



PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES EM ESCOLAS DA ZONA DA MATA MINEIRA

Jairo Antônio Paixão¹

DOI:

Resumo

O estudo analisou a prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes em escolas da rede pública em Minas Gerais. A partir de uma investigação de campo, descritiva e de cunho qualitativo, foi possível afirmar que, apesar do surgimento de abordagens críticas a partir da década de 1990, a prática pedagógica em Educação Física ainda se pauta por procedimentos tradicionais – mais precisamente que se aproximam da tendência tecnicista. No entanto, esses mesmos professores admitiram vivenciar uma fase atual marcada por inovações, com possibilidades de superação em suas práticas pedagógicas. Isso porque a escola está aberta e receptiva ao desenvolvimento de inúmeros projetos advindos de instituições formadoras de professores, como universidades e faculdades que oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Escola. Educação Física.

PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FROM SCHOOLS LOCATED IN ZONA DA MATA MINEIRA

Abstract

The study examined the pedagogical practice in Physical Education teachers from public schools located in Zona da Mata Mineira. From a descriptive and qualitative investigation, it was possible to affirm that despite the emergence of critical approaches from the 1990s, pedagogical practice in Physical Education still is guided by traditional procedures - more precisely approaching the technicalities trend. However, these same teachers admitted experiencing a current phase marked by innovations with the potential to overcome in their

¹ Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Doutor em Ciência do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Especialista em Educação pela UFV, Especialista em Orientação Educacional pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), Especialista em Pedagogia do Esporte pelas Faculdades Integradas AVM (AMV), Licenciado em Pedagogia pela UFV, Licenciado e Bacharel em Educação Física pela UFV. Coordenador e professor do curso de Bacharelado em Educação da UFV. E-mail: jairopaixao2004@yahoo.com.br

teaching due to the openness and responsiveness of schools to the development of numerous projects arising from teacher training institutions such as universities that offer Licentiate degree in Physical Education course.

Key words: Pedagogical Practice. School. Physical Education.

Introdução

No processo de construção histórica da Educação Física, é possível identificar que, desde a época em que se deu a sua inserção na escola como componente curricular, século XIX, não se alcançou ainda clareza quanto à definição de suas finalidades no processo educacional no âmbito da Educação Básica (DARIDO, 2008).

Comumente, dentre as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica, a Educação Física apresenta-se como aquela que os alunos demonstram grande interesse (BRANDOLIN, 2010). Se comparada com as demais disciplinas que compõem a Educação Básica, a Educação Física se configura na escola de maneira diferenciada, haja vista sua especificidade como área do saber que tem como objeto de estudo o movimento humano mediatizado pelas diferentes práticas corporais e culturais e, com isso, a alegria, a descontração e, acima de tudo, o prazer sentido pela maioria dos alunos no decurso dela. Por outro lado, por vezes, essa mesma especificidade leva a interpretações equivocadas sobre a Educação Física, tanto por alunos quanto pelos próprios professores com formação na referida área.

Em contra partida, a Educação Física é muitas vezes percebida e trabalhada como uma atividade eminentemente prática (DARIDO; RANGEL, 2005) e, em outros casos, como meros momentos de lazer em que o aluno se encontra totalmente livre para fazer o que desejar (BARBOSA, 2001). Adicionado a isso está a falta de incentivos para o trabalho na escola, com a inexistência de estrutura física e materiais pedagógicos adequados e, em alguns casos, a não legitimidade junto à própria comunidade escolar (VAGO, 1996).

Em 1993, Taffarel² apud Borges (2005) evidenciou, em seu trabalho, que as dicotomias e a fragmentação nos cursos de formação de professores de Educação Física

² TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

toraram-se ainda mais expressivas desde a publicação da Resolução CFE 03/87³. A autora acrescenta ainda a dificuldade de se articular o conhecimento teórico ao ensino no quadro da formação do professor de Educação Física. Tardif e Reymond (2000), ao analisarem, sob a ótica dos professores, os saberes que subsidiam as suas práticas docentes, perceberam que os conhecimentos teóricos (científicos e pedagógicos) obtidos nas universidades não mantêm correspondência completa e satisfatória com os saberes da prática (experienciais).

Conforme Darido (2008), alguns estudos sugerem que a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, com ênfase na formação esportiva, ligada ao rendimento e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados estabelecendo o seguinte pré-requisito: o saber fazer para ensinar. Aliado a essa situação, há também o desinteresse de parte dos professores responsáveis por aliar a teoria aos problemas enfrentados na prática pedagógica, que se nega, muitas vezes, a se atualizar quanto ao conhecimento produzido pela universidade.

A partir das asseverações que envolvem o cenário educacional, a Educação Física, o professor e as implicações na busca por uma prática pedagógica eficiente e coerente ao processo de formação educacional, o presente estudo buscou identificar aspectos relacionados à prática pedagógica em Educação Física de professores atuantes em escolas da rede pública localizadas na Zona da Mata Mineira.

Metodologia

Considerando o fenômeno a ser estudado, a trilha científica foi conduzida a partir das diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVIÑOS, 1995; LAKATOS; MARCONI, 2007) que se mostrou mais indicada na averiguação do problema. A opção pela abordagem predominantemente qualitativa se justifica pelo fato de ela considerar os sujeitos como participantes ativos da construção do conhecimento a partir da emissão de opiniões, pensamentos, atitudes que compõem a visão da realidade que os cerca (CHIZZOTTI, 2006).

Os dados apresentados foram obtidos a partir de um grupo focal com 11 professores de Educação Física (cinco mulheres e seis homens) atuantes na Educação Básica em escolas da

³ A Resolução CFE 03/87 normatizava a estruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física, os quais deveriam organizar-se em termos de currículos mínimos e oferecer uma segunda alternativa de habilitação – o bacharelado – já que, até então, era oferecida apenas a licenciatura plena.

rede pública situadas na região da Zona da Mata mineira. A opção, neste estudo, por um grupo amostral restrito, embora representativo, justifica-se pela modalidade de entrevista coletiva empregada com vistas a definir o foco na aquisição de informações qualitativas. De acordo com Gatti (2005), para essa modalidade de entrevista, trabalha-se com grupos de número reduzido de participantes, os quais, por intermédio de um pesquisador experiente, primam-se pela interação entre os membros a partir de comentários, ideias e questões colocadas em pauta.

Assim, foram definidos como critérios de inclusão: professores que se encontravam há, pelo menos, 10 anos no exercício da docência em Educação Física em escolas da rede pública de ensino no estado de Minas Gerais. Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa, esse critério buscou constituir um grupo amostral formado por professores pertencentes a uma mesma geração pedagógica em relação ao tipo de formação inicial recebida. Em outras palavras, significa dizer professores que se encontravam em uma mesma dimensão temporal e compartilhavam, entre si valores, crenças, convicções e estilos próprios de entendimento e vivência da docência (CUNHA; ISAIA, 2006). Foi considerada ainda a aceitação em participar da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como critérios de exclusão, os sujeitos que não se encontravam na situação descrita, a recusa da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o não interesse em participar da investigação. Foram realizadas duas sessões de entrevistas no grupo focal. Cada sessão com duração de duas horas. O registro dos depoimentos se deu por meio de um aparelho de gravador digital *Sony IC Recorder ICD-PX720*.

Essas sessões aconteceram na sala de vídeo de uma escola na qual se encontrava vinculado um dos professores participantes. Dentre os critérios para a escolha do local, ressalta-se a facilidade de acesso aos demais professores participantes e estrutura física para as sessões do grupo focal. Vale ressaltar que, por solicitação dos professores participantes, não foi divulgada a cidade em que eles se encontram domiciliados e se encontravam atuando profissionalmente. Desta forma, divulgou-se apenas o nome da região em que a pesquisa foi realizada. Quanto à caracterização dos integrantes do grupo amostral, todos os professores possuíam formação em licenciatura em Educação Física, quatro deles se formaram em instituições superiores privadas. Apenas duas professoras não possuíam cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* em áreas relacionadas à licenciatura ou educação. Não foram mencionados cursos de nível de pós-graduação *stricto sensu*. No que se refere aos anos de experiência, três possuem entre dez e treze anos; cinco há quatorze e dezanove anos e três

atuam no magistério há vinte anos ou mais. Todos detêm ampla experiência de magistério, com atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de jovens e adultos em escolas da rede pública municipal e estadual. Alguns possuem experiência com direção escolar.

Na análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009), refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A autora organiza a análise de conteúdo a partir das fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Em consonância com essas fases, após transcrição e análise interpretativa dos dados, estes foram categorizados - por meio de agrupamentos em categorias constituídas por elementos comuns presentes nesses dados - e posteriormente quantificados a partir da frequência de ocorrência em que essas categorias se faziam presentes.

Após análise interpretativa dos dados, estes foram categorizados e quantificados a partir da frequência de ocorrência. Sobretudo, a análise de conteúdo possibilitou identificar características presentes nas falas dos integrantes do grupo focal. Posteriormente, essas características forneceram as bases para a edificação de categorias de análise do fenômeno em questão. Dessa forma, os resultados apresentados no presente estudo organizam-se a partir das referidas categorias de análise.

No decorrer do processo de condução da presente pesquisa, foram respeitadas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 466/12 da CONEP, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Ouro Preto em 22 de outubro de 2013, Ofício CEP nº 123/2013.

Resultados e discussão

Os resultados e discussão são apresentados em duas categorias de análise estabelecidas a partir do objetivo do estudo: a primeira busca analisar o curso de formação e os primeiros contatos com a escola; a segunda aborda o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola.

Formação inicial e os primeiros contatos com a escola

Tomando por base a dimensão temporal em que se deu a formação inicial dos professores participantes, é possível inferir, em termos de tendência pedagógica da educação, que eles tiveram uma formação predominantemente fundamentada nos pressupostos tecnicistas.

Ao fazer menções às práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelos professores que, na época, participaram de seus respectivos processos de formação na graduação, as características tecnicistas emergem como se pode perceber nos relatos abaixo destacados.

Lembro muito bem das avaliações em certas disciplinas. Os professores cobravam puro domínio da técnica dos movimentos, como se a gente fosse atleta mesmo [...]. O problema que, muitas dessas disciplinas, como natação, ginástica olímpica e outros esportes, a gente não tinha nenhum tipo de experiência antes de estar ali no curso de Educação Física [...] foi barra pesada.

Cheguei a perder peso nas disciplinas de Atletismo. Tínhamos que passar por todas as modalidades. No final estávamos dominando quase tudo sobre a forma correta da corrida, dos saltos e dos tipos de lançamentos [...]. Não éramos tratados como alunos de curso de graduação e sim como verdadeiros atletas. Quando me lembro do salto com vara, tenho vontade de chorar [...] muitos colegas que não conseguiam acompanhar o pique, eram reprovados sem dó nem piedade.

Tecnicismo e Educação Física remontam o próprio espírito de nacionalismo imposto à nação brasileira, por um governo militar (de 1964 a 1985), fase histórica em que se estreitaram os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol na copa do mundo de 1970. Na ambiência da escola, de forma mais pontual, nas aulas de Educação Física, os profissionais militares empenhavam em ensinar as modalidades esportivas de forma puramente tecnicista, inspirada no binômio estímulo-resposta de Skinner que se efetivava de técnicas específicas (CASTELLANI FILHO, 1988).

As discussões que ainda circunscrevem os contextos e cenários que envolvem as finalidades da Educação Física no processo de formação do aluno ao longo da Educação Básica ganharam maiores proporções, especialmente, a partir do final da década de 1980 no âmbito acadêmico com o surgimento das propostas pedagógicas de vertente crítica. Nessa perspectiva, as abordagens pedagógicas críticas para o ensino da Educação Física surgem no

intuito de combater os vieses para o ensino dos temas sugeridos pela Cultura Corporal de Movimento (ARAÚJO, 2014). Com visão mais equilibrada dos processos de ensino e aprendizagem, essas abordagens concebem a Educação Física como um componente curricular cujo papel coadjuvante junto aos demais componentes leva à formação de um sujeito dotado de postura crítica e autônoma na escolha de um estilo de vida ativo. E tal postura deverá transcender o período que compreende a Educação Básica. Refere-se aqui a uma formação para a vida em sociedade. No entanto, esse movimento que busca, sobretudo, inovar a prática pedagógica do professor vê-se, na maioria das vezes, compelido, dada a influência tecnicista que parece prevalecer nas aulas de Educação Física escolar (KUNZ, 2003). Isso porque muitos professores acreditam nos princípios do rendimento atlético esportivo, efetivados por uma intervenção científico racional nas aulas e reproduzem esses princípios.

Na maioria das falas dos participantes, evidenciaram-se implicações de uma formação inicial que ainda não foi capaz de alterar a concepção de Educação Física na escola. Esses professores se mostraram resistentes na adoção de abordagens críticas no trato dos conteúdos nas aulas. Com isso, as abordagens tradicionais na perspectiva tecnicista foram aquelas que sobressaíram nos depoimentos, como aqui destacado: “[...] trabalho os esportes futsal, vôlei e handebol com minhas turmas. Geralmente iniciamos pelos fundamentos da modalidade. O jogo coletivo somente quando os alunos estão dominando o mínimo da técnica correta”.

Tem-se, com um isso, uma espécie de ciclo vicioso, haja vista que os futuros acadêmicos de Educação Física passaram e passarão por tais vivências nos segmentos que compõem a escolarização básica. Nessa direção, Cunha (2012) afirma que o professor trata o conhecimento que desenvolve nas escolas, muitas vezes, da forma como aprende ou da maneira como vivenciou nas experiências escolares. Nesse cenário, é comum a prevalência dos processos de reprodução cultural como base da docência fundamentada basicamente, a partir de concepções alternativas sobre ensino-aprendizagem desenvolvidas a partir da sua experiência como aluno, inspirada em seus antigos professores (MELLO, 2012). Em outras palavras, poder-se-ia afirmar tratar-se da própria naturalização da docência no nível superior de ensino.

Geralmente, os alunos, nos primeiros anos da Educação Básica chegam à escola com o entendimento de que Educação Física e esporte é a mesma coisa. E com um agravante:

Educação Física e esporte se mesclam numa vertente eminentemente prática. Um exemplo pode ser percebido no relato de um professor

Todas as vezes que tento apresentar as regras e o histórico de uma alguma modalidade esportiva ouço por parte dos alunos questionamentos do tipo ‘*quando a aula vai começar?*’ ‘*Solta a bola professor!*’[...]. Francamente, isso me irrita muito.

A questão que se coloca nessa visão equivocada do significado de Educação Física e de esporte parece permanecer e, com as devidas exceções, nem mesmo, os anos em que o acadêmico permanece no curso de licenciatura em Educação Física parecem contribuir muito para desconstruir o conceito.

A maioria dos cursos de formação inicial no país, ainda se estrutura a partir de um currículo eminentemente formal com conteúdos e atividades de estágios que, geralmente não articulam com a escola de Educação Básica (PIMENTA, 2012; GASPARI et al.,2006). Isso é perceptível, na maioria dos relatos dos participantes desta pesquisa, que afirmam ter dificuldades nos primeiros contatos na escola na condição de professor. Um dos participantes descreveu ter vivenciado momentos de frustração e angústia diante das demandas que a função de professor lhe impunha nas escolas onde iniciou sua trajetória docente.

Diante de uma escola que não oferecia a mínima infraestrutura para as aulas de Educação Física e de alunos com os mais variados tipos de problemas possíveis, me sentia de mãos e pés engessados [...]. Não podia contar com o apoio da direção e nem da família. Parecia que só eu estava ciente dos vários problemas naquela escola. Isso me fazia muito mal [...]. Me sentia totalmente incompetente. Minha vontade era largar tudo e desaparecer. Como podem ver, isso acabou não acontecendo e há dezenove anos estou na luta...

Considerando os ciclos que compreendem a trajetória docente, entende-se como professor iniciante aquele que se encontra entre o primeiro e o quarto anos de atuação após a formação inicial (GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 2007). Efetiva-se o primeiro contato na condição de professor com a realidade concreta na escola. Nessa fase, os choques com a realidade são inevitáveis (HUBERMAN, 2007; GONÇALVES, 1995; SILVA, 1997; GUARNIERI, 2005). Nela, o professor iniciante encontra-se suscetível a uma série de experiências que podem resultar em construções positivas ou não acerca da profissão. Contudo, trata-se de um momento ímpar na trajetória profissional que, por conseguinte, implicará na constituição dos referenciais de ação, crença, intuição e conhecimentos do

docente (FERREIRA, 2006). É unânime, entre os estudos na área de formação de professores, a importância atribuída à necessidade de aproximação entre formação acadêmica e realidade escolar, por meio de uma sólida formação teórica que permita ao professor compreender o trabalho pedagógico e intervir no cotidiano da escola. Trata-se de uma ação que passa pela reestruturação e adequação das propostas curriculares dos currículos dos cursos que formam os professores (BORGES, 1998).

Na próxima categoria de análise em que se encontra organizado o texto, foi apresentado como os professores participantes do grupo focal desenvolvem as práticas pedagógicas na escola.

Desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola

Como componente curricular a Educação Física sempre esteve envolvida em discussões no meio acadêmico, sobretudo, àquelas relacionadas ao entendimento de suas reais finalidades na formação dos alunos ao longo da Educação Básica (KUNZ, 2003). Grande parte dessas discussões tinha como pano de fundo a legitimidade pedagógica da Educação Física na escola. Nessa perspectiva, o professor foi percebido como elemento conivente à situação de incertezas que se encontra imersa a referida área do conhecimento e em outras vezes, como vítima de sua formação inicial somado ao imaginário popular da percepção sobre Educação Física.

Observa-se que, durante um longo período após a inserção oficial da Educação Física nas escolas brasileiras, ocorrida em 1851, com a reforma Couto Ferraz, relacionar Educação Física escolar e prática pedagógica era algo que não fazia parte do imaginário de professores, alunos, e da escola de uma maneira geral (DARIDO; RANGEL, 2005). Isso porque, a Educação Física era pensada e conduzida não como um componente curricular, e sim como uma mera atividade descolada do contexto escolar. Os próprios professores não se viam como professores e sim técnicos ou treinadores dos alunos. Essa situação foi se alterando a partir da primeira metade da década de 1990 com o surgimento das propostas pedagógicas críticas para o ensino da Educação Física, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares e outros documentos oficiais (SOARES et al., 1992). Ainda que o professor atuante na educação básica tenha acesso aos currículos oficiais como os PCN, elaborados para difundir princípios da reforma curricular e, mais especificamente os sujeitos dessa pesquisa,

professores atuantes no estado de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC), que detalha o trabalho que pode ser realizado pelo professor, possibilitando aos alunos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, uma parcela expressiva dos professores entrevistados atribuiu como principal função da Educação Física escolar o desenvolvimento da aptidão física efetivada pelas modalidades esportivas trabalhadas nas aulas. Tal visão evidencia a prevalência da perspectiva biologicista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007) o que, por sua vez, desconsidera, muitas vezes, outros aspectos como históricos, culturais presentes nas práticas corporais de movimento e recomenda a sua observância pelos PCN e demais abordagens críticas da Educação Física (SOARES et al., 1992).

De maneira geral, pode-se apreender das análises das falas que, dentre os professores entrevistados, há quase um consenso a respeito da indefinição que ainda prevalece sobre as finalidades da Educação Física na escola. As possíveis razões que contribuem para o agravamento desta situação são apontadas em um nível muito local, ou seja, restrito, a escola é única responsável na visão dos professores para a situação em que se encontra esta disciplina. Em nenhum relato foi levantada a questão social, econômica ou mesmo cultural que a Educação Física veicula como área do saber. Esses profissionais parecem não ter se apropriado do conhecimento sobre a especificidade de sua área de atuação, bem como do papel desempenhado por eles na formação dos alunos.

Durante o debate que tratou de práticas pedagógicas, os participantes refletiram sobre suas ações na escola ao longo de suas respectivas trajetórias docentes e, na maioria das falas, evidenciou-se a não adoção de planejamentos e planos de aulas na condução das aulas de Educação Física. Ficou implícita nas falas a não necessidade de planos de aulas e planejamento para se lecionar os conteúdos da Educação Física. Dos poucos professores que alegaram elaborar planejamentos, esses o faziam por uma exigência burocrática da escola que solicitava planos para fins de atualização anual ou semestral da documentação legal das referidas instituições de ensino.

Chamou a atenção o depoimento de uma professora que há alguns anos atua como supervisora de estagiários do curso de licenciatura em Educação Física na escola onde atua. Ela observa que, em sua maioria, os planejamentos e planos de aulas que os estagiários elaboram nas suas respectivas instituições formadoras ainda se pautam no trato do conteúdo esporte numa perspectiva em que se predomina o *como fazer*. Em outras palavras, planos de

aula em que sobressaem fundamentos e regras do conteúdo esporte. O mais preocupante é que o referido relato encontrou respaldo por outros professores que também supervisionam estagiários em suas aulas.

Em contrapartida, no que se refere ao comprometimento com as aulas e o trato com os conteúdos, muitos relatos confirmaram essa postura por parte dos participantes. Em alguns depoimentos, os professores demonstraram preocupação em relacionar os conteúdos aos temas transversais como saúde e meio ambiente trabalhados nas aulas de Educação Física (BRASIL, 1988). O grupo de professores fez menção ainda na participação em projetos interdisciplinares propostos pelas escolas evidenciando a importância do envolvimento da disciplina Educação Física em projetos dessa magnitude no processo de formação dos alunos. Tomando-se por base pontos que definem a trajetória da Educação Física na escola, como sua especificidade como área de saber, a busca por legitimidade e a atitude de muitos professores que, durante muito tempo, se puseram alheio às discussões e tentativas de articulações de cunho pedagógico na escola, é possível vislumbrar um movimento de avanço rumo às finalidades da Educação Física como componente curricular presente na Educação Básica.

Tomando-se por base a maioria das falas, é possível afirmar que no que se refere à adoção de uma abordagem pedagógica, seja ela pertencente ao grupo das acríticas ou críticas, não foram feitas menções a nenhum tipo de abordagem pedagógica no trato com os conteúdos nas aulas. Esse tipo de posicionamento, evidenciado nas falas dos participantes, leva a pensar na formação inicial desses docentes, o que poderia estar relacionado ao desconhecimento ou mesmo ao desinteresse, por parte dos mesmos, pelas abordagens pedagógicas da Educação Física.

Nesse trecho de um dos depoimentos, as dificuldades enfrentadas por um professor em sua prática pedagógica foram inúmeras em determinados momentos de sua trajetória profissional docente.

[...] houve momentos em que tinha turmas numerosas de alunos e apenas uma corda e uma bola, muitas vezes gasta e/ou furada para lecionar minhas aulas. A direção alega que não tinha verba destinada para a compra de materiais esportivos [...]. Na maioria das vezes, me juntava aos alunos e construíamos materiais alternativos com materiais reciclados e outras, eu comprava os materiais com o meu próprio dinheiro [...]. Alguns conteúdos não eram possíveis de serem trabalhados por falta de material específico e condições materiais da escola. Mesmo assim, em nenhum momento deixei de trabalhar o

básico dos conteúdos com as minhas turmas. A situação não mudou muito nesses anos de docência.

Os professores que têm tempo considerável de exercício na docência mencionaram mudanças. Um dos professores fez alusão à abertura da escola para o desenvolvimento de projetos externos, em sua maioria provenientes de instituições de ensino superior como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Há três anos iniciamos na minha escola o projeto PIBID de Educação Física. Muitas coisas mudaram e para melhor nas aulas. Ter um grupo de estudantes do curso ali sobre a sua responsabilidade tem feito muita diferença. A gente se reúne para discutir, planejar e mudar o rumo das aulas [...]. Com quase 12 anos de docência, estou sentindo até mais motivada na organização das aulas. Todos acabam ganhando: nós que estamos na escola, minhas turmas e os estudantes de graduação [...]. Os estudantes que passam pelo projeto quando retornam para estagiar comigo, tem uma postura diferenciada comparados com aqueles que não participaram.

Diante da questão de iniciativas que vem desencadeando mudanças na escola e, por sua vez, na prática pedagógica dos entrevistados, outro professor reiterou ainda o Módulo II, que se configura o cumprimento pelo docente de 1/3 da carga horária em atividades extraclases. Esse tempo destina-se aos planejamentos, discussões de natureza pedagógica e, ainda, formação continuada do professor nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

No início, não sabíamos ao certo a função do Módulo II. E isso era complicado. Após algum tempo, com esclarecimentos da Secretaria de Estado da Educação, ficou mais claro. Daí por diante, o grupo de professores da escola aonde trabalho, vem fazendo um bom aproveitamento. Antes do Módulo II, nossas reuniões pedagógicas aconteciam em número insuficiente para resolver todas as questões que surgem no dia a dia na escola e com cada professor em particular [...]. Para vocês terem uma ideia, já se cogita na possibilidade de realização de um curso de pós-graduação lato sensu nesse horário. As discussões estão em andamento por aqui.

Os depoimentos dos participantes do grupo focal que sucederam sobre as iniciativas que vêm ocorrendo na escola e, conseqüentemente, repercutindo em mudanças e novas possibilidades para avanços na prática pedagógica desses professores ratificaram a relevância do engajamento coletivo nas tomadas de decisões. Ainda que o grupo focal se encontrava

constituído por professores de diferentes escolas, evidenciou-se em suas falas o sentimento de pertencimento e identidade dos mesmos aos seus respectivos grupos docentes em suas escolas. Muitos se auto referiam como, por exemplo, “meu grupo de trabalho”, “meus parceiros” e outras denominações de natureza semelhante em prol a objetivos que sinalizam mudanças e melhorias nas respectivas realizardes em que se encontravam suas escolas.

Considerações finais

Diante das constatações obtidas nesta investigação e considerando as suas limitações metodológicas, é possível afirmar que a análise realizada, a partir dos relatos dos professores participantes do grupo focal, mostrou, por meio de um importante consenso de posicionamentos, que, apesar do surgimento de abordagens críticas a partir da década de 1990, a prática pedagógica em Educação Física ainda se pauta por procedimentos tradicionais – mais precisamente que se aproximam de uma abordagem tecnicista.

Outro elemento a ser mencionado é que, apesar dos direcionamentos legais como PCN, CBC e Propostas Pedagógicas para o ensino da Educação Física na escola, os depoimentos dos participantes desse estudo evidenciaram a manutenção da hegemonia do conteúdo esporte (futsal, vôlei e handebol) numa perspectiva em que predomina o ensino dos fundamentos e regras com vistas ao esporte de competição nas aulas.

No entanto, esses mesmos professores admitiram vivenciar uma fase atual marcada por inovações com possibilidades de superação em suas práticas pedagógicas em decorrência da abertura e receptividade das escolas para o desenvolvimento de inúmeros projetos com fomento do Ministério da Educação, organizados por instituições de ensino superior que atuam na formação inicial de professores de Educação Física, dentre os quais merecem menção o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID, o Programa Novos Talentos que possibilita o desenvolvimento de cursos de oficinas para professores e alunos da educação básica.

Por fim, é relevante destacar que, para além da especificidade da Educação Física enquanto área de conhecimento, não se pode perder de vista que na escola ela apresenta uma função coadjuvante com os demais componentes curriculares em prol da qualidade de uma formação básica. Principalmente em se tratando de escolas da rede pública de ensino no país. Ao menos nos relatos desse grupo de professores experientes, a prática pedagógica em

Educação Física se encontra diante de muitos contrapontos. Ainda assim, as possibilidades de mudanças e superação foram vislumbradas na ambiência escolar.

Diante dos inúmeros desafios, bem como das possibilidades que se fazem presentes no trabalho de intervenção docente em escolas da rede pública e da especificidade da Educação Física como componente curricular, conclui-se que há um conjunto de fatores que se integralizam nesse processo que vem delineando a própria história da Educação Física na educação básica. Dessa forma, sugerem-se novas investigações sobre o tema, incluindo observação do espaço de intervenção, análise aprofundada, elementos presentes nas matrizes curriculares dos cursos de formação e história de vida desta categoria profissional docente.

Referências

- ARAÚJO, R. A. S. **A Educação Física na formação inicial: prática pedagógica e currículo.** Gráfica e Editora: Maranhão, 2014.
- BARBOSA, C. L. A. Situando a Educação Física no contexto escolar. A análise do discurso da Educação Física Escolar. In: **Educação Física Escolar as representações sociais.** Rio de Janeiro: Shape, 2001. Caps. 1 e 4, p. 21-39; p.81-90.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BORGES, C. A formação dos docentes de educação física. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005. P. 157-190.
- BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRANDOLIN, Fábio. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio.** 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1988.
- CASTELLANI FILHO, L., **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1988.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. A. (Orgs). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, v. 2, 2006. p. 349-405.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação a docência. 2006. 2016 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GASPARI et al. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p.141- 169.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007, p.31-61.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2003.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, I. C. A docência no ensino superior: descrição e análise de um percurso formativo. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande: UFMS, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. C. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: Estrela, M. T. (Ed.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 5, abr. 1996.