ANEXO 4), no início e ao término das observações. Ao mesmo tempo, afirma que a formação recebida durante a terceira fase do concurso público, apesar de estar direcionada, na época, para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, promoveu o conhecimento sobre a PPC-EF. Também acredita que alguns conteúdos propostos no currículo não estão adequados às realidades vivenciadas nas UE.

Durante a pesquisa de campo, a participante fez diversas referências em relação ao período da profissão em que trabalhou exclusivamente com os 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental em uma UE da rede municipal em uma perspectiva colaborativa com as *professoras de classes*. É evidente a importância e influência desse período para o delineamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por ela em momentos subsequentes.

Assim, destacamos os efeitos positivos das experiências iniciais na rede municipal como significativos para sua definição enquanto docente, incluindo a troca e o

trabalho colaborativo com os pares como modelizador dos procedimentos utilizados em suas aulas. Tancredi (2009) confirma as contribuições dessas trocas na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Na perspectiva de uma *socialização profissional*, Tardif (2008) afirma o agrupamento, a transformação e a adaptação do saber docente em razão das diferentes fases da carreira e a aprendizagem da profissão ao longo de seu exercício, afirmando que a construção desse saber acontece, de forma acentuada, no período de ingresso na docência.

[...] O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua *consciência prática*. (TARDIF, 2008, p. 14, grifos do autor).

O campo de atuação docente, qual seja a educação escolarizada, é composto por princípios instrucionais e de ensino, com objetivos propositados, aprendizados sistemáticos e elevado nível organizativo, estando inteiramente unidos aos demais aprendizados da sociedade (LIBÂNEO, 1994). Assim, o foco da escola incide na apropriação de saberes acumulados no desenvolvimento da sociedade em seu trajeto histórico, permeado pelas influências relacionais e pelas qualidades vigentes da sociedade, da economia e da política (LIBÂNEO, 1994).

Com base na concepção de teoria como orientação da prática e na compreensão de prática como ação orientada e intercedida pela teoria, concordamos com Darido (2003, p. 43) sobre o entendimento de teoria “[...] como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo”.

Para a abordagem dos conteúdos *Ginástica Artística* e *Ginástica Rítmica*, a participante recorreu, como fontes de pesquisa para o desenvolvimento de suas aulas, à internet e à PPC-EF (SÃO PAULO, 2011a), em especial os cadernos do professor e do aluno (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d). Quando indagada sobre os recursos adotados para a organização dessas práticas, revelou que buscou

[...] na internet alguns vídeos<sup>45</sup> ... né ... do you tube prá eles ... poderem visualizar melhor os movimentos ... os aparelhos ... é ... de cada modalidade ... é ... procurei

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=s51oxvKDhSQ>>. Acesso em: 21/04/2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tLd7DYkPIrs>>. Acesso em: 21/04/2013. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=ID\\_upL467Oo](http://www.youtube.com/watch?v=ID_upL467Oo)>. Acesso em: 21/04/2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4A6TipqDIIA>>. Acesso em: 21/04/2013. Disponível: <

*também ... em livros da ... da proposta né ... do Estado ... do currículo ... o caderno do professor e do aluno ... retirei de lá ... algum ... alguns conteúdos ... e ... até ... é ... o modo de ... de como avalia-los ... e de como ... é ... desenvolver ... o ... as atividades nas aulas ... pensando na ... né ... nos dois conteúdos ... foram esses ... materiais que eu ... que eu utilizei ...* (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Notamos, com base nas observações das aulas e nos registros no diário de campo que, para a participante, os filmes apresentados aos alunos consistiram em um dos recursos (não o único) utilizados no propósito de promover a aprendizagem referente a esses conteúdos. Como exemplo, na vivência da *Ginástica Artística* na quadra da Escola 1 com alunos dos 3ºs anos, fez alguns ajustes em relação aos materiais necessários nessa prática: adaptou bancos do refeitório e colchonetes para a vivência de *rolamentos* (para frente e para trás), *ponte*, *parada de mãos* e *saltos* (estendido, grupado, afastado, carpado, afastado carpado e com giro); e demonstrou os movimentos próprios de cada prática, incentivando os alunos a participarem das atividades propostas.

Para demonstrar os movimentos da *Ginástica* aos alunos recorreu aos saberes de sua trajetória escolar, provenientes da prática da *Ginástica Olímpica*<sup>46</sup>. “[...] *Eu já tenho ... um ... uma grande bagagem aí na ginástica artística ... que eu ... é ... quando eu era criança eu ... eu pratiquei ginástica olímpica ... então ... prá mim é um ... conteúdo ... mais fácil de ... ser trabalhado com as crianças ... foi mais fácil [...]*” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012). Ao término dessas aulas, propôs a um aluno que realizasse um salto enquanto os demais tentariam adivinhar o tipo de salto demonstrado. Quem acertasse, seria o próximo a saltar.

Embora sua proposta se fundamentasse em uma valorização dos movimentos próprios dos alunos, confirmamos a abordagem de alguns movimentos específicos da *Ginástica Artística* em razão de suas experiências anteriores nessa prática da *cultura corporal*. “[...] *Eu acabei usando o ... né ... um pouquinho da ... da minha experiência prá ... desenvolver ... os exercícios ... é ... usando banco sueco ... colchonetes ... as ... as traves do gol ... na Ginástica Artística [...]*” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012). Essa decisão tornou evidente a influência dos diferentes saberes na composição de suas aulas. Tal como Tardif (2008), identificamos a diversidade de fontes das quais derivam os saberes docentes.

---

<http://www.youtube.com/watch?v=1PomoMYjLaQ>>. Acesso em: 21/04/2013. Disponível em: < [http://www.youtube.com/watch?v=hks-hS\\_8C4I](http://www.youtube.com/watch?v=hks-hS_8C4I) >. Acesso em: 21/04/2013.

<sup>46</sup> “A Ginástica Artística, denominada até a década de 1990 de Ginástica Olímpica, é uma modalidade olímpica desde a primeira edição desta competição e, como os demais esportes, sofreu significativas modificações ao longo de sua trajetória histórica” (BORTOLETO, 2011, p.1).

Na entrevista, a participante expõe suas justificativas para a seleção, planejamento e proposição do conteúdo *Ginástica* com os alunos dos 3ºs e 4º anos no 4º bimestre do ano letivo nas duas UE, conforme notamos no PEA e nas aulas observadas nesse período. Ao falar das justificativas para o desenvolvimento desse conteúdo, apresentou as estratégias adotadas, os materiais utilizados e construídos com os alunos, o espaço e o tempo das aulas, a expectativa dos alunos em relação a esse conteúdo e a forma como os avaliou.

Conforme seus relatos, a facilidade no trato da *Ginástica Artística* se deve as experiências que teve na prática da *Ginástica Olímpica*. Em razão dessas experiências, disse que algumas atividades desenvolvidas com os alunos são da sua “[...] cabeça ...” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2012).

Já a abordagem da *Ginástica Rítmica* foi possível em razão das pesquisas que realizou na *internet*, nos cadernos do professor e do aluno (SÃO PAULO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) da PPC-EF da SEE-SP (SÃO PAULO, 2011a) – utilizados para a abordagem de ambas as modalidades -, nos filmes e nos conceitos e materiais que construiu junto com os alunos. Revelou ainda, que o trabalho com a *Ginástica* em 2012 foi diferente do trabalho realizado no ano anterior. Em suas palavras, o trabalho em 2012 foi “[...] bastante satisfatório [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

[...] Uma estratégia muito interessante que eles puderam [...] [...] assistir os vídeos e ... e ver como que ... são os movimentos [...] [...] aparelhos que são ... utilizados na ... nas competições ... e ... nas aulas ... é ... eu tentei adaptar né [...] [...] na *Ginástica Rítmica* ... os ... os aparelhos que ... habituais que a gente tem na ... na escola ... cordas ... bolas ... e ... e eu utilizei também ... a ... alguns materiais prá ... construir a fita com eles [...] [...] e foi uma aula ... super ... divertida também prá eles ... pois ... eles construíram o ... o material [...] [...] fizemos algumas vivências ... de ... de movimentos dentro da ... da ginástica [...] [...] como forma de avaliá-los eu ... é ... propus a ... é ... um registro ... através de ... de desenhos ... e a escrita né ... dos movimentos ... que eles haviam [...] [...] aprendido nas aulas [...]. (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Comprendemos, com base nessa dinâmica de trabalho, na intensa participação dos alunos e no registro a seguir (figura 12), que os conceitos dessa modalidade da *Ginástica* foram muito bem explorados pela participante, fato que justifica as minudências observadas nos desenhos dos alunos dos 3ºs anos da Escola 1.

Em uma das aulas propostas para o desenvolvimento do conteúdo mencionado, observamos ainda, o comentário de um aluno sobre as semelhanças entre o *Jogo de Perseguição* “[...] Pega-Pega Pular Sela [...]” e os saltos realizados na *Ginástica Artística* (Aluno do 3º Ano, DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2012). O jogo citado, estudado e vivenciado na temática *Folclore* no 3º bimestre, foi acrescentado à aula pela participante como forma de

aquecimento e em consideração aos conhecimentos que os alunos vão construindo no decurso das aulas de Educação Física.

A relação estabelecida pelo aluno representa a compreensão discente sobre o conteúdo estudado, tal como nos mostra a figura 12.

**Figura 12:** Registro sobre a *Ginástica Artística*.



**Fonte:** Cedido por um aluno do 3º Ano.

As figuras 13 e 14, na sequência, também representam uma das estratégias recorrentes no trabalho da participante. No caso desses exemplos, o objetivo incidiu sobre a produção de registros (após apreciação de filmes e vivências referentes à modalidade), por meio de desenhos, para a otimização da compreensão do conteúdo *Ginástica Artística* pelos alunos dos 3ºs anos da Escola 2.

**Figura 13:** Registro sobre a *Ginástica Artística*.



**Fonte:** Cedido por um aluno do 3º Ano.

**Figura 14:** Registro sobre a *Ginástica Artística*.



**Fonte:** Cedido por uma aluna do 3º Ano.



Assim, as concepções apresentadas neste tópico tomam por base as proposições de Libâneo (1994) para elucidar a fundamentação teórica e a organização das práticas, uma vez que o autor apresenta a didática como uma proposição teórica geral da educação e a aula como forma de organização dos procedimentos de ensino. Destarte, propõe uma compreensão de aula “[...] como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1994, p. 177).

Para o autor, os procedimentos de ensino tornam possíveis incidências entre alunos e conteúdos por meio de aulas didaticamente organizadas. Para tanto, faz-se necessário estruturá-las mediante fases com certa frequência, as quais formem sequências didáticas em conformidade com a área do conhecimento lecionada, com as peculiaridades dos alunos e com situações de aprendizagem especiais. Essa imprescindível estruturação e organização da aula são essenciais para que finalidades educacionais sejam alcançadas (LIBÂNEO, 1994).

Com base no diário de campo, observamos a disposição das atividades em algumas aulas desenvolvidas pela participante em formato de circuitos. Tais propostas, inseridas na temática *Folclore* foram desenvolvidas nas duas UE com os 3ºs, 4º e 5ºs anos, em razão de estarem previstas no 3º bimestre do PEA como *Brincadeiras Populares* para todos os anos. Na tentativa de identificar (ou não) critérios decisivos na organização dessas práticas, buscamos, por meio da entrevista, esclarecer essa questão, em especial, sobre os motivos que conduziram a participante a determinadas opções e ações metodológicas para o desenvolvimento de suas aulas.

*É ... PRIMEIRO porque ... alguns jogos que foram escolhidos e algumas brincadeiras ... ficariam um pouco ... difícil se ... fizesse com um grupo muito grande de ... de alunos ... por exemplo ... a bolinha de gude ... é ... a brincadeira da ... do ... das cinco marias ... então eu optei por é ... é ... separar as brincadeiras em circuitos ... **prá que todos pudessem vivenciar VÁRIAS brincadeiras ao mesmo tempo** ... e ... e assim ... que eu ... dividi em circuito ... cada aula ... eu separei quatro jogos ... e ... cada grupo revezava ... e ... trocava de ... de brincadeira ... passando assim por todas as estações ... (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012, grifos nossos).*

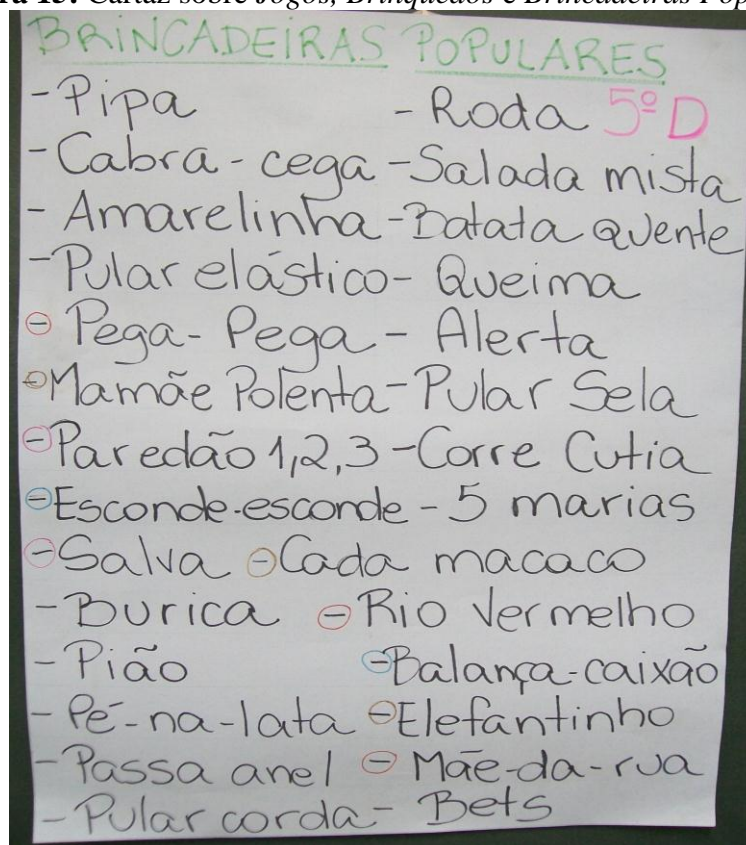
A transcrição demonstra uma organização da prática focada na aprendizagem do aluno por meio da otimização do tempo, cujo objetivo é disponibilizar os materiais de modo que todos experienciam, concomitantemente, mais *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras* por um período maior de tempo. Por isso, a participante posicionou os materiais agrupados por temas em pontos estratégicos da quadra e distribuiu o tempo da aula entre a quantidade de

circuitos por ela organizados. Também teceu esclarecimentos sobre o manuseio de cada material com base em demonstrações práticas e, durante as vivências, percorreu os grupos fazendo algumas intervenções.

Na entrevista, quando questionada sobre essa forma de organização da aula, revelou que um dos critérios para tais decisões também são provenientes da quantidade de materiais e do tempo da aula de Educação Física nas escolas. Percebemos que sua principal preocupação incidiu na busca em garantir a todos os seus alunos oportunidades de vivenciarem as atividades propostas.

*[...] É por conta também dos materiais ... é ... que nem eu falei da ... da burica ... se todos fossem brincar de burica eu teria ... teria que trazer MUITAS buricas ... as cinco marias ... até daria certo de a gente fazer uma aula ... é ... só ... brincando com as cinco marias ... só que aí eu teria que separar uma aula ... uma AULA ... prá eles organizarem ... e ... CONFECCIONAREM as cinco marias ... aí ... seria interessante até ... uma aula ... todos confeccionando as cinco marias prá poderem ... é ... todos ... poderem vivenciar um pouquinho dos jogos ... **também por conta assim dos materiais ... prá ... também por causa do tempo ... aí ... prá gente poder fazer MAIS vivências ... de mais brincadeiras em ... uma aula só ...** (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012, grifos nossos).*

Além das questões referentes aos materiais necessários e à gestão do tempo da aula, a participante apresentou, na entrevista, os critérios determinantes de algumas escolhas realizadas com os alunos nas aulas. De acordo com os registros no diário de campo, o trabalho desenvolvido com os 3<sup>os</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>os</sup> anos nas aulas do 3<sup>o</sup> bimestre nas duas UE, versou sobre a proposição e realização de pesquisas pelos alunos junto a seus familiares sobre *Jogos*, *Brinquedos* e *Brincadeiras Populares* de suas infâncias. Tal proposta contemplou o tema *Folclore* trabalhado nesse período do ano. Assim, os resultados das pesquisas dos alunos foram disponibilizados em cartazes nas classes, conforme mostra a figura 15, a seguir.

**Figura 15:** Cartaz sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares*

**Fonte:** Cedido pela participante.

As atividades registradas nos cartazes foram escolhidas pelos alunos durante as aulas. No entanto, a participante organizou essa seleção com base no seguinte critério: propôs aos alunos que, para a realização das atividades dos cartazes na prática, escolhessem, primeiramente, as atividades que não necessitassem de materiais. A transcrição a seguir apresenta os motivos que justificaram esse direcionamento docente.

*Comecei ... pelas brincadeiras ... sem MATERIAIS ... não ... não foi por ... por nada ... assim não ... porque eu não ... não estava ... aqui na escola<sup>47</sup> a gente está com grande problema ... com os materiais [...] [...] está muito difícil de pegar os materiais lá na sala por conta da ... da reforma ... então ... eu preferi começar com essas brincadeiras ... sem material ... e ... depois ... quando a gente conseguir organizar melhor os materiais ... eu vou ... vou me organizar com eles prá ... começar a fazer as brincadeiras que usam materiais ... com corda ... elástico ... bola de gude ... pé na lata e ... mesmo porque eu também tenho que me organizar prá trazer os materiais no dia certo prá trabalhar com eles ... e foi isso ... (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).*

Com base nas observações registradas em diário de campo e nas declarações da participante nas entrevistas, intuimos fatores determinantes dos critérios estabelecidos por ela

<sup>47</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

para a realização das atividades, como por exemplo, o tempo da aula, os recursos materiais disponíveis e as eventualidades ocorridas nas escolas (reformas). Esses critérios também foram decisivos na disposição das fases das aulas propostas ao longo da pesquisa de campo.

Para Libâneo (1994), as fases didáticas de uma aula se revelam mediante o preparo e a iniciação ao conteúdo, a abordagem didática do conteúdo, a solidificação e o aperfeiçoamento dos saberes e das capacidades, a aplicabilidade do conteúdo, o domínio e a avaliação. Não obstante, adverte para as inter-relações entre as fases, enfatizando o dinamismo e os níveis de interconexões entre elas.

O autor expõe proposições sobre a forma como uma aula pode ser programada, afirmando que o emprego de uma ou mais etapas didáticas está diretamente relacionado às finalidades e aos conteúdos da área do conhecimento que se pretende ensinar, das competências e habilidades intelectuais requeridas nas atividades propostas, na quantidade e no tempo da aula segundo o sistema organizacional de cada escola. A opção metodológica para o desenvolvimento das atividades também está sujeita às finalidades, aos conteúdos, ao tempo e às características de cada área, competindo “[...] ao professor ter criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos, combiná-los, tendo em vista sempre o que melhor possibilita o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 192).

Nessa perspectiva, a formação docente requer um desenvolvimento teórico e prático consistente. Libâneo (1994) alerta para as crenças equivocadas no sucesso do trabalho docente em sala de aula com base apenas no talento e nos saberes provenientes da prática em detrimento dos conhecimentos teóricos. Acrescenta aos efeitos positivos da tendência para a profissão e ao tempo de atuação, a necessidade de se dominar os fundamentos teóricos e científicos, as metodologias e suas conexões com as demandas educacionais contemporâneas. Assim, assegura possibilidades de segurança no exercício profissional docente com condições fundamentais para reflexão, de modo a aperfeiçoar cada vez mais a qualidade da função exercida (LIBÂNEO, 1994).

Frente às assertivas do autor, buscamos, nas palavras da participante, suas aceções sobre sua formação inicial e continuada por meio, também, da averiguação e identificação da perenidade desses processos formativos.

*[...] Na época da graduação acho que eu pude ... descobrir várias ... é ... um leque de conteúdos e de áreas que eu poderia trabalhar ... é ... tanto treinamento ... é ... as academias ... com a escola ... é ... eu acho que me ajudou bastante ... MAS eu acho que essa formação inicial é MUITO pouco e [...] [...] quando eu ingressei na prefeitura que eu tive a ideia de começar fazer a pós-graduação em Educação*

*Física escolar ... na UFSCar ... prá me aprofundar e ... me ajudar nesse início de carreira [...] [...] ainda não tinha uma experiência profunda [...] [...] nas escolas [...] [...] e foi ela que me ajudou MAIS ... na preparação das aulas ... a organizar melhor os planejamentos ... tudo isso eu aprendi na faculdade ... mas ... **eu acho que a pós foi muito importante também porque eu ESTAVA na prática ... e aí eu podia conciliar as coisas que eu estava aprendendo ali na pós ... e levar prá minha prática dentro da escola ...** (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012, grifos nossos).*

É evidente a constatação das limitações da formação inicial no discurso da participante, bem como a consciência sobre a necessidade dessa formação ao longo do percurso profissional docente. A importância atribuída ao curso de especialização por tê-lo realizado concomitante ao exercício da docência é visível em sua fala, em razão da possibilidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo, relação esta que não pôde ser estabelecida com a formação inicial. Para tanto, a participante, em todo o momento da pesquisa de campo, esteve envolvida em processos de formação continuada, tanto na modalidade de ensino semipresencial quanto na modalidade de Ensino a Distância (EaD) - conforme tópico específico já dedicado às suas características -, além da participação (presencial) contínua em cursos, congressos<sup>48</sup> e seminários promovidos por instituições de seu município na área da Educação Física escolar.

Novamente, torna-se possível relacionar as atitudes da participante com características de uma professora bem-sucedida, em razão da busca constante por novas aprendizagens por meio da participação - a maioria financiada com recursos próprios - em cursos e congressos na área. Silva e cols. (2007) afirmam que a adoção de uma postura de permanente aprendiz constitui-se como uma das características, entre outras, de um bom professor. Para Manteiga e Lima (2004), a formação continuada é um dos fatores influentes que podem contribuir para o sucesso de práticas de professores iniciantes, além do respaldo pedagógico, da reflexão sobre a própria prática e da troca com os pares no contexto escolar.

Em relação às leituras e possíveis trocas (informações, experiências, livros, vídeos e materiais didáticos) realizadas com outros professores de Educação Física, a participante atribui à alguns livros, importantes contribuições teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nos contextos das UE em que leciona suas aulas. Em seu discurso, tanto nas entrevistas quanto nas observações, sempre faz referências a uma professora de Educação Física com quem compartilha aulas na Escola 1.

---

<sup>48</sup> No final do 3º bimestre do ano letivo, a participante se ausentou de algumas de suas aulas para participar do **VI Congresso Nacional de Educação Física e XVII Reunião Científica "A internacionalização em Educação Física: ensino e pesquisa sem fronteiras"**, promovido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) no período de 26 a 29/09/2012. Disponível em: <http://www.conef.com.br/historico/vi-conef>. Acesso em: 12/01/2014.

[...] *Eu uso bastante ... o livro do João Batista ... João Batista Freire ... é ... educação como prática ... corporal*<sup>49</sup> ... é ... do ... um ... o livro agora não vou lembrar o título ... do Osmar e da Suraya Darido<sup>50</sup> ... já não vou lembrar mais o nome ... é ... e ... em relação às trocas ... com os professores ... é ... troco ... mais com a professora que trabalha junto comigo na escola ... a outra professora de Educação Física ... é ... vídeos ... livros ... ela ... a gente tem ... tem essas trocas ... isso me ajuda bastante ... porque eu não tenho ... às vezes muito ... na parte teórica ... prá ... prá estar trabalhando com os alunos ... então a gente sempre TROCA ... quando eu tenho ... algum livro ... é ... a gente acaba trocando ... e ... ela também contribui bastante ... (Participante, ENTREVISTA 1, 15/08/2012).

Em seus discursos, observamos os diálogos por ela estabelecidos com alguns referenciais teóricos que orientam o desenvolvimento de suas práticas. Conforme reflexões no eixo “*conteúdo escolar*” sobre as referências feitas a Freire e Scaglia (2003), também entendemos os estudos por ela citados como fonte de busca em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Em Tancredi (2009), há destaque para a busca do professor em fontes diversas em razão das exigências cada vez maiores para o exercício da docência. Novamente, torna-se evidente a pluralidade de seus saberes, conforme sinalizam Borges (2005) e Tardif (2008).

Guarnieri (2005, p. 5), na perspectiva da aprendizagem da docência como um processo que se dá por meio do exercício profissional, afirma que “tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente”. Já García (1999) afirma que o processo de desenvolvimento profissional pode ser compreendido como forma de aprendizagem por meio do qual o professor deve aprender certos conhecimentos no contexto de uma escola.

A alusão à Darido e Souza Jr. (2007), pela participante, se justifica pela identificação, em suas práticas, de propostas que vão além de um ensino limitado a algumas modalidades tradicionais como, por exemplo, *Futebol, Basquetebol e Voleibol*. A preocupação em tratar pedagogicamente os diversos conteúdos da *cultura corporal* de maneiras diferentes e com estratégias variadas, sinaliza para um ensino contextualizado, superando a tradicional *prática pela prática*.

Em relação à PPC-EF da SEE-SP, a participante demonstrou alguns aspectos que se reverteram positivamente em suas práticas como, por exemplo, a maneira de organizar, planejar e desenvolver as atividades, a diversidade de fontes de buscas e as propostas sugeridas nos cadernos do professor e do aluno. Refletiu sobre o currículo como uma das

<sup>49</sup> FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e Ação no Magistério).

<sup>50</sup> DARIDO, Suraya C.; SOUZA JR., Osmar M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

possibilidades de pesquisa para o planejamento e a organização das aulas, advertindo para a necessidade de outras fontes de pesquisa, de modo a promover - e não limitar - o processo criativo docente.

*[...] Eu pude ... durante o curso de formação ... é ... trabalhar com ... com esse currículo [...] [...] achei interessante ... o modo de eles organizarem as ... as aulas ... com vídeos ... propostas de exercícios ... de atividades ... tem sites ... tem o caderno do ... do aluno [...] [...] acho que tem que seguir o currículo ... mas não se prender tanto [...] [...] buscar em outras ... em outros livros ... outras atividades [...] [...] é um norte que dá ... mas eu acho que muitas coisas às vezes [...] [...] não conseguiria ... trabalhar ... do jeito que ... do jeito que ele mostra na proposta [...] [...] eu procuro ... através de livros ... de trabalhos [...] [...] prá montar os planejamentos e os conteúdos [...] [...] é o que eu falei ... eu acho que é só prá gente ter um norte prá sistematizar os conteúdos ... não prá ... **mas que a gente possa usar a criatividade prá trabalhar ... do melhor jeito [...]**. (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012, grifos nossos).*

Ao expor algumas dificuldades em relação à forma como os conteúdos são propostos no caderno do professor, a participante se mostrou apreensiva para tratar os conteúdos exatamente da maneira como são apresentados. Porém, visualiza esse material como uma direção que contribui para a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em suas aulas.

Nas transcrições, evidenciamos suas fontes de busca para o planejamento e desenvolvimento das aulas. A diversidade de fontes citada por ela tem como finalidade o aprimoramento constante de suas práticas, corroborando com a diversidade de fontes de busca apresentada por Tancredi (2009), principalmente, em relação às contribuições do curso de formação promovido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), política pública implementada pela SEE-SP como uma das etapas de um concurso público para o seu acesso na rede de ensino como professora de Educação Física.

Conforme reflexões precedentes, no segundo capítulo deste estudo, tornam-se evidentes as implicações originárias do fato de essa política pública não ser direcionada ao ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso de formação promovido pela EFAP, fundamentado na PPC-EF, direciona-se aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Porém, todos os professores aprovados no concurso recebem essa formação, independente do nível de ensino em que irão atuar.

Por mais que a participante apresente alguns elementos positivos dessa formação na maneira como esses elementos se revertem em suas práticas, tais contribuições não isentam a SEE-SP da política contraditória implementada na forma de acesso à rede de

ensino, nem a desobriga das responsabilidades para com a formação continuada do professor, em especial, para com o professor iniciante de Educação Física.

Com base em uma concepção de professor como um sujeito *aprendente*, e, cientes da importância da continuidade da formação ao longo da carreira profissional, confirmamos a imperiosa necessidade de investimentos de políticas públicas direcionados às características dos níveis de atuação e do contexto escolar e, sobretudo, às particularidades das fases da carreira docente. Afirmamos ainda que não cabe somente ao professor a busca por elementos que possam subsidiar o desenvolvimento de seu trabalho, bem como a capacidade de adaptação/adequação de uma formação direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal como Guarnieri (2005), também identificamos na participante, conhecimentos referentes à aprendizagem da docência e à percepção de lacunas na formação inicial em razão das dificuldades vivenciadas no período de início na carreira, sobretudo, a possibilidade de refletir sobre o próprio trabalho desenvolvido com os alunos, no propósito de buscar alternativas de mudanças e ir se construindo enquanto professora.

Darido (2003), ao analisar atuações de professores de Educação Física nos aspectos concernentes a finalidades, conteúdos, estratégias e critérios avaliativos, revela que os professores visualizam objetivos, geralmente, circunscritos ao ensino do esporte. Porém, perpassam a tradicional ênfase na dimensão procedimental do conteúdo ao destacarem aspectos sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno e da compreensão das significações e dos valores presentes nas práticas de atividades físicas para além dos muros da escola.

Nas conclusões da autora, a percepção de exclusão para com alunos avaliados como incapazes nos aspectos físicos, apresentou-se como uma tendência entre os docentes de sua pesquisa. Por outro lado, percebeu-se grande preocupação com a inclusão desses alunos, pois o número de participantes nas aulas era maior em relação ao número de alunos que ficavam apenas observando (DARIDO, 2003). Deve-se a essa superioridade numérica a ausência de posturas rígidas dos professores na organização da prática, sem cobranças excessivas em relação à execução correta dos movimentos pelos alunos (DARIDO, 2003).

Conforme registros no diário de campo, identificamos uma postura flexível da participante, quando, ao propor a atividade *Pular Sela* na Escola 2, percebeu rapidamente que alguns alunos estavam tímidos para a realização do movimento. Com base nessa percepção, propôs, para quem não conseguisse realizar o movimento demonstrado por ela, que pulasse a *sela* passando por ela (de lado), e não saltando sobre ela (a *sela*). Essa intervenção da



participante corrobora com os apontamentos de Darido (2003) sobre a promoção da inclusão dos alunos mediante posturas docentes ausentes de exigências de austeridade e exatidão.

Ao analisarmos as práticas da participante, também revelamos as fases didáticas das aulas propostas por ela e as inter-relações entre essas fases. Para Libâneo (1994), uma dessas fases se constitui na avaliação, a qual, segundo Freire (1997) pode ser analisada, por exemplo, em uma atividade de *Pular Corda*. Esse tipo de atividade possibilita a avaliação de aspectos afetivos, motores, sociais e cognitivos dos alunos (FREIRE, 1997). Segundo o autor, informações sobre esses aspectos podem ser observadas e coletadas pelo professor em momentos diferentes das aulas, contribuindo para a realização de “[...] uma avaliação qualitativa minuciosa” (FREIRE, 1997, p. 203).

Ao avaliar, o professor deve levar em conta as características das crianças relativas às faixas etárias, o conhecimento que cada uma utiliza como ponto de partida na realização de uma atividade e a própria proposta que desenvolve com os alunos, pois as reações dos alunos durante a realização das atividades propostas revelam, ao professor, se há ou não necessidade de rever o seu planejamento (FREIRE, 1997). Nas palavras do autor, o professor

[...] saberá, observando as reações das crianças, se a tarefa é ou não adequada, tendo sempre presente que seu papel, na escola, é trabalhar com atividades que apresentem um nível de dificuldade que leve a criança a construir novos mecanismos para superar os problemas, isto é, raciocínios, coordenações motoras, resistência e assim por diante. (FREIRE, 1997, p. 205).

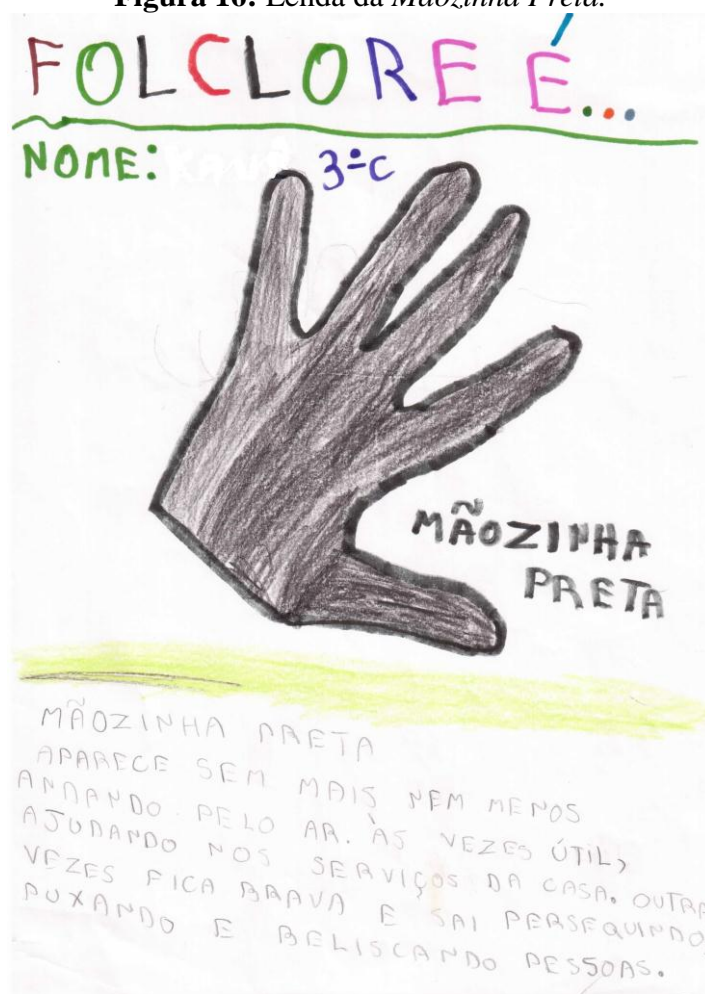
Igualmente, o autor tece severas críticas a utilização de procedimentos avaliativos com ênfase no produto final. Em seu discurso, não há possibilidade de considerar o processo percorrido pelo aluno quando se mede apenas os resultados, uma vez que, é na análise desse processo que se pode visualizar elementos que indicam o avanço do conhecimento do aluno.

Soares e cols. (2001) enfatizavam a necessidade de superação de práticas avaliativas na Educação Física fundamentada na busca por talentos esportivos segundo mensurações do corpo ou de imposição de modelos atitudinais. Já Rosengardt (2008) propõe uma forma de avaliar na qual o conteúdo ensinável da Educação Física seja analisado como uma construção da cultura ou um aprendizado da sociedade, cuja sistematização tem a função de escolarizar esse aprendizado, tornando possível o seu ensino. O autor apresenta conceitos de indivíduo e de sociedade defendendo os como protagonistas.

As perspectivas dos autores corroboram com nossa visão sobre avaliação, em uma consideração com o significado e com as maneiras de se ensinar Educação Física na escola, em que saberes sobre as finalidades e sobre os motivos do ensino (*o para quê e o porquê ensinar*), o desenvolvimento de propostas e a análise de suas implicações sejam ponderadas como direitos discentes, revelando a imprescindível participação, pelos alunos, no próprio processo formativo (ROSENGARDT, 2008).

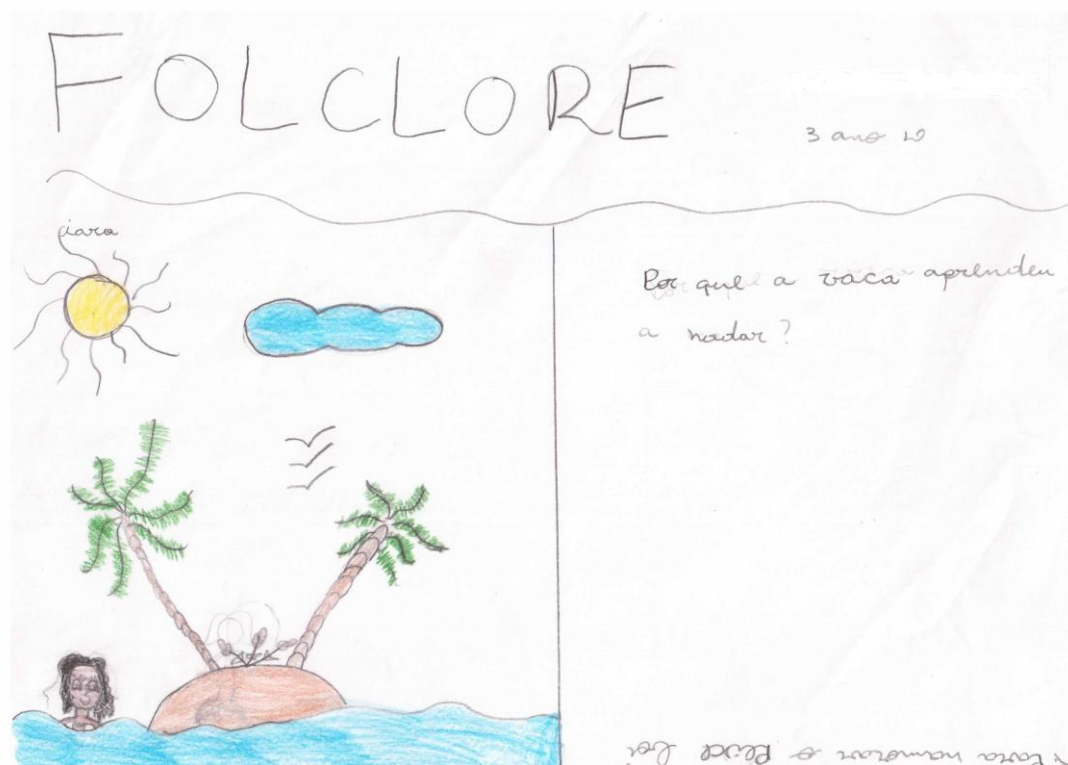
Assim, consideramos, no discurso e nas práticas da participante, formas de avaliar que não se assentam na busca por talentos esportivos, se fundamentando na análise de todas as dimensões do conteúdo desenvolvido. Ademais, na proposição de um registro (escrito e/ou gráfico) sobre o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo estudado, apresentou várias opções: “*pode ser Lenda ... Adivinha ... Jogos e Brincadeiras ...*” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2012), conforme ilustram as figuras 16, 17 e 18, produções dos alunos dos 3ºs anos das UE.

**Figura 16:** Lenda da Mãozinha Preta.



**Fonte:** Cedido por um aluno do 3º Ano.

**Figura 17:** Lenda da Iara com Adivinha.



**Fonte:** Cedido por uma aluna do 3º Ano.

**Figura 18:** Personagem e Brincadeira folclórica.



**Fonte:** Cedido por uma aluna do 3º Ano.

Em relação à avaliação, a participante revela, em um dos trechos transcritos, que utiliza os seguintes critérios:

*[...] procuro ... dar um trabalhinho prá eles ... um registro ... é ... com valor sete ... e ... prá completar ... a ... a nota né ... a média 10 ... os outros três pontos ... um ponto ... eu ... dou prá eles quanto ao ... comportamento ... um ponto ... de participação nas aulas ... e um ponto ... seria ... um ponto extra ... que ... eu ... durante as aulas que a gente faz na sala a gente faz alguns ... registros ... eles ... é ... registram alguns conteúdos no caderno ... e eu ... acabo dando alguns vistos nesse ... nesse caderno ... então quem tem esses vistos ... esses carimbos no caderno ... eu ... dou esse ponto extra ... então ... totalizando os dez ... dez ... dez né ... de nota ... sete de trabalho ... e ... de desempenho ... são três pontos ... um de participação ... um de comportamento ... e um ponto extra ... (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).*

Consideramos, por meio dos critérios citados por ela, a apresentação de várias possibilidades aos alunos em relação às produções avaliativas. Igualmente, os qualificamos como critérios avaliativos bem definidos, fundamentados nas dimensões do conteúdo, a saber: a proposição de trabalho (valendo sete pontos) insere-se na dimensão conceitual; a observação do comportamento (valendo um ponto) compõe a dimensão atitudinal; a observação da participação (valendo um ponto) constitui a dimensão procedimental; e, o carimbo ou visto nas atividades realizadas no caderno (valendo um ponto extra). Nessa análise, torna-se evidente a importância atribuída por ela ao registro, com um peso maior em relação aos outros critérios.

Segundo a participante, os motivos que a conduziram a esses critérios são provenientes, a princípio, das dificuldades sentidas ao avaliar os alunos com base na dimensão procedimental do conteúdo (nos aspectos concernentes às habilidades desenvolvidas nas práticas da *cultura corporal*).

González e Bracht (2012) justificam o ensino do esporte na escola com base em uma perspectiva do *saber para praticar* e do *saber para conhecer*. Segundo os autores, o *saber para praticar* envolve os processos de ação e de decisão do aluno durante a prática de algum esporte (conhecimentos referentes à aprendizagem dessa prática) e o *saber para conhecer* representa a possibilidade de acesso aos saberes sobre o esporte praticado (conhecimentos referentes à aprendizagem a respeito dessa prática, de modo a promover uma compreensão profunda sobre o esporte).

Nessa perspectiva, González e Bracht (2012) refletem sobre o *porquê*, o *que*, *quando* e *como* ensinar o esporte nas aulas de Educação Física. O *para que*, o *que*, *quando* e *como* avaliar também são questões debatidas, além da proposição de unidades didáticas, elaboradas por meio da mobilização dos conhecimentos por eles pesquisados.

Para os autores, a avaliação em Educação Física é um tema complicado. Ao sinalizarem algumas direções de modo a superar as dificuldades na avaliação do ensino do esporte, por exemplo, afirmam que avaliar consiste em analisar, “basicamente, *como* o aluno joga” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 96, grifo nosso), com foco de análise nas ações requeridas durante o jogo em detrimento da realização de gestos técnicos isolados.

Esse foco de análise representa a avaliação da lógica interna do jogo, que versa sobre as características de um esporte, as quais demandam, durante sua prática, ações/movimentos específicos dos jogadores (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Os autores acrescentam ainda que,

para analisar o esporte a partir da lógica interna, é importante começar fazendo as seguintes perguntas: que demandas ou exigências motoras as regras de uma determinada modalidade impõem aos participantes? Há ou não interferência direta do adversário durante a execução de uma ação? Há ou não colaboração entre companheiros? Quais as funções dos participantes no desenvolvimento do jogo? (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 19).

Além desse foco, a avaliação é fundamental também, para a identificação dos conhecimentos prévios do aluno a respeito do esporte ensinado, para fazer uma devolutiva ao aluno que lhe permita compreender seus progressos e retrocessos durante sua atuação no jogo, para constatar a eficácia dos métodos de ensino utilizado pelo professor e/ou para definir aquilo que se espera que o aluno aprenda em um determinado nível de ensino (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Com o propósito de superar as dificuldades de avaliar o *saber para praticar* dos alunos, a participante deste estudo optou pelo registro, como medida de segurança e como uma ferramenta valorativa que lhe possibilitou o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com base, também, na perspectiva discente. Para ela, a ideia de avaliar os alunos somente no quesito *participação nas aulas* era muito vaga, já que todos participavam.

[...] Então ... foi um jeito de eu ... colocar no PAPEL ... um jeito de avalia-los ... então acabo fazendo esse ... um trabalhinho ... escrito ... é ... ora escrito ... uma cruzadinha ... um caça palavras ... ou até um desenho ... como forma de ... dessa ... dessa devolutiva deles ... prá ver o que eles aprenderam ... é ... nas ... nas minhas aulas ... e eu conto também essa parte ... de comportamento ... participação nas aulas ... (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).

A estratégia do registro torna a avaliação mais completa, entretanto, demonstra uma fragilidade da Educação Física com a sua especificidade. Acreditamos que essa

fragilidade possa estar relacionada com o momento pelo qual passa a Educação Física na escola, de valorização do conceito e das diferentes linguagens. Tal valorização se constitui como uma tendência e, aos nossos olhos, está representada, entre outras fontes, por meio de uma base curricular comum, com foco no desenvolvimento da competência leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento. Igualmente, a PPC-EF se insere nessa base.

A valorização dos registros propostos e realizados também acontecia por meio de uma devolutiva da participante aos alunos, fato evidenciado nas observações. Deve-se a essa atitude, as leituras já realizadas e a necessidade por ela sentida de valorização da Educação Física na escola. Atribuímos a essa necessidade de valorização da área a consciência que possui sobre a importância de sua atuação enquanto professora de Educação Física na escola. Segundo Silva e cols. (2007), essa consciência representa uma das características de um bom profissional.

Igualmente, os apontamentos de Freire (1997) sobre a superação da concepção dualista de corpo e mente, a valorização dos saberes da vida do aluno, o entendimento da importância da relação do movimento do aluno com o mundo para o seu desenvolvimento e o valor atribuído à compreensão das ações realizadas (superando o *fazer pelo fazer*), atuam no sentido de legitimar a prática da Educação Física na escola.

Os PCN-EF (1997, 1998a), além de considerarem as relações que devem ser estabelecidas entre o desenvolvimento dos conteúdos e a experiência corporal prévia do aluno, apresentam as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais para o tratamento pedagógico desses conteúdos nas aulas. Essa necessidade se justifica por meio da consciência sobre a função da Educação Física na escola, sobretudo, de possibilitar ao aluno o acesso a conhecimentos *sobre o fazer*, as *formas de fazer* e as *razões do fazer*.

No propósito de valorizar os registros dos alunos e fazer-lhes uma devolutiva, a participante utilizou um carimbo, já mencionado por ela em trecho precedente da entrevista, conforme revela a figura 19, a seguir, em parte extraída do caderno de uma aluna do 4º ano da Escola 1. Nessa figura, pudemos visualizar a introdução do tema *Folclore* mediante um texto informativo, a proposição da pesquisa sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares* junto aos familiares dos alunos, os dados da aluna durante a pesquisa e a devolutiva da participante por meio do carimbo. Esses registros ocorreram durante o 3º bimestre.

**Figura 19:** Parte do caderno de Educação Física (3º bimestre).

Você sabe o que é folclore?  
 A palavra folclore vem das palavras  
 folk que significa povo e lore  
 que significa conhecimento  
 Folclore é um conjunto de costumes,  
 lendas, provérbios, danças, contos  
 musicais, brincadeiras de um povo  
 transmitidos de geração para outra  
 O dia do folclore é comemorado  
 em 22 de agosto

x

Visto 17/08/12 ☺  
 Profª

BARRU: 751081/12  
 Lição de casa: Perguntar para os  
 pais, avós, tios as brincadeiras de  
 infância

x

Pega-pega      balança      caixão  
 gulina      rio      zumbido  
 Pula corda      burlado  
 barata na ar      mãe da rua  
 anabelinha      batata quente  
 Pula Clástico      - Rião  
 Pi na - Sata - Pila - mãe  
 - Esconde - Esconde - B Maria  
 - cabra - lego - uelto  
 Paredão 1-2-3 - carrinho  
 Bits - rolha sai da terra  
 Pula - sítio - Pira - Jirva

**Fonte:** Cedido por uma aluna do 4º Ano.

Segundo a participante, o carimbo, adotado por ela desde o início do ano de 2012, funcionou como uma ferramenta facilitadora de seus procedimentos avaliativos e, simultaneamente, correspondeu às expectativas dos alunos, já que, “[...] eles acham ... interessante ... eles gostam ...” (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012). Pudemos



confirmar ainda, nas observações, que essas devolutivas (agradáveis aos olhos dos alunos), impulsionou-os a participarem ativamente das atividades propostas nas aulas.

*[...] EU já tinha visto algumas ... é ... algumas professoras de Educação Física usando ... professora de sala também ... e achei ... interessante [...] [...] eu ... uso ... é ... geralmente na sala quando ... eu dou ... alguma atividade na sala ... em que eles tenham que registrar ... no caderno ... no caderno que é separado só ... prá ... prá minha disciplina ... e ... é um jeito de eu controlar também ... é ... quem ... quem faz ... quem copia ... quem faz ... né ... as atividades ... aí é um ... é um vistinho que eu dou ... e aí depois ... quando eu vou prá ... avalia-los ... no final da ... do bimestre ... eu dou uma olhada nos cadernos ... e vejo através dos vistos ... quem fez ... quem ... quem copiou ... tudo certinho ... fez as atividades ... eu ... é ... acabo utilizando prá ... como se fosse um ponto extra desses ... prá esses alunos ... e ... eu acho que é isso sabe [...]* (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).

A transcrição demonstra o reconhecimento e a atribuição de importância pela participante para com os feitos dos alunos, em uma perspectiva de valorização do *ser humano*, em que o olhar docente volta-se, também, para as expectativas dos alunos e não somente para suas produções. A valorização das expectativas discentes validam as ideias sustentáveis da compreensão de indivíduo ativo, sujeito principal nas experiências de aprendizagem, em que a avaliação deve ser parte, tal como assevera Rosengardt (2008).

Gonçalves (2006) justifica a avaliação em Educação Física para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental ao confirmar possibilidades avaliativas mediante observações contínuas durante as aulas, no acompanhamento sistemático do desenvolvimento do aluno nos aspectos afetivo, social e motor. De tal modo, o objetivo é identificar se o aluno realiza as práticas da *cultura corporal*, aprecia e relaciona informações dessa cultura com a saúde e com a qualidade de vida.

Os PCN-EF para o ensino de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), apresentam a avaliação com base em sua utilidade docente e discente, como um instrumento válido na análise dos progressos e dos problemas que submergem dos processos de ensino e aprendizagem. Na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI) a avaliação se constitui em um importante recurso para que o professor tenha condições de estar sempre revendo sua prática pedagógica (BRASIL, 1998b).

Ainda com base nos PCN-EF (BRASIL, 1997), visualizamos possibilidades de transformações metodológicas bem-sucedidas por meio da utilização de critérios avaliativos e a necessária superação da contemplação exclusiva de aspectos biofisiológicos. O documento sugere uma avaliação contextualizada, com ponderações pela personalidade do aluno e ausente de expectativas sobre resultados finais uniformes. Nessa ótica, o desempenho físico do aluno pode ser um dos dados a ser analisado, mas não o único (BRASIL, 1997).



[...] O conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas, o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 55).

No sentido de confirmar os estudos supracitados, Gallardo (2010) apresenta a avaliação como um comum acordo entre professor e aluno, em que questões como, por exemplo, *o que e de que forma* se avalia são decididas em conjunto. As ferramentas e os critérios avaliativos são construídos por meio de um trabalho coletivo (GALLARDO, 2010).

Segundo o autor, a adesão a essa forma de avaliação provoca transformações atitudinais no professor, o qual, por *ser e fazer* parte do e no processo tanto quanto o aluno, deixa de ser o único possuidor do saber para ser o intercessor entre o aluno e o conhecimento. Essa mudança de postura promove o desenvolvimento da autonomia do aluno, já que, nesse contexto, o aluno deve ser sempre incentivado a se conduzir por si mesmo (GALLARDO, 2010). De tal modo, “as estratégias de ensino devem ser pautadas nos princípios da formação humana, possibilitando ao aluno maior envolvimento nas decisões dos rumos a serem tomados em função do processo de ensino-aprendizagem” (GALLARDO, 2010, p. 92).

Para Gallardo (2010), a avaliação se fundamenta em uma abordagem pautada na importância do *ser* em detrimento do *fazer*. Nessa perspectiva, reflexões sobre o que e os motivos que justificam os instrumentos e os critérios avaliativos adotados podem ser promovidas nas aulas de Educação Física, sendo necessário considerar e destacar aspectos humanos na avaliação do desenvolvimento do aluno (GALLARDO, 2010). Nos aspectos humanos inserem-se as atitudes, cuja avaliação é uma tarefa complexa, pois solicita a inclusão de todos os partícipes do e no processo de ensino e de aprendizagem (GALLARDO, 2010).

Nessa concepção, avalia-se o aluno considerando o ambiente escolarizado e suas atuações no grupo social no qual se encontra inserido (GALLARDO, 2010).

A avaliação deverá ser por *compromisso*, realizada com base na relação professor-aluno, estabelecendo os critérios para avaliação e as formas de qualificação de desempenhos. A observação sistematizada deve se caracterizar como um instrumento de coleta de informações do dia a dia dos alunos para verificar não só o domínio conceitual e prático das manifestações da cultura corporal, como também a participação do aluno no que diz respeito à cooperação, à responsabilidade na realização de tarefas e à independência na atuação das atividades propostas. (GALLARDO, 2010, p. 92, grifo do autor).

Por conseguinte, Gallardo (2010) assevera que as atividades e/ou conteúdos desenvolvidos não se findam com suas realizações nas aulas, devendo ser favoráveis à ampliação do conjunto de conhecimentos e experiências corporais do aluno, para que o

mesmo estabeleça conversação com as pessoas ao seu entorno mediante a utilização da linguagem do seu corpo. Por isso, a proposição de trabalho aos alunos pelo professor deve promover o desvendamento da compreensão de mundo, das intenções, das ideias e dos anseios dos alunos por meio da comunicação de manifestações grupais e organizacionais.

Assim, Gallardo (2010, p. 93) define avaliação como:

[...] uma etapa necessária a todo processo de ensino-aprendizagem, identificando-se três fases: fase diagnóstica, que permite observar as condutas de entrada ou de início do processo; fase formativa, que permite observar como o processo está acontecendo; e fase acumulativa, em que é avaliado o resultado do processo. (GALLARDO, 2010, p. 93).

Para o autor, a constituição de pautas avaliativas dos trabalhos dos alunos, são tarefas *teóricas* (pesquisas) ou *práticas* (construções grupais originadas na e da prática). Em nossas análises, as concepções de práticas avaliativas da participante vão além da acumulação de conhecimentos escolarizados pelos alunos. Ao valorizar os feitos dos alunos com base nas dimensões dos conteúdos, a participante também confirma as necessidades avaliativas (*teóricas e práticas*) pontuadas por Gallardo (2010). Para ela, a avaliação acontece em

[...] dois momentos né ... a prática ... é ... teórica ali né ... dos registros que ... que eu peço para os alunos ... mas a prática ... é ... eu acho que é ... a ... transformação desses alunos ... a ... a construção deles ... das regras ... das ... dos momentos das ... das aulas ... é ... eu acho que ... eu ... é ... eu penso ... mais na ... nesses conteúdos atitudinais deles ... eu acho ... com relação à prática ... é ... a cooperação ... o respeito ... pelo adversário ... durante os jogos ... é ... a autoestima ... deles ... eu ... eu acho que eu penso ... mais em relação a isso ... seria essa ... a prática avaliativa com relação a esses ... conteúdos atitudinais mesmo ... as atitudes dos alunos nas ... nas minhas aulas ... se melhoraram ... como foi ... é ... se ... houve alguma mudança na atitude deles ... (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Segundo as entrevistas e os registros no diário de campo, para a participante a avaliação é um processo contínuo e está diretamente relacionada às finalidades propostas inicialmente. Afirma avaliar por meio das observações das atividades realizadas nas aulas, considerando “[...] algumas estratégias que são feitas durante as aulas ... se realmente ... eles estão respondendo do jeito que ... é ... que eu tinha pensado como objetivo [...] [...] para aquelas aulas ... prá ... para aquele determinado conteúdo ...” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

As finalidades avaliativas podem ser definidas com base naquilo que se espera que os alunos aprendam nas aulas. Já os alunos podem ser avaliados com base na correspondência (ou não) dessas finalidades, fazendo-se imprescindível o conhecimento

discente sobre os critérios avaliativos adotados pelo professor. Assim, a avaliação deve ter como foco as expectativas de aprendizagem.

Portanto, comprovamos, nas práticas desenvolvidas pela participante, coerência entre as propostas planejadas e as ações realizadas, critérios (fundamentados no tempo da aula, nos recursos materiais e nos espaços disponíveis) para seleção dos conteúdos e proposição de dinâmicas diferenciadas para o desenvolvimento de algumas atividades.

A diversificação de conteúdos, atividades, estratégias, metodologias, recursos materiais, vivências, condições didáticas para realização e organização das atividades propostas, flexibilidade nas decisões e/ou ações e a realização de intervenções pontuais durante o desenvolvimento das aulas nos revelaram, igualmente, as preocupações, o compromisso e a responsabilidade da participante. Essas atitudes buscaram favorecer a interação entre os alunos, a participação de todos, otimizar o tempo da aula, promover o protagonismo, a equidade de oportunidades, o entendimento sobre a totalidade de um assunto e as relações que podem ser estabelecidas em seu estudo/vivência, de modo a ampliar as experiências e conhecimentos dos alunos por meio do desenvolvimento do conteúdo em profundidade.

Notamos o desenvolvimento do conteúdo com base em suas dimensões, nas relações estabelecidas entre conteúdos diferentes, entre conteúdos e temas, entre as aulas de Educação Física e as aulas das *professoras de classes*. Nossas análises apontam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pouco comum nas aulas de Educação Física observadas. Práticas que consideram as expectativas dos alunos, propõem a confecção de brinquedos com materiais alternativos, favorecem o trabalho em grupos, oportunizam a tomada de decisões pelos alunos, valorizam as práticas da *cultura corporal* e os movimentos próprios dos alunos (por meio da diversificação, sistematização e aprofundamento dessas experiências), articulam as diferentes linguagens (escrita, gráfica e corporal), valorizam os registros dos alunos e apresentam preocupações de ordem ortográfica.

Com base nesses apontamentos, desvelamos a compreensão de conteúdo da participante, a adoção de uma postura docente pautada na mediação, as contribuições de suas aulas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora por meio de uma perspectiva de ensino contextualizada e interdisciplinar.

Em relação aos procedimentos avaliativos utilizados por ela, destacamos dificuldades na avaliação dos alunos no quesito *participação nas aulas* e nas habilidades desenvolvidas nas práticas da *cultura corporal*. Para superar tais dificuldades, a participante fez uso de registros, os quais, em seu entendimento, funcionam como uma medida de

segurança e como um diagnóstico daquilo que os alunos aprenderam. Além disso, os registros valorizam as aulas de Educação Física na escola possibilitando, sobretudo, reflexões sobre o *fazer* e, as devolutivas que realizou, corresponderam as expectativas dos alunos. A utilização desses procedimentos revelou uma compreensão de avaliação como um processo contínuo nas aulas, superando uma busca por talentos esportivos.

Nessas análises, visualizamos, por meio do exercício da docência, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante, protagonista desse e nesse processo. Suas percepções procedem das próprias reflexões que realiza sobre as estratégias utilizadas nas abordagens de conteúdos e temas nas aulas, de um ano de atuação profissional para o outro. Em razão das reflexões realizadas, constatamos a ampliação das respostas para as mesmas questões realizadas em momentos diferentes nas entrevistas. Tal ampliação está relacionada ao seu processo de *tornar-se* professora, em um movimento de reinterpretação e reconstrução das próprias ações desempenhadas no exercício da profissão.

Corroborando com Tardif (2008), identificamos a pluralidade, a temporalidade e a natureza social dos saberes docentes da participante. Intuímos saberes provenientes de fontes e naturezas diferentes, construídos e reconstruídos em momentos e contextos diferentes como produções de um determinado grupo de professores. Concebemos saberes originários de influências de práticas de *professoras de classes* e de uma professora de Educação Física de sua escola sede como modelizadores de seus procedimentos, saberes provenientes das trocas com os pares (atividades, experiências, materiais didáticos, etc.), dos momentos de estudo em ATPC, dos diálogos estabelecidos com a literatura (DARIDO; SOUZA JR, 2007; FREIRE; SCAGLIA, 2010; SÃO PAULO, 2011a, 2011b, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), das experiências iniciais na rede municipal (preponderantes para o delineamento do seu processo de construção enquanto professora de Educação Física no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e da formação continuada (realização de cursos de especializações, extensões, aperfeiçoamentos, participação em congressos e seminários).

A ausência de tempos e espaços formativos na escola para um professor de Educação Física iniciante não se tornou entrave, em momento algum, para a participante deste estudo se apropriar de procedimentos de leitura para serem utilizados em suas aulas e buscar constantemente, por iniciativa e com recursos próprios, materiais de apoio pedagógico e formação continuada para superar as dificuldades vivenciadas, haja vista sua permanente disposição para novas aprendizagens e mudanças.

Apesar de se sentir apreensiva para tratar pedagogicamente alguns conteúdos sugeridos pela PPC-EF (da forma como são/estão sugeridos), reconhece as contribuições do

curso de formação específica realizado pela EFAP para ingresso na SEE-SP e visualiza o currículo do Estado como uma direção a ser seguida. As trocas com os pares, o diálogo que estabelece com a literatura e as próprias iniciativas em sua formação e em suas aulas, promovem, ao mesmo tempo, a superação de algumas dificuldades e a apropriação e transformação de conhecimentos imprescindíveis a configuração dos seus *saberes e fazeres* docentes.

Algumas dificuldades sentidas por ela estão relacionadas à inexistência de um currículo de Educação Física próprio para os anos iniciais, com uma sistematização de conteúdos para esse nível de ensino. Essa necessidade, que deveria ser debatida desde a formação inicial, bem como a relação teoria-prática, resulta em desafios relacionados ao *como* dar aula.

### 4.3 Dilemas docentes

*A resolução de conflitos não é fácil, nem sempre é possível, questionamos mesmo que seja sempre desejável. Pois os dilemas, como fonte de inquietação, são germe de mudança. À volta deles pode-se gerar uma dinâmica individual e colectiva potenciadora do desenvolvimento do profissional e da profissão.*

Ana Paula Caetano (1997).

Caetano (1997) apresenta os dilemas docentes como conflitos que nem sempre são resolvidos ou superados pelo professor, funcionando como agentes que inquietam e promovem possibilidades de transformações e, por essa razão, suas resoluções nem sempre são esperadas. Acrescenta ainda que os dilemas são as vivências pessoais do professor, as desordens interiores relativas ao conhecimento e aos aprendizados que acontecem no ambiente de trabalho com as quais o docente equaciona opções de atuação e/ou importância.

A autora se embasa em premissas que atribuem a origem dos dilemas aos problemas referentes aos julgamentos dos proveitos e dos prejuízos efetuados pelo professor, sem que haja uma racionalidade aparente nesses julgamentos. Essas dificuldades avaliativas dos proveitos e dos prejuízos, causadoras dos dilemas, conduzem o professor a uma tomada de decisões cujo objetivo principal é a obtenção de certa estabilização em seu dia-a-dia. Caetano (1997) inclui na definição dos dilemas os conflitos entre as opções de atuação que não se limitam a momento e ambiente particulares.

As desavenças entre o pensar e o atuar, os posicionamentos adversos em um mesmo movimento de atuação, os contrassensos entre o pensar e o atuar em relação às condições objetivas de trabalho também se constituem como dilemas (CAETANO, 1997).

Fundamentado por essa acepção, este eixo tem a intenção de investigar quais são os dilemas docentes vivenciados pela professora de Educação Física em início de carreira, participante deste estudo, no desenvolvimento de suas aulas nas duas Unidades Escolares (UE) da rede estadual. Também buscamos identificar que situações são consideradas dilemáticas em sua perspectiva, como se percebe em relação aos dilemas e como tenta resolvê-los.

Diversos estudos (AGUIAR e cols., 2005; GUARNIERI, 1996; SILVA, 1997; TANCREDI, 2009) afirmam que as dificuldades do início da carreira podem favorecer o surgimento dos dilemas, os quais são superados quando o professor consegue geri-los mediante modificações em seu pensamento.

Na entrevista, a participante admite que seus dilemas são provenientes da preocupação que sente em relação à indisciplina dos alunos, em especial, na Escola 1. Essa indisciplina torna-se evidente por meio de problemas comportamentais, os quais, segundo ela, também são consequências da estrutura familiar dos alunos. Assim, suas maiores preocupações estão relacionadas aos problemas de ordens disciplinares e a busca constante de maneiras para resolvê-los. Na verdade, os sentimentos de inquietação da participante são resultantes de expectativas não correspondidas em relação às atitudes dos alunos, ou seja, atitudes idealizadas por ela em suas aulas. Tancredi (2009) afirma que as expectativas não correspondidas são um dos impasses enfrentados pelo professor iniciante.

Para Silva (1997), o confronto entre as expectativas do professor e as particularidades do contexto escolar resulta em conflitos causados por sentimentos de incertezas, desapontamentos e medos. Esses sentimentos podem culminar em situações dilemáticas. Consideramos também, como contribuições para o surgimento dos dilemas da participante, o fato de atuar com alunos dos 3<sup>os</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos nas UE, os quais segundo ela, não foram e nem são suas opções.

*[...] Quando eu cheguei já tinha ... uma professora já ... e ... por ela já estar lá<sup>51</sup> há mais tempo ... ela ... tem ... **faz as escolhas na minha frente** ... então ela pegou ... o período da manhã que ... nessa minha escola ... é mais tranquilo ... é ... os alunos da manhã são mais calmos e ... os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos à tarde ... e aí eu fiquei com os 3<sup>os</sup> ... os 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos ... que prá mim é bem ... **são alunos mais difíceis** ... de manhã eles ficam no projeto então à tarde ... eles vem bem agitados e ... são mais velhos né ... então eu ... eu acho assim que é um pouco mais difícil né ... de ... de CONTROLÁ-LOS ... um pouco do que seria com os 1<sup>os</sup> e 2<sup>o</sup> anos ... que eu também gosto bastante de trabalhar quando ... eu entrei na ... quando eu fiquei dois anos na prefeitura ... eu trabalhei só com 1<sup>os</sup> anos e 2<sup>os</sup> anos ... e eu amava ... adorava dar aula para os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos ... e nas escolas que estou hoje ... **ainda não tive a oportunidade** ...*

<sup>51</sup> A participante se refere à Escola 1, unidade na qual seu cargo está lotado.

*porque a professora é ... escolhe na minha frente [...].* (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012, grifos nossos).

Gonçalves (1995) apresenta o início na carreira como os anos mais difíceis em razão do sistema de classificações e das dificuldades na relação professor-aluno, entre outros fatores. As implicações desse sistema são profundamente sentidas pelos professores ingressantes, tal como nos revelou a transcrição anterior. Para Tancredi (2009, p. 45, grifo da autora), essas dificuldades envolvem a indefinição e a precariedade do local de trabalho, a improvisação e o desconhecimento dos conteúdos, e, a atribuição de “[...] tarefas de igual ou maior responsabilidade: as classes consideradas mais *fracas*, mais difíceis, mais indisciplinadas [...]”, entre outros desafios que são enfrentados pelos professores nesses primeiros anos.

A ausência de experiências com alunos dos 3<sup>os</sup>, 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos pode ter contribuído como um elemento dificultador na relação professor-aluno e nos problemas de ordens disciplinares enfrentados pela participante. Para Manteiga e Lima (2004), escolher os alunos com quem irá atuar consiste em um dos fatores que podem contribuir para o sucesso de práticas de professores iniciantes.

No transcorrer das observações, identificamos as saudosas referências feitas por ela em relação aos anos em que lecionou na rede municipal. Esse sentimento se deve ao fato de ter trabalhado com os anos de sua preferência - 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> -, ao apreço pelo material apostilado da prefeitura em razão de considerá-lo como uma proposta de trabalho contextualizada e as orientações da gestão escolar sobre as relações que deveriam ser estabelecidas entre as aulas de Educação Física e as outras áreas do conhecimento como contribuições para o processo de alfabetização dos alunos. Daí a necessidade e a importância de se olhar para as primeiras experiências, uma vez que elas podem direcionar todos os saberes necessários ao exercício da profissão (ILHA, 2012; LOUREIRO, 1997; TARDIF, 2008).

Visualizamos também, diversos momentos em que, na percepção da participante, se configuravam como condições adversas de trabalho. Em uma tentativa de representá-las, revelamos, desde sua chegada à UE - sobretudo na Escola 1 -, sua apreensão com o momento em que acompanhava os alunos até as salas de aulas em razão das conversas altas demais, dos gritos, das brincadeiras de chutar, agarrar e empurrar que acabavam se transformando em brigas, das intromissões com os alunos e professores de outras salas de aulas ao longo do corredor da escola, entre outras situações.

Na sala de aula, nossos registros em diário de campo demonstraram que os episódios do corredor continuavam, seja no início do período, quando a participante acompanhava os alunos do pátio até a classe (em algumas ocasiões, junto com a *professora de classe*), ou durante o período, quando trocava de classe para iniciar uma nova aula com outra turma (nessa escola, a participante lecionava cinco – 05 - aulas seguidas, de cinquenta – 50 - minutos cada uma, no período da tarde às quartas-feiras, com vinte minutos de intervalo após a 3ª aula).

As cenas que visualizamos nas salas de aulas iam desde gritos, assobios, corridas entre as carteiras (em uma dessas situações, uma aluna do 3º ano da Escola 1 corria pela classe para tentar puxar as calças dos colegas, outra corria atrás de um colega para tentar pisar em sua bolsa e outros alunos escreviam na lousa, já no 5º ano um aluno despedaçava papel e jogava na parede da sala, outro andava pela sala batendo a mão nas carteiras dos colegas e outros alunos mexiam em materiais dispostos no fundo da sala no propósito de fazerem tumultos) e brigas, situações que nem sempre eram bem resolvidas pela participante, em razão da própria dificuldade sentida em conversar com os alunos sobre suas atitudes. “[...] Às vezes com certeza ... foge um pouco do meu controle ... e ... é ... às vezes eu tenho dificuldade de ... de ... de conversar ... de resolver ... os problemas ... indisciplinares [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Na volta da quadra para a sala de aula também observamos os alunos de uma classe de 3º ano da Escola 1 correrem, gritaram, se empurrarem e, ao chegarem à sala, arrastarem carteiras e cadeiras e jogarem bolsas uns nos outros. Nessas ocasiões, a participante tenta conversar com eles, porém sem muito sucesso. Em outra ocasião, em que os alunos de uma classe de 5º ano batem as portas ao utilizarem os banheiros e jogam água uns nos outros no bebedouro da Escola 1, a participante conversava com os alunos na sala, sendo sustentada, em suas falas, pela *professora de classe*.

Com base em uma pluralidade de oposições associadas aos dilemas, Caetano (1997) apresenta a natureza dos dilemas mediante os seguintes contextos: de *relação professor-alunos*; de *organização curricular*; de *avaliação*; e *institucional*. Destarte, no *contexto de relação professor-aluno*, a autora revela conflitos concernentes às normas relacionadas à gestão da sala de aula, às estratégias de poder empregadas pelos professores para estabelecerem tais normas e evitarem o não cumprimento das mesmas, às inquietações referentes a alguns alunos, em particular, às interações grupais efetivas e aos preceitos pedagógicos da instituição. Para Tancredi (2009), a gestão da classe se constitui como uma dificuldade do professor iniciante.



Contudo, sem perceber, a participante estava o tempo todo contribuindo para a formação dos alunos, não só em relação aos conhecimentos da Educação Física, mas pelo exemplo dado. A dificuldade em visualizar esses resultados se deve ao fato de estar envolvida nas relações, necessitando distanciamento para perceber os efeitos positivos de seu trabalho. Ademais, essas relações são construídas por meio de um processo que demanda tempo.

Em uma aula com uma classe de 3º ano na Escola 1, enquanto tentava explicar as atividades *Esconde-Esconde*, *Pega-Congela* e *Rio Vermelho*, selecionadas pelos alunos no cartaz sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares*, um aluno diz, em meio às conversas dos colegas e aos pedidos de atenção e silêncio da participante: “*o gente ... vamos ouvir a professora*” (Aluno do 3º Ano, DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2012).

Em outro momento, com alunos de uma classe de 5º ano da Escola 1 no 3º bimestre do ano letivo, a participante, depois de ter explicado a dinâmica da aula na sala, feito votação com os alunos definindo os brinquedos *Pião*, *Corda*, *Peteca* e *Elástico* que seriam vivenciados em formato de circuitos e em uma sequência numérica, deixa claro que todos devem brincar em todas as estações (cada estação corresponde a um tipo de brinquedo) e não somente nas estações com brinquedos de suas preferências. Essa condição se deve ao fato de que, em diversos momentos, alguns alunos não aceitavam o resultado da escolha da maioria dos colegas, só querendo realizar as atividades que mais gostavam. Depois que distribuía os brinquedos e os grupos nas estações organizadas por ela, se ausentava da quadra para buscar mais materiais, não sendo tal fato notado pelos alunos, que continuavam brincando em suas estações.

Nesse mesmo bimestre, também com uma classe de 5º ano na Escola 1, ao selecionar com os alunos três atividades do cartaz sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares*, foi interrompida por um aluno que disse: “*dá Futebol professora*” (Aluno do 5º Ano, DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/2012). A participante simplesmente respondeu que não tinha *Futebol* no cartaz.

Observamos a ocorrência dessas situações também no 4º bimestre na Escola 2, na proposta de confecção de fitas para a vivência da *Ginástica Rítmica*, quando, já na quadra, um aluno pediu para guardar a fita para brincar de *Pega-Pega*. A participante respondeu-lhe que “[...] não ... pois a proposta não foi essa” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2012).

Interessante destacar que a recusa em relação às propostas da participante e às atividades votadas pelos colegas foram observadas em várias aulas por diferentes alunos, em especial, nos 5ºs anos da Escola 1. Porém, esses mesmos alunos que alegavam não participar

das atividades propostas, foram vistos por nós totalmente envolvidos nas vivências na quadra. Ademais, observamos a participação intensa dos alunos nas atividades em meio às relações conflituosas criadas e resolvidas por eles próprios em alguns momentos.

Em meio a essas relações, mais complexas na Escola 1, observamos toda a riqueza do trabalho desenvolvido pela participante nas duas UE, conforme nossas análises nos eixos anteriores. A transcrição a seguir ilustra suas percepções em relação ao próprio trabalho, mostrando como tenta superar os dilemas que vive em relação à indisciplina dos alunos por meio da proposição de atividades articuladas entre si, de modo que tenham sentido para eles.

*[...] Com relação à parte pedagógica ... é ... realmente ... eu estou fazendo um bom trabalho ... estou conseguindo fazer com que esses alunos compreendam ... aprendam ... acho que são ... algumas ... alguns pontos de interrogação assim que às vezes ... eu me pergunto ... e é aí que eu tento ... buscar atividades ... brincadeiras ... tento relacionar ... as atividades né ... na sala ... ou mesmo teórica que a gente possa fazer e ... na ... quadra [...]. (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).*

Consideramos que as propostas de trabalho em que oferecia opções de escolhas aos alunos também contribuíram para minimizar esses conflitos. Nesse caso, destacamos as aulas do 3º bimestre nas duas UE, em que os alunos tinham oportunidades de votar nos *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares* pesquisados por eles com seus familiares. Em relação aos brinquedos, percebemos, nas observações, que a participante sempre apresentava mais de uma alternativa aos alunos, incentivando-os a tomarem decisões a respeito.

Borges (2005), na perspectiva da pluralidade dos saberes, destaca as relações interpessoais, os modos, os valores, o *savoir-faire (saber-fazer)* e o *saber-ser*, entre outros, como saberes imprescindíveis ao exercício da docência em Educação Física. “[...] A experiência do trabalho cotidiano com os alunos parece ser, para os docentes, a principal fonte de aprendizagem da profissão e o local mesmo onde se edificam seus saberes profissionais e se constrói sua competência prática do ensino” (BORGES, 2005, p. 185).

Na Escola 2, observamos também dificuldades na relação entre a participante e seus alunos. Para a participante, os alunos da Escola 2 “[...] são muito falantes ... mas não são mal educados” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 22/08/2012). Em suas palavras, o trabalho com os alunos da Escola 2 também tem suas dificuldades, mas os alunos “[...] respeitam mais [...]” que os alunos da Escola 1 (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012).

O que se tornou evidente nas aulas na Escola 2 com duas classes de 3ºs anos, foi o acompanhamento constante em suas aulas pelas *professoras de classes*, fato que se refletiu positivamente em seu trabalho. Além de terem acompanhado-a, uma das professoras

se envolveu em várias atividades, ajudando os alunos a tomarem decisões, enquanto outra ajudou na organização dos alunos no trajeto até a quadra e no registro fotográfico das atividades realizadas. A participante admitiu, em vários momentos das observações e das entrevistas, suas dificuldades em manter a disciplina dos alunos e como o fato de ser acompanhada pelas *professoras de classes* minimizava essas dificuldades.

De acordo com o artigo 3º da Resolução da Secretaria da Educação (SE) 184/2002, que dispõe sobre a natureza das atividades de Arte e de Educação Física nos anos iniciais das escolas estaduais, as duas aulas semanais dessas disciplinas, devem ser ministradas por *professor especialista* e acompanhadas pelo *professor de classe* (SÃO PAULO, 2002).

Na Escola 1, algumas professoras acompanhavam as aulas da participante e outras não. É válido destacar que não necessitavam mais acompanhar as quatro aulas de Arte e de Educação Física da semana, mas apenas uma dessas aulas. Essa orientação é originária da lei 11.738/2008, conhecida como a *Lei do Piso*, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os professores da Educação Básica, prevendo que as atividades desenvolvidas com alunos não poderiam exceder a dois terços (2/3) da jornada do professor (BRASIL, 2008). Em razão dessa previsão, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 24/08/2011, publicou o acórdão que julgou constitucional o limite de jornada de dois terços (2/3). Assim, um terço (1/3) dessa jornada deve ser dedicado às atividades extraclasse, o que se tornou obrigatório, a partir desta data, para todos os Estados e Municípios do país.

Diante desse novo cenário, o Professor de Educação Básica – I (PEB-I) passa a acompanhar apenas três das quatro aulas ministradas por *professores especialistas* nos anos iniciais (SÃO PAULO, 2012), de modo a completar e garantir esse tempo com atividades extraclasse.

Quando a aula ocorria na sala e a *professora de classe* permanecia no local, observamos que a maioria delas contribuiu, de maneira positiva, ajudando a manter a disciplina dos alunos e garantindo o sucesso da aula da participante. Somente em uma sala de 3º ano, ouvimos a *professora de classe* dizer “*eu não estou nem aqui*” para alunos que a chamavam por algum motivo (Professora de Classe, DIÁRIO DE CAMPO, 17/08/2012).

Para a participante, as dificuldades consideradas como indisciplina dos alunos, poderiam ser minimizadas, entre outras questões, se todas as *professoras de classes* acompanhassem suas aulas e fossem mais *firmes* com os alunos. Segundo ela, as *professoras de classes* devem acompanhar as aulas de Educação Física quando não têm atividades de reforço para serem realizadas com alunos com dificuldades de aprendizagem. “[...] *Eu acho*

*que é interessante elas acompanharem as aulas ... por conta disso ... de às vezes de alguma indisciplina ... de alguns alunos [...]”* (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).

*[...] Eu gostaria sim ... que elas descessem mais ... é ... acompanhassem mais minhas aulas ... por conta de ... de às vezes ajudar mais no controle dos alunos ... da indisciplina ... às vezes eu sinto um pouco de falta disso ... mas ... é ... estou ... conseguindo melhorar um pouco a indisciplina ... né ... controlar um pouco melhor os alunos ... mas eu gostaria sim que ... se eu pudesse ter essa ajuda ... pelo menos prá ir até a quadra ... e voltar ... que eu acho que eles ... bagunçam um pouco ... [...]* (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).

Esses conflitos, originários nas e das relações, não possuem nítidos limites com o *contexto de organização curricular*, o qual, por sua vez, se representa segundo “[...] as questões que se colocam ao professor em termos de gestão dos programas e de planificação dos processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente na determinação de conteúdos, objetivos e estratégias” (CAETANO, 1997, p. 200), além do confronto com as diferenças e a diversidade apresentada pelos alunos.

Em razão dessas dificuldades na relação professor-aluno, mais acentuados na Escola 1, observamos na participante atitudes contraditórias em um mesmo movimento de atuação. Consideramos como posicionamentos adversos vários momentos em que a participante, na tentativa de manter certo equilíbrio em suas aulas, realizava algumas ações em forma de condições estabelecidas por ela para os alunos participarem (ou não) das atividades na quadra, a saber: anotar na lousa os nomes dos alunos que não se comportassem e atrapalhassem a aula; anotar em sua agenda os nomes dos alunos que não realizassem os registros na sala; voltar para a sala caso os alunos tumultuassem no corredor; voltar para a sala caso os alunos não se comportassem na quadra, entre outras condições.

Não obstante, observamos durante as aulas que a participante nem sempre cumpriu com as condições que estabeleceu com os alunos. Muitas vezes, no caminho para a quadra e mesmo já na quadra, vivenciava momentos em que tentava, simultaneamente, resolver problemas provenientes de agressões verbais e físicas ocorridas entre os alunos e desenvolver a atividade proposta no início da aula. Nessas ocasiões, revelava em meio a um sentimento de frustração, que nem sempre sabia o que fazer, porém não deixava de sair com os alunos para o pátio e/ou para a quadra.

Segundo uma das implicações para o professor iniciante apontada por Guarnieri (2005), afirmamos que as inquietações da participante (geradoras de dilemas) surgem justamente pela percepção dos problemas e pelas dificuldades de resolvê-los no momento em que aparecem. A autora afirma que certas dificuldades “[...] resultam mais do

momento e da situação pelos quais passa o professor iniciante do que de uma inevitável incapacidade para ser professor” (GUARNIERI, 2005, p. 22).

Confirmamos este apontamento da autora pelas raras vezes em que a participante encerrou as vivências na quadra e voltou para a sala com os alunos para conversar sobre as atitudes dos mesmos. A participante também comentou que não acreditava muito em mudanças em relação à escola e que não adiantava castigar os alunos dessa forma, pois se fosse usar isso como castigo não sairia mais com eles, já que não percebia melhorias nas atitudes das crianças. Em razão desse dilema, observamos algumas situações de conflito entre os alunos sendo resolvidas pelos eles mesmos, sem a intervenção da participante.

Já em outros momentos, observamos a participante pedindo para os alunos de uma classe de 5º ano da Escola 1 voltarem para a sala de aula para se organizarem novamente, em razão do tumulto que estavam fazendo no corredor. Após alguns minutos de conversa, os alunos se acalmavam, mas ao iniciarem o percurso até a quadra, tumultuavam novamente com conversas altas, gritos, agressões verbais e físicas para com os colegas.

Ao tomar essa mesma atitude em uma classe de 4º ano na Escola 1, percebemos a iniciativa da *professora de classe*, que tomou a frente nessa ação. Ela reforçou o pedido da participante, pedindo para que os alunos voltassem para a sala, sentassem em suas cadeiras e saíssem novamente, devagar e na ordem em que as carteiras estavam organizadas. Também percebemos a calma da participante para resolver essas questões ocorridas no corredor e a desavença entre dois alunos dessa mesma classe que se trombaram sem querer um no outro durante a vivência do jogo *Pega-Congela* na quadra.

Em uma das observações com uma classe de 3º ano na quadra da Escola 1, os alunos se pegavam, se puxavam, se empurravam, se jogavam uns nos outros e eram arrastados uns pelos outros pelo chão. O jogo vivenciado - *Polícia e Ladrão* – justificava as reações dos alunos, evidenciando a intensidade com a qual se envolviam nas atividades.

Nas falas da participante, as possíveis diferenças entre os alunos da Escola 1 e da Escola 2 estão relacionadas, entre outros fatores, às experiências sobre as práticas corporais dos alunos da Escola 1, em sua opinião, bem mais diversificadas que as experiências dos alunos da Escola 2. Exemplifica dizendo que, na realização dos *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares* na Escola 1, “os alunos tem mais vivência ... todos pulam a sela ...” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2012), o que não acontece na Escola 2, pois alguns alunos se recusam a pular dizendo que não sabem pular por não conhecerem a atividade. Diante dessa recusa, a professora permitia que esses alunos pulassem do jeito que sabiam ou passassem “[...] de ladinho” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2012).

Percebemos, na grande parte dos *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares* propostos no 3º bimestre do ano letivo, os conhecimentos prévios dos alunos da Escola 1 sobre as atividades, em razão de as terem vivenciado fora da escola.

Tomando-se por base o *contexto institucional*, Caetano (1997) assim situa os dilemas: vão além da capacidade de gerir uma classe, se revelando por meio de afrontas entre pares, com a carreira profissional e com o local de trabalho. Em relação a esses dilemas, intuímos apenas, ao longo das observações e das entrevistas, preocupações provenientes das possíveis diferenças didáticas sentidas pela participante em relação às duas escolas estaduais, seus locais de trabalho no momento da pesquisa. Para ela, há semelhança entre as atividades e os projetos desenvolvidos nas UE, já que todos os professores recebem as mesmas orientações e encaminhamentos da gestão e da Professora Coordenadora (PC). Porém, ressalta que cada um tem um estilo próprio de trabalhar.

Ao refletir sobre as possíveis diferenças, revelou também que o tempo que passa na Escola 2 é insuficiente para visualizar profundamente os encaminhamentos didáticos utilizados na UE. No entanto, as dificuldades sentidas na Escola 1 são novamente destacadas por ela quando estabelece essas comparações.

*[...] Acho que ... o ... a sala também ... às vezes influencia bastante na ... nas estratégias ... que vão ser ... realizadas ... é ... vão ser trabalhadas ... nas atividades ... mas ... é ... eu vejo um ... num ... não ... **acho que não tenha tanta diferença ... muito ... na didática entre uma escola e outra ... mas que eu vejo ... que às vezes ... dá ... prá aprofundar melhor algumas atividades ... na outra escola**<sup>52</sup> ... por conta da clientela ... é ... ser um pouco melhor ... então eu vejo que tem uns projetos mais diferentes ... as atividades mais ... um pouco mais complexas ... do que ... na escola*<sup>53</sup> ... que eu tenho uma carga horária maior ... (Participante, ENTREVISTA 2, 31/08/2012, grifos nossos).

Para a participante, as maiores diferenças se referem às características dos alunos que frequentam as duas UE. Características relacionadas, principalmente, à inexistência de uma estrutura familiar na grande maioria dos casos, que se reflete na UE por meio da falta de limites dos alunos e da ausência dos pais na educação dos filhos. Para ela, os alunos da Escola 1 *“[...] são ... bastante indisciplinados ... não tem muito limite ... a gente tem um grande problema com ... a falta né ... de ... dos pais ali ... eles não ... não participam das reuniões ... quando são chamados ... eles não comparecem [...]”* (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012).

<sup>52</sup> A participante se refere à Escola 2.

<sup>53</sup> A participante se refere à sua sede (Escola 1).

Apesar dos apontamentos da participante sobre as diferenças entre os alunos das duas escolas, sobretudo das possibilidades de “[...] *aprofundar melhor algumas atividades [...]*” na Escola 2, não notamos nenhuma diferença entre as práticas desenvolvidas por ela nessas unidades. Em Borges (1998), há destaque para as práticas de dois professores de Educação Física, em fases distintas na carreira, atuantes em duas escolas diferentes concomitantemente, e, em razão dessa condição, foram denominados pela autora de professores de *vida dupla*.

Ao contrário da participante deste estudo, um desses professores exercia a profissão de forma distinta nas escolas em que lecionava suas aulas, apresentando-se de forma mais comprometida em uma das escolas. Para Borges (1998), a postura de envolvimento desse professor em uma das escolas está relacionada às características contextuais, em virtude da existência, na unidade, de uma proposta pedagógica e de um grupo de docentes articulados entre si.

Nossos dados se posicionam na contramão desses resultados, haja vista que a participante, também com *vida dupla*, lecionou suas aulas, com as mesmas estratégias de ensino, buscando sempre melhorar a forma de ensinar e apresentando uma postura de comprometimento com a aprendizagem dos alunos e com a própria formação nas duas escolas, ainda que em uma das escolas (Escola 1) ela estivesse envolvida em um grupo de trabalho (justamente por ser sua escola sede, lecionar mais aulas e participar de momentos de planejamento, replanejamento e Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC) e em outra (Escola 2), desenvolvesse um trabalho solitário (por cumprir apenas sua carga suplementar, conforme determinações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE-SP). Portanto, as possíveis diferenças entre as UE (evidenciadas no terceiro capítulo, no tópico “*contextualização das escolas estaduais*” e sinalizadas pela própria participante na transcrição precedente) não influenciaram na maneira como desenvolvia suas aulas, já que manifestou práticas pedagógicas semelhantes nas duas escolas.

A preocupação da participante também se relacionava com a sua responsabilidade enquanto docente para com certa ordem que deveria ser mantida durante as aulas. Observamos algumas causas desses dilemas no corredor da Escola 1, pelas portas das salas fechadas pelas *professoras de classes* quando a participante passava com seus alunos a caminho do pátio e/ou da quadra. Para a participante, essa ordem era, ao mesmo tempo, uma norma da escola e uma das condições adequadas para o desenvolvimento de suas aulas, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Guarnieri (2005) afirma que alguns conflitos vividos pelo professor iniciante são decorrentes de uma necessária adequação de sua postura profissional às características do contexto de trabalho. Ao avaliar seus conhecimentos provenientes da formação inicial como insuficientes na resolução das situações imediatas e complexas da prática, o professor se adapta à cultura escolarizada da instituição pertencente. Porém, por não concordar com tal cultura e por julgá-la tradicional, o professor vivencia sensações de desesperança e decepção. Tardif (2008) admite a necessidade de estabelecer relações entre os saberes e o início da carreira, pois o ingresso e o desenvolvimento na docência implicam na assimilação de saberes práticos e característicos dos contextos de trabalho, os quais compreendem costumes, códigos e valores, entre outros.

Em relação às contribuições do estágio realizado na formação inicial para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, a participante apresenta discursos contraditórios em momentos diferentes da quarta entrevista. Em um primeiro momento, apesar das críticas à formação inicial faz referências positivas aos estágios realizados para o desenvolvimento de seu trabalho no contexto dos anos iniciais e, sobretudo, ao “[...] período que eu ... é ... trabalhei na ... na prefeitura ... é ... isso ajudou bastante ... auxiliou bastante também nesse início de ... de carreira ... prá depois vir aperfeiçoando ... aí ... e melhorando a cada dia ...” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Já em um segundo momento, quando fala dessa mesma experiência na rede municipal com alunos dos 1ºs e 2ºs anos e as dificuldades provenientes desse período (de selecionar conteúdos para essa faixa etária, de organizar as atividades de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e de avaliá-los na prática e na teoria), revela que “[...] os estágios na faculdade não me ... não me ensinaram nada ... é ... como trabalhar ... né ... é ... alguns conteúdos ... é ... desenvolver estratégias e ... e dar a AULA mesmo em si [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 23/03/2013).

A quarta entrevista, realizada em 12/12/2012, nosso último dia de observação nas UE, teve duas questões refeitas em 23/03/2013. As questões refeitas foram as duas primeiras (APÊNDICE F), sobre as possíveis dificuldades relacionadas aos aspectos pedagógicos e aos conhecimentos específicos. Essas transcrições compuseram o mesmo roteiro, realizados em dois momentos distintos, em razão de problemas identificados na abertura dos arquivos com as gravações dessas questões.

Tal como Guarnieri (2005), também identificamos indícios de mudanças na visão da formação inicial em relação à docência. “É possível dizer, no entanto, que os conhecimentos teórico-acadêmicos e mesmo aqueles oriundos do processo de escolarização



são transformados no exercício da reflexão sobre a prática pelo professor” (GUARNIERI, 2005, p. 19). Consideramos essas contradições intrínsecas ao processo de aprender a ensinar e a ser professor no período do início na carreira, pois as dificuldades experimentadas nessa fase e o tempo transcorrido entre os momentos das gravações das questões da entrevista tornam observáveis lacunas da formação inicial, ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão sobre as próprias ações desenvolvidas.

Para Caetano (1997), os dilemas não se resumem, por exemplo, em uma oposição entre duas forças. Geralmente, associam-se aos dilemas desconexões plurais inter-relacionadas em formato de complexidade. “Em síntese, o cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre os polos em conflitos, pelo que a sua resolução pode exigir processos de deliberação complexos, integradores e criativos” (CAETANO, 1997, p. 194).

A participante revelou, em entrevista, dificuldades em relação a alguns conteúdos e facilidades em outros. Não obstante, não está certa se as dificuldades sentidas por ela se relacionam à especificidade do conteúdo ou à transposição didática.

*É ... eu tenho ... é ... claro ... alguma ... alguns conteúdos que são mais ... é ... fáceis ... prá ... prá eu desenvolver ... então às vezes eu acabo ... que nem no ... no planejamento ... é ... me organizando prá conteúdos que eu tenho mais facilidade ... no caso ... jogos ... é ... brincadeiras ... é ... acabo dando prioridade mais prá ... prá alguns conteúdos do que prá outros ... é ... eu acho que ... tenho um pouco de dificuldade sim ... é ... em alguns momentos prá ... na ... na parte DIDÁTICA ... não ... não sei às vezes desenvolver tão bem um ... alguns conteúdos ... mas ... é ... acredito que seja às vezes ... é ... pelo conteúdo mesmo ... tem alguns conteúdos que eu tenho mais facilidade então às vezes eu procuro ... desenvolver de ... de maneira diferente que às vezes alguns conteúdos eu ... eu não ... não tenho muita facilidade prá ... prá desenvolver ... e às vezes acho que na ... na ... no momento da didática ali das aulas ... isso acaba prejudicando ... (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012).*

O excerto acima revela incertezas na participante sobre as origens das próprias dificuldades, fornecendo pistas sobre os conhecimentos que possui acerca do trabalho que desenvolve com seus alunos, como percebe os conteúdos propostos em suas aulas e como se percebe enquanto professora quando assume que, em algumas ocasiões, se organiza para o planejamento de conteúdos considerados mais *fáceis* em seu ponto de vista.

*“[...] É lógico que eu acabo às vezes ... é ... selecionando ... e trabalhando alguns conteúdos que eu tenho mais ... mais AFINIDADE ... mais facilidade prá trabalhar ... que eu já tive ... é ... uma vivência ... uma experiência antes [...]”* (Participante, ENTREVISTA 4, 23/03/2013, grifos nossos). Mais uma vez, notamos a proeminência dos saberes da trajetória escolar e pessoal, conforme apontamentos de Tardif (2008, p. 19) que

assegura que “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”.

No que se refere ao *contexto de avaliação*, Caetano (1997) expõe conflitos entre a utilização de um padrão avaliativo para todos e para as diferenças existentes entre os alunos. No tópico anterior, “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”, quando refletimos sobre os critérios avaliativos utilizados pela participante em suas aulas, entre outros elementos evidenciados pela análise dos dados, comprovamos uma enorme importância atribuída ao registro em razão das dificuldades relativas à avaliação do desenvolvimento das habilidades físicas dos alunos.

Com base em González e Bracht (2012), igualmente pensamos, no tópico precedente, sobre as possibilidades de como avaliar em Educação Física. Na perspectiva do *saber para praticar* e do *saber para conhecer*, os autores refletem sobre como deve acontecer a avaliação dos saberes corporais dos alunos referentes ao ensino do esporte na escola.

A participante admitiu, durante nossas observações, que considera também o desenvolvimento motor dos alunos em suas avaliações, mas não é sempre que consegue visualizá-lo, por isso recorre aos registros, de modo a tentar superar essas dificuldades. Para ela, o registro funciona, ao mesmo tempo, como medida de segurança e como instrumento valorativo, possibilitando acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

*Foi ... um jeito de eu ... conseguir ... avalia-los ... porque ... até então eu não ... não sabia como ... avalia-los na ... na ... só na prática ... eu tinha muita dificuldade em avalia-los na prática ... a evolução deles ... é ... se eles estavam melhorando ... na ... quanto às habilidades ... e aprendizagens [...]. (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012, grifos nossos).*

Segundo a participante, os motivos que a conduziram a esses critérios foram provenientes, a princípio, das dificuldades sentidas ao avaliar os alunos com base na dimensão procedimental do conteúdo (nos aspectos concernentes às habilidades desenvolvidas nas práticas da *cultura corporal*).

Em relação às dificuldades mencionadas na Escola 1, a participante assegura que tentou mudar um pouco o seu relacionamento com os alunos de um ano para o outro. Confessa que em 2011, seu primeiro ano na rede estadual e na UE, “[...] batia muito de frente com eles [...]” (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012), atitudes que, segundo ela, não surtiram efeitos positivos. Em razão disso, afirma que, em 2012, tenta se aproximar dos alunos “[...] dando um pouco mais de atenção ... mas ... não ... não que seja FÁCIL ... mas ...

*é ... o ... o trabalho assim ... a relação ... é um pouco árdua [...]”* (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012).

O processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante torna-se visível quando ela busca respostas para si mesma, no propósito de evoluir e transformar-se enquanto professora. Quando admite, em entrevista, sua mudança de postura nas relações com os alunos de um ano para o outro na tentativa de resolver os conflitos provenientes dessas e nessas relações, revela que reflete sobre isso e acredita que essa mudança, favorável às melhorias da relação professor-aluno, teria que começar por ela, em relação ao *“[...] jeito de ... de tratar os alunos ... de lidar com eles [...] [...] ... acho que ... eu ... com o tempo eu estou ... aos poucos conseguindo lidar um pouquinho melhor ...”* (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Afirmamos que essas atitudes são provenientes de saberes originados, aperfeiçoados e validados no e pelo trabalho cotidiano. Saberes resultantes do próprio trabalho, que se incorporam ao indivíduo e ao grupo por meio de costumes e habilidades, de *saber-fazer e saber-ser* (BORGES, 2005; TARDIF, 2008).

Dentre esses saberes, acompanhamos vários momentos em que a participante entrava na sala de aula, se deparava com os conflitos entre os alunos e esperava em silêncio que eles percebessem sua presença. Observamos que os alunos percebiam rapidamente, pois mandavam os colegas *calarem a boca* para todos ouvirem a professora e irem logo para a quadra.

Igualmente, notamos a participante, no 4º bimestre, atribuir diversas tarefas a um aluno do 4º ano da Escola 1, em razão dos problemas já enfrentados com ele no 3º bimestre (agressão verbal e física para com um colega e para com ela na quadra). As atitudes desse mesmo aluno foram uma das causas das raras vezes em que a participante voltou da quadra para a sala de aula. Justificou sua volta para a sala, mediante apoio do inspetor, ao dizer *“[...] não quero colocar a mão nele [...]”* (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 22/08/2012). Assim, atribuir tarefas a esse aluno de modo a mantê-lo ocupado é uma das maneiras que encontrou para evitar problemas de relacionamentos nessa classe e promover condições adequadas para o desenvolvimento das atividades planejadas.

Subsidiada por análises relativas às aversões, às importâncias, aos conteúdos e às tomadas de decisões, Caetano (1997) completa que os dilemas impregnam a profissão docente, em um contexto, *“[...] onde cada profissional se confronta consigo próprio, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas da organização escolar e do sistema educativo”* (CAETANO, 1997, p. 218). Assim, com a complexidade associada e

instigada em detrimento de uma minimização, simplificação dos dilemas e tentativa de homogeneização das atuações e dos posicionamentos, pode-se gerar uma conexão singular e grupal que potencialize o desenvolvimento do professor e da profissão docente (CAETANO, 1997).

Em nossas análises, visualizamos muitos momentos de conflitos, em meio a avanços, retrocessos, dúvidas e certezas que nem sempre foram percebidos pela participante, porém contribuíram para o processo de construção de seus saberes docentes e a sua configuração enquanto professora. Identificamos uma oscilação entre momentos de frustração por não saber lidar com as próprias dificuldades e momentos em que conseguia resolver os problemas que surgiam no desenvolvimento da aula. Contudo, nem sempre percebia esses avanços.

Relacionamos esses movimentos com os aspectos da *sobrevivência* e da *descoberta*, caracterizados por Huberman (1995) na fase de *exploração*. Por se encontrar no período de iniciação à docência, a participante transita entre as boas práticas que desenvolve e os conflitos nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Consideramos as boas práticas como resultados da *descoberta* e os conflitos com os alunos como desencadeamentos da *sobrevivência*. Para o autor, a positividade das experiências vividas na *exploração* culmina na *estabilização*.

Percebemos um movimento de aprendizagem, em especial, na relação professor-aluno na Escola 1, local onde a participante enfrentou mais dilemas. Nesse movimento, de perceber, em algumas ocasiões, as próprias dificuldades e os avanços, revelou mudanças de atitudes em relação aos alunos de um ano para o outro e a busca por respostas para a resolução desses conflitos em si mesma, no propósito de desenvolvimento e de mudança enquanto professora. Tancredi (2009, p. 46, grifo da autora) faz referências à passagem do tempo e às mudanças que ocorrem com os professores iniciantes, os quais “[...] vão se tornando mais *experientes*, o que não significa que todos os seus problemas, dilemas e angústias tenham acabado e que se sintam suficientemente seguros ou satisfeitos”.

Refletimos sobre a origem dos dilemas da participante e, a forma como tenta, constantemente, superá-los, por meio de diálogos com os alunos e com a *professora de classe*, da adoção de posturas perante a indisciplina dos alunos de modo que eles se voltem para as próprias atitudes, de opções de escolhas para que eles tomem decisões sobre as atividades a serem vivenciadas, de articulações entre as atividades desenvolvidas na sala e na quadra, da atribuição de diversas tarefas aos alunos mais agressivos, entre outras estratégias utilizadas

por ela. Entremedio a essas condições adversas, consideramos que a participante desenvolve um sólido trabalho, conforme análises nos eixos precedentes.

Segundo Silva (1997), o professor iniciante deve se envolver em programas de formação continuada para aprender a gerir seus dilemas, participando tanto de programas desenvolvidos conforme as peculiaridades da escola em que atua quanto de programas relacionados às suas necessidades próprias.

Percebemos esse envolvimento da participante em vários momentos da pesquisa de campo, em que participou de cursos promovidos para os professores da rede estadual e cursos em que se inscreveu com iniciativa e recursos próprios. Corroborando com Silva (1997), ratificamos a necessidade de apoio por parte dos gestores da escola e, principalmente, da SEE-SP em relação aos professores iniciantes, já que essa busca não deve se configurar somente por iniciativa própria do professor.

#### **4.4 Desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas**

*Ser profissional pressupõe, além de uma preparação específica para realizar as tarefas da área de atuação, um processo de desenvolvimento permanente para fazer frente aos desafios constantes que deve enfrentar e para acompanhar os avanços e modificações produzidos no campo de trabalho.*

Neide Nogueira (2007).

Nogueira (2007), ao citar os aspectos que devem compor o *ser* profissional, confirma a importância e a necessidade de uma formação direcionada aos conhecimentos específicos que o professor deve dominar, bem como a continuidade dessa formação ao longo da carreira, de modo a promover condições, tanto para o enfrentamento das dificuldades quanto para o acompanhamento das mudanças inerentes à profissão.

Apresentamos, com base neste eixo, as dificuldades pedagógicas, as intervenções externas, as relações entre os vários atores do e no ambiente escolar e as perspectivas da e para a Educação Física que permeiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas da participante nas Unidades Escolares (UE) em que leciona suas aulas e influenciam na construção de seus saberes docentes.

Segundo Gaspari e cols. (2006) e Ilha (2012), as dificuldades dos professores de Educação Física na escola se referem às características do ambiente de trabalho. García (1999) apresenta uma indissociabilidade entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da UE em que o professor se encontra inserido. Para Guarnieri (2005), a

apropriação e a ampliação de conhecimentos pelo professor acontecem tanto por meio do exercício da profissão quanto pelas afrontas com as condições para esse exercício.

Tardif (2008) concebe o saber docente com base em uma relação de dependência com as condições objetivas de trabalho e com os atributos pessoais e profissionais dos professores. Por isso, os pensamentos e ações de um professor só possuem sentido quando colocados de maneira evidente em relação às situações de um grupo de trabalho (TARDIF, 2008). O autor adverte para a imprescindibilidade de se conhecer as relações e influências dos elementos que compõem o contexto escolar ao se discursar sobre os saberes de um professor. Em seu discurso, o saber de um professor se adequa aos incessantes acordos entre o *ser* e o *fazer*.

Entre essas características articuladas ao ambiente de trabalho, Gaspari e cols. (2006) e Ilha (2012) identificaram infraestrutura e materiais didáticos deficientes, conflitos na relação professor-aluno, ausência de limites e desobediência. Além disso, a ausência de prestígio da Educação Física enquanto área do conhecimento também se constitui em um fator dificultador do trabalho docente (GARIGLIO e cols., 2012; GASPARI e cols., 2006; XAVIER, 2011).

Nos registros em diário de campo, notamos a postura da participante em conversa com um aluno na Escola 2: “*a gente está brincando desse jeito ... depois a gente brinca do seu*” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2012). Consideramos sua fala como uma estratégia para minimizar possíveis resistências em relação a atividade proposta e a consequente indisciplina ocasionada por essas resistências.

No propósito de minimizar as dificuldades existentes na relação professor-aluno, Gaspari e cols. (2006, p. 131) asseguram que

[...] a implementação de novas propostas nas aulas de Educação Física deve passar inicialmente pela aproximação e pelo conhecimento dos alunos e da cultura escolar vigente, para que se possa planejar e efetivar transformações. A conquista da confiança dos alunos inclui concessões por parte do professor, que devem vir acompanhadas de outras por parte dos próprios alunos, o que demanda negociações e estabelecimento de limites, que dependem obviamente do bom senso e de um conhecimento tácito próprio de cada professor. (GASPARI e cols., 2006, p. 131).

Tais como os autores, afirmamos que a participante encontra-se em processo de construção de um conhecimento referente às relações que estabelece com seus alunos, haja vista um movimento de oscilação percebido em análises precedentes, no eixo “*dilemas docentes*”, quando observamos, simultaneamente, momentos de frustrações provenientes de não saber lidar com situações de conflitos nas aulas e momentos – nem sempre percebidos por

ela - em que demonstra condições eficazes na resolução desses conflitos. Acreditamos que essas oscilações façam parte do seu processo de aprender a relacionar-se com os alunos, já que se encontra em período de ingresso na docência. E nesse processo de aprendizagem, evidenciamos também os acordos que vão se formando, em situações em que professor e alunos têm que ceder.

Para Ilha (2012), as dificuldades sentidas nessa fase da carreira podem estar relacionadas, por exemplo, a elementos atinentes ao ensino dos conteúdos, das finalidades, dos métodos e dos procedimentos avaliativos da disciplina. A relação com os atores do contexto escolar (alunos, professores), com a forma de funcionamento da instituição e com seus gestores (respeitada à hierarquia) também contribuem para acentuar essas dificuldades.

Conforme análises nos tópicos anteriores, algumas dificuldades se tornaram evidentes e, em razão das inter-relações entre os eixos, algumas questões são apenas citadas neste tópico como, por exemplo, dificuldades advindas desde a formação inicial (relacionadas a uma necessária sistematização dos conteúdos para os anos iniciais, à relação teoria-prática, às articulações entre as atividades da sala de aula e da quadra e ao *como* dar aula), dificuldades referentes à indisciplina dos alunos (mais proeminentes na Escola 1), dificuldades no desenvolvimento de alguns conteúdos (inclinação para conteúdos que domina mais) e dificuldades em avaliar os alunos nos aspectos motores (valorização dos registros como critérios avaliativos). Neste eixo, também demonstramos a falta de clareza da participante em relação aos objetivos das atividades propostas e as expectativas de aprendizagem para cada ano da escolarização.

Apresentamos, como exemplo dessa falta de clareza em relação aos objetivos pretendidos nas atividades propostas, a transcrição a seguir, em que a participante não responde exatamente a nossa pergunta sobre o que é principal garantir em relação à aprendizagem do aluno em cada ano da escolaridade (3ºs, 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental), não explicitando seu processo de decisão em relação aos conteúdos desenvolvidos em cada ano nas aulas lecionadas por ela.

*Prá cada série? ... então ... eu ... eu tento ... é ... em alguns conteúdos ... é ... partir do ... do mais fácil ... e aí ... passando pelas séries e ... deixando mais complexo ... é ... e aprofundar alguns conteúdos com ... com os alunos ... que nem ... até o 5º ano ... é ... agora o que ... é importante prá cada série? ... então ... eu procuro ... é ... isso mesmo ... os ... os conteúdos vão ser iguais né ... mas ... é ... eu acho que é mais essa complexidade dos conteúdos ... é ... das atividades ... do ... com os 3ºs anos ... 2ºs anos ... atividade mais simples ... com regras mais simples ... e ... à medida que eles vão crescendo né ... vão mudando as séries ... eu procuro ... pretendo ... é ... procuro aprofundar ... é ... as ... é ... as atividades ... os conteúdos ... com ... textos ...*

*abordar diferente algumas ... atividades ... deixando elas mais complexas ... com regras mais elaboradas ...” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).*

Em razão das dificuldades apresentadas ao responder essa questão e, talvez as implicações provenientes da forma como a formulamos, refizemos a gravação em momento subsequente da mesma entrevista. Faz-se necessário relevar que esse roteiro, 4º e último, possui vinte e quatro questões. A questão mencionada foi duplamente gravada como 4ª e 14ª questão. Assim, consideramos que a resposta da participante na 14ª questão complementou a resposta da 4ª questão, conforme ilustra a transcrição a seguir.

*[...] Eu tenho ... bastante dificuldade em relação ... à ... aos objetivos que ... devem ser alcançados ao final ... de ... de cada série ... ainda não ... não tenho essa clareza ... é ... também por conta da ... de não ter ... uma ... sistematização dos conteúdos [...] [...] e ... pensando na Educação Física ... é ... eu penso que seja importante para os alunos com relação à ... à promoção da saúde ... não só isso né ... os conteúdos também são importantes ... é ... os conteúdos que são desenvolvidos nas aulas ... são sim muito importantes ... mas ... acho que na escola tem ... outros ... outros objetivos também além desse ... desses ... desses conteúdos ... como já falei a ... a ... o estilo de vida deles ... prá que futuramente eles sejam indivíduos ... é ... saudáveis ... ativos ... que estejam ... em processo de ... atividades ... de lazer ... mais saudáveis ... e ... eu acredito que seja isso também um dos papéis da ... da Educação Física ... na escola ... (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).*

A ausência de uma sistematização dos conteúdos de Educação Física pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) para os anos iniciais é novamente apontada pela participante, como um elemento dificultador do seu processo de compreensão e reflexão sobre os objetivos do próprio trabalho que desenvolve com os alunos. Porém, a inexistência de um currículo próprio para esse nível de ensino não prescinde as preocupações que sente relativas ao *que* e ao *como* ensinar, as quais resultam, conforme análises precedentes, em consistentes propostas de trabalho com conteúdos e estratégias diversificadas.

Corroborando com as implicações para o professor ingressante sinalizadas por Guarnieri (2005), igualmente intuímos, na participante, a capacidade em identificar aspectos negativos (lacunas da formação inicial, inexistência de um currículo próprio para o nível de ensino em que atua e conflitos nas relações professor-aluno e aluno-aluno, entre outros) e aspectos positivos (*experiências* iniciais na rede municipal, especialização realizada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - e demais cursos de formação continuada realizados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, curso de formação promovido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP -, trocas de experiências e materiais com os pares, diálogos com subsídios teóricos e metodológicos para fundamentação



de seu trabalho mediante buscas em fontes diversas, práticas orientadas por meio de influências positivas de *professores especialistas* e *professores de classes*, momentos de estudos em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC -, trabalho integrado com *professoras de classes*, apoio da Professora Coordenadora – PC -, posicionamento da direção em relação às aulas de Educação Física na escola, etc.) em seus contextos de atuação profissional.

Esses aspectos (positivos e negativos) representam fontes que influenciam na construção dos saberes docentes da participante, os quais, segundo Tardif (2008), não são amalgamados nem ao mesmo tempo nem com o mesmo nível de importância, pois os professores empregam os saberes conforme suas utilidades no ensino.

Consideramos a capacidade para identificar esses aspectos como um distanciamento que a participante realiza em relação à própria prática, de modo a apresentar condições de refletir sobre os entraves que atravessam seu trabalho e às próprias decisões e ações que toma na tentativa de superar esses obstáculos.

Diante das dificuldades mencionadas, Gariglio e cols. (2012), Gaspari e cols. (2006), Ilha (2012) e Xavier (2011) revelam que, geralmente, essas questões não são apresentadas e/ou discutidas nos cursos de formação inicial, apontando para uma necessária revisão dessa situação, uma vez que os futuros professores precisam estar conscientes e preparados para a realidade tal como ela se apresenta.

Já em Guarnieri (2005), há destaque para a discussão dessas questões nos cursos de formação inicial realizados por professoras iniciantes. A autora apresenta indícios “[...] de que a formação inicial parece não ter acentuado uma visão romântica da profissão, ao tentar antecipar dificuldades futuras, indicando com isso um possível avanço em direção a uma visão mais realista dela [...]”, embora distante dos conflitos que os professores enfrentam em seu dia-a-dia (GUARNIERI, 2005, p. 15). Guarnieri (2005) acrescenta ainda que, as dificuldades vividas pelas professoras iniciantes tornaram observáveis prováveis lacunas na formação inicial e promovem momentos reflexivos sobre o próprio trabalho.

Conforme apontamentos de Ilha (2012) sobre as dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante, também observamos, na participante, dificuldades relacionadas ao ensino dos conteúdos. Em entrevista, revelou que algumas dificuldades surgem nos momentos de selecionar e organizar os conteúdos para cada ano. No propósito de superar essas dificuldades, realizou buscas constantes em livros (já citados neste estudo) e se amparou nos projetos da UE como uma direção a ser seguida no desenvolvimento de seu trabalho. Já em relação à

percepção de dificuldades na compreensão dos alunos sobre as atividades propostas, tentou mudar as estratégias durante as intervenções que realizou nas aulas.

*[...] Eu PROCURO às vezes ... mudar um pouco essa estratégia ... porque às vezes eu estou só falando e o aluno não ... entendeu ... né ... pergunto se tem alguma dúvida ... é ... às vezes tento ir na lousa ... mostrar ... desenhar ... até que todos entendam ... mas eu ... mas alguns tem bastante dificuldade de entender ... até mesmo explicando ... chega na prática ... tem essa certa ... essa dificuldade ... e aí é na prática mesmo ... que eu tento mostrar prá ele da melhor forma possível prá que ele entenda ... (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).*

Notamos também que os alunos que apresentam dificuldades de compreensão em relação aos conteúdos e as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, são os mesmos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas outras aulas. *— “[...] Geralmente ... são os alunos que tem bastante dificuldade de atenção ... de aprendizagem na sala ... também apresenta essa dificuldade nas aulas [...].” (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).* Igualmente, percebemos as referências aos *“[...] alunos [...] [...] que tem alguma deficiência ... que ... às vezes eu dou ... um pouco mais de atenção ... porque ele tem bastante dificuldade de interagir com os outros alunos ... e até de ... de ... de entendimento das brincadeiras ... e de participar junto [...].” (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).* Consideramos, com base nos registros em diário de campo, que a participante procurou o tempo todo inserir as crianças com deficiências nas atividades propostas, seja na sala de aula ou na quadra.

Para a participante, as dificuldades referentes aos métodos de ensino, consideradas como aspectos pedagógicos, foram mais sentidas nos dois primeiros anos na rede municipal, quando começou a lecionar. *“[...] Eu tinha um pouco dessa ... dessa dificuldade sim ... é ... como trabalhar essa parte pedagógica na ... nas aulas [...].” (Participante, ENTREVISTA 4, 23/03/2013).*

Admitiu as contribuições do curso de especialização realizado paralelo a esse período em relação ao *como* dar aula, e comparou as experiências dos dois primeiros anos com 1ºs e 2º anos na rede municipal com os quase completos dois anos com 3ºs, 4º e 5ºs anos na rede estadual, quando diz que *“[...] hoje em dia eu consigo organizar melhor as ... as aulas ... é ... os conteúdos ... as estratégias de ensino ... prá cada ... prá cada série [...] [...] com o ... com o passar do tempo foi melhorando ... mas no início assim ... era mais ... difícil prá mim ...” (Participante, ENTREVISTA 4, 23/03/2013, grifos nossos).* Para ela, os dois primeiros anos representaram o seu início na docência. Porém, de acordo com Huberman (1995), a participante é iniciante por se encontrar em seu quarto ano de atuação profissional.

Em nossa concepção, conforme já explicamos, a participante é uma professora *de início de carreira* e não uma professora iniciante, por, sobretudo, apresentar características de um bom professor (SILVA e cols., 2007) e de um professor *experiente* (LEAL, 2011), além de visualizarmos as implicações para o professor ingressante (GUARNIERI, 2005) atravessando o desenvolvimento de suas práticas.

Nessa comparação, acredita que as dificuldades referentes aos aspectos pedagógicos foram mais intensas nesse início, sobretudo na seleção de conteúdos para alunos de 1ºs e 2ºs anos, na organização das atividades de acordo com seus níveis de desenvolvimento e, na forma de avaliá-los, tanto na prática quanto na teoria. Já em relação aos 3ºs, 4º e 5ºs anos, revelou uma maior facilidade no desenvolvimento dos conteúdos em razão de esses alunos “[...] já serem alfabetizados ... eu conseguia ... é ... pesquisar algumas ... algumas atividades ... alguns trabalhos ... exigir um pouquinho mais deles ... então acho que ... essa ... era ... era a diferença [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 23/03/2013).

Destacamos que a melhora citada pela participante não veio somente com o passar do tempo, mas por meio do contato estabelecido com outros professores, das pesquisas realizadas e do seu constante envolvimento em cursos de formação continuada, fato que corrobora com as reflexões de Leal (2011), de que não há uma dependência direta da experiência com o tempo na profissão. Em Tancredi (2009), também notamos a ausência de uma dependência direta entre o tempo de atuação profissional e o aprender a *ensinar bem*.

A participante afirma ainda que, algumas dificuldades desse início foram superadas por meio do desenvolvimento dos conteúdos em conjunto com as *professoras de classes* e, que apesar dos impasses, considera essa fase como “[...] uma experiência muito boa [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 23/03/2013). Consideramos intensas e fundamentais as aprendizagens desse período para o seu processo de construção enquanto professora.

Confirmamos isso nas observações, desde diferentes estratégias utilizadas com os alunos nas aulas para diversificar a proposição dos conteúdos a pequenos detalhes, como por exemplo, a organização de seu caderno de planejamento, encapado e enfeitado com EVA<sup>54</sup> e com uma página de abertura para cada início de bimestre, conforme mostram as figuras 20 e 21 a seguir.

---

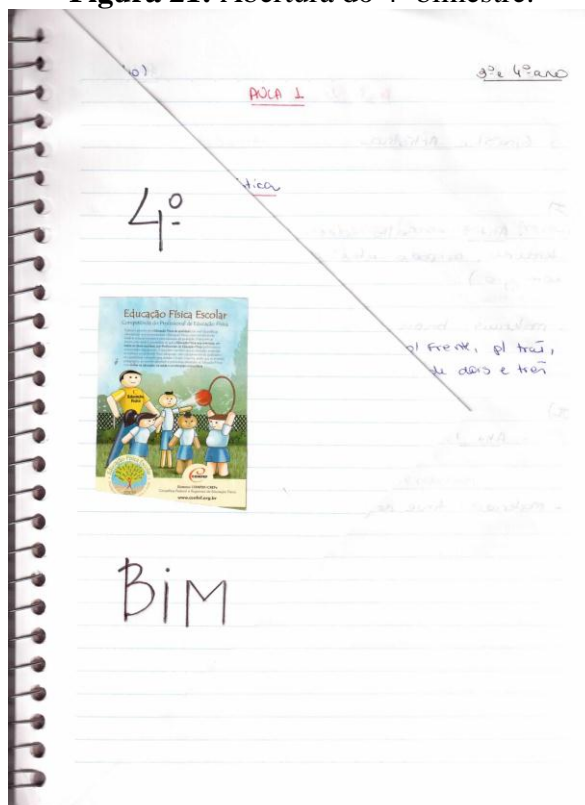
<sup>54</sup> A borracha EVA é uma mistura de Etil, Vinil e Acetato. Disponível em: <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/05/o-que-significa-eva-como-e-feito-este.html>. Acesso em: 16/10/2013.

**Figura 20:** Capa do caderno de planejamento.



Fonte: Cedido pela participante.

**Figura 21:** Abertura do 4º bimestre.



Fonte: Cedido pela participante.

Aguiar e cols. (2005), ao colocarem em evidência o distanciamento existente entre os cursos de formação inicial e a realidade das escolas, propõem reformulações nas disciplinas voltadas à didática e às práticas de estágio realizadas pelos futuros professores. O propósito das autoras incide na ressignificação dessas práticas. “A pesquisa revela, entre outras questões, que estas disciplinas necessitam incorporar em seus programas conhecimentos que possam dar sentido e significado sobre a instituição escolar e a prática pedagógica da Educação Física na escola pública” (AGUIAR e cols., 2005, p. 38).

Apontamos, no tópico anterior, as contradições da participante ao falar sobre os efeitos do estágio realizado durante a formação inicial para o desenvolvimento de seu trabalho enquanto professora de Educação Física na escola. Em um primeiro momento, teceu análises positivas ao estágio e, em um segundo momento, análises negativas. Acreditamos que o tempo – um pouco mais de três meses - entre esses momentos e as dificuldades vivenciadas na prática contribuíram para essa mudança de visão em relação à formação inicial, de modo a detectar suas lacunas.

Claro Jr. e Filgueiras (2009) retratam as questões relacionadas à gestão de aula como uma das principais dificuldades vividas por professores de Educação Física iniciantes. Gerir uma aula significa ser capaz de cultivar um clima adequado aos processos de aprendizagens dos alunos, significa ser capaz de se comunicar, de se preparar em relação às questões normativas e atitudinais. Por ser considerada como umas das principais dificuldades do professor iniciante, a gestão da aula pode colocar em dúvida sua competência para lecionar e se dedicar às novidades no e do contexto educacional.

Nas palavras da participante, a gestão da aula foi (e continua sendo) uma aprendizagem que ela vai adquirindo durante a sua experiência com os alunos. Ao perguntarmos sobre a gestão do tempo das duas aulas semanais de Educação Física na UE, que são de cinquenta minutos cada uma, responde que foi aprendendo a se organizar com o tempo, pois apresentou algumas dificuldades para modificar as atividades propostas nas aulas em razão da rápida perda de interesse apresentada pelas crianças menores no período em que lecionou na rede municipal.

*[...] Mais agora ... com ... com ... com o tempo eu achei que ... MELHOROU ... mas às vezes ... dependendo dos conteúdos ... que nem ... o conteúdo do folclore ... que eu GOSTO muito de trabalhar ... às vezes parece que falta tempo ainda ... falta ... se tivesse mais uma aula ... a gente poderia ... render MUITO mais ... trabalhar muito mais coisas ... às vezes o tempo é um pouco curto ... de cinquenta minutos ... mesmo porque também ... tem a troca das salas ... então não ... não são cinquenta minutos ... acabam sendo até menos ... mas agora está um pouco mais ... tranquilo prá ... prá organizar o ... o tempo ... as atividades que vão ser trabalhadas nas aulas ... e até a*

*continuação prá ... prá ... para a próxima aula ...* (Participante, ENTREVISTA 3, 21/09/2012).

Consideramos que as dificuldades com os 1ºs e 2ºs anos se relacionavam ao fato de sobrar tempo nas aulas em razão da perda de interesse das crianças pelas atividades. Tal fato solicitava imediatamente outras propostas. Já com os 3ºs, 4º e 5ºs anos, notamos a falta desse tempo. Assim, dizemos que a gestão do tempo da aula tomou outra dimensão, quando da mudança da rede municipal para a rede estadual, tornando-se limitado para o desenvolvimento das atividades planejadas e propostas nas aulas. Porém, não visualizamos esses apontamentos como entraves para a concretização das propostas planejadas.

Entendemos que a forma como a participante visualiza o tempo, analisando-o como um elemento dificultador em suas aulas com os alunos maiores (3ºs, 4º e 5ºs anos), possa estar relacionado às particularidades apontadas por Huberman (1995) na fase de *estabilização*. Para o autor, essa fase – que vai do quarto ao sexto ano de atuação docente - se caracteriza pela existência de um conjunto de experiências pedagógicas, as quais permitem ao professor iniciante experimentar certo equilíbrio no desenvolvimento de suas ações, fato que não é comum na fase de *exploração*.

Essa preocupação com o tempo limítrofe também pode estar relacionada a uma postura de compromisso identificada por Nono (2011, p. 17) nessa fase, em especial, “[...] pelo domínio de um repertório de técnicas de ensino, pela capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos [...]”, bem como uma descentralização das preocupações consigo própria para com as finalidades do processo de ensino e de aprendizagem.

Percebemos essa postura no desenvolvimento dos conteúdos previstos no Plano de Ensino Anual (PEA) para o 2º semestre, porém, nas palavras da participante, isso só acontece com os conteúdos de sua preferência. Não podemos discordar, pois não visualizamos o desenvolvimento dos outros conteúdos da *cultura corporal* em razão do tempo da nossa pesquisa.

Claro Jr. e Filgueiras (2009) são conclusivos ao afirmar que a grande maioria dos conflitos na gestão de aula está associada aos problemas atitudinais dos alunos como, por exemplo, a ausência de disciplina, de interesse e de atenção, além das brigas que ocorrem entre eles. Por outro lado, uma pequena parcela dos resultados aponta para a estrutura da escola e para os próprios docentes como causa dessas dificuldades (CLARO JR.; FILGUEIRAS, 2009).

Essas dificuldades, representadas nas relações entre professores e alunos, geralmente são permeadas por aulas excessivamente expositivas, recorrentes, uniformes e carentes de criatividade (GASPARI e cols., 2006). Os autores alertam para a importância da compreensão desse problema, cuja origem não incide na seleção do conteúdo, mas em seu estudo profundo. “[...] Também não é apenas diversificar os conteúdos, mas trabalhar com eles de forma a explorar todas as suas dimensões e possibilidades” (GASPARI e cols., 2006, p. 120).

Nas aulas observadas, identificamos a indisciplina em vários momentos, porém não acreditamos que esteja diretamente relacionada à falta de interesse e de atenção dos alunos, sobretudo, pelo intenso envolvimento deles nas atividades propostas, e, principalmente, pela forma como as atividades eram propostas pela participante.

Entre as dificuldades referenciadas por Gaspari e cols. (2006), se destacam as dúvidas ocasionadas na relação professor-aluno, as condições mínimas de trabalho e de materiais, a carência de ajuda governamental, a exposição a que o professor de Educação Física e os alunos se submetem em razão do desenvolvimento das aulas em espaços abertos, a ausência de auxílio dos docentes das outras disciplinas e as críticas da direção, da coordenação e dos outros professores em relação ao barulho produzido nas aulas.

Conforme nossas reflexões no eixo anterior, apresentamos os conflitos provenientes da relação professor-aluno, sobretudo na Escola 1, como uma das causas dos dilemas da participante. A falta de auxílio das *professoras de classes* também é sinalizada por ela. Nesse caso, o auxílio se refere à necessidade que sente de ser acompanhada em suas aulas pelas *professoras de classes*, como uma forma de minimizar a indisciplina dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento de um trabalho em conjunto com as *professoras de classes*, já observamos essa ocorrência em análises anteriores, no eixo “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*”, quando a participante revelou a iniciativa de uma *professora de classe* no desenvolvimento da temática *Folclore* por meio da proposição de uma pesquisa com os alunos e da confecção de um cartaz com *Adivinhas*, que ficou exposto na sala durante as aulas do 3º bimestre.

[...] Por exemplo ... é ... uma professora ... é ... trabalhou algumas adivinhas com os alunos ... que eram algumas coisas ... é ... algumas estratégias que eu já estava ... trabalhando também nas aulas de Educação Física ... que eu comecei a trabalhar com eles ... e a professora ... também ... é ... acabou auxiliando ... é ... nas aulas ... é ... fazendo com que eles pesquisassem também outras adivinhas ... e trabalhou também ... isso na ... nas aulas dela ... mas são poucas né ... as ... a ... os acontecimentos assim quando ... tem alguma coisa que eles trabalham ... é difícil ... ÀS VEZES ... mas é ... é mais difícil de ... de ter esse envolvimento ... de ter esse ...

*esse trabalho ... em conjunto com elas ...* (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

A integração do trabalho entre as professoras, além de favorecer o desenvolvimento de um mesmo tema em áreas diferentes do conhecimento, estabelece conexões entre as disciplinas ao mesmo tempo em que ilustra a inserção da *professora de classe* nas aulas de Educação Física e vice e versa. No recente roteiro com sugestões de atividades para as aulas de Arte e de Educação Física apresentado pelo Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), há destaque para a integração entre o trabalho do *professor especialista* e o trabalho do *professor de classe* (SÃO PAULO, 2013c).

Em nossas análises no eixo “*natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*” já constatamos, nas palavras da participante – “[...] *eu acho que tem que ser ... um trabalho ... é ... em conjunto ... não só a gente ... é ... trabalhar ... certos conteúdos ... em ... nas nossas aulas ... mas eu acho que teria que ser um trabalho ... é ... em conjunto com as outras disciplinas [...]*” -, a necessidade da reciprocidade nessa articulação entre as áreas para a eficácia de uma proposta interdisciplinar (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Entre outros problemas relativos à dinâmica interna da instituição escolarizada, Gaspari e cols. (2006) apontam para a falta de prestígio da área e as implicações dessa falta de prestígio, que resultam em acontecimentos nos e dos quais os professores de Educação Física se sentem excluídos do próprio grupo profissional em que fazem parte.

Tais acontecimentos se refletem mediante o não atendimento imediato das solicitações pertinentes à Educação Física - no que se refere a materiais didáticos e ambientes adequados para as aulas -, à falta de orientação pedagógica para fins de preenchimento de diários de classe, à falta de organização da escola, à desconsideração pelas opiniões dos professores de Educação Física em relação à aprovação de alunos faltosos pela supervisão e demais assuntos discutidos em conselhos de classes - momentos em que a Educação Física é reputada com total indiferença pelas outras áreas do conhecimento, pela coordenação e pela direção escolar, sendo também, em alguns casos, negligenciada pelos próprios profissionais da área (GASPARI e cols., 2006).

Ainda que não visualizássemos todos os problemas apontados por Gaspari e cols. (2006), percebemos a permanência de alguns alunos nas classes durante o desenvolvimento das atividades de Educação Física no pátio e/ou na quadra na Escola 1. A participante revelou que esses alunos estavam em atividades de reforço com a *professora de classe*, em razão de preocupações com os possíveis resultados na avaliação do Sistema de



Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), prevista para o final de novembro de cada ano. Observamos a recorrência dessa situação ao longo do 2º semestre. Na entrevista, a participante demonstrou o que pensa em relação ao fato de a escola usar o tempo das aulas de Educação Física para outras aprendizagens.

*No começo até teve ... uma certa discussão por conta disso [...] [...] de estar ... retirando os alunos das nossas aulas ... sendo que [...] [...] nossa ... disciplina também faz parte do currículo [...] [...] depois [...] [...] resolvemos por ... por um rodízio ... esses alunos não são sempre os mesmos [...] [...] uma semana seria na minha aula ... semana que vem ... seriam outros alunos ... ou às vezes nem tiraria mais na minha aula de Educação Física ... tiraria na aula de Arte [...] [...] no meu ver [...] [...] não tem problema ... por conta de não ser os mesmos alunos [...] [...] no caso aqui da escola<sup>55</sup> ... a gente não tem como fazer um reforço fora do ... do ... do horário de aula deles ... por conta de ... não ser uma escola integral ... e ... eles terem projeto no ... no horário contrário ... foi o jeito que a gente ... é ... pensou de estar [...] [...] avançando com esses alunos [...] [...] acredito que [...] [...] só tem a melhorar as notas ... tanto da escola ... quanto a aprendizagem desses alunos que estão com ... com bastante dificuldades ... (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).*

Por mais *natural* que possam parecer essas iniciativas da UE, não as apreciamos dessa forma, haja vista que não presenciamos aluno algum sendo retirado das aulas de Língua Portuguesa e/ou de Matemática para reforçar suas aprendizagens nas aulas de Educação Física. Todas as áreas do conhecimento “[...] tratam de um conhecimento científico universal que precisa ser transmitido aos alunos através da escola” (SOARES e cols., 1992, p. 42), por isso não deve haver supremacia de uma área sobre a outra.

Para Gaspari e cols. (2006, p. 116), essa evidente desatenção para com a Educação Física está diretamente relacionada “[...] a um contexto mais amplo, em que a sociedade e a academia científica consideram como prioridade os conhecimentos relacionados ao trato intelectual, como se pudesse separar os conhecimentos cognitivos, afetivos e motores”. Soares e cols. (2001) retratam esse cenário de privilégios de disciplinas escolares vinculadas à produtividade, cuja justificativa se revela por meio de argumentos de maior aproveitamento do tempo em que o aluno está na escola, principalmente o aluno que frequenta o Ensino Fundamental.

No intento de melhor aproveitar esse tempo, a Educação Física fica subjugada às necessidades e aos interesses da instituição educacional, como uma disciplina que não contribui para a formação do educando (SOARES e cols., 2001). Para essas autoras,

---

<sup>55</sup> A participante se refere à Escola 1.

a Educação Física, como disciplina do currículo escolar, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem. (SOARES e cols., 2001, p. 212).

No propósito de superar essa visão, Gaspari e cols. (2006) sinalizam para uma imprescindível aproximação efetiva entre professores e gestão escolar no desenvolvimento de ações e atuações pautadas na coletividade, em um contexto em que as informações referentes às propostas inovadoras para a Educação Física sejam do conhecimento não só dos professores, mas também da direção e da coordenação escolar. Também indicam opções à gestão governamental para possíveis melhorias nas aulas de Educação Física e identificam uma auto avaliação dos docentes sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Já Claro Jr. e Filgueiras (2009) apontam para a revisão dos cursos de formação inicial, que devem assegurar aos futuros professores informações e capacidades para uma adequada gestão de aula. A necessidade dessa revisão também é confirmada por Borges (2005), Gonçalves (1995) e Silva (1997). Borges (2005) ainda sinaliza para a necessidade de se considerar as exigências da prática docente nessa revisão.

No entanto, para a efetividade dessa revisão, Claro e Filgueiras (2009) afirmam a imprescindibilidade das considerações por práticas de gestão de aula e de diálogo que contribuam para o início da atuação profissional do professor. Ademais, há que se promoverem justaposições entre os conteúdos e as pretensões discentes, instituir acordos pedagógicos, realizar a aposição das atitudes desfavoráveis ao desenvolvimento da aula e ajustar a gestão de aula às particularidades da classe e de cada aluno em sua individualidade (CLARO JR.; FILGUEIRAS, 2009).

Gaspari e cols. (2006), ao realizarem a identificação, análise e reflexão sobre dificuldades de professores de Educação Física atuantes no contexto escolar, expõem algumas situações que são por nós consideradas, nesta pesquisa, como intervenções externas. Nas transcrições, observamos o que pensa a participante a respeito das intervenções externas em suas aulas. Nesse caso, nos referimos, às intervenções das *professoras de classes* - Professor de Educação Básica – I (PEB-I) -, dos inspetores, à indisciplina dos alunos e ao respaldo pedagógico.

Em relação às intervenções das *professoras de classes*, a participante afirmou possuir uma boa relação com elas<sup>56</sup>, no entanto, em ocasiões não frequentes, acredita que elas

---

<sup>56</sup> A utilização da expressão “elas” se refere ao fato de que todas as PEB-I – regentes das classes em que a participante leciona suas aulas - são mulheres.

poderiam não intervir tanto em suas aulas. “[...] *Eu acho que ... poderiam se controlar um pouquinho assim e ... e não misturar [...]*” (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).

*[...] Alguma vez você está ... tentando explicar ... e às vezes eles ... chamam a atenção do aluno ... então ... essas coisinhas que às vezes ... é ... não que me incomodem muito ... mas às vezes atrapalha ... você está explicando uma atividade e ... de repente ... o professor da sala ... ou algum funcionário passa no meio do corredor assim e chama a atenção do seu aluno [...]* (Participante, Entrevista 2, 24/08/2012).

Constatamos a intensidade dessas intervenções em uma aula com uma classe de 4º ano na Escola 1, em que a participante conversava com os alunos sobre as atividades que seriam desenvolvidas na quadra ao mesmo tempo em que a *professora de classe* chamava a atenção de alguns alunos em um tom de voz superior ao tom de voz utilizado pela participante no diálogo com a classe. Nessa situação, a participante esperava e, como não obtinha oportunidade para continuar, optava por sair com as crianças e continuava a conversa na quadra.

Apesar de julgar essa forma de intervenção como um impasse, acredita “[...] *que às vezes até ... auxilia ... na indisciplina ... acho até interessante às vezes elas acompanharem ... porque elas acabam colaborando também um pouco com relação a essa indisciplina ... mas não ... elas não ... não atrapalham não [...]*” (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012). Assim, percebemos as concessões que vão se estabelecendo nessas relações entre *professora especialista* e *professora de classe*.

No que se refere ao respaldo pedagógico, a participante assegurou ter “[...] *uma boa ajuda aí ... uma boa relação também ... e sempre há essa troca ... com ... com coordenação ... com professores ... eles ... é ... ajudam muito ... auxiliam muito também na ... nas minhas aulas [...]*” (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012). Igualmente, confirmamos o estabelecimento de diálogos com as outras professoras ao longo do 2º semestre, em especial na Escola 1, UE onde possui mais aulas e passa a maior parte do tempo.

Segundo a participante, nos momentos de ATPC na Escola 1, os estudos e as trocas entre os professores se iniciam no coletivo. Posteriormente, os professores se agrupam em salas diferentes conforme as especificidades de suas áreas de atuação. O objetivo, nesses agrupamentos, consiste em socializar os trabalhos desenvolvidos, rever o PEA e programar projetos e atividades para cada mês. “[...] *Por exemplo ... o mês de agosto ... a gente está trabalhando o folclore ... então a gente vem prá conversar um pouquinho ... prá saber o que cada uma está trabalhando ...*” (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).

Quando indagada sobre a elaboração do PEA de Educação Física, a participante alegou que foi um trabalho que concretizou sozinha, embora a realização de discussões anteriores à elaboração do mesmo, ocorridas na Escola 1, possam ter fundamentado, de certo modo, a sua construção. Entendemos que algumas ações, como projetos, por exemplo, são planejadas em conjunto, enquanto outras, mais específicas, são planejadas individualmente. Corroborando com Tardif (2008), visualizamos os saberes docentes da participante se configurando tanto no plano individual quanto no plano social.

*[...] Aqui na escola<sup>57</sup> ... é ... no ... no começo do ano no planejamento nós ... é ... montamos ... todos os professores ... coordenação ... direção ... alguns projetos de ação ... e ... né ... programamos para o ano ... é ... algumas atividades que seriam desenvolvidas ... então ... o plano de ensino ... um foi só que fiz mesmo ... é ... sozinha ... e ... também ... nas ATPCs ... no planejamento do começo do ano ... nós ... nós sempre discutimos as ... atividades e projetos de ação que ... nós iremos realizar durante o ano ... isso ... a gente realiza em coletivo nas ... nas ATPCs ... a gente retoma ... (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).*

As dificuldades de troca de experiências entre os professores no ambiente de trabalho em virtude da ausência de tempo e espaço, conforme apontam Gaspari e cols. (2006), representam as relações entre *professores especialistas*. Para os autores, faz-se indispensável a concepção e a concretização de ambientes para debate sobre a prática docente. “Espaços esses que propiciariam, entre os professores da área e de outras disciplinas, momentos de discutirem aspectos específicos, como também de âmbito geral da estrutura e funcionamento da escola” (GASPARI e cols., 2006, p.128-129).

Nossos dados revelam que a participante deste estudo, de certo modo, também constrói esses espaços e tempos para realização de troca de saberes, quando busca por apoio pedagógico entre os pares. Tal como aponta Tancredi (2009), igualmente concebemos essas trocas como fontes de aprendizagem que contribuem para a formação e para o desenvolvimento profissional docente. A autora enfatiza a necessidade de o professor se dispor para novas aprendizagens e mudanças, fato que, constantemente, se manifesta nas decisões e ações da participante. Outra vez, tal como Borges (2005) e Tardif (2008), confirmamos a docência como um espaço que produz e forma para os saberes.

Xavier (2011) revela a complexidade existente no processo de adequação de professores de Educação Física ingressantes a professores com mais tempo de atuação profissional no contexto escolar, quando aponta a necessidade de divisão do espaço da quadra para o desenvolvimento da aula como um fator dificultador do trabalho dos professores. Não

---

<sup>57</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

observamos a ocorrência dessas dificuldades nas aulas desenvolvidas pela participante, já que em momento algum se fez necessária essa divisão do espaço da quadra em razão da organização dos horários das aulas dos diferentes professores de Educação Física atuantes nas duas UE.

Gaspari e cols. (2006) revelam que a tradicional aula de Educação Física realizada em quadras abertas sujeitam os professores a uma demasiada exposição. Essa situação recorrente pode ocasionar alguns conflitos, dos quais os professores geralmente são alvos de críticas tecidas pela direção escolar.

A falta de privacidade, expondo tanto o professor quanto os alunos, se faz notar pelo livre acesso e muitas vezes interferência de alunos de outras turmas, pessoas que estão por outros motivos na escola, alunos de períodos inversos, direção e qualquer membro da comunidade escolar. Todos esses elementos, de alguma maneira, interferem na prática pedagógica do professor e dificultam o desenvolvimento dos alunos, pelos olhares externos. O mesmo não ocorre com as outras disciplinas. (GASPARI e cols., 2006, p. 118).

Gaspari e cols. (2006) revelam que as críticas aos docentes de Educação Física possam estar diretamente relacionadas às perspectivas que a direção escolar possui sobre a disciplina. Afirmam ainda que tais críticas refletem aquilo que se espera que o profissional faça em suas aulas, cujo destaque incide, quase sempre, na habitual dimensão procedimental, ou seja, em um *fazer* corporal constante. Se o profissional opta por uma prática pautada no desenvolvimento de todas as dimensões do conteúdo, ele pode vir a sofrer severas críticas da direção da escola em virtude dessas expectativas (GASPARI e cols., 2006).

Os autores acreditam que o ensino dos conteúdos deve estar subsidiado por todas as dimensões, podendo “[...] ser mais efetivo e motivante, pois o principal objetivo da educação num contexto geral é a formação integral do aluno; para isso, não se deve dar ênfase a apenas uma dimensão de conteúdo, restringindo a rica e extensa possibilidade de vivências e aprendizagens” (GASPARI e cols., 2006, p. 121).

A imposição de perspectivas sobre as metodologias que devem ser utilizadas para o desenvolvimento do trabalho nas aulas de Educação Física revelam as relações entre a direção escolar e a prática dos professores. Gaspari e cols. (2006) atribuem a essa situação o privilégio da dimensão procedimental de cada conteúdo na Educação Física, contrário à ênfase na dimensão conceitual pelas outras áreas. Além disso, questões fixadas pela direção escolar também podem reprimir as ações docentes, principalmente de professores que não realizam um constante processo reflexivo sobre suas práticas pedagógicas.

Nas observações ao longo do 2º semestre com 3ºs anos na Escola 2, visualizamos somente uma vez, em que, após ter iniciado a aula na sala e conversado sobre os jogos que seriam realizados na quadra – *Tigre, Caçador e Espingarda* e *Rio Vermelho* (atividades do cartaz sobre *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares* votadas pelos alunos nas aulas do 3º bimestre) -, a participante falava com uma inspetora que a interceptava no caminho para a quadra. Pelo fato de a quadra estar em reforma, a inspetora retransmitia a ordem da direção de distribuição de jogos de tabuleiro para os alunos nas aulas de Educação Física. A participante, que já havia conversado sobre a reforma e as possíveis adequações no desenvolvimento de suas aulas com a diretora, se frustrou em razão de presenciar a definição dos conteúdos para suas aulas serem estabelecidos por funcionários e/ou profissionais que não eram da área.

Ao final da conversa, quando a inspetora entendeu que a situação já tinha sido resolvida entre professora e diretora (apenas um pequeno espaço estava interditado pela reforma, o que não impedia o desenvolvimento de certas atividades), a participante desabafou: “*preparei aula e tudo ... para ficar dando joguinhos ...*” (Participante, DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2012). É interessante observar momentos como esse em que os diversos atores do contexto escolar acreditam que podem opinar sobre as aulas de Educação Física. O mesmo não acontece com as outras disciplinas.

Gaspari e cols. (2006) refletem sobre a postura do professor frente a essas situações, de modo a não se intimidar com as críticas. Os autores apontam que o mesmo deve possuir conhecimentos para justificar suas ações. No propósito de explicitar a importância da Educação Física na escola enquanto *componente curricular*, Soares e cols. (2001, p. 213, grifos nossos) expõem os objetivos para a promoção de um ensino de qualidade das disciplinas escolares, dos quais a Educação Física não deve ficar isenta, uma vez que “[...] um *componente curricular* com seu conteúdo específico justifica-se na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca”.

O excerto de Soares e cols. (2001) revela, ao mesmo tempo, o valor e as responsabilidades da Educação Física enquanto área do conhecimento, discutindo essa temática no cerne de uma concepção política de ensino escolarizado. Assim, faz-se necessário expor tanto os fatores circundantes ao trabalho do professor que emergem do contexto e se justificam mediante a forma como a Educação Física é idealizada por seus atores na escola quanto revelar atitudes docentes potencializadoras de transformações positivas e/ou negativas

contributivas e influentes das e nas perspectivas sobre a área. Logo, as ações docentes, em longo prazo, podem influenciar no desenvolvimento da visão que se possui da disciplina.

Percebemos a influência das atuações de professores de Educação Física na perspectiva de uma *professora de classe* da Escola 2, quando disse que os professores de “*hoje em dia agem diferente... não sei se é a formação ...*” (Professora de Classe, DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2012). Ao dizer diferente, a professora quis dizer melhor. Para tanto, fez referências às aulas dos três professores de Educação Física de sua escola, dos quais, segundo ela, somente um não é comprometido com a aprendizagem dos alunos, pois “[...] *deixa a bola rolar*” (Professora de Classe, DIÁRIO DE CAMPO, 22/08/2012).

A expressão *deixar a bola rolar* significa a ausência de um planejamento e de objetivos definidos nas aulas de Educação Física, significa deixar os alunos fazerem somente o que querem, brincando do que querem com se estivessem no intervalo da escola. Em relação aos outros dois professores (nessa dupla se inclui a participante), a *professora de classe* afirmou que, apesar dos estilos diferentes, os dois desenvolvem um ótimo trabalho na Escola 2. Essa mesma professora elogiou a gestão da direção atual, que “[...] *é bem presente ... conhece todos os alunos ... participa de todos os conselhos ... tem muita autonomia e ... é uma pena quando ela se aposentar*” (Professora de Classe, DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2012).

Notamos que a perspectiva da direção da Escola 2 em relação às aulas de Educação Física se fundamenta em uma visão global do ensino, contrária a disciplinarização do corpo. A disciplina é vista como um *componente curricular* e a formação continuada do professor é apontada como uma imperiosa necessidade. Constatamos que essa visão é proveniente das atuações de um dos dois professores de Educação Física *comprometidos*, citados pela *professora de classe*. Nesse caso, as referências da diretora não são alusivas às práticas da participante deste estudo, mas sim ao outro professor, que já se encontra na UE há mais de seis anos, ao contrário da participante, que está em seu primeiro ano nessa escola. Em razão desse tempo, a diretora julgou não conhecê-la tanto.

As dificuldades vivenciadas por professores de Educação Física, muitas vezes provenientes da forma como a disciplina é vista na escola, também se refletem nas relações existentes entre os diversos atores do e no contexto escolar (GARIGLIO e cols., 2012; GASPARI e cols., 2006; XAVIER, 2011).

Igualmente revelamos, por meio de pesquisa anterior, mudanças nas perspectivas de alunos e de professores de outras disciplinas a respeito das finalidades das aulas de Educação Física na escola, considerando-a com igual importância em razão das

aprendizagens promovidas nessa área contribuirão também para a formação do aluno (COSTA; FERREIRA, 2011a). Atribuímos a essas transformações o desenvolvimento de uma prática docente fundamentada na reflexão.

Diversos estudos (GARIGLIO e cols., 2012; GASPARI e cols., 2006; SOARES e cols., 2001; XAVIER, 2011) revelam uma perceptível carência de prestígio da Educação Física na escola. Os autores justificam esse desprestígio mediante acontecimentos que permearam a trajetória da disciplina ao longo do tempo. Como origem dessa desatenção, pode-se citar a associação entre as atividades físicas e as atividades dos escravos, motivo de intensa oposição às práticas promovidas pela Educação Física no país (BRASIL, 1997; SOARES, 1998). “Certamente o conteúdo veiculado pela Educação Física ao longo de sua história na instituição escolar constituiu-se em elemento fundamental para a sua afirmação ou negação” (SOARES e cols., 2001, p. 214).

Conforme Gaspari e cols. (2006), a percepção de indiferença para com a disciplina enquanto *componente curricular* pelos atores do e no contexto escolar em geral (alunos, professores, coordenação e direção) e pelas ações governamentais se reflete por meio das diversas dificuldades vividas pelos professores, entre as quais, a não participação da área em decisões tomadas em reuniões com supervisores e em conselhos de classes, a insensibilidade da direção e da coordenação pedagógica para com os pedidos da disciplina, a valorização do desenvolvimento do conteúdo da Educação Física na dimensão procedimental pela direção e as críticas decorrentes de atuações docentes fundamentadas em todas as dimensões do conteúdo e o descaso, em algumas situações, pelos próprios docentes da área.

Em relação à negligência por parte das ações governamentais, Soares e cols. (2001, p. 222) já apontavam para a imprescindível legitimação da disciplina enquanto parte do currículo, afirmando a necessidade de “[...] superar os aspectos da legislação que restringem e limitam a Educação Física [...]”.

Por desenvolverem suas aulas em espaços abertos, muitas vezes pertos de salas de aulas, os professores também tem que controlar o volume das conversas dos alunos, que são mais evidentes em algumas atividades (GASPARI e cols., 2006). Nesse caso, tais atividades deixam de ser aprofundadas em suas complexidades e totalidades em razão da falta de espaço adequado para suas realizações, pois “não há como trabalhar os conteúdos da Educação Física no silêncio profundo, exatamente pelo envolvimento do aluno nas atividades propostas; como ser humano que é, o aluno está envolvido integralmente no que faz” (GASPARI e cols., 2006, p. 119). Além disso, o desenvolvimento das aulas em espaços abertos representa uma exposição demasiada de professor e alunos ao calor excessivo. Logo,



o espaço de realização das aulas também influencia as opções pedagógicas do professor, já que a tradução de barulho pela cultura escolar significa desordem, indisciplina, não sendo vista com bons olhos.

Observamos a preocupação da participante com o barulho produzido pelos alunos no trajeto da sala de aula para o pátio e/ou para a quadra da Escola 1, quando tentava, por meio de estratégias diversificadas - em certas ocasiões com o apoio das *professoras de classes* -, amenizar os ânimos dos alunos. Em nossas análises no tópico precedente, “*dilemas docentes*”, apresentamos as portas das salas sendo fechadas pelas *professoras de classes* como uma das causas dessa preocupação. Não notamos intervenções de atores do ambiente escolar durante as atividades desenvolvidas na quadra, porém presenciamos, em algumas aulas, muita sujeira, vento, frio e calor em excesso, fatores que não impediram o desenvolvimento das atividades propostas pela participante. É válido mencionar que as quadras das duas UE eram espaços abertos e cobertos.

No transcorrer desta pesquisa, notamos a ocorrência de reformas nas UE. Nas palavras da participante, o barulho produzido durante a reforma atrapalhou, de certa forma, o desenvolvimento de suas aulas. Em razão dessas ocorrências, revelou algumas mudanças de estratégias. “[...] *Eu tinha que [...] [...] começar ... a explicação dentro da sala ... explicar as regras ... né ... dos jogos ... ou [...] [...] da atividade que seria feita ... é ... na quadra [...]*” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012). Não consideramos essas estratégias como grandes mudanças, uma vez que a participante já fazia uso delas em suas aulas.

Igualmente, notamos a realização de algumas adaptações nas atividades em relação ao espaço disponível para o desenvolvimento das aulas. “[...] *A gente ... tinha que ... que dar uma ... uma adaptada ... e às vezes utilizar ... o pátio ... ou às vezes utilizar a sala ... então ... houve algumas ... adaptações ... mas ... deu prá ... deu prá trabalhar sim ...*” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Consideramos que essas adaptações - relativas a uma disposição e organização diferenciada dos alunos nas atividades -, bem como a alteração do local e o barulho produzido pela troca de telhas em uma aula realizada na quadra com alunos do 3º ano da Escola 2 não comprometeram os objetivos iniciais das aulas. Leal (2011) apresenta as iniciativas próprias para adequação das atividades e das estratégias aos espaços disponíveis das escolas como um dos indicadores educacionais sobre os processos de aprender e ensinar na escola.

Outra dificuldade apontada por Gaspari e cols. (2006) se refere aos conflitos com os familiares dos alunos e a utilização de drogas. Para os professores investigados pelos

autores, esses conflitos são consequência das disposições familiares de uma sociedade que caminha sem direção e dos ambientes de hostilidade e de agressividade nos quais os alunos estão inseridos, cujos crescimentos e desenvolvimentos estão ocorrendo em espaços com características violentas. Os autores afirmam que “[...] um trabalho em conjunto poderia dar conta de minimizar grande parte dos problemas disciplinares e de violência que são causados pelos jovens” (GASPARI e cols., 2006, p. 131). Nessa ótica, trabalhar em conjunto significa integrar ações dos professores, da escola, da família e de todas as esferas da sociedade em geral.

Com base nessa perspectiva de integração, a diretora da Escola 1 apontou a necessidade de conscientização, mobilização e estabelecimento de parcerias entre a escola e as demais esferas sociais. Afirmou a existência de lacunas nessa parceria e, como consequência dessas lacunas, disse que “[...] a escola se torna o *locus* de todos os problemas sociais ... sendo responsabilizada pelo fracasso na resolução desses problemas ...” (Diretora da Escola 1, DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2012).

Compreendemos que a inquietação da diretora está diretamente relacionada com o cenário da escola atual retratado por Tancredi (2009), com exigências que solicitam novas funções e, principalmente, com a necessidade de se considerar os interesses e as necessidades do entorno escolar e de desenvolver ações com ética e responsabilidade em setores sociais variados.

Já evidenciamos essa preocupação quando, em momento anterior, a diretora sinalizou para a importância do desenvolvimento deste estudo com base em um olhar de alguém que está fora do contexto, de modo a contribuir com melhorias em relação à prática pedagógica, à educação de maneira geral e, “[...] quem sabe ... com políticas públicas ...” (Diretora da Escola 1, DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2012).

Ao refletimos sobre as dificuldades pedagógicas apresentadas pela participante em suas aulas, nos referimos novamente, no início deste tópico, a algumas questões já evidenciadas em “*dilemas docentes*” em razão das inter-relações entre os eixos de análise.

Com base nos impasses já identificados no tópico anterior, observamos também na participante, dificuldades no processo de compreensão sobre os objetivos das atividades propostas, na explicitação dos critérios de decisão em relação aos conteúdos desenvolvidos e nas expectativas de aprendizagem para cada ano da escolarização. Todavia, consideramos que tais dificuldades não prescindem as preocupações que sente, referentes ao *que* e ao *como* ensinar, que resultam em consistentes propostas de trabalho com conteúdos e estratégias diversificadas.

Outras dificuldades se refletem na indisciplina dos alunos e nos conflitos provenientes da e na relação professor-aluno, maiores causadores dos dilemas da participante. Na rede municipal, suas dificuldades sentidas se relacionavam aos aspectos pedagógicos (superadas por meio de um trabalho em conjunto com as *professoras de classes*) e a sobra de tempo nas aulas em razão da perda de interesse das crianças nas atividades. Já na rede estadual as dificuldades com os aspectos pedagógicos se tornaram mais amenas e, o tempo, limitado para o desenvolvimento e a intensificação dos conteúdos nas aulas. Consideramos a gestão da aula e a consolidação de um repertório de atividades/conteúdos e métodos/estratégias pedagógicas como aprendizagens que a participante vai adquirindo ao longo de sua experiência como professora.

Analisamos como intervenções externas, a forma como algumas *professoras de classes* se portam durante as aulas de Educação Física, muitas vezes falando ao mesmo tempo em que a participante e atrapalhando o desenvolvimento das atividades. No entanto, observamos o estabelecimento de concessões nessas relações, principalmente, em virtude da necessidade da participante de ser acompanhada pelas *professoras de classes* nas aulas na quadra para minimizar os efeitos da indisciplina dos alunos. A frustração em relação a tentativa de definição de conteúdos a serem trabalhados em suas aulas por outras pessoas, as justificativas para o desenvolvimento do seu trabalho e as adequações nas aulas em razão das reformas ocorridas nas UE são consequências de algumas intervenções ocorridas.

Intuímos a ocorrência dessas intervenções na forma como as relações vão se estabelecendo entre os atores do e no ambiente escolar. Notamos mudanças de estratégias nas intervenções com alunos com dificuldades de compreensão, uma maior aproximação com os alunos com deficiências, superação de dificuldades da prática com base nas relações estabelecidas entre os pares e com a PC da Escola 1 (socialização de experiências e de materiais), nas pesquisas realizadas, nos momentos de estudos em ATPC, no constante envolvimento em cursos de formação continuada e no tempo de atuação profissional. O envolvimento da *professora de classe* nas aulas de Educação Física por meio do desenvolvimento de um mesmo tema em disciplinas diferentes representa a eficácia de uma proposta interdisciplinar sinalizada pela participante, com mútua articulação entre as áreas.

Concluimos que as perspectivas em relação às aulas de Educação Física na UE são resultados das observações que os diferentes atores fazem da atuação dos *professores especialistas*. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes são as principais influências na construção de uma concepção sobre a disciplina. Igualmente, percebemos uma compreensão de Educação Física como *componente curricular* e não como *atividade física*.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Pensando no jeito que você dá aula ... porque que você faz do jeito que faz ... e não de outro jeito? ... (Pesquisadora, ENTREVISTA 1, 18/05/2012).*

*[...] Talvez seja ... o jeito que ... que eu conheça [...] [...] acho mais fácil [...] [...] é o que eu estou tentando buscar ... por isso que eu faço cursos [...] [...] livros [...] [...] troca de experiências com outros professores ... prá cada dia tá ... mudando [...] [...] essa minha prática [...]. (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012).*

*Em relação ao desenvolvimento de suas aulas ... por que você faz ... da maneira que faz ... e não de outra maneira? ... (Pesquisadora, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).*

*[...] Acredito que seja ... a maneira que ... que eu consiga realmente ... é ... trabalhar ... o conteúdo [...] [...] contextualizar [...] [...] prá que seja uma ... aprendizagem significativa para os alunos ... e que eles ... possam interiorizar esses conceitos ... e ... acredito que ... é a forma [...] [...] que eu consigo desenvolver o ... esses conteúdos ... e escolher algumas estratégias que ... que facilitam [...] [...] esse ensino ... e a aprendizagem pelos alunos ... (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).*

As transcrições acima refletem as formas e as razões nas quais e pelas quais a participante exercita a docência, sinalizando elementos que possam tê-la conduzido a ser a profissional que é, fornecendo, ao mesmo tempo, uma ampliação das respostas para a mesma questão em momentos diferentes da entrevista (fato que ilustra seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional) e pistas para o estudo do trabalho do professor e para as políticas de formação docente.

Tais elementos estão representados por meio de conhecimentos sobre a profissão (o qual pode ser identificado mesmo antes do exercício da docência), de estratégias facilitadoras do processo de desenvolvimento das aulas, da busca constante por formação, da intenção de mudanças, da crença no trabalho como o resultado dos seus saberes e do desenvolvimento de práticas de ensino que tenham significado para os alunos.

Igualmente, compreendemos que a participante faz o que faz da maneira que faz em razão de suas escolhas pessoais, de sua formação inicial e continuada, de sua trajetória profissional, das experiências iniciais na rede municipal, dos contextos de atuação, entre outros indicadores que a tornam uma professora bem-sucedida no contexto do início da carreira. Por isso a consideramos como uma professora *de início de carreira* e não como uma professora iniciante.

Assim, com o propósito de conhecer e compreender as práticas pedagógicas dessa professora e as fontes que influenciam na construção dos seus saberes, nos fundamentamos, entre os diversos diálogos estabelecidos ao longo deste estudo, em Guarnieri (2005) e Tancredi (2009) para evidenciarmos as dimensões do processo de aprendizagem e de

desenvolvimento profissional docente, ilustrarmos a diversidade de fontes de aprendizagem da docência e dar visibilidade à forma como o professor aprende a ensinar e se desenvolve profissionalmente no decorrer de sua carreira. À Huberman (1995), para caracterizarmos o início da carreira e relacionarmos essas características (quando possível) às práticas da participante. À Leal (2011), para revelarmos as experiências bem-sucedidas de um professor de Educação Física com cinco anos de atuação profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, confirmando que a experiência na docência não está diretamente associada ao tempo na carreira. À Guarnieri (2005), para apresentar a ocorrência de diferentes implicações para o professor iniciante e, à Tardif (2008) e à Borges (2005) para refletirmos sobre os saberes docentes.

Na Educação Física, retomamos seu percurso histórico para elucidar a constituição da área, as influências das diversas tendências, o processo de construção do conceito de *cultura corporal* e a legislação prescrita para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posicionamo-nos com base em uma *educação de corpo inteiro*, em razão das possibilidades observadas de diálogo com os dados deste estudo e apresentamos breves resultados de pesquisas sobre o ensino da Educação Física para o nível de ensino supracitado.

De posse desse aporte teórico, apresentamos as discussões com e sobre os eixos de análise, apresentando um quadro-síntese para cada eixo, com as informações obtidas por meio das observações realizadas nas duas Unidades Escolares (UE) da rede estadual (registradas em diário de campo), das transcrições das entrevistas e das análises dos documentos.

Conforme já explicamos na metodologia, as informações contidas em cada eixo de análise foram registradas mediante *frases-chave*. Suprimimos algumas informações em virtude das inter-relações entre os eixos e a recorrência dos dados entre eles para não tornar a leitura cansativa. Como exemplo, destacamos os indicadores das dificuldades da participante, presentes em todos os eixos. Porém, nos tópicos anteriores, apresentamos essas informações em sua totalidade.

Igualmente, para facilitar o processo da leitura e torná-la mais sintética e informativa, agrupamos as *frases-chave* por subtítulos (elaborados com base no quadro 3 da metodologia), os quais são representativos do conteúdo do eixo ao qual pertencem. Em outras palavras, organizamos em vários grupos, por suas similaridades (considerando a natureza dos elementos apresentados, a correlação com o subtítulo, bem como certo encadeamento das análises realizadas) as informações contidas em cada eixo.

Assim, subdividimos o quadro 4 - “conteúdo escolar” - em “o que ensina”, “como ensina” e “por que ensina”, o quadro 5 - “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação” - em “características”, “organização”, “fundamentação” e “avaliação” e o quadro 6 - “dilemas docentes” - em “situações dilemáticas”, “como se percebe em relação aos dilemas” e “como tenta resolvê-los”. Já o quadro 7 - “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”- subdividimos em “dificuldades e estratégias de superação”, “intervenções externas”, “relações entre os atores” e “perspectivas”.

Com base em nossas análises, concebemos os conteúdos desenvolvidos pela participante nas aulas fundamentados em critérios provenientes de diálogos estabelecidos por ela com a literatura. As aproximações entre a *cultura corporal* dos alunos e os conteúdos da Educação Física ressignificam a aprendizagem para além dos procedimentos. A diversificação das atividades e das estratégias, a continuidade das ações, a coerência entre o previsto e o realizado e os investimentos próprios nas práticas e na formação revelam seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de práticas subsidiadas por uma concepção de Educação Física enquanto *componente curricular*, conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) 9.394/1996 (BRASIL, 1997).

Embora apresente dificuldades, observamos o desenvolvimento de boas práticas mediante os elementos já destacados. Elementos que contribuem para o protagonismo do aluno, para a socialização de conhecimentos e para a compreensão sobre o *fazer* corporal. As reflexões nos permitem observar o *que, como e por que* ensina determinados conteúdos, tornando observável, inclusive, como concebe o conteúdo, tal como nos mostra o quadro 4, a seguir.

**Quadro 4:** Síntese do eixo *conteúdo escolar*.

Eixo de análise	Dados	
<i>Conteúdo escolar</i>	<b>O que ensina</b>	<p>Conteúdos <i>clássicos</i> da Educação Física como uma direção a ser seguida.  Aproximação entre a cultura local e a cultura escolarizada.  Aproximações entre os pressupostos dos PCN-EF<sup>58</sup> e o PEA<sup>59</sup>.  Coerência entre o PEA e as práticas pedagógicas desenvolvidas.  Continuidade nas ações propostas e desenvolvidas.</p>
	<b>Como ensina</b>	<p>Crítérios para planejamento dos conteúdos: ajuntamento e distinção entre os anos; faixa etária; e nível de ensino.  Definição do espaço para o desenvolvimento das aulas com base no conteúdo planejado.  Protagonismo do aluno: debate e reflexão; socialização de experiências; e compreensão sobre o <i>fazer</i>.  Necessidade de se trabalhar <i>além da prática</i>, além do desenvolvimento da dimensão procedimental do conteúdo.  Práticas contextualizadas de ensino e aprendizagens significativas.</p>
	<b>Por que ensina</b>	<p>Inquietações com o domínio dos conteúdos (<i>o que ensinar</i>) e as estratégias para ensiná-los (<i>como ensinar</i>).  Preocupações em articular as atividades desenvolvidas na sala com as atividades desenvolvidas na quadra.  Percepção das próprias dificuldades para desenvolver práticas contextualizadas de ensino.  Desconhecimento dos PPP<sup>60</sup> das UE.  Ausências de referências específicas à Educação Física nos PPP das UE.  Investimentos nas aulas por meio de iniciativas e recursos próprios.  Diálogo com a literatura.</p>

<sup>58</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (ensino de 1ª a 4ª séries).

<sup>59</sup> Plano de Ensino Anual.

<sup>60</sup> Projeto Político Pedagógico.

Comprovamos a proposição de dinâmicas diferenciadas no desenvolvimento das atividades. A diversificação de materiais, vivências, condições didáticas, flexibilidade nas decisões e/ou ações e as intervenções pontuais nas aulas nos revelam preocupações para com a otimização do tempo da aula, a promoção da interação entre os alunos, a participação, a equidade de oportunidades e a ampliação dos conhecimentos dos alunos por meio do aprofundamento do conteúdo. Apontamos para o desenvolvimento de práticas pouco comuns, que valorizam os registros e as expectativas dos alunos, oportunizam a tomada de decisões, articulam as diferentes linguagens, possibilitam reflexões, se desenvolvem com base nas dimensões dos conteúdos e estabelecem relações entre as áreas por meio de uma postura pautada na mediação e em uma perspectiva de ensino contextualizada e interdisciplinar.

Para superar dificuldades, a participante se apropria de conhecimentos socializados em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), busca por formação contínua, realiza trocas com os pares, recorre às experiências iniciais, às contribuições do curso realizado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), à Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPC-EF) e às próprias reflexões sobre suas práticas em anos diferentes.

Nesse contexto de protagonismo docente e de disposição para aprender e mudar, identificamos a superação de dificuldades, a apropriação e transformação de conhecimentos imprescindíveis à configuração dos seus *saberes* e *fazeres* docentes, preponderantes para o seu processo de *tornar-se* professora.

Essas análises nos permitiram olhar para as práticas da participante. Refletimos sobre a natureza dessas práticas, conversando com alguns referenciais teóricos que as sustentam e a forma como são planejadas e organizadas por ela, buscando, simultaneamente, conhecer e entender os procedimentos avaliativos utilizados em suas aulas, as implicações do período de ingresso na docência, as lacunas da formação inicial e as responsabilidades, que se fazem imprescindíveis, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) para com o professor de Educação Física iniciante.



**Quadro 5:** Síntese do eixo *natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação*.

Eixo de análise	Dados	
<i>Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação</i>	<i>Características</i>	<p>Critérios para seleção dos conteúdos: justificativas; atividades; materiais; expectativa dos alunos, entre outros.</p> <p>Organização da aula por meio de dinâmicas diferentes da sala e da quadra.</p> <p>Diversificação, sistematização e relações entre os conteúdos para ampliar os conhecimentos dos alunos.</p> <p>Diversificação dos recursos materiais para promover a participação simultânea de todos os alunos.</p> <p>Desenvolvimento de práticas pedagógicas e avaliativas com base nas dimensões do conteúdo.</p> <p>Conteúdo inserido em projetos maiores da UE.</p> <p>Percepção de aprofundamento na abordagem do conteúdo de um ano para o outro.</p> <p>Trocas com os pares: livros; atividades; experiências; e materiais didáticos.</p> <p>Adaptações em relação aos recursos materiais utilizados nas aulas.</p> <p>Desenvolvimento do conteúdo com base em seu contexto histórico (textos, ilustrações, diálogos e vivências).</p> <p>Propostas de trabalho coletivo para os alunos e postura docente pautada na mediação.</p> <p>Influências das práticas desenvolvidas pelas <i>professoras de classe</i>.</p> <p>Equidade de oportunidades aos alunos e organização das práticas de modo a otimizar o tempo da aula.</p> <p>Oportunidades de decisões aos alunos e respeito para com suas decisões.</p> <p>Valorização das práticas da <i>cultura corporal</i> dos alunos e seus movimentos próprios.</p> <p>Relações estabelecidas entre as aulas de Educação Física e as aulas das <i>professoras de classes</i>.</p> <p>Necessidade de articulação mútua entre as áreas para a eficácia de uma proposta interdisciplinar.</p>
	<i>Organização</i>	<p>Comprometimento com a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Promoção do entendimento do aluno sobre a totalidade do tema.</p> <p>Prática contextualizada e interdisciplinar por meio da relação conteúdo-tema e relação entre as áreas.</p> <p>Ampliação das respostas nas entrevistas sobre as contribuições de suas aulas para a alfabetização dos alunos.</p> <p>Contribuições para o desenvolvimento da competência leitora e escritora.</p> <p>Valorização dos registros dos alunos e das aulas de Educação Física nas UE.</p> <p>Preocupação com a escrita correta das palavras em razão da funcionalidade das produções propostas.</p> <p>Apresentação de condições didáticas necessárias nas propostas realizadas aos alunos.</p>
	<i>Fundamentação</i>	<p>Necessidade de uma sistematização dos conteúdos para os anos iniciais nos cursos de formação inicial (lacuna).</p> <p>Necessidade de articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada (relativo ao <i>como</i> dar aula).</p> <p>Superação de dificuldades mediante iniciativas e investimentos próprios na prática e na formação.</p> <p>Momentos de estudos em ATPC e apropriação de estratégias de leitura.</p> <p>Diálogo com referenciais teóricos e metodológicos.</p> <p>Necessidade de proposição de um currículo para os anos iniciais (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).</p> <p>Importância da formação recebida pela EFAP.</p> <p>Diálogo com a própria experiência, pesquisas na internet, filmes, conceitos e materiais construídos nas aulas.</p> <p>Intervenções pontuais durante o desenvolvimento das atividades propostas, ora em grupos, ora individuais.</p>

		<p>Identificação de conhecimentos <i>da</i> prática adquiridos <i>pela</i> prática (atuação profissional na rede municipal).  Referência positiva à especialização, por tê-la cursado concomitante ao exercício da docência na rede municipal.  Utilização da PPC-EF, entre outras fontes, como parâmetro para o planejamento e para a organização das aulas.  Visualização da PPC-EF como uma direção a ser seguida, não devendo limitar o processo criativo docente.  Apreensão para tratar alguns conteúdos da forma como são/estão sugeridos na PPC-EF.</p>
	<b><i>Avaliação</i></b>	<p>Apresentação de várias possibilidades avaliativas aos alunos.  Dificuldades em avaliar a <i>participação nas aulas</i> e as habilidades físicas desenvolvidas pelos alunos.  Utilização dos registros como medida de segurança, de modo a diagnosticar o que os alunos aprenderam.  Realização de devolutiva aos registros, correspondentes às expectativas dos alunos e facilitando a avaliação.  Compreensão de avaliação para além da acumulação de conhecimentos escolarizados pelos alunos.  Necessidade de avaliação <i>teórica</i> (registros) e <i>prática</i> (construções dos alunos).  Concepção de avaliação como um processo contínuo nas aulas.</p>

Segundo Silva e cols. (2007), o bom professor estimula o interesse do aluno respeitando suas fases de desenvolvimento, desenvolve conteúdos expressivos, proporciona uma aprendizagem eficaz, integra todos nas atividades, instiga o processo criativo, domina a especificidade da área, tem consciência sobre o valor de sua atuação profissional, posiciona-se como um permanente aprendiz e apresenta respeito para com os alunos e consigo próprio. Concebemos tais atributos na participante e, com isso, não pretendemos dizer que não observamos dificuldades, em especial, nas relações professor-aluno e aluno-aluno, mais acentuadas em uma das UE.

Visualizamos muitos conflitos, em meio a avanços, retrocessos, dúvidas e certezas. Identificamos uma oscilação entre a *sobrevivência* e a *descoberta*, caracterizadas por Huberman (1995) como aspectos vivenciados na *exploração*. Por se encontrar em processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e no período de início na carreira, a participante transita entre as práticas bem-sucedidas que desenvolve e as dificuldades nas relações que vão sendo construídas com os alunos, conforme ilustram as informações contidas no quadro 6.

**Quadro 6:** Síntese do eixo *dilemas docentes*.

Eixo de análise	Dados	
<i>Dilemas docentes</i>	<i>Situações dilemáticas</i>	<p>Dilemas originários da falta de opção na atribuição de aulas e das condições adversas de trabalho na Escola 1.</p> <p>Inquietações provenientes das possíveis diferenças entre os alunos das duas escolas.</p> <p>Dificuldades mais amenas na Escola 2: maior respeito e interação nas relações.</p> <p>Dificuldades quando a <i>professora de classe</i> está ausente e/ou não se envolve com a aula de Educação Física.</p> <p>Posicionamentos adversos em situações em que não cumpre as condições estabelecidas com os alunos.</p> <p>Posturas divididas entre o desenvolvimento das atividades nas aulas e a resolução de conflitos entre os alunos.</p> <p>Dilemas provenientes das preocupações com o barulho produzido pelos alunos no corredor da Escola 1.</p> <p>Tempo insuficiente na Escola 2 limita a visualização do trabalho desenvolvido.</p> <p>Não envolvimento em alguns conflitos, gerados e resolvidos pelos próprios alunos nas aulas.</p> <p>Discursos contraditórios sobre as possíveis contribuições da prática de estágio realizada na formação inicial.</p>
	<i>Como se percebe em relação aos dilemas</i>	<p>Concepção de indisciplina como consequência da falta de estrutura familiar, sobretudo, na Escola 1.</p> <p>Inquietações provenientes das expectativas não correspondidas em relação às atitudes dos alunos.</p> <p>Dificuldades em visualizar melhorias nas relações por se encontrar envolvida nelas.</p> <p>Sentimentos de frustração porque nem sempre sabe que fazer em relação à indisciplina dos alunos.</p> <p>Percepção de que os alunos da Escola 1 tem mais vivências (fora da escola) em relação aos alunos da Escola 2.</p> <p>Incertezas quanto às origens das dificuldades que sente em relação a certos conteúdos.</p> <p>Percepção de melhorias nas relações professor-aluno de um ano para o outro na Escola 1.</p> <p>Oscilações entre momentos em que sabe o que fazer e momentos em que não sabe o que fazer.</p> <p>Realização de auto avaliação em relação aos conflitos com os alunos.</p> <p>Mudanças nas próprias atitudes em relação aos alunos de um ano para o outro.</p>
	<i>Como tenta resolvê-los</i>	<p>Preocupações e busca de soluções para os conflitos nas relações professor-aluno e aluno-aluno na Escola 1.</p> <p>Apoio das <i>professoras de classe</i> nas relações professor-aluno e aluno-aluno.</p> <p>Determinação de condições nas propostas realizadas para minimizar os efeitos da indisciplina dos alunos.</p> <p>Firmeza nos propósitos iniciais da aula (relacionados ao conteúdo planejado).</p> <p>Calma para resolver conflitos referentes à recusa e a resistência de alunos em algumas atividades propostas.</p> <p>Articulação entre as atividades na sala e na quadra para minimizar os conflitos e a resistência entre os alunos.</p> <p>Diversidade de estratégias para resolução de alguns conflitos.</p> <p>Priorização de conteúdos considerados mais <i>fáceis</i> em sua perspectiva.</p> <p>Influência dos saberes da trajetória escolar na definição dos conteúdos propostos.</p>

Silva (1997) afirma a necessidade de envolvimento do professor em processos formativos contínuos como condição para o gerenciamento dos dilemas. Pensamos que o envolvimento da participante nesses processos não deve se configurar somente por iniciativas próprias, mas por iniciativas dos gestores e, sobretudo da SEE-SP, as quais devem ser direcionadas às necessidades específicas vivenciadas por professores de Educação Física iniciantes.

Observamos que a inexistência de um currículo de Educação Física para os anos iniciais, sinalizada pela participante como uma das condições para sistematizar melhor os conteúdos para esse nível de ensino, não prescindem as preocupações que sente, referentes ao *que* e ao *como* ensinar, resultantes em consistentes propostas de trabalho. Notamos dificuldades de sobra de tempo na rede municipal e de falta de tempo na rede estadual em virtude das aprendizagens adquiridas ao longo de sua experiência como professora, o que corrobora com as características apontadas por Huberman (1995) nas fases de *exploração* e de *estabilização*.

Afirmamos que as dificuldades com a gestão do tempo nas aulas assumiram outra dimensão em razão das características identificadas na fase de *estabilização*. A participante, em seu quarto ano de atuação (sendo os dois – 02 - primeiros na rede municipal, com 1ºs e 2ºs anos, e, os dois – 02 - últimos na rede estadual, com 3ºs, 4º e 5ºs anos), sente falta de tempo nas aulas por já se situar em um momento de concretização de um conjunto de experiências pedagógicas e de apresentação de uma postura de interesse pela docência, conforme sinalizam Huberman (1995) e Nono (2011).

Igualmente, identificamos avanços nas mudanças de estratégias com alunos com dificuldades de compreensão e com deficiências e, por isso destacamos uma postura inclusiva, com capacidade de integração de todos os alunos nas atividades. A interação com as *professoras de classe* e a articulação entre as áreas, as influências positivas das aulas de Educação Física para a construção de uma concepção sobre a disciplina pela equipe escolar e os apontamentos da direção da Escola 1 e da Escola 2, respectivamente, sobre a necessidade de formação continuada e de estabelecimento de parcerias entre as UE e as demais esferas sociais em prol de exigências - que solicitam novas funções - apresentadas pelo cenário da escola atual, já retratado por Tancredi (2009), representam avanços identificados em meio às dificuldades de trabalho.

**Quadro 7:** Síntese do eixo *desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas*.

Eixo de análise	Dados	
<p><i>Desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas</i></p>	<p><b><i>Dificuldades e estratégias de superação</i></b></p>	<p>Estratégias de negociação com os alunos para evitar possíveis resistências nas aulas.            Conhecimentos construídos nas relações estabelecidas com os alunos.            Dificuldades advindas desde a formação inicial, sobretudo, no desenvolvimento de alguns conteúdos.            Falta de clareza em relação aos objetivos das atividades e sobre as expectativas de aprendizagem para cada ano.            Dificuldades em explicitar o processo de decisão, seleção e organização dos conteúdos desenvolvidos em cada ano.            Inexistência de um currículo não prescinde as preocupações referentes ao <i>que</i> e ao <i>como</i> ensinar.            Realização de buscas constantes em livros e adesão aos projetos da UE como formas de superar dificuldades.            Estratégias diferenciadas nas intervenções com alunos com dificuldades de compreensão e/ou com deficiências.            Maiores dificuldades em relação aos aspectos pedagógicos sentidas nos dois primeiros anos na rede municipal.            Comparação entre a experiência na rede municipal e estadual e identificação dos próprios avanços.            Facilidade com alunos dos 3ºs, 4º e 5ºs anos por já serem alfabetizados, possibilitando maiores exigências.            Melhorias provenientes do contato com os pares, pesquisas, formação continuada e tempo na profissão.            Superação de dificuldades na rede municipal por meio do trabalho em conjunto com as <i>professoras de classes</i>.            Gestão do tempo da aula como uma aprendizagem adquirida com a experiência na docência.            Sobra de tempo nas aulas na rede municipal e falta de tempo nas aulas na rede estadual.</p>
	<p><b><i>Intervenções externas</i></b></p>	<p>Conflitos provenientes da relação professor-aluno como uma das causas dos dilemas.            Indisciplina dos alunos não possui relação direta com a falta de interesse e de atenção nas aulas.            Utilização do tempo da aula de Educação Física para outras aprendizagens visto com <i>naturalidade</i>.            Mudanças de estratégias nas aulas em razão de algumas intervenções das <i>professoras de classes</i>.            Mudanças de local, disposição e organização dos alunos na realização das atividades em razão das reformas.            Sujeira, vento, frio e calor excessivo não impedem o desenvolvimento das atividades na quadra.</p>
	<p><b><i>Relações entre os atores</i></b></p>	<p>Concessões nas relações entre <i>professora especialista</i> e <i>professora de classe</i>.            Diálogos, socialização de experiências e materiais com professores e PC<sup>61</sup> na Escola 1.            Momentos de estudos e trocas em ATPC (no coletivo – Projetos - e por área - PEA).            Frustração em razão da interferência de funcionários nas aulas e postura de defesa do conteúdo planejado.</p>
	<p><b><i>Perspectivas</i></b></p>	<p>Perspectiva positiva da atuação de professores de Educação Física na Escola 2 por <i>professora de classe</i> e direção.            Comparação entre professores de Educação Física da Escola 2 por <i>professora de classe</i>.            Perspectiva positiva sobre a gestão da Escola 2 por <i>professora de classe</i>.            Perspectiva sobre a Educação Física como <i>componente curricular</i> pela direção da Escola 2.            Apontamentos sobre a necessidade de formação continuada do professor pela direção da Escola 2.            Conscientização, mobilização e parcerias entre a UE e demais esferas sociais, apontada pela direção da Escola 1.            Contribuições deste estudo para a prática, educação e <i>políticas públicas</i>, sinalizada pela direção da Escola 1.</p>

<sup>61</sup> Professora Coordenadora.

Em linhas gerais, reconhecendo as nuances do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante em período de início na carreira e as particularidades de seus contextos de atuação profissional, afirmamos, tal como Leal (2011), que a experiência docente não representa somente tempo de exercício na profissão, mas compromisso com a educação, com a própria formação, com os alunos e com o aprimoramento das próprias aulas e métodos de ensino em prol da aprendizagem dos alunos. Afirmamos que constatamos essas características nas práticas desenvolvidas pela participante.

Em Guarnieri (2005), destacamos a ocorrência de três implicações para o professor iniciante. Observamos essas implicações permear as práticas pedagógicas desenvolvidas pela participante, pela incorporação de algumas regras ditadas pela cultura escolar, quando pauta suas ações em razão de preocupações com a escrita correta dos alunos nos trabalhos que serão expostos nos murais da UE, pela percepção dos problemas existentes nas UE e os dilemas que nem sempre consegue solucioná-los, e pela capacidade de identificação de aspectos positivos e negativos em seu trabalho como padrões para entender os obstáculos e os próprios problemas relativos às suas práticas e decisões teóricas.

Corroborando com Guarnieri (2005), também afirmamos que essa capacidade, observada na participante, de identificação e de reflexão sobre os aspectos positivos e negativos do contexto não é muito comum nessa fase de início na carreira. As análises nos permitem afirmar que tal capacidade pode contribuir para o delineamento de futuras ações pedagógicas e, para um novo olhar das pesquisas sobre o professor iniciante.

Os indicadores educacionais elaborados por Leal (2011), com base nos discursos de um professor de Educação Física *experiente* e em período de iniciação na carreira em contexto escolar situado, relacionados aos processos de aprender e ensinar na escola, nos consente olhar para as práticas da participante e, tomando-se por base nossas análises, igualmente indicar: domínio dos conhecimentos sobre os objetos de ensino; articulação entre os saberes da vida dos alunos e os saberes ensinados na UE; promoção de aprendizagem e de reflexão nos alunos sobre “[...] suas próprias atitudes, procedimentos e conceitos acerca da Educação Física [...]” (LEAL, 2011, p. 131); valorização dos feitos dos alunos e o conseqüente reconhecimento destes para com a importância da função docente, tornando as aulas mais significativas nas perspectivas dos alunos; utilização adequada do tempo, dos materiais e dos espaços disponíveis nas UE para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos; utilização de recursos próprios na construção de materiais com os alunos, iniciativas próprias para adequação das atividades e das estratégias aos espaços disponíveis nas UE e solicitação de materiais e experiências entre os pares e à instituição por

meio da apresentação dos conteúdos a serem trabalhados, previstos no PEA; e aproximação com as práticas da *cultura corporal* dos alunos mediante o desenvolvimento de projetos.

Nossas indicações nos fazem refletir sobre a ocorrência incomum de práticas pedagógicas bem-sucedidas no período de início na carreira, tornando observáveis evidências que, salvo exceções (GUARNIERI, 2005; LEAL, 2011), não têm sido apontadas pela literatura sobre a temática. De acordo com Silva e cols. (2007), o bom professor

[...] desperta o interesse do educando [...], [...] trabalha com conteúdos significativos para o aluno [...], [...] respeita as etapas de desenvolvimento do participante [...], [...] possibilita a efetiva aprendizagem do conteúdo [...], [...] proporciona atitudes relacionadas à cooperação e colaboração entre os alunos [...], [...] tem como metodologia o processo dialético: prática – teoria – prática [...], [...] oportuniza experiências inter e multidisciplinares que favoreçam a leitura da realidade em toda sua complexidade [...], [...] consegue integrar educandos, sem nenhum tipo de exclusão [...], [...] estimula a criatividade [...], [...] possui conhecimento específico sobre a matéria [...], [...] apresenta a dimensão e importância social de sua prática pedagógica [...], [...] mantém a conduta de um eterno pesquisador [...], [...] apresenta continuidade das ações [...], [...] apresenta uma postura de respeito ao próximo e a si mesmo [...]. (SILVA e cols., 2007, p. 74).

Apesar de algumas implicações comumente notadas nessa fase de início na carreira, consideramos a manifestação de diversas características de um bom professor, conforme apontamentos precedentes de Silva e cols. (2007), nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela participante. Ao tornarmos observáveis aspectos negativos e positivos que perpassam as práticas pedagógicas desenvolvidas pela participante, concluímos que a grande maioria dos aspectos positivos (exceto o curso de formação promovido pela EFAP, os momentos de estudos em ATPC e o apoio da PC) é resultante de iniciativas tomadas por ela e financiadas, na maioria das vezes, com recursos próprios.

Esses aspectos, que se refletem positivamente no desenvolvimento de suas práticas, se revelam segundo as experiências iniciais, os cursos de formação continuada realizados, as trocas de experiências e de materiais com os pares, os diálogos estabelecidos com subsídios teóricos e metodológicos para fundamentação de seu trabalho mediante buscas em fontes diversas, as práticas orientadas por meio de influências positivas de *professores especialistas* e *professores de classes*, o trabalho integrado com as *professoras de classes* e o posicionamento da direção em relação às aulas de Educação Física na UE.

Visualizamos, por meio dessas escolhas e influências, como o processo de construção da identidade profissional da participante vai se configurando. Os motivos que a induzem a fazer o que faz da maneira que faz, conforme nossas reflexões no início deste tópico, são indicadores de práticas bem-sucedidas no contexto do início da carreira.



Ao relacionarmos elementos das práticas da participante com as características de um bom professor, apontadas por Silva e cols. (2007), e aos indicadores educacionais elaborados por Leal (2011) com base em um professor experiente, estamos, do mesmo modo, indicando elementos que possibilitam a um professor iniciante ser considerado bem-sucedido. Na perspectiva da docência como uma atividade aprendida, também acreditamos que a identificação e o detalhamento desses elementos possam contribuir para a organização do trabalho e para a formação inicial e continuada do professor. Igualmente, pensamos que o desenvolvimento de boas práticas tem relação com quem é a pessoa do professor.

Nesse cenário, apontamos a responsabilidade, tanto da SEE-SP quanto da gestão escolar, de se investir em políticas públicas, com merecidas considerações pelos saberes que são construídos e adaptados pelos professores no exercício da docência, pelas peculiaridades do contexto de trabalho e das condições intrínsecas a ele. Para tanto, faz-se necessário compreender o professor como construtor e transmissor de saberes de diferentes naturezas e provenientes de diversas fontes, conforme pontua Tardif (2008).

Tais políticas podem e devem se apropriar desses saberes de modo a propor ações de formação de professores que tenham por finalidade viabilizar, acompanhar, assistir, otimizar e intensificar esse processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente, não ficando o professor (principalmente o professor iniciante) a mercê da própria disposição para aprender e para mudar. Igualmente, o tempo de exercício profissional pode contribuir para o aperfeiçoamento do docente “[...] quando há comprometimento com o ensino e interesse em se desenvolver profissionalmente, investindo no próprio sucesso, mas é fundamental que políticas públicas garantam condições efetivas de exercício e desenvolvimento profissional” (TANCREDI, 2009, p. 47).

Para a efetividade dessas ações, há que se considerar o professor como um sujeito *aprendente*, em uma perspectiva da aprendizagem da docência como um processo, que acontece ao longo da sua trajetória profissional (GUARNIERI, 2005; TANCREDI, 2009).

Concordamos com Tancredi (2009) sobre a necessidade dessa disposição (identificada na participante) e acreditamos que as possibilidades não comuns de nos depararmos com práticas pedagógicas bem-sucedidas de professores iniciantes (conforme ocorrido neste estudo) e a conseqüente melhoria na qualidade do ensino são acentuadas quando se há investimentos de políticas públicas na formação inicial e continuada dos professores, os quais igualmente podem contribuir para amenizar as condições adversas inerentes ao exercício da profissão docente na contemporaneidade e as dificuldades iniciais desses professores.

Conforme reflexões no início deste estudo, citamos a diversidade de fontes de aprendizagem da docência que contribuem para a formação e para o desenvolvimento profissional dos professores, as quais, segundo Tancredi (2009), devem ser incorporadas e transcendidas pelos professores. Entre as fontes de aprendizagem apresentada pela autora, destacamos os cursos de formação, as trocas com demais atores do contexto escolar e o diálogo estabelecido com as teorias, observadas nas práticas desenvolvidas pela participante.

A necessidade de investimentos de políticas públicas também se relaciona com os aspectos negativos apontados pela participante, quais sejam as lacunas da formação inicial, a inexistência de um currículo próprio para o nível de ensino em que atua e os conflitos nas relações professor-aluno e aluno-aluno, entre outros. Em razão dessas necessidades, torna-se visível a necessidade de uma maior aproximação entre a formação inicial e os contextos das UE, a articulação entre a teoria e a prática e a sistematização de conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental pelos cursos de formação inicial e continuada e pela SEE-SP.

Esses apontamentos confirmam a imprescindibilidade de se valorizar e aprofundar o estudo dos diversos saberes que a formação inicial deve garantir ao professor de Educação Física, especialmente, o *savoir-faire*, que versa sobre o *saber-fazer* (BORGES, 2005). Cabe à formação inicial assegurar o domínio dos saberes específicos e, principalmente, os saberes sobre como tornar esses conteúdos ensináveis aos alunos, considerando as peculiaridades e as demandas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas demandas estão diretamente relacionadas ao *saber-fazer* e ao *saber-ser* anunciados por Tardif (2008) como os saberes adquiridos com a experiência docente.

Tomando-se por base o objetivo deste estudo e os elementos nos eixos de análise, asseguramos a importância de se repensar os cursos e programas de formação de professores. Para Imbernón (2010), os embasamentos para a construção de conhecimentos pedagógicos devem ser providos na formação inicial. Igualmente, intuímos que as instituições formativas devem contemplar todos os aspectos da profissão, mediante uma postura de compromisso, transformação e renovação, que não esteja circunscrita somente ao desenvolvimento de saberes inerentes à profissão.

A necessidade de uma sistematização de conteúdos da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de formação inicial e continuada e pela SEE-SP, sinalizados pela participante em diversos momentos, se justificam na medida em que garante ao professor as condições didáticas adequadas para a promoção da aprendizagem dos alunos. A sistematização dos conteúdos se refere a domínios que vão além da especificidade

da área, à forma de organizá-los, aos procedimentos apropriados para seus enfoques nas aulas, aos saberes relativos ao *como* dar aula. Saberes que devem ser garantidas nesses cursos.

Segundo Neira (2010), a reflexão sobre a formação recebida geralmente ocorre em momento de ingresso na carreira, posterior ao término da graduação. Durante a graduação, em especial na Educação Física, o autor afirma que raramente há rejeição dos saberes e significados difundidos no desenvolvimento das atividades universitárias.

Nas reflexões sobre as questões conflitantes na relação teoria-prática vivenciadas pelo professor de Educação Física iniciante, comprovamos as reflexões de Neira (2010), uma vez que esses conflitos marcam os egressos da licenciatura em Educação Física. Em razão desses conflitos, o autor revela que as lacunas da formação inicial se refletem no contexto educativo e social, influenciando a construção da identidade do aluno.

Em virtude das questões vivenciadas por professores iniciantes, esta Dissertação de Mestrado também conheceu as consequências causadas pelo ingresso na docência, o que sugeriu a promoção da formação contínua no decurso da carreira profissional. Portanto, cabem também às políticas públicas em educação e às universidades contemplar, na formação inicial e continuada do professor de Educação Física, os aspectos essenciais para o desenvolvimento das práticas de professores iniciantes.

Do mesmo modo, a formação inicial deve estar voltada para um desenvolvimento profissional docente coeso com os imperativos educacionais da atualidade (BORGES, 2005; IMBERNÓN, 2010; NEIRA, 2010, TANCREDI, 2009). Corroboramos com a importância e a necessidade de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento no propósito de possibilitar um movimento de transformação no currículo com base em implicações provenientes das próprias ações curriculares.

As reflexões dos autores justificam, de certo modo, nosso propósito na construção deste estudo, qual seja a identificação de saberes e influências determinantes para a configuração de práticas pedagógicas de professores iniciantes. Na busca desse propósito, faz-se necessário reafirmar que não é nosso interesse a sistematização de generalizações.

Por conseguinte, confirmamos as responsabilidades da SEE-SP, de construção, elucidação, disponibilização e formação continuada dos professores da rede nas questões atinentes às expectativas de aprendizagem para o ensino da Educação Física. Tais expectativas necessitam atender às características dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, concomitantemente, às necessidades dos professores que atuam com esse nível de ensino. As expectativas estão diretamente relacionadas ao trabalho docente, haja vista que o planejamento do ensino deve estar a serviço da aprendizagem do aluno.

Tal como na Língua Portuguesa e na Matemática (SÃO PAULO, 2013a, 2013b), documentos que apresentam, respectivamente, proposições para a realização de avaliações diagnósticas e expectativas de aprendizagem que se desejam impetrar bem como um plano de atividades para o registro das aprendizagens dos alunos, visualizamos, no recente roteiro de sugestão para as aulas de Arte e Educação Física (SÃO PAULO, 2013c), situações de aprendizagem e avaliação diagnóstica (por meio de projetos fundamentados nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal para o desenvolvimento do conteúdo) propostas para o ensino de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos o supracitado documento como o princípio de um caminho que esteja sendo desenhado, correspondente as nossas expectativas. Igualmente, intuímos que esta Dissertação de Mestrado venha a contribuir para o início de reflexões imprescindíveis à sistematização de diretrizes de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam e que irão atuar com os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede de ensino da SEE-SP, e, concomitantemente, promover novos diálogos sobre práticas pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Camila S. (e cols.). Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para (re) orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. In: **Revista Motrivivência**, ano XVII, n. 25, p. 37 – 55, Dezembro, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4694/3881>. Acesso em: 28/03/2013.
- AMORIM FILHO, Mário L.; RAMOS, Glauco N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223 – 238, Abril/Junho, 2010. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v24n2/v24n2a06.pdf>. Acesso em: 03/09/2012.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2.<sup>a</sup> Edição. Campinas: Papyrus, 1998.
- AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore**. São Paulo: Ática, 2008.
- BETTI, Irene C. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. In: **Revista Motriz**, v. 3, n. 2, p. 108 – 115, Dezembro, 1997. Disponível em: [http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n2/3n2\\_ART07.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n2/3n2_ART07.pdf). Acesso em: 26/08/2012.
- BETTI, Mauro. (e cols.). A Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: FILHO, Daniel C.; CORREIA, Walter R. (Orgs.). **Educação Física escolar: docência e cotidiano**. 1<sup>a</sup> Ed., Curitiba: Editora CRV, p. 109 – 128, 2010.
- BETTI, Mauro. Tema 1: Uma perspectiva cultural. Tópico 2: O que é uma proposição teórico-metodológica. In: **Disciplina: Concepção da Educação Física na Proposta Curricular**. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2011a.
- BETTI, Mauro. Tema 1: Uma perspectiva cultural. Tópico 2: O surgimento da perspectiva cultural. In: **Disciplina: Concepção da Educação Física na Proposta Curricular**. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2011b.
- BETTI, Mauro. Tema 2: Fundamentos Conceituais e Objetivos. Tópico 1: Se-Movimentar. In: **Disciplina: Concepção da Disciplina Educação Física na Proposta Curricular**. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2011c.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: ALVAREZ, Maria J. SANTOS, Sara B. BAPTISTA, Telmo M. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília M. F. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília M. F.; DESBIENS, Jean-François. (Orgs.). **Saber, formar e intervir: para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 157 - 190, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes).

BORGES, Cecília M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BORTOLETO, Marco A. C. Tema 2: Ginásticas Esportivas (de competição). Tópico: 2. Ginástica Artística. In: **Disciplina:** Ginástica. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Resolução 7, p. 1 – 1, de 04 de Outubro de 2007. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007_07.pdf)>. Acesso em: 10/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEEF nº 94/2005.** Parecer CNE/CES 400/2005, p. 1 - 6, de 24 de Novembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf). Acesso em: 10/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.** Parecer CNE/CES 0138/2002, p. 1 - 16, de 03 de Abril de 2002a. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf)>. Acesso em: 11/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.** Parecer CNE/CES 0058/2004, p. 1 - 20, de 18 de Fevereiro de 2004a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991). Acesso em: 14/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95.** Resolução CNE/CP 01/1999, p. 1 - 6, de 30 de Setembro de 1999. Disponível em: <  
[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0209-0214\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0209-0214_c.pdf)>. Acesso em: 11/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física.** Parecer CNE/CES 274/2011, p. 1 – 11, de 06 de Julho de 2011. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)>. Acesso em: 14/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Resolução CNE/CES 7, p. 1 – 6, de 31 de Março de 2004b. Disponível em: <

[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res\\_2004\\_0007\\_CNE\\_CES.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf)  
>. Acesso em: 10/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 1, p. 1 – 5, de 18 de Fevereiro de 2002b. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 14/03/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 009/2001, p. 1 – 70, de 08 de Maio de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (Ensino de 5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC, SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (Ensino de 1ª a 4ª séries).** Brasília: vol. 7, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: ME, SEB, 2007. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 01/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Volume III, Brasília, 1998b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: 13/10/2013.

CAETANO, Ana P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria T. e cols. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, LTDA, p. 191 – 221, 1997.

CAMPOS, Luiz A. S. Didática sob a ótica da Educação Física: um novo olhar. In: **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.2, n.4, p. 1 - 15, Janeiro/Abril, 2002. ISSN: 1519-0919. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/45/472>>. Acesso em: 22/01/2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 15ª Edição. Campinas: Papirus, 2008.

CLARO Jr., Rubens S.; FILGUEIRAS, Isabel P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 8, n. 2, p. 9 – 24, 2009. Disponível em: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1718>. Acesso em: 26/08/2011.

CORRÊA, Priscila M.; PORTELLA, Vanessa C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223 – 236, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287/3270>>. Acesso em: 28/03/2013.

COSTA, Catia S. **As lutas e a Educação Física escolar**: relatos de uma intervenção a partir dos diários de aula. 2013. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Especialização para Docentes em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação Física, Campinas, 2013. (Orientador: Jocimar Daolio).

COSTA Catia S.; FERREIRA, Lílian A. Desenvolvimento profissional de uma professora de Educação Física em início de carreira: um olhar a partir das narrativas. In: CAPELLINI, Vera L. M. F. (e cols.). **Formação de professores**: compromissos e desafios da educação pública. 1ª Edição. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, p. 205 - 210, 2013.

COSTA, Catia S.; FERREIRA, Lílian A. Desenvolvimento profissional de uma professora de Educação Física em início de carreira: um olhar a partir das narrativas. In: **III CBE - Congresso Nacional de Educação**. Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública. Bauru, UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 04 a 07 de Julho de 2011a. ISBN: 978-85-99703-61-8. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cbe/anais.pdf>>. Acesso em 26/08/2012.

COSTA, Catia S.; FERREIRA, Lílian A. Os jogos, brinquedos e as brincadeiras tradicionais no ambiente escolar: contribuições da Educação Física. 2011. In: **VI EIDE – Encontro Ibero-americano de Educação**, Araraquara/Brasil, UNESP, FCL, PPGEE e Universidad de Alcalá de Henares/Espanha, 26 a 29 de Outubro de 2011b. ISSN: 1981-9668. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/eide/arqs/EdFormacao1.pdf>. Acesso em: 06/12/2012.

COSTA, Catia S.; LEAL, Paulo H. A Proposta Pedagógica Curricular do Estado de São Paulo: o caso da Educação Física sob a ótica das narrativas. 2012. In: **II Congresso Municipal de Educação de Bauru – 12ª Semana da Educação Municipal**. "Anais da 12ª Semana da Educação Municipal e 2º Congresso Municipal de Educação de Bauru", Bauru, Prefeitura de Bauru, Secretaria Municipal da Educação de Bauru, 22 a 25 de Outubro de 2012. ISSN: 2237-8804. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/semanaeduca/Anais.aspx>>. Acesso em: 10/12/2012.

COSTA, Catia S.; VOLTARELLI, Monique A.; CUNHA, Renata C. Pesquisas sobre o professor iniciante no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar: o estado do conhecimento de 2000-2010. 2011. In: **VI EIDE – Encontro Ibero-americano de Educação**, Araraquara/Brasil, UNESP, FCL, PPGEE e Universidad de Alcalá de Henares/Espanha, 26 a 29 de Outubro de 2011. ISSN: 1981-9668. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/eide/arqs/EdFormacao1.pdf>>. Acesso em: 06/12/2012.



COSTA, Catia S.; VOLTARELLI, Monique A.; CUNHA, Renata C. Pesquisas sobre professores iniciantes: o estado do conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCar de 2000-2010. 2012. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Universidad de Sevilla e Universidad Autonoma de Chile, Santiago de Chile, 29 de Febrero a 2 de Marzo de 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%209/43.pdf>>. Acesso em: 28/03/2013.

COSTA, Martha B. Refletindo sobre a Educação Física escolar. In: **Revista Diálogos Possíveis/Faculdade Social da Bahia**, ano 5, n. 1, p. 189 – 198, Janeiro/Junho, 2006.

DARIDO, Suraya C. Conteúdos Escolares. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Editora Unijuí, p. 97 – 99, 2008.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan SA, 2003.

DARIDO, Suraya C.; SOUZA JR, Osmar M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane H. R.; CORDEIRO, Gláís S. (Orgs./Trads.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 41 – 70, 2004 [1996].

FANFANI, Emilio T. Culturas jovens e cultura escolar. In: **Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio**, 2000, Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>>. Acesso em: 01/10/2012.

FARIA, Eliene L. Conteúdos da Educação Física escolar: reflexões sobre Educação Física e cultura. In: **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 124 – 142, 2004. Disponível em: <<http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/aaad2796485e4a0b270b4ee0abc180bd.pdf>>. Acesso em: 16/01/2013.

FENSTERSEIFER, Paulo E. Técnica. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Editora Unijuí, p. 396 – 397, 2008.

FERREIRA, Ana C. B. **Cultura escolar: a Educação Física nas séries iniciais de uma escola pública estadual de Ijuí**. 122 f. Dissertação (Mestrado). Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2004. (Orientador: Paulo Evaldo Fensterseifer). Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200416942024013002P4>>. Acesso em: 28/03/2013.

FERREIRA, Lílian A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**.

2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006. (Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali).

FERREIRA, Lílian A.; REALI, Aline M. M. R. O início da carreira docente na Educação Física. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. (Org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, p. 17 – 43, 2009.

FOLLE, Alexandra (e cols.). Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25 – 49, Janeiro/Março, de 2009. Disponível em: <  
<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3014/4832>>. Acesso em: 27/03/2013.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e Ação no Magistério).

GALLARDO, Jorge S. P. (Coord.). **Educação Física**: contribuições à formação profissional. 3ª Edição. Ijuí: Unijuí, 2000.

GALLARDO, Jorge S. P. **Prática de ensino em Educação Física**: a criança em movimento. Volume único. São Paulo: FTD, 2010.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, José A. (e cols.). Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? 2012. In: **III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Universidad de Sevilla e Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile, 29 de Febrero a 2 de Marzo de 2012. Disponível em: <  
<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%206/17b.pdf>>. Acesso em: 28/03/2013.

GASPARI, Telma C. (e cols.). A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. In: **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109 – 137, 2006. Disponível em: <  
<http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/7828138ea2673071ec9aa11cf361c7ed.pdf>>. Acesso em: 23/01/2013.

GEBARA, Ademir. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: GEBARA, Ademir (e cols.); MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. 6ª Edição. Campinas: Papyrus, p. 13 - 31, 2001.

GEIGER, Paulo; SILVA, Renata C. M. **A nova ortografia sem mistério**: do ensino fundamental ao uso profissional. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

GOMES, Flávio; OLIVEIRA, Regina C. Do quilombo ao quilombola: tradições que as comunidades descendentes de escravos mantêm vivas até hoje. In: **Revista CIÊNCIA HOJE**

**das crianças.** (Revista de Divulgação Científica para Crianças). Ministério da Educação, FNDE, Ano 25, n. 240, p. 2 – 6, Novembro de 2012.

GOMES, Regina A. Palavras em Yorùbá com tradução para o português. In: **Dicionário: Yorubá/Português.** 2ª Edição. Brasil: Rio de Janeiro, p. 1 – 54, 2006.

GUARNIERI, Maria R. (Org.). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, p. 5 - 23, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 75).

GUARNIERI, Maria R. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão.** 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996 (Orientadora: Maria da Graça Nicoletti Mizukami).

GONÇALVES, José A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2.ª Edição. Portugal: Porto Editora, p. 141 – 169, 1995.

GONÇALVES, Nezilda L. G. **Metodologia do ensino da Educação Física.** Curitiba: Ibpex, 2006.

GONZÁLEZ, Fernando J.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos.** Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

HERNECK, Heloísa R.; MIZUKAMI, Maria G. N. Desenvolvimento e aprendizagem da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, p. 315 – 337, 2002.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2.ª Edição. Portugal: Porto Editora, p. 31 – 61, 1995.

ILHA, Franciele R. S. O professor iniciante e a Educação Física escolar: desafios que se somam. 2012. In: **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, p. 1 – 16, 2012. Disponível em: <  
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2441/93>>.  
Acesso em: 28/03/2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução: Silvana Cobucci Leite. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

KAWASHIMA, Larissa B.; SOUZA, Laura B.; FERREIRA, Lílian A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. In: **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458 – 468, Abril/Junho de 2009. Disponível em: <  
<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2161/2392>>.  
Acesso em: 10/05/2013.

LEAL, Paulo H. **A Educação Física no ciclo II do Ensino Fundamental**: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2011. (Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali).

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

LIMA, Emília F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. In: **Revista do Centro de Educação**. São Carlos, v. 29, n. 02, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>>. Acesso em: 26/08/2011.

LOUREIRO, Maria I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, LTDA, p. 117 – 159, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KUNZ, Elenor. Cultura de Movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Editora Unijuí, p. 111 – 113, 2008a.

KUNZ, Elenor. Se-Movimentar. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Editora Unijuí, p. 383 – 386, 2008b.

KURIKI, Fernanda M. **As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990**: antes, agora, e depois? 2007. 87 f. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física). Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Bauri, 2007. (Orientador: Mauro Betti).

MANTEIGA, Jeanne M. R.; LIMA, Emília F. Processos de ensino e aprendizagem. Apostando no sucesso de alunos com história de fracasso. In: SILVA, Ademar; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa (Orgs.). **Educação e pesquisa**: diferentes percursos, diferentes contextos. São Carlos: Rima, p. 99 - 116, 2004.

MARQUES, Marta N. **Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física escolar**: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria - RS. 105 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. (Orientador: Hugo Norberto Krug). Disponível em: [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3913](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3913). Acesso em: 27/03/2013.

MENDES JR., Celso T.; TURINO, Fernanda. Por que as pessoas têm cores diferentes? In: **Revista CIÊNCIA HOJE das crianças**. (Revista de divulgação científica para crianças). Ministério da Educação, FNDE, Ano 25, n. 240, p. 12, Novembro de 2012.

MENSCH, Deise I.; SCHWENGBER, Maria S. V. “Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira”: representações sociais de crianças sobre a Educação Física. In: **Revista**

**Motrivivência**, ano XXI, n. 32/33, p. 280 – 295, Junho/Dezembro, 2009. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/15588/14126>. Acesso em: 25/01/2013.

MIZUKAMI, Maria da G. N. e cols. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NEIRA, Marcos G. Quem estamos formando? Interpretando os currículos de licenciatura em Educação Física. In: FILHO, Daniel C.; CORREIA, Walter R. (Orgs.). **Educação Física escolar: docência e cotidiano**. 1ª Ed., Curitiba: Editora CRV, p. 69 – 93, 2010.

NETO, Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. e cols. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Vozes, p. 51 - 66, 1994.

NOGUEIRA, Neide. O professor, um profissional. In: CARDOSO, Beatriz. (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, p. 17 – 42, 2007.

NONO, Maévi A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PICH, Santiago. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Edição Unijuí, p. 108 – 111, 2008.

PIROLO, Alda L.; MAGALHÃES, Carlos H. F. Os professores de Educação Física e as dificuldades da prática pedagógica escolar. In: **Revista Especial de Educação Física**, Edição Digital, n. 2, p. 372 – 384, 2005. Disponível em: <[http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp\\_2004/6.cultura\\_cotidiano/6.6\\_Os%20professores\\_de\\_EF.pdf](http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2004/6.cultura_cotidiano/6.6_Os%20professores_de_EF.pdf)>. Acesso em: 27/03/2013.

REALI, Aline M. M. R.; REYES, Claudia R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. (Texto Apresentado em Congresso realizado em Maio de 2004). Disponível em: [http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1\\_letramento.pdf](http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf). Acesso em: 08/05/2013.

ROSENGARDT, Rodolfo. Avaliação. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Editora Unijuí, p. 40 – 44, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: educação física, ensino fundamental – 5ª série, 3º bimestre**. São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: educação física, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre**. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 5ª série, 3º bimestre**. São Paulo: SEE, 2009c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre.** São Paulo: SEE, 2009d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo de Educação Física. In: **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2ª Edição. São Paulo: SEE, p. 223 – 260, 2011a. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 14/03/2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2ª Edição. São Paulo: SEE, 2011b. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 12/09/2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais.** Resolução SE 184, de 27 de Dezembro de 2002. Disponível em: < [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/184\\_02.HTM?Time=10/16/2013 6:28:25 AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/184_02.HTM?Time=10/16/2013%206:28:25AM)>. Acesso em: 16/10/2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) [mensagem pessoal]. **Correio Eletrônico que disciplina o contido no § único do artigo 3º da Resolução SE 184/2002, que dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do Ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais.** Mensagem recebida por [debau@see.sp.gov.br](mailto:debau@see.sp.gov.br), em 20 de Janeiro de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Regulamento do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II – 2011.** SEE, EFAP. São Paulo: Julho de 2011c. Disponível em: < <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/LinkClick.aspx?fileticket=TawdKd2vvOw%3d&tabid=2454&language=pt-BR>>. Acesso em: 04/01/2013.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Organização dos trabalhos em sala de aula: unidade 1. 3º ano. In: **Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI).** Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). CGEB/DEGEB/CEFAI/CEFAF, versão preliminar, p. 1 - 72, 2013a. Disponível em: <http://www.derbp.com.br/anexos/THA%201-%203%C2%BA%20ano.pdf>. Acesso em: 11/05/2013.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Orientações para a organização dos trabalhos para o início do ano letivo de 2013: diagnóstico de Língua Portuguesa. In: **Orientações para avaliação diagnóstica.** Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), p. 1 - 10, 2013b. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=266&manudjns=0&tpMat=6&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em: 11/05/2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Revista São Paulo faz escola: Edição Especial da Proposta Curricular. Educação Física.** Coordenação: Maria Inês Fini. São Paulo: CENPEC, p. 51 - 70, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Sugestões de Atividades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Educação Física. In: **Roteiro Sugestão de Atividades para as aulas de Arte e Educação Física:** para o início do ano letivo de 2013. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), Sônia de Gouveia Jorge (e cols.); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Maria Elizabete da Costa, p. 16 - 19, 2013c. Disponível em:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkkljaslkA=266&manudjns=0&tpMat=6&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 15/03/2013.

SILVA, Maria C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, LTDA, p. 51 – 80, 1997.

SILVA, Rafael B. (e cols.). A Educação Física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 28, n. 02, p. 69 – 83, Janeiro de 2007. Disponível em:

<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/56/64>>. Acesso em: 27/07/2013.

SOARES, Carmem L. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmem L. (e cols.). **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem L. TAFFAREL, Celi N. Z. ESCOBAR, Micheli O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XIX. In: GEBARA, Ademir (e cols.); MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação Física & Esportes:** perspectivas para o século XXI. 6ª Edição. Campinas: Papirus, p. 211 – 224, 2001.

STEFANE, Claudia A.; MIZUKAMI, Maria da G. N. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, p. 237 – 263, 2002.

TANCREDI, Regina M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **Travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Québec, Presses de L'Université Laval, 1999.

TOJAL, João B. A. G. Motricidade Humana. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Editora Unijuí, p. 292 – 295, 2008.

XAVIER, Daianne B. **Concluí, e agora? Os primeiros anos da carreira profissional na ótica dos professores de Educação Física**: a formação inicial em foco. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011. (Orientadora: Maria Manuela Franco Esteves). Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5849/1/ulfpie039857\\_tm.PDF](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5849/1/ulfpie039857_tm.PDF)>. Acesso em: 27/03/2013.

WIGGERS, Ingrid D. Didática. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª Edição Revisada – Ijuí: Editora Unijuí, p. 133 – 136, 2008.



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de Mestrado **A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DOCENTES NO INÍCIO DA CARREIRA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**, sob responsabilidade da pesquisadora Catia Silvana da Costa. O objetivo deste estudo é descrever e analisar a construção das estratégias pedagógicas utilizadas por uma professora iniciante de Educação Física escolar no desenvolvimento de seus saberes docentes na profissão, buscando compreender o processo de formação e de desenvolvimento profissional no início da carreira e as fontes que influenciam na construção desses saberes no decurso da sua trajetória pessoal e profissional.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam fornecer subsídios aos professores de Educação Física iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também é interesse deste estudo a implantação de ações direcionadas à formação inicial e ao início na docência, no propósito de conhecer possíveis implicações produzidas por esse momento de inserção na carreira e garantir a continuidade da formação ao longo do exercício da profissão.

Nesse intento, procuramos reconhecer o que pensa a professora iniciante sobre a sua formação inicial e prováveis necessidades formativas identificadas no desenvolvimento de sua prática pedagógica, apontar dificuldades e potencialidades circundantes nesse processo, de modo a entender como a professora aprende a ser docente.

Você foi selecionada porque atende a todos os critérios de seleção, a saber: é formada em um curso de Licenciatura em Educação Física; é professora efetiva na rede estadual na cidade onde será realizada a pesquisa – o que pode contribuir para possíveis reformulações de políticas públicas de formação docente, além de assegurar a continuidade da pesquisa; está na fase inicial da sua construção de carreira enquanto professora de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental por se encontrar no segundo ano de atuação profissional na rede estadual, corroborando, o aporte teórico sobre o conceito de professor iniciante adotado nesta pesquisa de Mestrado.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua formação e sobre as contribuições e influências desta formação para sua prática na perspectiva de um trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de entrevistas, assim como ter sua prática pedagógica observada pela pesquisadora proponente.

Seu consentimento em participar pode gerar riscos, como por exemplo, o perigo da exposição e os desconfortos decorrentes dessa exposição. De acordo com a Resolução CNS<sup>62</sup> 196/96, toda investigação com seres humanos envolve riscos. Não obstante, os riscos são aceitáveis na medida em que os benefícios esperados são apresentados e a sua importância é explicada. Tais benefícios representam a possibilidade de descrever e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar, de modo a gerar conhecimentos que possam contribuir para o

---

<sup>62</sup> Conselho Nacional de Saúde.

aperfeiçoamento da atuação de professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da identificação de aspectos que envolvem os saberes necessários para a atuação docente em escolas. Tais aspectos vêm somar na aprendizagem da docência de professores iniciantes a fim de proporcionar uma formação inicial e continuada mais adequada e completa, revertendo-se, possivelmente, em melhorias para a qualidade do ensino.

Os dados da pesquisa serão coletados com base nas respostas obtidas nas entrevistas, na observação da prática e dos registros da pesquisadora e da participante durante o processo de realização da pesquisa. Serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão desta pesquisa, sob orientação da professora Dra. Maria Iolanda Monteiro. Os dados serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigo e da própria Dissertação de Mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com a orientadora, podendo entrar em contato a qualquer momento para retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

---

Assinatura da Pesquisadora

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da universidade, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235, Caixa Postal 676, CEP 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. O telefone para contato é (16) 3351-8110 e o endereço eletrônico é [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura da Participante

**Pesquisadora:** Catia Silvana da Costa

**Contato:** Rua José Padilha Sanches; nº. 96

C.H. Fernando Motta Mendes, Piratininga, SP, CEP: 17.490-000

Telefones: res. (14) 3265-1864 / cel. (14) 99734-3536

**E-mail:** [catiacosta.ef@gmail.com](mailto:catiacosta.ef@gmail.com)

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria Iolanda Monteiro

**Departamento:** Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

**Contato:** Rod. Washington Luís, Km 235,

Telefone: (16) 3416-2765

**E-mail:** [iolanda.uab@gmail.com](mailto:iolanda.uab@gmail.com)

## APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DOCENTES NO INÍCIO DA CARREIRA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Área Temática:**

**Pesquisador:** Catia Silvana da Costa

**Versão:** 2

**Instituição:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**CAAE:** 03580712.0.0000.5504

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 72184

**Data da Relatoria:** 14/08/2012

**Apresentação do Projeto:**

Projeto bem apresentado, tratando das estratégias pedagógicas desenvolvidas por uma professora de educação física em início de carreira.

**Objetivo da Pesquisa:**

Do projeto:  
"Descrever e analisar a construção das estratégias pedagógicas utilizadas por uma professora iniciante de Educação Física escolar no desenvolvimento de seus saberes docentes na profissão, buscando compreender o processo de Formação e desenvolvimento profissional no início da carreira e as fontes que influenciam na construção desses saberes no decurso da trajetória pessoal e profissional dessa professora."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequadas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de mestrado de caráter qualitativa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

-

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

-

SAO CARLOS, 12 de Agosto de 2012

---

Assinado por:  
Daniel Ventrúscolo

## APÊNDICE C – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Discorra sobre a escolha da profissão, apontando elementos que julgar favoráveis a essa escolha.

Comente sobre o curso de formação inicial e possíveis cursos de formação continuada que tenha realizado.

Você realiza leituras e troca com os pares? De que forma? Como essas experiências podem contribuir (ou não) para sua prática?

Apresente a sua concepção a respeito da Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de Educação Física (PPC-EF) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP).

Fale sobre as escolas públicas e a escola privada nas quais você leciona suas aulas e aponte suas preferências (se houver).

Em relação às duas redes que você leciona (pública e privada), a atuação com os anos iniciais do Ensino Fundamental é proveniente de uma opção sua ou não?

Desenvolva mais sobre a escolha dos níveis de ensino de atuação na rede particular.

As suas dificuldades são derivadas da especificidade da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental ou estão relacionadas com a transposição didática?

Que características os cursos de formação inicial e continuada deveriam ter para sanar as suas dificuldades como professora?

Fale de forma mais profunda sobre os cursos de formação continuada por você realizados bem como os impactos (positivos e/ou negativos) sentidos na prática pedagógica.

Quais são as experiências por você consideradas bem-sucedidas? Exemplifique e explique porque são avaliadas como experiências bem-sucedidas. Que elementos subsidiaram o desenvolvimento dessas práticas bem-sucedidas?

Em relação ao desenvolvimento de suas aulas, porque você faz da maneira que faz e não de outra maneira?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

Existem diferenças didáticas entre as duas escolas estaduais nas quais você leciona suas aulas? Se sim, aponte essas diferenças.

De qual fonte foi extraída a ideia para a proposta de construção de textos com base em frases soltas no primeiro dia da observação?

Você julga a sua prática contextualizada? Exemplifique, conceitue e apresente a importância da contextualização para você.

Há momentos de trocas com outros professores de Educação Física nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)? O Plano de Ensino é ou não considerado por você como uma construção coletiva? Por quê?

Desenvolva mais sobre o Plano de Ensino. Como ele é elaborado? No coletivo ou individualmente?

Em relação aos conteúdos, como são organizados e desenvolvidos? São diferentes por anos? Que elementos fundamentam a escolha desses conteúdos por anos? Exemplifique citando um livro e/ou autor.

Quais critérios utilizados por você para seleção e sequenciação das atividades propostas no cartaz produzido em aula? Por que seleciona primeiro os jogos e as brincadeiras que não necessitam de materiais para as vivências?

Qual a sua compreensão em relação à intervenção externa em suas aulas? Nesse caso, intervenções de professores, inspetores, indisciplina, respaldo pedagógico, relação com a *professora de classe* e todos os demais fatores que possam, direta ou indiretamente, influenciar no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Discorra sobre as relações estabelecidas entre você e a *professora de classe*.

Qual a sua opinião a respeito da utilização do tempo da aula de Educação Física pela escola para atividades gerais de reforços em decorrência das médias baixas dos alunos nas avaliações externas e internas? Qual a sua ideia sobre a substituição do tempo das suas aulas por outras aprendizagens, já que em suas aulas os alunos também estariam aprendendo?

Apresente as dificuldades sentidas por você enquanto professora e as dificuldades identificadas no processo de compreensão do conteúdo pelos alunos nas diferentes áreas do currículo.

Quais são seus dilemas como professora?

Como você avalia? Por que avalia dessa maneira? Por que valorizar o registro em suas aulas?

## APÊNDICE E – ROTEIRO DA TERCEIRA ENTREVISTA

Em algumas aulas observadas, você organizou a vivência dos *Jogos*, dos *Brinquedos* e das *Brincadeiras* em formato de circuitos. Por que você fez assim? A estratégia por você utilizada está relacionada com a quantidade de materiais?

Para desenvolver o tema *Folclore*, você organizou suas aulas com adivinhas no início e no final, entre outras atividades. Por que fez dessa maneira?

O tempo da aula de Educação Física nas escolas é de cinquenta minutos. Você tem dificuldades na gestão desse tempo?

De onde e como surgiu a ideia do carimbo utilizado por você nas aulas como uma devolutiva aos registros realizados pelas crianças? Por que e quando você faz uso desse recurso? É importante para você? É importante para os alunos?

Você julga a sua prática interdisciplinar? Sim, não e por que. Apresente uma situação para exemplificar sua resposta.

Você acredita que a sua prática contribui para a alfabetização e para o letramento? Sim, não e por que.

Para construir os brinquedos com seus alunos, você trouxe muitos materiais da sua casa, além daqueles fornecidos pelas escolas nas quais você leciona suas aulas. O que você tem a dizer sobre esse seu jeito de trabalhar, em relação aos materiais, à sua forma de se organizar e as contribuições de sua família? Em relação aos brinquedos, como você aprendeu a construí-los? O livro "*Brinquedos que a gente constrói*" comentado e compartilhado por você tem relação com essa busca?

Por que a ideia de expor os registros dos alunos no mural da escola? De onde surgiu essa ideia?

Por que você se aproxima mais de alguns alunos no momento em que propõe uma produção escrita e/ou gráfica sobre o tema estudado? Por que a preocupação com a ortografia nas aulas de Educação Física?

Por que você define os pegadores dos *Jogos de Perseguição*, ou pelas cores das roupas, ou pelas primeiras letras dos nomes, ou pelos meses dos aniversários? Por que faz dessa maneira?

Os brinquedos confeccionados nas últimas aulas observadas faziam parte das atividades propostas nos cartazes construídos com base nos resultados das pesquisas dos alunos?

Comente sobre os cartazes produzidos nas aulas com base nos resultados das pesquisas realizadas pelos alunos com os pais e/ou familiares.

Como você caracteriza o seu relacionamento com os alunos nas duas escolas estaduais em que você leciona?

Existem critérios para a organização e proposição dos registros (textos, frases, desenhos) em suas aulas?



## APÊNDICE F – ROTEIRO DA QUARTA ENTREVISTA

Você tem dificuldades relacionadas aos aspectos pedagógicos? Se sim, aponte-as.

Você tem dificuldades relacionadas aos conhecimentos específicos? Se sim, qualifique-as.

Quais elementos o curso de formação inicial deveria apresentar para contribuir na organização de suas aulas no contexto dos anos iniciais? Nesse sentido, o que precisaria ser feito? Exemplifique apontando possíveis características de conteúdo e de prática.

Em linhas gerais, o que é principal garantir (em relação à aprendizagem do aluno) em cada ano da escolaridade? O que é principal assegurar no 3º ano, no 4º ano e no 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A Educação Física contribui para o processo de alfabetização? Como e por quê?

De que forma a Educação Física pode contribuir para as outras áreas do conhecimento?

Em sua opinião, é importante que as aulas de Educação Física sejam ministradas por um *professor especialista*? Por quê?

Por que as demais disciplinas, com exceção de Arte, são ministradas por um único professor nos anos iniciais na rede estadual de ensino?

Qual a finalidade dos registros? Qual a importância dessa ferramenta para as aulas de Educação Física? Qual a utilidade que você faz deles?

Apresente a sua concepção de prática avaliativa. Em quais momentos essa ferramenta se faz presente em sua prática?

Qual é a sua concepção de Educação Física escolar? Exemplifique caracterizando um professor de Educação Física para os anos iniciais.

Existem diferenças (marcantes ou não) entre professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais e professores dos anos finais do Ensino Fundamental? Se sim, aponte essas diferenças. Qual são os pontos marcantes entre essas diferenças?

Você acredita que um professor de Educação Física atuante nos anos finais do Ensino Fundamental possa apresentar condições de lecionar nos anos iniciais? O que esse professor precisa ter?

Voltando na questão: o que é preciso garantir em cada ano da escolaridade, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, em relação à aprendizagem do aluno?

Fale um pouco sobre o desenvolvimento dos conteúdos *Ginástica Artística* e *Ginástica Rítmica* nas duas escolas, apresentando a justificativa para a escolha desses conteúdos, as estratégias, os materiais utilizados e os materiais que foram construídos com os alunos, os espaços, o tempo da aula, a aceitação dos alunos em relação a esses conteúdos e a forma como você avaliou os alunos.

Você acredita que a sua experiência com a *Ginástica Olímpica* contribui para a sua prática hoje com este conteúdo? Se você não tivesse essa experiência, acredita que seria capaz de desenvolver esse conteúdo nas escolas da maneira como desenvolveu?

Cite os referenciais teóricos que fundamentaram as abordagens dos conteúdos *Ginástica Artística* e *Ginástica Rítmica*.

A abordagem de conteúdos como a *Ginástica*, por exemplo, deve estar centrada no ensino da técnica dos movimentos ou não? Por quê? Se a prioridade não é a técnica, como deve acontecer esse ensino?

Durante a vivência da atividade com fitas na *Ginástica Rítmica*, você valorizou os movimentos próprios dos alunos sem se preocupar com movimentos que são convencionalmente padronizados nessa prática. Por que conduziu a aula dessa maneira?

Fale um pouco sobre o desenvolvimento do conteúdo *Jogos de Salão* com os 5ºs anos em uma das escolas que você leciona, pensando na justificativa, nas estratégias, nos materiais, nos espaços, no tempo das aulas, nas atividades utilizadas, na aceitação pelos alunos e na avaliação também.

Sobre o desenvolvimento do conteúdo *Jogos Africanos*, gostaria que você falasse sobre a justificativa para a escolha do conteúdo, as estratégias utilizadas, os materiais (se houve construção de materiais com os alunos ou não), os espaços da escola utilizados, o tempo da aula (se foi suficiente), os recursos, as atividades, a aceitação e a avaliação também.

Como você procura resolver os problemas de relacionamento encontrados em suas aulas? Exemplifique. Você tem dificuldades para resolvê-los?

As professoras de classes, Professor de Educação Básica – I (PEB-I), contribuem para o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, de que forma? Exemplifique citando alguma situação.

As reformas ocorridas nas duas escolas durante esse semestre prejudicou, de alguma forma, o desenvolvimento da sua prática?

Em relação ao desenvolvimento de suas aulas: por que você faz da maneira que faz e não de outra maneira?

## ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

**Pesquisadora:** [...] eu gostaria que você falasse ... sobre a escolha da profissão ... o que levou você a optar pela ... licenciatura em Educação Física?

**Participante:** é ... PRIMEIRO ... é ... sempre gostei muito de praticar esportes ... e ... né ... quando ... na ... na época da ... do ginásio ... é ... os professores de Educação Física foram ótimos ... é ... sempre ... participei dos jogos ... como eu já falei ... sempre gostei muito dos esportes ... e ... no ... no COLEGIAL comecei a praticar ... o voleibol ... e ... quando eu me formei ... é ... pensei na licenciatura em Educação Física ... é ... por ... por gostar mesmo de esportes ... por querer trabalhar com ... com o voleibol ... no caso ... MAS ... depois ... durante a graduação ... é ... as ... as ... os objetivos foram mudando as ideias foram mudando ... e ... logo que eu me formei ... eu acabei gostando mais da área escolar ... mas inicialmente a ... a ... escolha pela licenciatura foi por gostar muito de ... de esportes ... e ... e também de ensinar.

**Pesquisadora:** [...] que cursos que você realiza ... é ... como formação ... como parte de sua formação continuada ... e o que você tem a dizer também em relação ao seu curso ... como formação inicial ... o curso de Educação Física no caso ... a formação que você teve ... a graduação em si e após o término da graduação que cursos que você tem realizado como parte de sua formação continuada?

**Participante:** é ... como é ... pensando na graduação ... eu aprendi bastante ... é ... na época da graduação acho que eu pude ... descobrir várias ... é ... um leque de conteúdos e de áreas que eu poderia trabalhar ... é ... tanto treinamento ... é ... as academias ... com a escola ... é ... eu acho que me ajudou bastante ... MAS eu acho que essa formação inicial é MUITO pouco e ... por isso que quando eu terminei a graduação eu fui buscar é ... é realizar cursos na área ... é ... tanto de ... na época eu trabalhava em academia ainda ... no final da graduação ... então cursos na área de piscina ... de natação ... de hidroginástica ... e quando logo quando eu ingressei na prefeitura que eu tive a ideia de começar fazer a pós-graduação em Educação Física escolar ... na UFSCar ... prá me aprofundar e ... me ajudar nesse início de carreira que eu sempre fiz estágio em academia ... ainda não tinha uma experiência profunda na área de ... nas escolas ... então ... logo quando eu entrei na prefeitura ... eu já no meio do ano comecei a fazer a pós em Educação Física escolar ... e foi ela que me ajudou MAIS ... na preparação das aulas ... a organizar melhor os planejamentos ... tudo isso eu aprendi na faculdade ... mas ... eu acho que a pós foi muito importante também porque eu ESTAVA na prática ... e aí eu podia conciliar as coisas que eu estava aprendendo ali na pós ... e levar prá minha prática dentro da escola.

**Pesquisadora:** [...] então após a graduação você ... procurou por cursos prá área de treinamento mesmo ... em escolinhas ... esportivas?

**Participante:** [...] é não só ... é ... isso ... não só nisso ... é prá ensino de natação e depois ... né que depois ... depois eu acabei saindo da área da academia né ... que aí eu só fiquei na escola ... aí eu procurava tanto cursos na área de ... natação infantil que eu sempre trabalhei nunca deixei eu apenas SAI da academia ... mas eu dou aula de natação infantil numa escola ... como atividade extra ... e aí eu procuro ... tanto cursos nessa área de natação infantil ... e agora também na área de escolar ... aí sempre quando tem algum curso ... ou da rede ... ou em outra cidade ... prá fazer na área de escolar eu ... estou fazendo.

**Pesquisadora:** [...] eu gostaria que você falasse sobre as leituras que você realiza ... e se você troca ... informações ... experiências ... livros ... com outros professores de Educação Física ... de que maneira que isso contribui prá sua prática ... e de que forma?

**Participante:** vou citar alguns que eu lembro agora ... é ... tenho ... eu uso bastante ... o livro do João Batista ... João Batista Freire ... é ... educação como prática ... corporal ... é ... do ... um ... o livro agora não vou lembrar o título ... do Osmar e da Suraya Darido ... já não vou lembrar mais o nome ... é ... e ... em relação às trocas ... com os professores ... é ... troco ... mais com a professora que trabalha junto comigo na escola ... a outra professora de Educação

Física ... é ... vídeos ... livros ... ela ... a gente tem ... tem essas trocas ... isso me ajuda bastante ... porque eu não tenho ... às vezes muito ... na parte teórica ... prá ... prá estar trabalhando com os alunos ... então a gente sempre TROCA ... quando eu tenho ... algum livro ... é ... a gente acaba trocando ... e ... ela também contribui bastante.

**Pesquisadora:** [...] pensando nas leituras que dão suporte para a sua prática ... o que você tem a dizer sobre a proposta do Estado ... pro ensino da Educação Física na escola?

**Participante:** APESAR de não trabalhar com ... o ciclo II com o Ensino Funda ... e com o Ensino Médio né ... que no caso tem os cadernos né que ... que é o currículo agora ... é ... eu pude ... durante o curso de formação ... é ... trabalhar com ... com esse currículo ... é ... eu acho que tem os dois lados ... eu achei interessante ... o modo deles organizarem as ... as aulas ... com vídeos ... propostas de exercícios ... de atividades ... tem sites ... tem o caderno do ... do aluno ... SÓ que ... às vezes eu acho que ... foge um pouco da realidade ... da ... de algumas escolas ... é ... acho que o professor ... acho que os professores não devem se prender só ... tem ... acho que tem que seguir o currículo ... mas não se prender tanto ao que às vezes a gente encontra ali ... no caderno ... acho que tem que variar algumas atividades ... buscar em outras ... em outros livros ... outras atividades ... não ficar preso ... eu acho que é ... é um norte que dá ... mas eu acho que muitas coisas às vezes não ... de repente prá minha prática ... não conseguiria ... trabalhar ... do jeito que ... do jeito que ele mostra na proposta ... agora no ciclo I a gente não tem um caderno ... com tem no ciclo II e no Ensino Médio ... é ... então ... eu procuro ... através de livros ... de trabalhos ... que ... que às vezes eu encontro ... prá montar os planejamentos e os conteúdos ... MAS EU ACHO que seria muito importante se tivesse um currículo de ... de ... do 1º ao 5º ... prá gente pelo menos ... todas as séries trabalharem ... né ... um mesmo conteúdo ... mas ... é o que eu falei ... eu acho que é só prá gente ter um norte prá sistematizar os conteúdos ... não prá ... mas que a gente possa usar a criatividade prá trabalhar ... do melhor jeito ... e ... da melhor forma com ... com a faixa etária aí com o público que a gente tem.

**Pesquisadora:** [...] agora eu queria que você falasse um pouquinho sobre ... as duas redes que você trabalha ... a rede pública e a rede privada ... é ... quais são suas preferências ... se você prefere uma em relação à outra ou não.

**Participante:** [...] é bem dividido ... eu gosto de trabalhar ... na ... na particular como também na ... no Estado ... é ... apesar de na particular eu trabalhar com ... com natação ... mas às vezes eu acabo substituindo a professora em algumas aulas de Educação Física ... é ... eu vejo que ... a ... a trabalhar ... dar as aulas ... dar as aulas de Educação Física ... é igual tanto na particular como no Estado ... as crianças são ... são as mesmas ... apesar de ... da ... da ... da situação econômica da ... das ... suas ... ser diferente ... MAS ... as aulas ... é ... acontecem da mesma forma ... acredito eu ... porque as crianças são iguais ... tanto na pública quanto na particular ... na particular é mais FÁCIL ... pela ... pelos MATERIAIS ... pelo ... pelo local ... às vezes na ... na pública ... não nessa minha escola ... na minha escola é interessante que ... há pouco tempo eles ... é ... cobriram a quadra ... e ... quando a gente precisa de materiais ... a gente solicita ... mas ... eu acho que na ... a ... o que difere ... da particular e ... e no Estado ... é ... no caso do Estado PRÁ MIM ... é a estabilidade ... mas em relação a dar as aulas ... eu acho que é ... é muito parecido ... as crianças são muito parecidas ... e ... no ... não vejo muita diferenças na ... no momento ... nas horas de dar ... de dar as aulas ... só mesmo na educação de alguns alunos que ... que muda um pouquinho ... mas na prática ... é tudo igual.

**Pesquisadora:** [...] em relação às duas escolas que você atua ... você ... pode escolher ... os anos iniciais ... foi uma escolha ou não .

**Participante:** [...] vou falar pela ... pela escola do Estado ... quando eu cheguei já tinha ... uma professora já ... e ... por ela já estar lá há mais tempo ... ela ... tem ... faz as escolhas na minha frente ... então ela pegou ... o período da manhã que ... nessa minha escola ... é mais tranquilo ... é ... os alunos da manhã são mais calmos e ... os 1ºs e 2ºs anos à tarde ... e aí eu

fiquei com os 3ºs ... os 4ºs e 5ºs anos ... que prá mim é bem ... são alunos mais difíceis ... de manhã eles ficam no projeto então à tarde ... eles vem bem agitados e ... são mais velhos né ... então eu ... eu acho assim que é um pouco mais difícil né ... de ... de CONTROLÁ-LOS ... um pouco do que seria com os 1ºs e 2º anos ... que eu também gosto bastante de trabalhar quando ... eu entrei na ... quando eu fiquei dois anos na prefeitura ... eu trabalhei só com 1ºs anos e 2ºs anos ... e eu amava ... adorava dar aula para os 1ºs e 2ºs anos ... e nas escolas que estou hoje ... ainda não tive a oportunidade ... porque a professora é ... escolhe na minha frente.

**Pesquisadora:** e na particular?

**Participante:** na particular é só ... só tenho ... e como eu trabalho com a natação lá ... eu só trabalho com ... crianças de ... da Educação Infantil ... de dois anos ... até ... tenho ... tenho alguns alunos de 5º ano mas ... a maioria ... são todos da Educação Infantil ... maternal ... jardim.

**Pesquisadora:** são suas escolhas ?

**Participante:** [...] eu dou aulas prá todos né ... então ... eu escolho também ... mas assim ... eu passo ... eu dou aula prá todos ... todos os níveis ... mas geralmente eu ... eu procuro ... é ... eu dou aula mais pros menorzinhos.

**Pesquisadora:** você escolhe as suas turmas?

**Participante:** [...] é que ... são várias turmas no mesmo horário ... então geralmente a gente escolhe ... é ... quem vai ficar com os menores ... os maiores ... então geralmente a gente ... pela facilidade também de dar aula ... né ... acaba escolhendo ... escolhe ... eu prefiro às vezes pegar ... os ... menorzinhos ... prá iniciação mesmo ... prá iniciar a aprendizagem.

**Pesquisadora:** mas nesse caso [...]

**Participante:** mas é na natação [...]

**Pesquisadora:** nesse caso ... tem turmas que ficam sem aula ... de natação?

**Participante:** é ... uma atividade extra né ... não é aula de Educação Física ... é ... são atividades extras ... são alguns alunos que fazem só ... pode falar ... e ... nessa escola particular ... é ... uma vez por mês ... é ... eles tem aula de Educação Física na piscina também ... aí estão todas as salas da escola ... vão uma vez por mês ... mas aí não sou eu que dou as aulas de Educação Física na piscina ... eu só trabalho com atividade extra.

**Pesquisadora:** fala um pouco mais sobre essa escolha ... dos alunos ... da natação ... como que seria essa escolha ... ou você pega uma turma fechada?

**Participante:** [...] são turmas divididas pelo nível de ... de aprendizagem ... por exemplo ... os que estão iniciando ... estão na fase de adaptação ... é uma professora ... quem já sabe ... por exemplo ... já está mais adaptado ... já consegue bater perna sozinho ... usar o material sozinho ... fica com outra professora ... os que já são mais independentes ... não precisam da ajuda ... nem do professor ... nem de material ... ficam com outra professora ... e ... e aí ... tem várias turmas né ... e aí cada ... às vezes eu fico com ... com os iniciantes ... no momento ... em outra aula eu fico com os mais avançados ... e assim que a gente vai mudando.

**Pesquisadora:** mas todos os alunos que querem fazer a natação ... podem participar ... podem fazer?

**Participante:** podem ... podem ... todos podem participar ... então como é uma atividade extra ... eles fazem a ... a matrícula dos alunos ... qualquer aluno pode participar das aulas.

**Pesquisadora:** [...] desenvolva melhor ... sobre a escolha dos níveis de ensino na ... rede particular.

**Participante:** [...] eu geralmente ... é ... acabo ficando com ... as primeiras turmas que seriam de ma ... de infantil I ... mas é ... a coordenadora que ... que me escolhe prá dar aula prá essas crianças ... né ... prá essa turma ... é ... devido ao ... ao tempo de trabalho que eu já tenho e ... é acredito que pelo meu perfil ... eu tenho mais facilidade para trabalhar com esse nível ... de ... de criança com essa faixa etária ... então ... nem ... no caso ... dessa ... desse ... dessa turma ... que é o infantil I e o infantil II ... são turminhas de maternal que são menores ... é ...

geralmente sempre sou eu e mais uma outra professora que ... que dar aula prá essas crianças ... e nesse caso ... é a coordenadora que ... que determina sim ... é ... né ... prá eu dar aula prá essas crianças ... mas já os maiores ... fica ... né ... do consenso de ... das outras professoras e ... minha também ... prá ver prá ... cada turma ... prá quem vai dar as aulas ... prá também a gente não ficar sempre com ... dando aula prá ... pro MESMO NÍVEL ... então a gente ... nas outras aulas acaba modificando ... em uma aula a gente trabalha com ... com os MAIORES ... que são mais avançados e ... e mais ... no caso dos menores sou eu que ... que fico ... com ... com a faixa etária dos menores ... mas inicialmente é a coordenadora mesmo que ... que ... me indica né ... que ... prá pegá-los.

**Pesquisadora:** [...] queria que você falasse um pouquinho sobre as dificuldades ... se você tem alguma dificuldade em relação aos conteúdos específicos ... ou seja ... se essas dificuldades são em relação a especificidade da Educação Física na escola ... com os anos iniciais ... ou se essa dificuldade é em relação à transposição didática ... a maneira de passar esse conteúdo ... você ... você teria o domínio no caso do conteúdo mas a dificuldade seria na forma de passar pros alunos ... de uma forma didática.

**Participante:** [...] eu tenho ... é ... claro ... alguma ... alguns conteúdos que são mais ... é ... fáceis ... prá ... prá eu desenvolver ... então às vezes eu acabo ... que nem no ... no planejamento ... é ... me organizando prá conteúdos que eu tenho mais facilidade ... no caso ... jogos ... é ... brincadeiras ... é ... acabo dando prioridade mais prá ... prá alguns conteúdos do que prá outros ... é ... eu acho que ... tenho um pouco de dificuldade sim ... é ... em alguns momentos prá ... na ... na parte DIDÁTICA ... não ... não sei às vezes desenvolver tão bem um ... alguns conteúdos ... mas ... é ... acredito que seja às vezes ... é ... pelo conteúdo mesmo ... tem alguns conteúdos que eu tenho mais facilidade então às vezes eu procuro ... desenvolver de ... de maneira diferente que às vezes alguns conteúdos eu ... eu não ... não tenho muita facilidade prá ... prá desenvolver ... e às vezes acho que na ... na ... no momento da didática ali das aulas ... isso acaba prejudicando.

**Pesquisadora:** [...] em relação aos cursos de ... formação inicial ... de Educação Física no caso ... pensando na graduação ... e os cursos de formação continuada também ... os quais você tem conhecimento ... no caso ... o que [...] [...] eles deveriam ter ... esses cursos ... prá sanar essas dificuldades que você sente como professora?

**Participante:** eu acho que ... a GRANDE dificuldade ... é ... eu acho que é conciliar ... a ... a parte teórica ... né ... e ... e a prática ... eu acho que é isso que ... muitas vezes eu busco às vezes nos cursos ... tanto como busquei também na pós ... era ... prá ... prá ... prá aprender mesmo como ... como dar aula ... né ... então ... é ... os livros ... é ... leituras que eu poderia ... que poderiam me ajudar ... prá ... prá montar as aulas ... prá desenvolver melhor os conteúdos ... e na prática também ... conseguir conciliar essas leituras que ... que eu fazia ... que eu faço ... com ... com a minha prática ... eu acho que ... é ... inicialmente seria isso.

**Pesquisadora:** [...] então fala mais um pouquinho sobre a ... os cursos de formação continuada que você realizou ... é ... os quais tiveram assim um impacto na sua prática ... seja positivo ou negativo.

**Participante:** [...] complementando ... é ... é ... só prá ... fazer uma ... uma comparação ... muitos cursos que ... que eu já fiz ... focavam muito ... na prática ... só ... a prática pela prática ... os exercícios ... uma variedade de atividades que a gente poderia trabalhar ... mas ... o que eu acho mais importante ... o que ... hoje em dia eu estou buscando mais ... é ... é contextualizar melhor os conteúdos ... como que eu poderia estar ensinando ... mais ... prá essa ... né ... pensando um pouco mais na ... na parte teórica ... na parte dos conteúdos ... que eu poderia desenvolver melhor ... na prática ... e ... agora faz um mês ... eu ... é ... fiz um curso em Santos que ... que mostrou bastante isso prá mim ... primeiro o ... o professor contextualizou a ... a ... a ... a né ... os conteúdos da Educação Física ... como a gente poderia ensinar ... esses conteúdos ... é ... em cada nível de ensino ... os conteúdos que a gente poderia

trabalhar ... e DEPOIS ... é ... assim ... ele né ... uniu com a prática e ... e é isso que no momento eu estou buscando né ... nos cursos que aparecem ... é ... tentar isso ... é ... buscar isso ... a ... cursos que me ajudem a ... a ensinar ... a me ajudar mais nas aulas ... a ... a ... preciso aprender a dar aula de um jeito que não seja só chegar lá e ... passar alguma atividade prática ... aprender a contextualizar melhor na hora de ... de desenvolver os conteúdos nas aulas.

**Pesquisadora:** [...] fala um pouquinho sobre as suas experiências bem sucedidas ... algum exemplo ... alguma aula ... e porque que você considera essas experiências como bem sucedidas ... e nesse caso que elementos que subsidiaram essa ... prática bem sucedida?

**Participante:** [...] vou ... dar o exemplo de ... um conteúdo que eu trabalhei o ano passado ... que eu ... nunca IMAGINAVA trabalhar nas minhas aulas de Educação Física ... que ... na ... na graduação eu não tive ... na ... é ... na ... não fiz cursos ... com esse conteúdo ... é ... tive um POUCO na ... na pós-graduação ... foram os jogos africanos ... é ... rendeu muito ... achei que ... eu ia ter ... muita dificuldade ... mas ... é ... foi o MELHOR assim do ano ... foi ... foi trabalhar com jogos africanos ... trabalhei com vídeos com eles ... trabalhei em sala com regras de ... de alguns jogos ... eram jogos de tabuleiro ... é ... trabalhei também é ... com alguns ... algumas atividades na quadra ... também algumas brincadeiras ... e jogos africanos na quadra ... e também na SALA ... pude contextualizar ... levei MAPAS na sala ... falando do continente africano ... então ... acho que prá mim ... foi muito importante por isso ... eu consegui ... é ... desenvolver ... tudo ... tanto ... a parte teórica ... a contextualização do ... do continente africano ... na ... na teoria com eles ... como na prática ... então acho que ... acabou abrangendo ... tudo assim que ... que eu gostaria que TODOS os conteúdos fossem ... que todas as minhas aulas fossem ... na ... tanto ... trabalhar em sala ... trabalhar na ... na quadra ... mas ... tudo LIGADO.

**Pesquisadora:** pensando no jeito que você dá aula ... porque que você faz do jeito que faz ... e não de outro jeito.

**Participante:** boa pergunta ... porque talvez seja ... o jeito que ... que eu conheça ... e que eu ... no meu caso acho mais fácil ... mas é o que ... é o que eu estou tentando buscar ... por isso que eu faço cursos ... é ... livros ... e ... troca de experiências com outros professores ... prá cada dia tá ... mudando essa ... essa minha prática ... e ... eu acho que é isso ... não sei ... mais.

## ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA

**Pesquisadora:** [...] eu gostaria que você falasse ... se há diferenças ... didáticas ... entre as duas escolas que você leciona ... e se há diferenças ... que diferenças são essas?

**Participante:** pensando um pouco na didática das duas escolas ... é ... em uma das escolas ... que eu tenho a carga suplementar<sup>63</sup> ... eu tenho ... apenas ... duas aulas né ... duas salas<sup>64</sup> ... então não tenho ... é ... uma carga horária ... grande na escola ... mas ... pensando nas atividades que eu ... que eu vejo em sala ... com a professora ... são parecidas ... as atividades ... os projetos ... com ... com a outra escola<sup>65</sup> ... mas ... não ... não consigo visualizar tão bem lá na outra escola<sup>66</sup> ... acredito que ... que pelo tempo que eu fico lá ... mas olhando os projetos ... as atividades ... são ... são parecidos ... é ... já nessa escola<sup>67</sup> ... que eu tenho uma carga maior ... de dez aulas ... é ... tem os mesmos projetos ... mas cada professora<sup>68</sup> tem ... um jeito ... diferente de trabalhar ... MAS ... o que é passado pela coordenadora prá todas as professoras ... é trabalhado do mesmo jeito ... é ... do mesmo jeito não né ... mas igual ... eu vejo na outra escola<sup>69</sup> ... mas acredito que cada um tem ... o seu jeito de ... de trabalhar ... e ... acho que ... o ... a sala também ... às vezes influencia bastante na ... nas estratégias ... que vão ser ... realizadas ... é ... vão ser trabalhadas ... nas atividades ... mas ... é ... eu vejo um ... num ... não ... acho que não tenha tanta diferença ... muito ... na didática entre uma escola e outra ... mas que eu vejo ... que às vezes ... dá ... prá aprofundar melhor algumas atividades ... na outra escola<sup>70</sup> ... por conta da clientela ... é ... ser um pouco melhor ... então eu vejo que tem uns projetos mais diferentes ... as atividades mais ... um pouco mais complexas ... do que ... na escola<sup>71</sup> ... que eu tenho uma carga horária maior.

**Pesquisadora:** [...] no ... primeiro dia que eu fiz a observação ... em ... suas aulas ... que foi dia 15 de agosto ... você trabalhou ... com uma atividade em grupo com os alunos utilizando tiras ... com frases ... em que eles tinham que formar texto ... de onde surgiu essa ideia ... do trabalho com tiras?

**Participante:** [...] esta ATIVIDADE ... eu ... tirei da ... da internet ... e ... acho que a ideia ... de trabalhar desse jeito ... é ... foi um pouco ... de algumas experiências com outras professoras ... é ... mas a atividade em si foi ... eu retirei da internet ... ela já veio ... né ... riscadinha ... e ... aí eu pensei em recortar ... e deixar que as crianças montassem o ... o texto ... a respeito das brincadeiras populares ... mas ... essa ... as ideias são ... acho que devido às ... às atividades que às vezes eu vejo as professoras fazendo em sala ... é ... atividades de ... de livros ... e ... essa daí que ... que eu retirei da ... da internet.

**Pesquisadora:** [...] a sua prática é contextualizada?

**Participante:** tento ... o possível ... prá que seja ... contextualizada ... às vezes eu tenho um pouco de dificuldade prá contextualizar alguns conteúdos ... mas na maioria das vezes eu tento ... trazer ... ou alguma leitura ... ou alguma dinâmica ... alguma atividade ... é ... e alguma ... coisa que ... é ... né ... familiar para os alunos poderem ... é ... assimilar ... os ... conteúdos que eu trago ... ali ... a teoria ... com as atividades que a gente realiza na quadra ... mas às vezes eu tenho um pouco de dificuldade de ... fazer isso com ... todos os conteúdos ...

<sup>63</sup> A carga suplementar se refere às aulas que não compõem a jornada da professora.

<sup>64</sup> Duas salas representam quatro aulas, já que cada classe tem duas aulas semanais de Educação Física.

<sup>65</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

<sup>66</sup> A participante se refere à Escola 2, unidade onde possui a carga suplementar.

<sup>67</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

<sup>68</sup> A participante usa o termo no gênero feminino em razão de todas as suas classes serem responsabilidades somente de mulheres, não que nessa escola – Escola 1 - não há a ocorrência de homens lecionando.

<sup>69</sup> A participante se refere à Escola 2, unidade onde possui a carga suplementar.

<sup>70</sup> A participante se refere à Escola 2, unidade onde possui a carga suplementar.

<sup>71</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).



às vezes eu tenho facilidade em alguns ... mais facilidade em uns ... ACHO mais materiais ... livros ... atividades prá ... contextualizar ... do que outros conteúdos ... por exemplo ... folclore ... eu acho bastante ... jogos ... brincadeiras ... mas ... às vezes eu escolho alguns conteúdos que eu tenho um pouquinho de dificuldade ... por exemplo ... é ... ginástica ... que às vezes que eu tenho ... também um pouco mais de ... não tenho tanta experiência no conteúdo ... então acho que também isso dificulta um pouco ... na hora de contextualizar com os alunos.

**Pesquisadora:** nesse caso prá você ... o que seria contextualizar? ... considerando os exemplos que você deu.

**Participante:** acredito ... eu que ... seria ... é ... trabalhar ... a teoria ali ... textos ... histórias ... sobre as brincadeiras ... ou sobre a cultura ... sobre o folclore ... e depois também ... é ... realizar as atividades práticas ... acredito que seja isso ... contextualizar ... né ... a ... a cultura que eles têm ... e a ... o que a gente passa ... e ... transmiti-las prá ... prá prática ... então acho que é essa ... essa relação ... a teoria ... a prática ... mas dentro de um contexto ... que eles compreendam e possam ... é ... relacionar.

**Pesquisadora:** você acha importante contextualizar?

**Participante:** ACHO ... porque ... contextualizando a teoria e a prática ... acho que eles vão aprender melhor ... e ... levar isso ... é ... um ensino ... melhor prá eles ... uma aprendizagem mais significativa prá eles.

**Pesquisadora:** [...] eu gostaria que você falasse ... se nas ATPCs<sup>72</sup> ... há momentos de troca ... com outros professores de Educação Física no caso ... e se o PLANO DE ENSINO ... é ... foi ... foi uma construção coletiva ... se você considera ... o plano de ensino como uma construção coletiva ou se é algo que já estava pronto ... e foi ... é ... repassado prá você e ... para os outros professores no caso.

**Participante:** durante ... as ATPCs ... é ... né ... inicialmente nós ... começamos no coletivo ... todos os professores ... juntos ... e ... DEPOIS ... no ... em alguns momentos ... é ... os professores especialistas ... vem ... né ... nós viemos prá ... prá sala dos professores ... e ... conversamos um pouco sobre ... o que cada um está trabalhando ... é ... se ... né ... no nosso planejamento ... anual ... a gente ... é ... programou algumas atividades ... durante os meses ... todo mês né ... a gente programa alguma atividade ... então a gente ... durante as ATPCs a gente vem prá sala dos professores ... prá ... discutir algumas coisas ... né ... de conteúdos ... e ... também dos ... projetos e atividades que a gente tem que realizar nos ... durante os meses ... por exemplo ... o mês de agosto ... a gente está trabalhando o folclore ... então a gente vem prá conversar um pouquinho ... prá saber o que cada uma está trabalhando.

**Pesquisadora:** [...] desenvolva melhor sobre o plano de ensino ... como que ele é elaborado ... se ele é elaborado em conjunto ... ou se você ... é um trabalho que você faz ... sozinha.

**Participante:** [...] o ... plano de ensino ... de Educação Física ... eu fiz ... sozinha ... MAS aqui na escola ... é ... no ... no começo do ano no planejamento nós ... é ... montamos ... todos os professores ... coordenação ... direção ... alguns projetos de ação ... e ... né ... programamos para o ano ... é ... algumas atividades que seriam desenvolvidas ... então ... o plano de ensino ... um foi só que fiz mesmo ... é ... sozinha ... e ... também ... nas ATPCs ... no planejamento do começo do ano ... nós ... nós sempre discutimos as ... atividades e projetos de ação que ... nós iremos realizar durante o ano ... isso ... a gente realiza em coletivo nas ... nas ATPCs ... a gente retoma.

**Pesquisadora:** [...] fale um pouquinho sobre a forma como você organiza os conteúdos que você desenvolve com os alunos ... se os conteúdos ... quando você prepara ... planeja ... são diferentes ... por ano ... no caso 3º ... 4º e 5º ano ... e o que que FUNDAMENTA ... a escolha desses conteúdos.

<sup>72</sup> Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

**Participante:** [...] eu procuro ... é ... no ... nesse ... no caso desse ano ... eu ... acabei separando ... é ... DUAS SALAS ... e ... são os 5ºs anos ... eu acabei escolhendo alguns conteúdos para os 5ºs ... e acabei ... é ... juntando ... os 3ºs e ... porque eu só tenho um 4º ano ... então os conteúdos dos 3ºs e do 4º ... são os mesmos ... e o do 5º ano é diferente ... procuro ... geralmente ... diferenciar ... é ... mas aqui na escola<sup>73</sup> como tem uma sala ... eu ... acabo ... unindo ... esses dois 3ºs e o 4º ... e o 5º ... modifico ... ah ... o ... eu me ... eu fundamento através de ... livros ... é ... e aí ... acabo ... é ... recorrendo aos conteúdos que são ... é ... geralmente a gente ... é ... porque eu trabalho com ... com cada faixa etária ... então eu procuro ver nos livros ... as ATIVIDADES ... e conteúdos que são trabalhados nessas faixas etárias ... nesses níveis ... de ensino ... e eu ... que ... que ORGANIZO ... qual conteúdo vou trabalhar com ... com cada ... com cada turma ... com cada sala.

**Pesquisadora:** cita um livro principal ... que dá fundamento prá essa sua ... maneira de trabalhar.

**Participante:** Educação ... como prática corporal ... do ... João Batista Freire ... e do Scaglia<sup>74</sup>.

**Pesquisadora:** ... eu queria que você falasse ... porque que você seleciona ... primeiro ... as brincadeiras sem materiais ... do cartaz ... produzido com os alunos.

**Participante:** comecei ... pelas brincadeiras ... sem MATERIAIS ... não ... não foi por ... por nada ... assim não ... porque eu não ... não estava ... aqui na escola<sup>75</sup> a gente está com grande problema ... com os materiais [...] [...] então está muito difícil de pegar os materiais lá na sala por conta da ... da reforma ... então ... eu preferi começar com essas brincadeiras ... sem material ... e ... depois ... quando a gente conseguir organizar melhor os materiais ... eu vou ... vou me organizar com eles prá ... começar a fazer as brincadeiras que usam materiais ... com corda ... elástico ... bola de gude ... pé na lata e ... mesmo porque eu também tenho que me organizar prá trazer os materiais no dia certo prá trabalhar com eles ... e foi isso.

**Pesquisadora:** o que [...] [...] você pensa a respeito da intervenção externa nas suas aulas ... por exemplo ... intervenção de outros professores ... que são os professores PEB-I<sup>76</sup> né ... inspetores ... né ... em relação à indisciplina ... mesmo ... respaldo pedagógico ... é ... todos aqueles fatores que de certa forma influenciam na sua prática ... a sua relação ... com o professor da sala ... né ... então pensando nessas questões ... professores ... inspetores ... a indisciplina e ... o apoio pedagógico e a sua relação com o professor da sala?

**Participante:** [...] com os professores ... eu tenho uma boa relação ... no momento ... eles não me atrapalham ... alguma vez você está ... tentando explicar ... e às vezes eles ... chamam a atenção do aluno ... então ... essas coisinhas que às vezes ... é ... não que me incomodem muito ... mas às vezes atrapalha ... você está explicando uma atividade e ... de repente ... o professor da sala ... ou algum funcionário passa no meio do corredor assim e chama a atenção do seu aluno ... é ... mas eu ... eu consigo ... me relacionar muito bem com elas<sup>77</sup> ... não tenho ... não tenho muito problema com isso ... que eu acho que às vezes até ... auxilia ... na indisciplina ... acho até interessante às vezes elas acompanharem ... porque elas acabam colaborando também um pouco com relação a essa indisciplina ... mas não ... elas não ... não atrapalham não ... e ... o apoio ... quanto ao apoio ... pedagógico? ... é ... tenho ... um ... uma boa ajuda aí ... uma boa relação também ... e sempre há essa troca ... com ... com coordenação ... com professores ... eles ... é ... ajudam muito ... auxiliam muito também na ... nas minhas aulas ... acredito que tenha que ... a gente tem uma boa relação sim ... e ... não ... não me

<sup>73</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

<sup>74</sup> A participante se refere a Alcides José Scaglia, cuja tese de doutorado foi orientada por João Batista Freire.

<sup>75</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

<sup>76</sup> Professor de Educação Básica – I (“*professor de classe*”).

<sup>77</sup> A utilização desse termo se refere ao fato de que todas as Professoras de Educação Básica – I (PEB-I), responsáveis pelas classes em que a participante leciona suas aulas de Educação Física são mulheres.

ATRAPALHA tanto ... mas às vezes ... eu acho que ... poderiam se controlar um pouquinho assim e ... e não misturar ... mas não ... maioria das vezes ... não tem essa interrupção nas aulas não.

**Pesquisadora:** [...] fala um pouquinho mais sobre a relação com o professor ... de educação básica I ... que é o professor ... polivalente ... da sala.

**Participante:** [...] então ... é ... em alguns ... é ... quando eu comecei a dar aula ... eu ... é ... comecei não né ... nas aulas de Educação Física é ... nessa escola<sup>78</sup> ... os professores não são ... é ... obrigados ... é ... não que não são obrigados né ... quando não tem o reforço ... na sala de aula ... que o professor de sala tem que ficar com eles dando reforço ... é ... eles não acompanham nas ... nas minhas aulas de Educação Física ... QUANDO não tem nenhum aluno de reforço ... que ... eles estão né ... fazendo as atividades de reforço na sala ... os professores são ... né ... obrigados a descer ... comigo nas aulas de Educação Física ... com relação a elas descerem ... eu ACHO que ... me ajuda ... né ... na indisciplina de alguns alunos ... eu acho que é interessante elas acompanharem as aulas ... por conta disso ... de às vezes de alguma indisciplina ... de alguns alunos ... e ... mais ... é ... um outro lado ... eu acho que ... elas ... se elas descessem ... quando elas descem ... elas não tiram a minha autoridade nas aulas ... e ... eu acho que é isso que é interessante ... elas saberem separar quando é minha aula ... que eu estou como ... que eu sou a professora ... eu estou né ... dando essa aula ... e eu acho que aqui no caso elas respeitam bastante isso ... quando elas descem elas não se ... é ... interferem ... elas não interferem na ... na minha aula ... não chamam na ... na quadra lá ... a atenção muito dos alunos ... tirando a minha autoridade ... mas eu ... eu gostaria sim ... que elas descessem mais ... é ... acompanhassem mais minhas aulas ... por conta de ... de às vezes ajudar mais no controle dos alunos ... da indisciplina ... às vezes eu sinto um pouco de falta disso ... mas ... é ... estou ... conseguindo melhorar um pouco a indisciplina ... né ... controlar um pouco melhor os alunos ... mas eu gostaria sim que ... se eu pudesse ter essa ajuda ... pelo menos prá ir até a quadra ... e voltar ... que eu acho que eles ... bagunçam um pouco.

**Pesquisadora:** [...] você citou que alguns alunos ficam ... durante as suas aulas ... em momento de reforço com a professora da sala ... devido às notas ... às médias do ... SARESP<sup>79</sup> ... é isso? ... serem muito baixas ... né ... e as notas nas provas ... nas avaliações no geral ... o que que você pensa da escola usar o tempo da sua aula ... prá outros ... outras aprendizagens ... considerando que na sua aula eles também estariam aprendendo?

**Participante:** no começo até teve ... uma certa discussão por conta disso ... disso ... disso ... de estar ... retirando os alunos das nossas aulas ... sendo que ... nosso conteúdo ... nossa ... disciplina também faz parte do currículo ... houve uma grande discussão ... discussão por conta disso ... de ... deixar esses alunos na sala ... e ... né ... eles estariam perdendo também a ... as nossas aulas ... mas depois ... é ... né ... aceitamos ... conversamos um pouco ... e ... é ... resolvemos por ... por um rodízio ... esses alunos não são sempre os mesmos alunos ... que estariam saindo da ... das aulas ... é ... aconteceria um rodízio ... né ... uma semana seria na minha aula ... semana que vem ... seriam outros alunos ... ou às vezes nem tiraria mais na minha aula de Educação Física ... tiraria na aula de Arte ... então ... tem um rodízio ... não ... é ... desses alunos ... é ... eu ACHO que ... no ... no meu ver assim não tenho ... não tem problema ... por conta de não ser os mesmos alunos ... e eu acho que ... no caso aqui da escola<sup>80</sup> ... a gente não tem como fazer um reforço fora do ... do ... do horário de aula deles ... por conta de ... não ser uma escola integral ... e ... eles terem projeto no ... no horário contrário ... foi o jeito que a gente ... é ... pensou de estar ... melhorando ... é ... avançando com esses alunos ... melhorando a aprendizagem deles ... e ... acredito que ... no ... não ... não está atrapalhando muito nas aulas não ... por conta desse rodízio ... e eu acho que ... só tem a

<sup>78</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

<sup>79</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

<sup>80</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

melhorar as notas ... tanto da escola ... quanto a aprendizagem desses alunos que estão com ... com bastante dificuldades.

**Pesquisadora:** [...] fala um pouco sobre as dificuldades pedagógicas ... as dificuldades que você sente como professora ... e as dificuldades que você percebe ... na compreensão dos conteúdos pelos alunos.

**Participante:** quanto às dificuldades pedagógicas ... às vezes eu tenho um pouco de dificuldade ... de ... organizar os conteúdos ... é ... quais conteúdos eu ... é escolher ... mas ... aí ... eu busco ... em ... livros ... é ... também ... é ... acabo ... me apoiando na ... nas ... nos projetos da escola ... então isso às vezes me ... acaba me ajudando um pouco ... a ... organizar os meus conteúdos ... é ... prá cada série também ... eu acabo organizando ... é ... um pouco melhor ... mas às vezes eu tenho um pouco de dificuldade nisso ... organizar os conteúdos prá cada ... série.

**Pesquisadora:** e as dificuldades de compreensão dos alunos ... como que você percebe se os alunos ... é ... tem dificuldade no entendimento da sua explicação ... da sua demonstração ... ou não?

**Participante:** às vezes eu vejo um pouco de dificuldade de compreensão dos alunos sim ... eu PROCURO às vezes ... mudar um pouco essa estratégia ... porque às vezes eu estou só falando e o aluno não ... entendeu ... né ... pergunto se tem alguma dúvida ... é ... às vezes tento ir à lousa ... mostrar ... desenhar ... até que todos entendam ... mas eu ... mas alguns tem bastante dificuldade de entender ... até mesmo explicando ... chega na prática ... tem essa certa ... essa dificuldade ... e aí é na prática mesmo ... que eu tento mostrar prá ele da melhor forma possível prá que ele entenda.

**Pesquisadora:** normalmente ... essas ... esses alunos que você percebe que tem dificuldade de compreensão na sua aula são os alunos que também tem dificuldade de compreensão nas outras disciplinas com as outras professoras?

**Participante:** sim ... geralmente ... são os alunos que tem bastante dificuldade de atenção ... de aprendizagem na sala ... também apresenta essa dificuldade nas aulas ... e ... também tem os alunos que são da sala de recurso também ... que tem alguma deficiência ... que ... às vezes eu dou ... um pouco mais de atenção ... porque ele tem bastante dificuldade de interagir com os outros alunos ... e até de ... de ... de entendimento das brincadeiras ... e de participar junto com os outros alunos.

**Pesquisadora:** [...] quais são os seus dilemas como professora?

**Participante:** dilemas? ... (risos) aí ... acho que ... tem alguns pontos ... não sei se são dilemas ... mas ... é ... me preocupa muito a indisciplina dos alunos ... é ... comportamento deles ... é ... a estrutura familiar deles ... com relação à educação ... e ... acho que com relação à parte pedagógica ... é ... realmente ... eu estou fazendo um bom trabalho ... estou conseguindo fazer com que esses alunos compreendam ... aprendam ... acho que são ... algumas ... alguns pontos de interrogação assim que às vezes ... eu me pergunto ... e é aí que eu tento ... buscar atividades ... brincadeiras ... tento relacionar ... as atividades né ... na sala ... ou mesmo teórica que a gente possa fazer e ... na ... quadra ... acredito que são esses pontos que me preocupam.

**Pesquisadora:** em relação à sua prática avaliativa ... de que forma que você avalia?

**Participante:** quanto à avaliação ... eu ... procuro ... dar um trabalhinho prá eles ... um registro ... é ... com valor sete ... e ... prá completar ... a ... a nota né ... a média 10 ... os outros três pontos ... um ponto ... eu ... dou prá eles quanto ao ... comportamento ... um ponto ... de participação nas aulas ... e um ponto ... seria ... um ponto extra ... que ... eu ... durante as aulas que a gente faz na sala a gente faz alguns ... registros ... eles ... é ... registram alguns conteúdos no caderno ... e eu ... acabo dando alguns vistos nesse ... nesse caderno ... então quem tem esses vistos ... esses carimbos no caderno ... eu ... dou esse ponto extra ... então ... totalizando os dez ... dez ... dez né ... de nota ... sete de trabalho ... e ... de desempenho ... são três pontos ... um de participação ... um de comportamento ... e um ponto extra.

**Pesquisadora:** porque avaliar dessa maneira?

**Participante:** foi ... um jeito de eu ... conseguir ... avalia-los ... porque ... até então eu não ... não sabia como ... avalia-los na ... na ... só na prática ... eu tinha muita dificuldade em avalia-los na prática ... a evolução deles ... é ... se eles estavam melhorando ... na ... quanto às habilidades ... e aprendizagens ... então ... foi um jeito de eu ... colocar no PAPEL ... um jeito de avalia-los ... então acabo fazendo esse ... um trabalhinho ... escrito ... é ... ora escrito ... uma cruzadinha ... um caça palavras ... ou até um desenho ... como forma de ... dessa ... dessa devolutiva deles ... prá ver o que que eles aprenderam ... é ... nas ... nas minhas aulas ... e eu conto também essa parte ... de comportamento ... participação nas aulas.

**Pesquisadora:** porque valorizar o registro na sua aula?

**Participante:** PRÁ MIM é ... é uma ... é como eu falei ... é uma devolução do ... da aprendizagem deles ... eu acredito que ... prá ver se realmente eles ... eles assimilaram os conteúdos que eu passei ... e ... prá ver se realmente eles aprenderam ... aprenderam ... acho que ... o registro me ajuda nisso ... e ... como forma acho mesmo de ... de eles ... colocarem no papel o que eles aprenderam ... e ... poder ... registrar ... o que eles aprenderam ... o que eles pensam ... nas aulas de Educação Física.

### ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA

**Pesquisadora:** [...] em uma das suas aulas ... você organizou as atividades ... os jogos e os brinquedos ... e as brincadeiras ... em formato de circuitos ... por que você fez assim?

**Participante:** [...] PRIMEIRO porque ... alguns jogos que foram escolhidos e algumas brincadeiras ... ficariam um pouco ... difícil se ... fizesse com um grupo muito grande de ... de alunos ... por exemplo ... a bolinha de gude ... é ... a brincadeira da ... do ... das cinco marias ... então eu optei por é ... é ... separar as brincadeiras em circuitos ... prá que todos pudessem vivenciar VÁRIAS brincadeiras ao mesmo tempo ... e ... e assim ... que eu ... dividi em circuito ... cada aula ... eu separei quatro jogos ... e ... cada grupo revezava ... e ... trocava de ... de brincadeira ... passando assim por todas as estações.

**Pesquisadora:** essa estratégia também é ... decorrente da ... quantidade de materiais?

**Participante:** sim ... é por conta também dos materiais ... é ... que nem eu falei da ... da burica ... se todos fossem brincar de burica eu teria ... teria que trazer MUITAS buricas ... as cinco marias ... até daria certo de a gente fazer uma aula ... é ... só ... brincando com as cinco marias ... só que aí eu teria que separar uma aula ... uma AULA ... prá eles organizarem ... e ... CONFECCIONAREM as cinco marias ... aí ... seria interessante até ... uma aula ... todos confeccionando as cinco marias prá poderem ... é ... todos ... poderem vivenciar um pouquinho dos jogos ... também por conta assim dos materiais ... prá ... também por causa do tempo ... aí ... prá gente poder fazer MAIS vivências ... de mais brincadeiras em ... uma aula só.

**Pesquisadora:** em algumas semanas ... você trabalhou com ... o tema folclore ... e uma das atividades eram as adivinhas ... é ... nessa ... nesse tema ... você organizou a aula com uma adivinha no começo da aula e uma adivinha no final da aula ... porque você fez dessa maneira?

**Participante:** inicialmente a ... ideia era fazer só ... no começo ... da aula ... é ... foi escolhida aleatoriamente ... poderia ser uma parlenda ... ou um conto ... é ... eu acabei escolhendo pelas adivinhas ... e ... em troca do acerto ... de quem acertasse as adivinhas ... os alunos até ganhavam um ... prêmio ... uma bala ... um pirulito ... ou um adesivo ... MAS ... às vezes ... eles gostaram tanto que às vezes eu acabei ... é ... retornando no final ... fazendo no final ... mas inicialmente a ideia era fazer só no ... no começo da aula ... prá ... prá contextualizar ... né ... o ... a ... as adivinhas ... prá que eles tomarem ... tomassem conhecimento né ... do ... do que também ... tem no folclore ... não só as brincadeiras e os personagens.

**Pesquisadora:** o tempo da aula de Educação Física nas escolas ... é de cinquenta minutos ... você acha difícil gerir esse tempo?

**Participante:** eu acho que com o tempo ... eu ... fui aprendendo a ... a ... me organizar ... mas ... QUANDO eu comecei a dar aula ... eu tinha bastante dificuldade ... é ... principalmente porque eu comecei a dar aula para os primeiros anos ... então eu tinha muita dificuldade que ... eles ... é ... perdem um pouco da atenção assim muito rápido ... então ... eu tinha muita dificuldade de ... de modificar ... modificar as atividades ... de sempre estar ... é ... uma atividade atrás da outra ... e ... mais agora ... com ... com ... com o tempo eu achei que ... MELHOROU ... mas às vezes ... dependendo dos conteúdos ... que nem ... o conteúdo do folclore ... que eu GOSTO muito de trabalhar ... às vezes parece que falta tempo ainda ... falta ... se tivesse mais uma aula ... a gente poderia ... render MUITO mais ... trabalhar muito mais coisas ... às vezes o tempo é um pouco curto ... de cinquenta minutos ... mesmo porque também ... tem a troca das salas ... então não ... não são cinquenta minutos ... acabam sendo até menos ... mas agora está um pouco mais ... tranquilo prá ... prá organizar o ... o tempo ... as atividades que vão ser trabalhadas nas aulas ... e até a continuação prá ... prá ... para a próxima aula.

**Pesquisadora:** percebi em suas aulas que você utiliza um carimbo ... como uma devolutiva ... para os registros das crianças ... é ... de onde que surgiu a ideia do carimbo? ... porque que você utiliza? ... QUANDO que você utiliza? ... é importante prá você? ... é importante para os alunos?

**Participante:** [...] EU já tinha visto algumas ... é ... algumas professoras de Educação Física usando ... professora de sala também ... e achei ... interessante ... em Pederneiras ... e também aqui na ... na ... na do ... na do estado também ... tanto lá da municipal de Pederneiras como aqui<sup>81</sup> [...] [...] é ... eu ... uso ... é ... geralmente na sala quando ... eu dou ... alguma atividade na sala ... em que eles tenham que registrar ... no caderno ... no caderno que é separado só ... prá ... prá minha disciplina ... e ... é um jeito de eu controlar também ... é ... quem ... quem faz ... quem copia ... quem faz ... né ... as atividades ... aí é um ... é um vistinho que eu dou ... e aí depois ... quando eu vou prá ... avalia-los ... no final da ... do bimestre ... eu dou uma olhada nos cadernos ... e vejo através dos vistos ... quem fez ... quem ... quem copiou ... tudo certinho ... fez as atividades ... eu ... é ... acabo utilizando prá ... como se fosse um ponto extra desses ... prá esses alunos ... e ... eu acho que é isso sabe ... eles acham ... interessante ... eles gostam.

**Pesquisadora:** você considera a sua prática interdisciplinar? ... sim? ... não? ... e porque ... cite alguma situação né ... nesse caso.

**Participante:** [...] acho que ... já ... pensando na ... interdisciplinaridade ... podemos pensar de dois jeitos ... é ... às vezes tem ... com ... com os ... conteúdos ... da professora de sala ... às vezes eu consigo ... trabalhar também nas ... nas minhas aulas ... e vice e versa né ... elas também ... é ... às vezes fazem ... alguma atividade que possa também estar trabalhando os nossos conteúdos de Educação Física ... e ... por outro lado também ... eu procuro usar ... outros tipos de ... de estratégias ... né ... um ... power point ... é ... vídeos ... algumas outras estratégias que possam não ... é ... não só ... com relação aos conteúdos ... mas também outros ... materiais também eu costumo usar nas aulas ... textos.

**Pesquisadora:** tem algum exemplo assim ... de trabalho que você já desenvolveu em parceria com a professora da sala? ... que você poderia citar?

**Participante:** [...] de ... COMBINADO acho que ... agora não me recordo ... mas ... às vezes ... é ... quando eu estou trabalhando ... às vezes não né ... quando a gente estava trabalhando agora o folclore ... em que eu estava trabalhando as adivinhas ... é ... a professora da sala também ... é ... acabou por ... por trabalhar junto ... e ... fez pesquisas com os alunos de adivinhas ... ela fez um cartaz ... colocou na sala ... várias adivinhas para os alunos também ... e ... isso acabou ... trabalhando né ... tanto ... na ... nas minhas aulas ... e ela também acaba ... acabou ... trabalhando nas aulas dela.

**Pesquisadora:** você acredita que a sua prática contribui com a alfabetização e com o letramento? ... sim? ... não? ... e por quê?

**Participante:** [...] acredito que sim ... é ... devido algumas atividades que às vezes eu ... eu trabalho com os alunos ... por exemplo ... o registro que a gente fez ... é ... sobre o folclore ... é ... foi pedido para que os alunos ... é ... registrassem ... é ... sobre o folclore ... o que eles gostavam do folclore ... é ... o que eles aprenderam e gostavam ... o que eles mais gostavam ... do folclore ... e aí ficou livre ... para eles poderem ... ou desenhar ... ou escreverem ... ou fazer um textinho ... pequeno sobre ... o folclore ... então ... acredito que sim ... é ... através de algumas atividades ... eles ... isso auxilia muito ... na leitura ... na escrita ... produção de texto ... não só na ... na parte ... né ... da escrita ... teórica ... mas na prática também acho que contribui ... através de ... como por exemplo ... uma amarelinha ... que eles vão poder ter uma noção melhor da sequência dos números ... e ... pode auxiliar também na matemática ... é ... PORTUGUÊS ... de repente uma ... uma brincadeira de corda ... que eles possam ... cantar

<sup>81</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1).

uma música ... uma parlenda ... e ... é ... saber a sequência ... certinha ... né ... do alfabeto ... acho que ... várias atividades ... acho que ... auxiliam sim ... na alfabetização.

**Pesquisadora:** sobre ... os brinquedos que você ... está construindo com os alunos ... né ... eu percebi que você construiu o bilboquê ... né ... existem dois ... tipos ... diferentes de bilboquê ... e eu percebi também que você traz (risos) muitos mais ... muitos ... materiais da sua casa ... é ... o que você tem a dizer sobre ... esse seu jeito de trabalhar ... os materiais ... né ... o que você consegue na escola ... o que você traz da sua casa ... como que você se organiza nesse sentido ... e quais as contribuições da sua família (risos) também nesse sentido?

**Participante:** eu procuro ... é ... sempre ter algumas coisas em casa ... ou no meu carro ... é ... mas ... eu ... organizo os materiais de acordo com os conteúdos ... quando ... vão surgindo as atividades ... eu vou ... organizando e planejando as aulas ... eu vou me organizando prá ... separar os materiais ... é ... às vezes eu ... peço aqui na escola ... consigo aqui na escola alguns materiais ... mas na maioria das vezes eu ... ou eu tenho em casa ... minha mãe tem uma lojinha em casa ... então tem ... bolinha de tênis ... tem ... tem burica ... tem ... alguns materiais que às vezes eu consigo ... já deixo no carro e ... trago para as aulas ... prá utilizar ... e assim eu não preciso comprar ... e às vezes a escola também não ... não ... não tem né ... e ... isso acho que ... ajuda bastante ... na ... nas aulas ... porque sempre tem alguma coisa ... algum material ... assim ... ou quando eu não tenho ... eu procuro pedir na escola ... com um pouquinho de antecedência ... e as crianças gostam bastante ... dos ... de ... de confeccionar os brinquedos ... que eles podem levar prá casa ... e acho interessante essa ... construção ... por parte deles que eles ... acho que dá um ... valoriza mais ... quando eles organizam ... quando eles constroem ... o ... próprio brinquedo ... ou ... é ... faz a ... atividade.

**Pesquisadora:** sobre os brinquedos ... é ... como que você aprendeu a construir?

**Participante:** [...] QUANDO eu ainda estava na faculdade ... eu fiz ... estágio né ... e depois de formada trabalhei em ... uma academia aqui em Bauru ... trabalhava como professora de natação e hidroginástica ... e nos períodos de férias na academia tinha o curso de férias ... que as crianças passavam a tarde com a gente na academia ... então tinha atividades na quadra ... atividades manuais ... atividades na piscina ... tinha o lanche ... e ... durante essas atividades na ... né ... na quadra ... a gente ... não ... é ... variava bastante nas atividades ... né ... de jogos ... brincadeiras ... e uma ... uma dessas ... variáveis ... era ... também confeccionar ... é ... confeccionar brinquedos com as crianças ... então foi nessa época ... ainda na ... na época de faculdade ... logo quando eu me formei que ... que eu acabei aprendendo ... é ... bilboquê ... fazer o bilboquê com ... com a burica ... vaivém ... e ... é ... balangandã ... então ... alguns brinquedos foram ... foram dessa época ... e aí ... eu acabei gostando ... que as crianças gostam demais ... e ... se divertem bastante ... aí acabei pesquisando ... na internet ... procurei livros ... também ... que ... ensinassem ... outros tipos de brinquedos ... e assim durante as aulas eu tento ... dependendo do ... né ... do ... dos conteúdos ... eu ... procuro às vezes trabalhar com ... a construção e a confecção de alguns brinquedos.

**Pesquisadora:** aquele livro<sup>82</sup> que você me enviou ... faz parte dessa busca? ...

**Participante:** sim ... faz parte ... foi quando eu comecei a procurar ... a pesquisar na internet ... como fazer esses brinquedos ... né ... e ... aí eu encontrei esse livro ... e ... ele ajuda bastante ... até hoje ... quando ... sempre quando a gente faz alguma ... né ... eu faço alguma atividade ... trabalhamos conteúdo de circo ... eu fiz o ... balangandã ... é ... quando ... a gente trabalhou ... brincadeiras e jogos indígenas ... eu construí a peteca com eles ... então ... eu sempre ... tento ... é ... trabalhar ... né ... eu trabalho os conteúdos ... prática ... teoria ... e ... acho interessante também ... quando eles ... confeccionam ... eles podem ... fazer um brinquedo ...

**Pesquisadora:** você se lembra do nome do livro?

**Participante:** não ... posso lhe passar depois (risos).

<sup>82</sup> "Brinquedos que a gente constrói: receitas do evento Brinquedos e Brincadeiras 2006", Colégio Equipe, 2007.



**Pesquisadora:** você comentou ... que vai expor ... alguns desenhos ... das crianças ... né ... que ... foi um registro sobre o folclore ... vai expor no ... no corredor da escola ... no mural da escola ... é ... por que ... a ideia de expor ... os desenhos? ... de onde que surgiu essa ideia?

**Participante:** acredito que ... uma forma ... das crianças ... é ... mostrarem né ... prá escola o trabalho que eles ... estão fazendo ... eu também ... né ... na ... na disciplina ... mostrar prá ... também prá escola e para os outros professores ... o que ... que a gente trabalha ... na nossa área ... e a IDEIA acho que ... né ... na escola mesmo ... quando a gente vê ... o trabalho de sala de aula ... quando coloca ... no mural aqui<sup>83</sup> ... e em outros corredores da escola ... como os alunos se sentem ... é ... felizes ... contentes ... de ver o trabalho deles ... é ... visto por outras crianças ... e elogiado pelos outros ... então ... acho ... isso gratificante prá eles ... e também como ... um jeito de mostrar prá toda escola ... né ... o trabalho que é desenvolvido nas aulas de Educação Física.

**Pesquisadora:** no momento que você ... é ... fez essa proposta ... de registro para os alunos ... você sentou com alguns deles ... prá ajuda-los ... a fazerem o registro ... por que você age assim?

**Participante:** eu vejo que eles têm MUITAS dificuldades ... na ... na escrita ... eles então ... foi uma forma de ajudar eles a colocar no papel o que eles queriam escrever ... por que se ... se eu deixasse eles fazerem ... eles iam ficar só no desenho ... ou não iam querer fazer ... então você sentando do lado do aluno ali ... ajudando ... eles falando ... você ajudando eles a escreverem ... eles ficam ... é ... como eu posso dizer mesmo? ... não mais importantes ... acho que ... fica mais ... COMPLETO o trabalho ... deles ... acho que ... é ... acabam ... com a nossa ajuda ... é ... colocando no papel ali o que realmente eles pensam ... né ... e ... acho que isso facilita ... eu acho que ... é uma ... uma ajuda boa prá eles ... se eu deixar só eles desenharem ... talvez não ... não sairia tão completo como ... eu ajudando eles ... eles poderiam falar um pouquinho ... do que eles aprenderam ... e colocar ... no papel ... também escrever.

**Pesquisadora:** e durante essa ajuda ... eu também percebi que você ... fez algumas correções de erros ortográficos ... por que a preocupação com os erros ortográficos ... na disciplina de Educação Física?

**Participante:** como ... eu vou ... expor esses trabalhos ... nos ... nos corredores ... é ... a ... a ... há a preocupação ... de corrigir ... por que ... vão ficar expostos ... esses trabalhos ... no ... no corredor ... então ... quando os outros ... verem ... os trabalhos ... quando os outros verem os trabalhos ... os trabalhos no corredor ... eles não podem ter um erro ortográfico ... né ... é ... não seria interessante ... então ... eu acabo corrigindo os alunos ... é ... prá que fique toda a ... a ortografia ... tudo o ... português ... é ... correto ... prá que os outros que ... que vejam e leiam ... os trabalhos deles ... é ... possam ver ... a escrita ... correta.

**Pesquisadora:** [...] em algumas aulas ... suas ... é ... eu percebi que você define os pegadores ... no caso dos jogos de perseguição ... ou pela cor da roupa ... ou pelo mês do aniversário ... ou pela primeira letra do nome ... e nesse caso ... sempre é mais de um pegador ... que é definido ... né ... prá brincadeira ... por que você faz assim?

**Participante:** prá ... que todos possam ... é ... participar né ... serem ... pegadores ... passar pelo ... pelo pega-pega ... sendo pegadores ... e ... é uma forma de ... de repente não né ... excluir ... né ... não excluir alguns alunos ... e ... eu acabo escolhendo assim ... de forma aleatória mesmo ... ou ... pelo signo ... pelo signo ... pela data de nascimento ... pela cor da roupa ... prá não ficar ... escolhendo às vezes sempre os mesmos ... ou escolhendo os que querem SEMPRE ser os pegadores ... e ... dessa ... dessa forma todos podem participar sendo pegadores ... e fugitivos também ... aí eu vou ... fazendo rodízio ... até que todos tenham ... tenham sido pegadores ... prá que ninguém seja ... excluído ou fique ... fique sem brincar né.

<sup>83</sup> A participante se refere à sua escola sede (Escola 1), local onde foi realizada a entrevista.

**Pesquisadora:** ... os brinquedos ... é ... que foram confeccionados nas últimas aulas observadas ... faziam parte do cartaz ... que foi produzido com os alunos em aula?

**Participante:** [...] eu estou ... recordando ... acredito que só ... A PIPA ... mas ... é ... a gente acabou ... modificando a pipa porque ... prá gente confeccionar a pipa teria que ... é ... pedir ... né ... alguns materiais que ... é ... naquele momento não ... acho que não daria tempo de os alunos trazerem ... que seria a vareta de bambu ... folha de seda ... linha de pipa ... rabiola ... daria mais trabalho prá gente confeccionar ... então foi proposto que a gente ... é ... fizesse ... a capucheta ... que ... é apenas ... é ... utiliza ... é ... um jornal ... ou uma folha de revista ... e foi pedido para os alunos trazerem ... a ... a linha de pipa ... o BILBOQUÊ ... é ... foi ... foi escolhido ... por mim ... não estava no ... nos cartazes ... e ... foi ... eu ... foi escolhido prá cada série uma ... um brinquedo diferente ... para os 3ºs anos ... o bilboquê ... que ... só de ... encaixar a bolinha dentro do ... da garrafa pet ... e o 4º ano ... um outro tipo de bilboquê ... só que com ... com buricas ... e ... acho que dentre esses brinquedos ... os únicos mesmos ... o mesmo que estava no ... no cartaz ... foi ... a pipa ... os ... as outras brincadeiras fui eu que escolhi ... de acordo com ... algumas vivências que eu já tinha ... tido em outras escolas ... e ... foi por isso que eu escolhi e achei interessante trabalhar ... com ... é ... cada série ... um brinquedo diferente ... prá eles vivenciarem.

**Pesquisadora:** fale um pouco sobre o cartaz que você produziu com os alunos ... é ... como resultado das pesquisas que eles realizaram com os pais.

**Participante:** [...] foi pedido né ... que eles fizessem essa lição de casa ... e eu achei interessante porque a gente ... envolveu ... acabou envolvendo também os familiares ... pais ... avós ... irmãos ... é ... e eles puderam ... através da pesquisa ... vivenciar também ... brincadeiras que os pais deles brincavam quando ... quando crianças ... algumas conhecidas deles ... mas eles também puderam aprender ... é ... outras brincadeiras ... não novas ... novas prá eles ... mas ... brincadeiras de antigamente ... e ... que eles puderam aprender e vivenciar agora ... com certeza eles poderão ensinar ... futuramente ... para ... os alunos ... filhos ... e eu achei interessante é ... essa atividade ... né ... de eles fazerem a pesquisa ... porque ... eles puderam aprender ... né ... novas brincadeiras ... ou as brincadeiras que eles ... já eram conhecidas deles ... a gente pode ... modificar algumas regras ... e ... é ... aprenderam outras ... outras atividades ... brinquedos que não conheciam ... jogos diferentes ... e assim todos puderam vivenciar e aprender mais.

**Pesquisadora:** e o cartaz ... como que foi feito?

**Participante:** [...] o cartaz ... é ... levei a cartolina ... os alunos ... é ... um por vez ia ... falando né ... as ... as brincadeiras ... e eu ... ia escrevendo ... no cartaz ... é ... todas as brincadeiras né ... o ... é ... eles falavam com quem tinham realizado a pesquisa ... e ... e iam falando as brincadeiras ... eu ia escrevendo nesse cartaz ... as brincadeiras populares ... e TAMBÉM eu ia ... é ... auxiliando ... porque muitos às vezes traziam alguns esportes ... futebol ... basquetebol ... vôlei ... então foi ... até combinado com os alunos ... que a gente colocaria no cartaz ... apenas ... é ... brincadeiras e jogos populares ... deixando ... né ... para um ... de ... de lado né ... um segundo ... até um segundo momento ... os ... os esportes ... e a gente apenas focou no ... para o cartaz ... as ... brincadeiras populares ... e esse cartaz foi feito ... né ... eu escrevi ... e depois a gente ... expôs na sala ... e a cada aula a gente ia ... é ... era escolhido junto com os alunos por meio de uma votação ... as brincadeiras que ... seriam vivenciadas nas aulas.

**Pesquisadora:** [...] fala um pouco ... sobre o seu relacionamento com os seus alunos ... nas duas escolas em que você leciona.

**Participante:** são ... duas ... escolas ... é ... bem diferentes ... com relação à clientela ... no Torquato ... é ... são ... alunos ... ali do ... do entorno da escola ... são ... tem uma condição social ... é ... média ... alta ... média alta não ... mas ... são ... são bem de vida ... JÁ ... na outra escola ... é uma população ... uma clientela ... mais carente ... eles tem transporte ... eles vem de transporte ... de ônibus prá escola ... então são alunos ... de ... um nível social baixo ...

alguns moram ... né ... em favelas ... e ... as duas ... escolas ... com relação aos alunos ... os alunos são ... são iguais ... mas ... em uma escola<sup>84</sup> ... eles ... são ... mais ... fáceis de ... de trabalhar ... do que na [...] [...] os alunos são ... bastante indisciplinados ... não tem muito limite ... a gente tem um grande problema com ... a falta né ... de ... dos pais ali ... eles não ... não participam das reuniões ... quando são chamados ... eles não comparecem ... MAS a minha relação com ... com os alunos ... eu TENTO ... mais lá na [...] [...] tentei mudar um pouco a minha ... o meu relacionamento com eles ... o ano passado ... do ano passado prá esse ano ... o ano passado ... eu ... batia muito de frente com eles ... e ... eu vi que não ... não teve um retorno ... muito interessante ... esse ano ... TENTO ... é ... estar mais próxima deles ... um pouco mais ... é ... dando um pouco mais de atenção ... mas ... não ... não que seja FÁCIL ... mas ... é ... o ... o trabalho assim ... a relação ... é um pouco árdua no [...] [...] mas não que na outra não seja também ... mas eles ... é ... respeitam mais [...]

**Pesquisadora:** em algumas aulas ... você tem realizado ... alguns registros com os alunos ... ou em forma de textos ... ou em forma de desenhos ... frases ... etc. ... é ... existe um critério prá ... prá proposta desses registros nas ... em suas aulas ... como que eles são organizados?

**Participante:** depende do ... do conteúdo ... eu ... planejo ... esses registros ... é ... prá introduzir algum conteúdo ... é ... às vezes eu passo algum ... algum textinho ... ou conto alguma história ... prá eles ... e os ... os desenhos ... são ... é ... foram ... né ... feitos ... escolhidos como forma de registros mesmo ... do que eles mais gostaram ... e do que eles aprenderam ... no caso ... do folclore ... que foi o último registro que a gente fez ... e alguns textos ... algumas ... historinhas ... eu ... é ... utilizo ... prá ... é ... contextualizar o ... os conteúdos ... ou introduzir o conteúdo.

---

<sup>84</sup> A participante se refere à escola onde possui sua carga suplementar (Escola 2).

## ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA QUARTA ENTREVISTA

**Pesquisadora:** [...] você tem dificuldades relacionadas aos aspectos pedagógicos? ... se sim ... aponte-as<sup>85</sup>.

**Participante:** eu acho que ... o ... no começo ... foi ... foi bem difícil ... mas com ... o passar do tempo ... é ... né ... tendo contato com outros professores ... é ... e através de ... das ... das minhas pesquisas também ... em livros ... foi melhorando essa parte pedagógica ... mas ... quando eu comecei ... a ... a dar as aulas ... eu tinha um pouco dessa ... dessa dificuldade sim ... é ... como trabalhar essa parte pedagógica na ... nas aulas ... e ... acho que a ... a Pós-Graduação ... ajudou bastante ... abriu bastante ... é ... o ... os ... as estratégias de ... de ensino prá ... prá ... desenvolver as atividades durante as aulas ... mas ... eu acho que hoje em dia eu consigo organizar melhor as ... as aulas ... é ... os conteúdos ... as estratégias de ensino ... prá cada ... prá cada série ... eu acho que hoje em dia ... né ... com o ... com o passar do tempo foi melhorando ... mas no início assim ... era mais ... difícil prá mim.

**Pesquisadora:** quando que seria o início?

**Participante:** [...] o início da carreira mesmo ... quando eu comecei a dar aulas de Educação Física ... por que antes eu só ... trabalhava em academias ... então quando eu comecei ... a trabalhar com a Educação Física ... escolar ... que ... é ... que surgiram mesmo essas dificuldades ... por que os estágios na faculdade não me ... não me ensinaram nada ... é ... como trabalhar ... né ... é ... alguns conteúdos ... é ... desenvolver estratégias e ... e dar a AULA mesmo em si ... e ... acho que a Pós-Graduação ajudou bastante ... e ... o ... a pesquisa mesmo ... em livros ... os conteúdos ... as experiências de outros professores também foi ... foi me ajudando.

**Pesquisadora:** de acordo com Huberman ... você ainda é considerada uma professora iniciante ... você está no período compreendido entre o primeiro e o quinto ano de atuação profissional ... então me diga ... que ano ... que você considera como seu início ... é ... relacionado às dificuldades que você citou ... qual o ano ... e se ... na época da pesquisa de campo ... que ocorreu no segundo semestre do ano passado ... você sentia essas dificuldades ... e quais eram?

**Participante:** [...] o primeiro ano ... foi quando eu ... ingressei no ... na prefeitura ... então foi 2009 ... é ... eu trabalhei ... é ... né ... com ... 1ºs anos ... e ... já começaram daí ... as dificuldades ... porque é uma ... eram turminhas de ... de 1º ano ... que ainda ... estavam ... é ... foi quando mudou a ... a lei né ... que o 1º ano ... estaria ingressando no ensino fundamental ... então ... foi assim ... um processo ... mais difícil ... e ... mais ... eu acredito que foi ... uma experiência muito boa prá mim ... é ... no ... eu também podia ... aprender bastante porque eu ... acabei trabalhando com ... bastante com os professores de sala ... os mesmos ... é ... alguns conteúdos eu desenvolvia ... junto com o professor de sala ... essa foi uma experiência muito boa ... as dificuldades ... é ... no começo ... é ... mais de ... de ... selecionar os conteúdos ... prá essa faixa etária ... de como avaliá-los ... eu tinha ... muita dificuldade no começo ... de como ... avaliá-los na prática ... ou mesmo na ... na ... né ... com alguns trabalhos ... alguns registros ... eu tinha ... essa dificuldade no começo ... né ... com o passar do tempo isso foi ... foi ... é ... melhorando ... eu fui pesquisando ... eu fui vendo ... é ... né ... com as aulas ... o que eu poderia ... é ... né ... registrar ... com eles ... prá ... saber se realmente eles tinham ... é ... fixado os conteúdos ... se eles tinham aprendido ... os conteúdos ... então ... acho que no início foi isso ... organizar as aulas ... o tempo de aula ... as atividades que eles ... poderiam ser ... né ... capazes de fazer ... ou não ... e ... a avaliação também ... que no começo ... era bem difícil prá ... prá mim.

<sup>85</sup> Essa questão, gravada em 12/12/2012, foi regravada em 23/03/2013 em razão de problemas na abertura do arquivo.

**Pesquisadora:** em relação ao ... aos 3<sup>os</sup> ... 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos que você ... trabalhou na época da pesquisa de campo?

**Participante:** [...] com ... os maiores ... eu acho que ... os conteúdos ... é ... eram desenvolvidos mais facilmente ... do que tanto com os ... 1<sup>os</sup> anos ... e ... os registros ... acho que por eles já saberem ... já serem alfabetizados ... eu conseguia ... é ... pesquisar algumas ... algumas atividades ... alguns trabalhos ... exigir um pouquinho mais deles ... então acho que ... essa ... era ... era a diferença ... assim ... um pouquinho na época ... né ... comparando os 1<sup>os</sup> anos ... com os maiores.

**Pesquisadora:** [...] quais são as suas dificuldades ... é ... quais foram as suas dificuldades no momento da pesquisa ... relacionadas aos conhecimentos específicos ... se você teve dificuldades ... qualifique-as<sup>86</sup>.

**Participante:** [...] eu ... tenho ... algumas ... dificuldades sim ... com relação a ... aos conteúdos ... tem alguns que eu tenho mais ... facilidade ... mais afinidade ... prá trabalhar ... e ... alguns cursos que ... é ... eu venho fazendo ... vão me ... me ajudando a ... vão ... me ajudando nisso ... mas ... é ... é lógico que eu acabo às vezes ... é ... selecionando ... e trabalhando alguns conteúdos que eu tenho mais ... mais AFINIDADE ... mais facilidade prá trabalhar ... que eu já tive ... é ... uma vivência ... uma experiência antes ... é ... MAS que ... eu ... acabo pesquisando e buscando ... é ... trabalhar outros conteúdos ... é ... mas que ... eu ... eu confesso ... eu tenho um pouco de dificuldade sim ... com ... conteúdos de dança ... lutas ... mas ... esse ano eu estou ... estou pesquisando mais ... vamos ver se eu consigo trabalhar ... e ... aumentar ... ampliar esse ... esse ... esses conteúdos na ... nas minhas aulas.

**Pesquisadora:** quais elementos o curso de formação inicial deveria apresentar ... para contribuir para a organização de suas aulas ... nesse sentido o que precisaria ser feito? ... exemplifique apontando possíveis características de conteúdo e de prática.

**Participante:** [...] no curso inicial eu acho que ... prá quem ... é ... ingressou ... e ... nunca ... tinha dado aula antes ... eu ... eu achei que foi um curso muito bom ... é ... conteúdos ... é ... muito interessantes ... prá quem nunca tinha dado aula ... abriu bastante ... é ... o leque de conteúdo que a gente poderia trabalhar e ... e desenvolver nas aulas de Educação Física ... só que ... no meu caso ... eu ... trabalho no ... nos anos iniciais ... então ... não ... eu acho que deveria ter ... para os ... para esses anos iniciais ... um ... a sistematização dos conteúdos prá essas séries ... e no nosso curso não teve ... teve os conteúdos ... ginástica ... tudo ... dança ... é ... luta ... esportes ... todos os conteúdos que ... a gente poderia trabalhar ... mas eu acho que deveria ter um curso ... é ... específico também prá ... prá trabalhar outros conteúdos ... é ... mas ... em outras faixas etárias ... 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano ... e ... eu senti falta um pouco disso ... porque a gente acaba pegando os conteúdos e cadernos ... do professor ... do aluno ... e ... dá uma adaptada ... para os menores ... mas ... é ... o foco não ... do curso não é o ... não são os anos iniciais ... então acho que a ... uma dificuldade foi essa ... de ... estar organizando ... e ... escolhendo alguns conteúdos prá serem ... trabalhados nessas séries.

**Pesquisadora:** e no caso das práticas?

**Participante:** então ... nas práticas ... não ... não tem ... nenhum trabalho também que ... nenhum ... é ... currículo assim ... prá ... para os maiores sim né ... os ... é ... o ensino fundamental II e ensino médio tem os cadernos que ... que mostram o que a gente pode trabalhar ... tem bastante ... bastante atividade ... é ... práticas prá serem trabalhadas ... mas ... é como eu falei ... para ... para os menores ... dos anos iniciais ... eu não ... não tem nada prá gente seguir ... prá gente trabalhar ... então fica ... mais a ... a cargo nosso ... de ... escolher as atividades ... e ... e pô-las em prática ... durante as aulas.

**Pesquisadora:** em relação à graduação ... o que contribuiu para as práticas que você desenvolve com os anos iniciais?

<sup>86</sup> Essa questão, gravada em 12/12/2012, foi regravada em 23/03/2013 em razão de problemas na abertura do arquivo.

**Participante:** os estágios ... ajudaram ... um ... é ... ajudaram bastante ... é ... e depois né ... depois ... logo depois ... após a ... a graduação ... é ... as ... os tempos de estágios em academias ... em escolas ... também auxiliaram bastante ... e ... teve um ... um período que eu ... é ... trabalhei na ... na prefeitura ... é ... isso ajudou bastante ... auxiliou bastante também nesse início de ... de carreira ... prá depois vir aperfeiçoando ... aí ... e melhorando a cada dia.

**Pesquisadora:** [...] em linhas gerais ... o que é principal garantir ... em relação à aprendizagem do aluno ... em cada ano da escolaridade ... o que é principal assegurar no 3º ano ... no 4º ano ... e no 5º ano do ensino fundamental I?

**Participante:** prá cada série? ... então ... eu ... eu tento ... é ... em alguns conteúdos ... é ... partir do ... do mais fácil ... e aí ... passando pelas séries e ... deixando mais complexo ... é ... e aprofundar alguns conteúdos com ... com os alunos ... que nem ... até o 5º ano ... é ... agora o que ... é importante prá cada série?

**Pesquisadora:** os conteúdos são os mesmos ... certo? ... como você trabalha em cada série?

**Participante:** então ... eu procuro ... é ... isso mesmo ... os ... os conteúdos vão ser iguais né ... mas ... é ... eu acho que é mais essa complexidade dos conteúdos ... é ... das atividades ... do ... com os 3ºs anos ... 2ºs anos ... atividade mais simples ... com regras mais simples ... e ... à medida que eles vão crescendo né ... vão mudando as séries ... eu procuro ... pretendo ... é ... procuro aprofundar ... é ... as ... é ... as atividades ... os conteúdos ... com ... textos ... abordar diferente algumas ... atividades ... deixando elas mais complexas ... com regras mais elaboradas.

**Pesquisadora:** a Educação Física contribui para o processo de alfabetização? ... como e por que.

**Participante:** acredito que ... durante a ... as ... posso falar das minhas aulas ... eu acho que ... do jeito que eu trabalho ... algumas atividades ... realizo algumas atividades com eles ... a ... acredito que auxilia sim ... é ... não só ... na prática ... mas também na ... quando ... dou algum trabalhinho escrito ... em sala de aula ... acho que na prática ajuda ... é ... por exemplo ... na questão da ... da sequência numérica ... quando eu ... dou alguma ... uma amarelinha ... por exemplo ... é ... ou alguma brincadeira ... um pular corda ... que a gente trabalha ... as letras do alfabeto ... coordenação motora ... é ... a noção espacial ... deles ... nas ... nas atividades práticas ... eu acho que isso eles ... é ... com essa consciência corporal trabalhada nas aulas ... isso auxilia bastante eles ... na hora de ... de aprender ... a ... a escrever ... trabalhar leitura ... escrita ... deles em ... em sala de aula ... e alfabetização ... e algumas atividades também que ... que ... que eu dou com registros ... com caça palavras ... ou ... é ... algumas [...]

**Pesquisadora:** produções de texto [...]

**Participante:** produções ... e ... eu acho que sim ... que ... que ajuda sim ... as ... as aulas de Educação Física podem auxiliar sim na alfabetização.

**Pesquisadora:** de que forma a Educação Física pode contribuir para as outras áreas do conhecimento? ... Português ... Matemática ... etc.

**Participante:** eu acho que ... é ... essa ... pergunta também está ... relacionada com a questão da ... também tem relação com a questão da alfabetização ... mas ... também ajuda na ... nas outras disciplinas ... é ... aí eu penso no ... no trabalho ... interdisciplinar ... não só ... é ... não só a Educação Física né ... a ... auxiliar na ... trabalhar alguns conteúdos ... é ... nas aulas ... mas ... o contrário também né ... os professores também ... estarem trabalhando nas aulas deles ... Ciências ... Português ... Literatura ... é ... os conteúdos nossos também da ... da área de Educação Física ... eu acho que ... contribui ... mas eu acho que tem que ser ... um trabalho ... é ... em conjunto ... não só a gente ... é ... trabalhar ... certos conteúdos ... em ... nas nossas aulas ... mas eu acho que teria que ser um trabalho ... é ... em conjunto com as outras disciplinas ... prá ser um trabalho ... eficaz.

**Pesquisadora:** em sua opinião ... é importante que as aulas de Educação Física sejam ministradas por um professor especialista ... e por quê?

**Participante:** uma boa pergunta ... né? ... a gente ... por ... muito tempo ... e até hoje a gente vê ... né ... muitos professores que não são da ... da área ... não são educadores físicos ... darem aulas para as crianças ... é o que ... a gente encontra muito também na ... na educação infantil e ... em outras escolas ... é ... acho que sem dúvida nenhuma ... é importante ter um profissional ... que ... que tenha estudado prá isso ... que ... é ... sabe os conteúdos certos prá ... estar trabalhando com essas crianças e ... preparado ... prá ... desenvolver ... as capacidades deles ... é ... da melhor forma ... é ... quanto ao desenvolvimento motor deles ... intelectual ... físico ... eu acho que ... que esse profissional ... é ... o profissional de Educação Física é o ... é o que está mais apto prá ... prá estar ... ministrando essas aulas ... do que um outro que ... não esteja preparado.

**Pesquisadora:** por que ... é ... as demais disciplinas ... com exceção de Arte e Educação Física ... são ministradas ... por um mesmo professor nos anos iniciais ... na rede estadual de ensino?

**Participante:** [...] nunca tinha pensado nisso ... mas ... por que nos ... nos ... no ensino fundamental e médio ... é um ... é só um ... são ... vários professores ... então eu não sei se por conta da ... da ... da idade deles ... dos conteúdos que são desenvolvidos nessas séries ... acho que por conta disso ... que é um ... sendo ... um mesmo professor ... mas com ... com ... o trabalho de desenvolver ... VÁRIOS conteúdos né ... Português ... Matemática ... Ciências ... e aí ... é ... ele acaba sendo o ... polivalente ali ... né ... prá ... prá trabalhar ... acredito que pela faixa etária ... pelos conteúdos ... pela dificuldade e complexidade dos conteúdos ... é mas acho que seria interessante né ... se fossem vários professores ... a aula ficaria mais ... mais dinâmica ... acho que mais interessante.

**Pesquisadora:** você acredita que a formação desse professor polivalente ... como você citou ... dá conta ... desse trabalho ... com todas as disciplinas?

**Participante:** acho que não ... DÁ conta ... completamente ... por que ... é que nem ... que nem a gente ... a gente também não ... não ... não SABE ... TUDO ... a gente vai estudando ... e ... se aprofundando em ... alguns conteúdos ... os conteúdos que a gente tem mais facilidade ... a gente ... acaba trabalhando mais ... do que aqueles que a gente tem dificuldade ... eu acho que no caso delas<sup>87</sup> também ... às vezes ela é uma ótima professora de ... de Matemática ... tem ... estratégias ... dinâmicas excelentes ... trabalho prá ... trabalhar Matemática nos ... com os alunos ... do que ... de repente com a ... com a Língua Portuguesa ... e ... eu acho que ... de repente seria interessante mesmo que ... houvessem outros professores prá ... prá estarem trabalhando o específico ... cada um na ... na sua área.

**Pesquisadora:** [...] qual a finalidade dos registros ... qual a importância dessa ferramenta para as aulas de Educação Física ... e qual a utilidade que você faz dos registros?

**Participante:** pensando nos registros ... acho que ... DOIS ... pontos ... é ... o primeiro ... prá mim como forma de ... de avaliá-los ... é ... o que eles aprenderam ... é ... durante as aulas ... e ... colocar no papel ali ... através de desenhos ou de algum texto ... ou alguma produção de texto ... o que eles aprenderam ... do conteúdo ... ministrado nas aulas ... é ... segundo ... é [...]

**Pesquisadora:** da finalidade ... da importância ... e de que forma você usa.

**Participante:** [...] um eu falei que era prá ... prá ... prá avaliação minha ... o registro deles ... prá ... prá eles colocarem mesmo na ... no papel realmente que ... o que eles mais gostaram de ... das aulas ... se foi interessante ... se foi significativo prá eles ... aquele conteúdo ... e a segunda pergunta [...]

**Pesquisadora:** qual a utilidade ... que você faz dos registros.

**Participante:** [...] eu procuro às vezes ... né ... quando tem alguns ... alguns trabalhos ... fazer a exposição deles ... é ... na cartolina ... ou mesmo na sala ... é ... prá ... mostrar prá outros alunos ou mesmo prá eles o ... o trabalho desenvolvido ... durante as aulas ... então é mais um

<sup>87</sup> A participante se refere às professoras de classe, denominada por ela de professoras polivalentes.

... um retorno também ... às vezes que eu ... que eu utilizo os trabalhos ... como ... colocarem ... em cartazes ... na ... nas salas ... na escola ... ou mesmo prá ... utilizar durante as aulas também.

**Pesquisadora:** qual é a sua com ... concepção de prática avaliativa ... em quais momentos ... essa prática avaliativa se faz presente em suas aulas?

**Participante:** pensando na prática ... avaliativa ... é ... eu acho que tem esses dois momentos né ... a prática ... é ... teórica ali né ... dos registros que ... que eu peço para os alunos ... mas a prática ... é ... eu acho que é ... a ... transformação desses alunos ... a ... a construção deles ... das regras ... das ... dos momentos das ... das aulas ... é ... eu acho que ... eu ... é ... eu penso ... mais na ... nesses conteúdos atitudinais deles ... eu acho ... com relação à prática ... é ... a cooperação ... o respeito ... pelo adversário ... durante os jogos ... é ... a autoestima ... deles ... eu ... eu acho que eu penso ... mais em relação a isso ... seria essa ... a prática avaliativa com relação a esses ... conteúdos atitudinais mesmo ... as atitudes dos alunos nas ... nas minhas aulas ... se melhoraram ... como foi ... é ... se ... houve alguma mudança na atitude deles.

**Pesquisadora:** e nesse caso ... em quais momentos essas ... dimensões atitudinais ... são observadas nas suas aulas prá fins avaliativos?

**Participante:** [...] eu acabo observando durante as aulas mesmo ... durante alguns jogos ... é ... algumas estratégias que são feitas durante as aulas ... se realmente ... eles estão respondendo do jeito que ... é ... que eu tinha pensado como objetivo prá ... para aquelas aulas ... prá ... para aquele determinado conteúdo ... é ... prá avaliação ... eu acabo ... é ... observando isso ... com relação ao comportamento deles ... é ... tanto a ... a disciplina deles como a participação nas aulas mesmo ... e é mais ... é mais isso que eu acabo ... é ... pontuando na ... nas avaliações.

**Pesquisadora:** [...] qual é a sua concepção de Educação Física escolar ... qual é a sua visão de Educação Física escolar ... e ... eu gostaria que você EXEMPLIFICASSE ... essa sua visão ... é ... citando um professor ... de Educação Física dos anos iniciais ... como que esse professor deveria ser ... caracterizando-o.

**Participante:** [...] pensando na Educação Física escolar ... para os anos iniciais? ... é ... de ... eu acho que pensando na ... na cultura ... corporal que a gente tem ... os conteúdos que a gente tem que ... trabalhar ... é ... eu acho que a gente tinha que ... TENTAR ... desenvolver ... ao máximo todas essas ... esses conteúdos ... da ginástica ... dança ... esportes ... jogos ... lutas ... e ... tudo o mais que a gente ... conseguir ... trabalhar com eles nessas séries ... que eu acho que ... que é onde ... a gente está construindo ... é ... o movimento deles ... a ... consciência corporal deles ... dessas ... dessas crianças ... e ... com relação ao professor ... eu acho que tinha que ser um professor ... PREPARADO prá ... prá ... prá trabalhar com essa faixa etária ... que ... ao mesmo tempo em que é bem ... cansativa assim ... mas é ... é muito prazeroso ... porque a gente tem que ... sempre estar ... é ... desenvolvendo ... várias atividades assim ... é ... não [...]

**Pesquisadora:** várias atividades ... é cansativo ... mas é prazeroso [...]

**Participante:** eu acho que tem que ser um professor ... é ... que esteja disposto a ... trabalhar com essas crianças ... porque eu vejo ... é ... que tem professores que não ... não tem aquele ... não ... seria um dom ... mas ... prá estar trabalhando com ... com essa faixa etária ... então eu acho que tem que ser um professor que trabalha ... é ... de forma recreativa ... de forma lúdica ... e que ... tope fazer ... é ... várias atividades ... é ... jogar ... brincar ... junto com eles ... que ... é ... essa faixa etária é isso que ... eu acredito que ... que eles precisam ... de um professor ali ... né ... junto com eles ... participando junto ... e desenvolvendo ... é ... tudo o que ... que eles podem desenvolver nessa fase ... nessa fase de ... de ... de vida.

**Pesquisadora:** além dessa disposição ... do professor ... prá trabalhar com esse nível de ensino ... que características mais ele deveria apresentar?



**Participante:** além dos ... dos conhecimentos ... né ... específicos ... é ... eu acho que ... é saber ... ADAPTAR os conteúdos ... e eu acho que a maioria ... às vezes tem dificuldade de trabalhar ... por conta disso ... é ... é saber pegar ... uma ... uma determinada atividade ... e saber ... é ... adaptá-la ... para uma criança de ... dois ... três anos ... e ... modificar as regras ... e ... e ... modificar e adaptar as atividades ... prá que ela também possa ser ... trabalhada com ... com qualquer turma ... eu acho que ... é uma característica acho que o professor tem que ter ... saber ... é ... TRABALHAR ... com ... com os conteúdos de forma simples ... e também de ... de ... de forma a ... a dificultar aí ... deixar mais complexos ... alguns conteúdos.

**Pesquisadora:** [...] existem diferenças ... marcantes ou não ... entre professores de Educação Física que atuam no ciclo I ... e professores atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental ... e se existem diferenças ... quais são essas diferenças ... quais são os pontos marcantes entre essas diferenças?

**Participante:** acho que ... algumas características que eu acho que ... posso falar ... acho que com relação ao TRATO ... com ... com os alunos ... com as crianças eu acho que tem que ser de forma ... mais ... não infantil né ... mas ... mais lúdica ... né ... trabalhar de forma mais ... mais lúdica ... não ... também só brincar com eles ... mas a conversa ... acredito que seja diferente ... do que com ... com adolescentes ... que você ... a conversa já ... é ... tem que ser ... mais ... formal ali ... com outro trato ... com outros objetivos ... é ... prá trabalhar ... é ... os conteúdos com eles nas aulas.

**Pesquisadora:** [...] se existem diferenças ... quais são as diferenças ... e quais são os pontos marcantes entre essas diferenças ... entre o professor do ciclo I e do ciclo II ...

**Participante:** apesar ... que ... tem alguns ... tem professores e professores né ... que eu acho que ... não tem o perfil prá trabalhar com ... como tem né ... eu ... vejo alguns que ... não tem esse perfil ... prá trabalhar com os menores ... não sabem ... não ... não ... não sabem ... não que não sabem trabalhar ... até sabem ... mas ... acredito não ter esse perfil ... e essa paciência de trabalhar com os menores ... e ... acredito que ... acaba ... atrapalhando muito ... é ... com relação a identidade mesmo da ... da Educação Física ... que fica ... uma aula ... sem ... sem objetivos ... não ... não ... é bem trabalhado ... eu vejo isso por ... experiência ... e observação em algumas ... algumas escolas ... eu acho que o professor tem que ter o ... perfil prá trabalhar com as séries iniciais ... e prá ... trabalhar com os ... dos ... ensino médio ... ciclo II.

**Pesquisadora:** que perfil seria esse?

**Participante:** talvez mais ... atencioso ... mais ... PREOCUPADO com ... com o que a criança ... precisa ali eu acho que naquele momento ... naquela fase de desenvolvimento ... eu acho que ... com os maiores é ... tem essa preocupação ... mas é ... eu acho que é diferente ... com os maiores os objetivos são outros ... eu acho que ... com os menores ... tenta ... dar ... mais atenção ... e ... e tratá-los de forma diferente ... não sei o perfil ... como teria que ser.

**Pesquisadora:** supondo que o professor não tenha ... esse perfil prá trabalhar com o ciclo I ... mesmo assim ... você acredita que ele teria condições de ... é ... desenvolver essa postura com os alunos ... a partir de um direcionamento da escola ... um direcionamento pedagógico ... por exemplo ... ele seria capaz de conseguir isso?

**Participante:** acho que todos somos capazes ... depende ... muito da ... da nossa vontade ... do que a gente quer ... do que a gente ... é ... PENSA na ... da Educação Física ... porque ... eu acho que se todo mundo ... tiver um ... é ... um direcionamento como você falou ... olha tem ... tem esse ... né ... essas atividades ... esses conteúdos ... você pode desenvolver desse jeito ... você pode ... eu acho que todos conseguiriam ... trabalhar ... mas ... é ... isso acho que tanto os ... os também de ... que trabalham no ciclo I conseguiriam ... é ... desenvolver bem o trabalho no ... com os maiores ... mas eu acho que às vezes falta esse ... esse interesse ... essa vontade de ... de fazer um bom trabalho.

**Pesquisadora:** [...] qual é a visão ... que você tem de professores do ciclo II ... e professores do ciclo I que você conhece ... de acordo com as suas experiências ... o que você tem a dizer ... sobre professores do ciclo II e professores do ciclo I?

**Participante:** pelas ... pelas escolas assim ... pelos professores que ... que eu conheci ... ciclo I e ciclo II ... é ... lógico né ... os conteúdos e ... e o foco com os maiores são ... são bem diferentes ... mas o ... o ... esporte ali mesmo ... a ... as competições ... é ... e ... já com os menores não ... acho que ficaria ... mais nos jogos ... nas brincadeiras ... é ... eu acho que isso é uma coisa ... das coisas que ... que difere ... e ... eu acho que ... eu vejo a ... a relação do ... do professor com os alunos ... das séries iniciais ... eu acho eles ... que eles são mais próximos ... mais atenciosos ... com ... com os alunos ... diferente acho que ... de ... professores que eu ... já ... já ... tive oportunidade de observar as aulas ... acho que com os maiores não tem tanta essa aproximação ... e quando tem não ... não é respeitosa ... assim ... muito ... é ... eu acho que a relação muda assim ... com relação aos adolescentes ... acho que falta ... mais essa proximidade do professor ali ... junto com o aluno ... e o respeito acho que tem que ser ... tem que ser mútuo ... isso acho que com os maiores não ... já se perdeu um pouco.

**Pesquisadora:** [...] você acredita que um professor de Educação Física que atua no ensino fundamental II ... possa apresentar condições de atuar no ensino fundamental I ... e o que ele precisa ter?

**Participante:** tem um exemplo de uma ... uma professora que ... sempre trabalhou ... com os ... é ... alunos ... alunos de ciclo II ... e ... agora ao ser removida ... ela ... está ministrando aulas prá alunos de 1º ano ... então prá ... é ... por conta de ... assim ... foi um ... é ... uma grande dificuldade ... acredito que prá ela ... mas ... é ... eu acredito que ... mesmo com essa mudança de ... séries ... é ... todo professor tem a capacidade de desenvolver um bom trabalho ... é ... como ela ... relatando ... com ... é ... conseguiu né ... desenvolver um trabalho legal ... ela ... a gente trocava muita experiência ... as atividades que eu trabalhava ... e ... e eu ... e foi muito do interesse dela mesmo ... e ... como ela já ... né ... era uma ... uma boa professora ... interessada ... e ... não foi diferente com ... com ... as séries iniciais ... ela desenvolveu um bom ... um bom trabalho também ... mas lógico ... é ... os conteúdos tiveram que ... ser ... é ... mudados ... repensados ... e adaptados para aquela ... para aquela faixa etária ... para aquela fase ... mas ... eu acredito sim ... que ... que essa mudança ela pode dar certo ... acho que depende muito do ... do interesse do ... do professor e ... os objetivos que ele tem prá desenvolver.

**Pesquisadora:** [...] então ... voltando na questão ... em relação ao que é preciso garantir [...] [...] em cada ano da escolaridade ... né ... 3º ... 4º e 5º ano do ensino fundamental ... em relação à aprendizagem do aluno?

**Participante:** acho que ... eu tenho que ... é ... esclarecer e pontuar algumas coisas ... é ... eu tenho ... bastante dificuldade em relação ... à ... aos objetivos que ... devem ser alcançados ao final ... de ... de cada série ... ainda não ... não tenho essa clareza ... é ... também por conta da ... de não ter ... uma ... sistematização dos conteúdos ... é ... então ... cada ano eu ... tento trabalhar de ... de uma forma ... mas não tenho claro ... ao final ... qual ... é ... quais realmente são os objetivos que ... que eu quero alcançar ... e ... por isso ... essa ... essa falta de ... de clareza prá responder ... prá cada série ... quais as aprendizagens ... que ... que eles deveriam ter ... e ... pensando na Educação Física ... é ... eu penso que seja importante para os alunos com relação à ... à promoção da saúde ... não só isso né ... os conteúdos também são importantes ... é ... os conteúdos que são desenvolvidos nas aulas ... são sim muito importantes ... mas ... acho que na escola tem ... outros ... outros objetivos também além desse ... desses ... desses conteúdos ... como já falei a ... a ... o estilo de vida deles ... prá que futuramente eles sejam indivíduos ... é ... saudáveis ... ativos ... que estejam ... em processo de ... atividades ... de lazer ... mais saudáveis ... e ... eu acredito que seja isso também um dos papéis da ... da Educação Física ... na escola.

**Pesquisadora:** [...] fale um pouco sobre o desenvolvimento dos conteúdos ... com a ginástica artística ... e a ginástica rítmica nas duas escolas ... é ... pensando ... na justificativa ... prá ... escolha desse ... desses conteúdos ... nas estratégias ... utilizadas ... nos materiais utilizados ... nos materiais que foram construídos com os alunos ... os espaços que foram utilizados ... o tempo da aula ... como que foi a aceitação dos alunos em relação a esses conteúdos ... e ... de que forma que você avaliou os alunos.

**Participante:** [...] esse ano foi o primeiro ano que ... que eu trabalhei ... é ... a ginástica ... o ano passado eu tinha trabalhado ... mas de ... forma ... diferente sim ... mas ... do jeito que foi trabalhado esse ano eu achei ... que foi ... prá mim ... bastante satisfatório ... eu já tenho ... um ... uma grande bagagem aí na ginástica artística ... que eu ... é ... quando eu era criança eu ... eu pratiquei ginástica olímpica ... então ... prá mim é um ... conteúdo ... mais fácil de ... ser trabalhado com as crianças ... foi mais fácil ... é ... a ginástica rítmica ... não ... não tinha tanta ... experiência ... mas ... também foi muito interessante por conta do ... dos vídeos que eu ... que eu mostrei prá eles em aulas ... é ... tanto da ginástica artística como da ginástica rítmica eu ... é ... passei alguns conceitos ... né ... da ... das duas ... modalidades ... passei alguns vídeos ... e ... isso foi uma estratégia muito interessante que eles puderam ... ver né ... é ... assistir os vídeos e ... e ver como que ... são os movimentos ... é ... a postura dos atletas ... e ... e ... é ... com relação ao ... aos aparelhos que são ... utilizados na ... nas competições ... e ... nas aulas ... é ... eu tentei adaptar né ... os ... utilizei alguns ... é ... livros né ... do ... caderno do professor e do aluno ... da proposta do Estado ... isso me ajudou também ... a ... organizar as aulas ... a montar ... é ... as atividades ... e ... eu acabei usando o ... né ... um pouquinho da ... da minha experiência prá ... desenvolver ... os exercícios ... é ... usando banco sueco ... colchonetes ... as ... as traves do gol ... na ginástica artística ... e ... na ginástica rítmica ... os ... os aparelhos que ... habituais que a gente tem na ... na escola ... cordas ... bolas ... e ... e eu utilizei também ... a ... alguns materiais prá ... construir a fita com eles ... como eu já ... falei em algumas ... eu gosto bastante de às vezes ... montar ... confeccionar a ... alguns materiais com eles ... é ... e a gente acabou ... fazendo a fita ... e foi uma aula ... super ... divertida também prá eles ... pois ... eles construíram o ... o material ... e ... através disso ... a gente ... fez ... nós fizemos algumas vivências ... de ... de movimentos dentro da ... da ginástica ... e ... como forma de avaliá-los eu ... é ... propus a ... é ... um registro ... através de ... de desenhos ... e a escrita né ... dos movimentos ... que eles haviam aprendido na ... aprendido nas aulas ... foi dessa forma que eu ... acabei avaliando.

**Pesquisadora:** [...] com que anos você trabalhou esse conteúdo ... e como você citou ... é ... a sua experiência com a ginástica olímpica ... você acredita que essa experiência contribui ... prá sua prática hoje com este conteúdo ... e se você não tivesse essa experiência ... você acredita que seria capaz de desenvolver esse conteúdo nas escolas?

**Participante:** o [...]

**Pesquisadora:** da maneira que você desenvolveu.

**Participante:** o conteúdo ... é ... foi desenvolvido com alunos dos ... 3ºs anos ... e ... 4º ano ... e acredito que mesmo sem ... a ... essa prática ... eu conseguiria ... sim desenvolver ... não sei se ... que nem ... durante as aulas EU realizava os movimentos prá eles ... se ... se eu não tivesse essa experiência ... é ... como ATLETA ... não ... eu não poderia ... DEMONSTRAR prá eles ... mas eu acho que eu conseguiria desenvolver o conteúdo da mesma maneira [...]

**Pesquisadora:** [...] cite os referenciais teóricos ... que fundamentaram as abordagens da ... do ... do conteúdo ginástica artística e ginástica rítmica.

**Participante:** [...] eu procurei ... é ... procurar ... é ... na internet alguns vídeos ... né ... do *you tube* prá eles ... poderem visualizar melhor os movimentos ... os aparelhos ... é ... de cada modalidade ... é ... procurei também ... em livros da ... da proposta né ... do Estado ... do currículo ... o caderno do professor e do aluno ... retirei de lá ... algum ... alguns conteúdos ... e ... até ... é ... o modo de ... de como avalia-los ... e de como ... é ... desenvolver ... o ... as

atividades nas aulas ... pensando na ... né ... nos dois conteúdos ... foram esses ... materiais que eu ... que eu utilizei.

**Pesquisadora:** [...] a abordagem de conteúdos como a ginástica ... por exemplo ... deve estar centrada ... no ensino da técnica ... dos movimentos ... ou não ... e por que? ... se a prioridade não é a técnica ... como deve acontecer esse ensino?

**Participante:** o objetivo não era ... a ... a aprendizagem ... né ... da ... da técnica ... dos movimentos ... mas sim ... é ... a ... a ... acho que mais a consciência ... corporal desses ... desses movimentos ... porque são movimentos já do ... do dia-a-dia deles ... é ... uma cambalhota ... uma parada de mãos ... uma estrela ... já é ... deles ... já ... vivências de brincadeiras deles ... do cotidiano deles ... e ... então não ... não ... não foi ... é ... o foco não foi a técnica ... mas sim ... a aprendizagem de movimentos ... né ... diferentes ... é ... que possam ... é ... melhorar ... o desenvolvimento ... é ... deles ... e a aprendizagem de novas habilidades motoras.

**Pesquisadora:** percebi ... durante a vivência da ... ginástica rítmica ... a atividade com fitas ... que você valorizou os movimentos próprios dos alunos ... sem se preocupar com movimentos que são convencionalmente padronizados ... padronizados nesta prática ... por que você conduziu a aula dessa maneira?

**Participante:** [...] como eles também puderam assistir nos vídeos ... é ... a ginástica rítmica ... ela ... trabalha assim ... de uma ... estética corporal assim ... bem ... é difícil ... não prá ... prá qualquer um ... tanto para os alunos ... é ... exige-se uma estética corporal ... bem complexa ... muita flexibilidade ... e ... prá ... desenvolver isso com os alunos eu acho que seria ... mais difícil ... então eu ... pensei em ... usar os materiais ... é ... de forma que eles construíssem os movimentos corporais deles ... vivenciando com os materiais que a gente tinha ... bola ... corda ... é ... as maçãs ... os ... os arcos né ... que são os bambolês e as fitas ... eu deixei mesmo ... prá ... prá construção deles ... movimentos ... construídos por eles próprios ... e ... dessa forma cada aluno ... quando surgia ... inventava ... algum movimento diferente ... todos deveriam ... é ... tentar ... fazer esse movimento ... e ... né ... não ... direcionando tanto aos movimentos realmente da ... da ginástica rítmica ... mais a ... a vivência dos materiais ... por eles ... e ... a vivência dos movimentos ... com esses materiais.

**Pesquisadora:** [...] fale um pouco sobre o desenvolvimento do conteúdo jogos de salão com os 5ºs anos em uma das escolas que você leciona ... pensando na justificativa ... nas estratégias ... nos ... nos materiais ... nos espaços ... no tempo das aulas ... nas atividades utilizadas ... e na ... aceitação pelos alunos e na avaliação também ...

**Participante:** [...] esse conteúdo ... jogos de salão ... é ... ele foi ... é ... escolhido esse ano ... por conta de ... de um outro conteúdo que eu ... que eu desenvolvi no ... no ano passado ... é ... já tinha trabalhado jogos africanos com eles ... com ... com 5ºs anos né ... o ano passado ... e ... dentro desse conteúdo jogos africanos ... eu trabalhei alguns ... jogos de tabuleiro ... e ... os alunos ... aceitaram muito bem ... as aulas ... foram ... bem ... dinâmicas ... e ... muito bem aceita por ... pelos alunos ... e ... pensando nisso eu ... PRÁ esse ano né ... eu ... pensei em ... trabalhar ... e focar nesse ... nos jogos de salão ... que são os jogos de tabuleiro ... ou de mesa ... pela grande aceitação do ano passado ... e ... foi ... muito ... muito interessante ... busquei ... VÁRIAS atividades ... damas ... xadrez ... é ... ludo ... trilha ... uno ... pega-vareta ... é ... até o tênis de mesa também foi ... muito gostoso de jogar com eles ... a gente acabou adaptando as mesas da escola ... com ... raquetes e bolinhas de pingue e pongue ... e ... passamos a aula toda jogando ... foi ... foi bem divertido ... e ... como forma de ... de avaliação ... a gente ... é ... acabou é ... não dei nenhum registro ... desenho ... nada por eles ... ficou mais na ... na observação das aulas ... de ... de ... como eles estavam ... né ... é ... absorvendo essas ... essas ... esses jogos ... com relação ao raciocínio deles ... a concentração ... a atenção nos jogos ... então foi isso que ... eu observei MAIS ... e ... mais assim ... com ... registro ... desenho ...

alguma coisa ... não foi feito ... ficou mais em relação a observação das ... dessas aulas e ... das atitudes dos alunos ... durante os jogos.

**Pesquisadora:** [...] sobre ... o desenvolvimento do conteúdo jogos africanos ... eu gostaria que você falasse ... sobre a justificativa prá escolha do conteúdo ... as estratégias utilizadas ... os materiais ... se houve construção de materiais com os alunos ou não ... os espaços da escola que você utilizou ... o tempo da aula ... se foi suficiente ... recursos ... as atividades ... né ... e a aceitação e a avaliação também.

**Participante:** [...] a escolha desse ... conteúdo começou ... no ano passado ... é ... durante os ... os planejamentos na escola ... é ... a gente ... acaba escolhendo algumas datas comemorativas prá ... estar desenvolvendo alguns ... alguns trabalhos ... projetos ... e conteúdos ... e ... eu já tinha trabalhado o ano passado ... em novembro ... é ... por conta de um ... de uma oficina que a gente teve no sábado ... de jogos ... jogos não ... perdão ... do dia da consciência negra ... então ... em algumas aulas eu ... fui pesquisar prá ... prá trabalhar alguns jogos ... africanos ... e ... esse ano ... eu ... né ... dei um pouquinho de mais ênfase ... contextualizei mais ... esse ... esse ... esses ... esse conteúdo ... é ... pela ... pela aceitação do ano passado também ... que eles gostaram do ... dos jogos de ... de tabuleiro ... eu acabei esse ano ... é ... pesquisando um pouquinho mais ... é ... tem outra professora de Educação Física aqui na escola também que tem ... tem ... um conhecido tem bastante livro ... vários livros assim ... né ... sobre ... as histórias ... é ... do ... dos negros ... e ... a gente troca bastante essa ... essas atividades ... ela tem livros de atividades também ... então a gente ... troca bastante ... é ... os materiais eu acabo ... alguns ... tabuleiros eu ... eu acabo confeccionando ... tem jogos que os ... próprios alunos ... é ... com giz ... faziam o tabuleiro na ... na quadra ... e ... a gente às vezes né ... ia e ficava na quadra ... às vezes a gente utilizava o pátio ... e ... avaliação ... também não ... não fiz nenhum registro ... de desenho ... também foi ... foram dois conteúdos que eu trabalhei agora no 4º bimestre ... e ... TAMBÉM ficou na ... né ... na ... nas observações desses jogos ... de como eles ... é ... participavam das aulas ... é ... se havia o respeito ... do adversário ... durante os jogos ... a criatividade deles ... a imaginação ... então ... foram ... foram mais essas atitudes que eu acabei ... é ... observando durante ... o desenvolvimento da ... dessas atividades ... e desses jogos nas aulas de Educação Física.

**Pesquisadora:** [...] quais atividades ... tanto você utilizou ... prá trabalhar esse conteúdo jogos africanos ... além dos jogos?

**Participante:** [...] além dos jogos? ... é ... eu ... é ... peguei alguns ... algumas revistas ... com a ... coordenação ... com a coordenadora da escola ... ela ... ofereceu prá gente duas revistas ... e ... olhando ... e lendo né ... alguns ... alguns textos da revista ... eu ... peguei da revista ... *Ciência Hoje* ... é ... um textinho prá trabalhar com eles ... que falava sobre os quilombos ... tratava um pouquinho da história do negro né ... e ... dessa ... introdução né ... da ... dos negros na nossa ... na sociedade brasileira ... um pouquinho da história ... e ... um outro ... texto também que eu trabalhei ... foi ... também prá contextualizar né ... e ... trabalhar um pouco dessa relação do ... do preconceito das crianças ... é ... com relação as diferenças um texto ... que falava sobre as diferenças de cor de pele ... e ... foi uma leitura que a gente ... que eu fiz na sala ... e que ... foi ... saiu uma conversa bem ... interessante sobre isso ... e ... acaba ... desmistificando também um pouco ... essa relação da ... cor de pele ... do preconceito que muitas ... crianças e adultos também tem.

**Pesquisadora:** como que você ... procura resolver os problemas ... de relacionamento ... que você ... encontra ... né ... em suas aulas ... exemplifique ... você tem dificuldades para resolvê-los? ... em relação com os alunos ... aluno com aluno [...]

**Participante:** [...] o ano passado eu tinha MUITA ... dificuldade ... é ... mais ... de um ano ... desse ... do ano passado prá cá ... é ... eu acho que a minha postura ano passado ... o ano passado ... é ... ajudava muito também nisso ... que eu era ... muito ... AGRESSIVA também ... gritava muito com os alunos ... então ... desse ano ... eu ... do ano passado prá cá eu ... eu

pensei ... refleti um pouco ... que eu acho que ... o que tinha que começar ... a ... na mudança ali ... seria ... é ... o meu jeito de ... de tratar os alunos ... de lidar com eles ... e ... esse ano ... eu tentei ser mais ... é ... ATENCIOSA ... ouvi mais os alunos ... ser um pouco mais carinhosa ... com eles ... por que ... começando ... de mim ... eu acho que ... ficou mais FÁCIL ... essa relação ... minha ... professor e aluno ... e eu tenho bastante ... mas eu tenho bastante dificuldade sim ... da ... da relação entre eles ... aluno com aluno ... eu procuro ... é ... trazer né ... o problema ... e conversar ... e tentar esclarecer o que houve ... fazer ... os dois ... né ... se resolverem ... pedirem desculpas ... mas ... os alunos são ... muito agressivos ... eles brigam muito ... até as brincadeiras deles ... é ... por mais que seja uma brincadeira ... são brincadeiras de ... de lutinha ... de brigar ... então a gente ... eu tento ... sempre tentar ... é ... PARAR né ... antes que ... que vire realmente uma ... uma agressão ... mas ... acho que ... eu ... com o tempo eu estou ... aos poucos conseguindo lidar um pouquinho melhor ... mas ... às vezes com certeza ... foge um pouco do meu controle ... e ... é ... às vezes eu tenho dificuldade de ... de ... de conversar ... de resolver ... os problemas ... indisciplináveis.

**Pesquisadora:** as professoras das classes ... PEB-I ... contribuem para o desenvolvimento de suas aulas ... se sim ... de que forma ... exemplifique citando alguma situação.

**Participante:** [...] eu acho que ... com relação ... a esse auxílio ... é ... seria ... mais ... é ... uma pesquisa que ... que ... que eu ... que teve ... com relação ao conteúdo de folclore ... por exemplo ... é ... uma professora ... é ... trabalhou algumas adivinhas com os alunos ... que eram algumas coisas ... é ... algumas estratégias que eu já estava ... trabalhando também nas aulas de Educação Física ... que eu comecei a trabalhar com eles ... e a professora ... também ... é ... acabou auxiliando ... é ... nas aulas ... é ... fazendo com que eles pesquisassem também outras adivinhas ... e trabalhou também ... isso na ... nas aulas dela ... mas são poucas né ... as ... a ... os acontecimentos assim quando ... tem alguma coisa que eles trabalham ... é difícil ... ÀS VEZES ... mas é ... é mais difícil de ... de ter esse envolvimento ... de ter esse ... esse trabalho ... em conjunto com elas.

**Pesquisadora:** [...] as reformas ocorridas nas duas escolas ... durante esse semestre ... prejudicou ... de alguma forma ... o desenvolvimento da sua prática?

**Participante:** ah ... em parte sim ... por conta do barulho ... é ... eu tinha que ... fazer um ... né ... de modo ... diferente ... algumas estratégias ... por exemplo ... começar ... a explicação dentro da sala ... explicar as regras ... né ... dos jogos ... ou do que ... da atividade que seria feita ... é ... na quadra ... e ... prá ... não chegar lá na quadra por que lá ... era muito barulho ... ou às vezes ... o pátio ... ou algum outro espaço que estava sendo utilizado ... a sala de aula também ... estava sendo reformada ... então ... a gente ... tinha que ... que dar uma ... uma adaptada ... e às vezes utilizar ... o pátio ... ou às vezes utilizar a sala ... então ... houve algumas ... adaptações ... mas ... deu prá ... deu prá trabalhar sim.

**Pesquisadora:** em relação ao desenvolvimento de suas aulas ... por que você faz ... da maneira que faz ... e não de outra maneira?

**Participante:** eu acredito que seja ... a maneira que ... que eu consiga realmente ... é ... trabalhar ... o conteúdo ... é ... de maneira mais fácil ... prá eles aprenderem ... é ... de forma a ... contextualizar ... os conteúdos ... prá que seja uma ... aprendizagem significativa para os alunos ... e que eles ... possam interiorizar esses conceitos ... e ... acredito que ... é a forma que eu ... que eu ... que eu consigo desenvolver o ... esses conteúdos ... e escolher algumas estratégias que ... que facilitam ... é ... essa ... esse ensino ... e a aprendizagem pelos alunos.