

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**ATIVIDADES E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

DANIEL SILVA MONTEIRO

BRASÍLIA

2021

ATIVIDADES E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DANIEL SILVA MONTEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Física.

Orientador: **Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho**

BRASÍLIA

2021

DEDICATÓRIA

À toda minha família, em especial aos meus pais e primeiros professores Helena Márcia e Alcir Horácio, à minha irmã Jéssica, aos meus avôs Miguel (in memoriam) e Antônio (in memoriam) e às minhas avós Dormelinda e Adélia (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, professores de Educação Física de escola pública que me ensinaram o valor da educação e da vida. Todo trabalho que tenho feito até hoje é fruto do que eles me ensinam e do apoio irrestrito que me dão durante todos meus anos de vida. À minha irmã, que me serve de base até hoje e vem compartilhando todos os caminhos comigo. À Alice, que desde a graduação me acompanha e me apoia nos meus projetos pessoais e profissionais com amor e carinho.

Ao professor Ari Lazzarotti, orientador desde a graduação, mas parceiro desde meus tempos de infância. Obrigado pela sabedoria, paciência e compreensão durante todo esse processo formativo.

À banca examinadora. Agradeço pela participação e o auxílio na escrita dessa dissertação.

Aos meus amigos de infância, do prédio, da escola, da faculdade. Obrigado por dividirem a caminhada comigo, pelo apoio nos momentos de dificuldade e pelas felicidades nos momentos de alegria.

A todas as instituições públicas pelas quais me formei (CEPAE e FEFD- UFG e FEF- UnB), incluso professores, servidores e trabalhadores terceirizados que constroem esses espaços dia-a-dia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante um ano e meio do meu mestrado que auxiliou na qualidade e continuidade da pesquisa.

A todos professores de Educação Física escolar, das redes públicas ou privadas, que constroem esse campo e pelo qual me dedico em atuação e em pesquisa, em especial àqueles que participaram como sujeitos dessa pesquisa, sempre dispostos e prestativos.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender as atividades desenvolvidas pelos professores de Educação Física escolar e como objetivos específicos analisar as atividades de professores de Educação Física escolar e relacionar os saberes e as fontes de aquisição inerentes a essas atividades. Utilizou-se principalmente as atividades dos professores de Sacristán (2000) e os saberes docentes de Tardif (2007). A pesquisa se dividiu em dois momentos de coleta de dados. No primeiro momento, foi enviado um questionário estruturado para professores da região metropolitana de Goiânia. Dos 113 professores que responderam o questionário, foi entrevistado um recorte de 12 professores de perfis distintos. A análise de dados foi embasada por Amado (2013). Os dados apontam que os professores de Educação Física possuem três núcleos principais de atividades: de ensino; de relação, coordenação e gestão; de eventos escolares. Percebeu-se também que as atividades possuem saberes e fontes de aquisição ligadas a elas. Por fim, pode-se dizer que os professores de Educação Física possuem diversas atividades em sua prática docente que são permeadas por saberes e fontes de aquisição. Além disso, as próprias atividades são saberes que os professores constroem durante sua rotina de trabalho.

Palavras-chave: Atividades dos professores; Saberes docentes; Professores de Educação Física; Educação Física escolar.

ABSTRACT

This paper's main objective is to understand the activities developed by the school's Physical Education teachers and the particular objectives are to analyze these activities and relate the knowledge and sources of acquisition inherent to them. Teacher's activities by Sacristán (2000) and teaching knowledge by Tardif (2007) were principally used. For that/Therefore, there were two moments of data collection for the research. Firstly, a questionnaire was sent to Goiânia's metropolitan area teachers. From 113 teacher's that participated in this part, a cutout was made, and 12 teacher's with different profiles were interviewed. The data analysis was grounded by Amado (2013). The data presents that Physical Education teachers have three main activities: teaching; relationship, coordination and management; and school events. It was also noticed that these activities have knowledge and sources of acquisition linked to them. At last, it can be said that Physical Education teachers have miscellaneous activities in their teaching practice that are based by knowledge and sources of acquisition. Furthermore, the activities themselves are knowledge that teachers build during their work routine.

Key-words: Teacher's activities; Teacher's knowledge, Physical Education teachers; School Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PROBLEMA DE PESQUISA	13
OBJETIVOS	15
Objetivo geral	15
Objetivos específicos	15
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - ATIVIDADES E SABERES DOS PROFESSORES	17
O PERCURSO HISTÓRICO DO TERMO “ATIVIDADE” NA EDUCAÇÃO FÍSICA	17
ATIVIDADE DOCENTE E ATIVIDADES DOS PROFESSORES	19
O SABER E A FORMAÇÃO DOCENTE	23
OS SABERES DOCENTES A PARTIR DE TARDIF	23
OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	26
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	29
CAPÍTULO 3 - ATIVIDADES E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	38
3.1 NÚCLEOS DE ATIVIDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	38
3.1.1 Núcleo de atividades de ensino	40
3.1.1.1 Atividades de preparação prévia	40
3.1.1.2 Atividades de ensino	49
3.1.1.3 Atividades de demonstração com os alunos	60
3.1.1.4 Atividades de avaliação	64
3.1.2 Núcleo de atividades de relações, coordenação e gestão	69
3.1.2.1 Atividades de supervisão e vigilância	69
3.1.2.2 Atividades de atenção pessoal e tutorial ao aluno	73
3.1.2.3 Atividades de coordenação e gestão	77
3.1.3 - Núcleo de atividades de eventos escolares	81
3.2 OS SABERES E AS FONTES DE AQUISIÇÃO DOS NÚCLEOS DE ATIVIDADES	88
3.2.1 Os saberes do núcleo de atividade de ensino	88

3.2.2 Os saberes do núcleo de atividades de relação pessoal, coordenação e gestão	93
3.2.3 Os saberes do núcleo de atividades de eventos escolares	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES	117
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1	117
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ONLINE ENVIADO AOS PROFESSORES	119
APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2	121
APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA	122
ANEXOS	126
ANEXO 1: PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Núcleos de atividades dos professores de Educação Física.....	39
Figura 2- Fontes de aquisição e tipos de saberes do núcleo de atividades de ensino de professores de Educação Física.....	93
Figura 3- Fontes de aquisição e tipos de saberes do núcleo de atividades de relação pessoal, coordenação e gestão dos professores de Educação Física.....	98
Figura 4- Fontes de aquisição e tipos de saberes do núcleo de atividades de eventos escolares de professores de Educação Física.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Atividades dos professores segundo Sacristán (2000).....	11
Quadro 2- Quantidade de professores por rede de ensino.....	32
Quadro 3- Quantidade de professores por etapa da Educação Básica.....	32
Quadro 4- Perfil individual de cada professor.....	35

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de professores por sexo.....	31
Gráfico 2- Idade de cada professor.....	31
Gráfico 3- Número de professores por titulação de pós graduação.....	31
Gráfico 4- Número de professores por tempo de carreira.....	32
Gráfico 5- Carga horária semanal de cada professor.....	33

INTRODUÇÃO

A prática docente envolve habilidades, conhecimentos, competências e diversas relações que o professor estabelece. Relações com os alunos, com o grupo de professores, com a escola, com a comunidade escolar e, ainda, sua relação consigo mesmo. Essa prática é influenciada pela realidade local e temporal em que esse agente está inserido, dependendo de aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, etc. Os professores são agentes fundamentais na escola e constroem saberes durante todo seu processo de vida, inclusive (e principalmente) durante sua intensa rotina de trabalho (FRANCO, 2008; TARDIF, 2007).

No dia a dia, o professor de Educação Física (EF), em específico, realiza diversas **atividades** diárias referentes a sua prática docente. Silva (2014, p. 118) afirma que esse agente se utiliza de “jogo de cintura” para realizar todas as demandas que surgem. Por esse motivo, na resolução de suas demandas cotidianas esse professor lida com diversos tipos de saberes e fontes dependendo da ocasião (TARDIF, 2007).

Para compreender, porém, o que são essas **atividades** que os professores realizam, faz-se necessário elucidar como o termo “atividade” aparece no campo da EF. Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a EF passou a ser obrigatória do grau primário ao médio com enfoque exclusivo na preparação física dos estudantes para o mercado de trabalho (LEMOS, 2009). No entanto, foi só a partir da publicação do Decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971, que a EF foi considerada uma **atividade**.

Esse decreto reforçava a ideia de que a EF não era uma disciplina formativa e que não possuía elementos educacionais inseridos nessa prática, além de ser caracterizada pelo desenvolvimento de aspectos da aptidão física, moral e cívica semelhantes aos princípios políticos da época (SILVA e VENÂNCIO, 2005; BRACHT e GONZÁLEZ, 2014). Nesse sentido, parafraseando Fensterseifer e González (2007, p. 34), na EF “nosso fazer não passava de uma ‘**atividade**’ que acontecia no seu interior [escola]. Nosso compromisso resumia-se a uma ‘**atividade**’”.

Foi com a LDB seguinte, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a EF começou a ser considerada um componente curricular obrigatório da educação básica, possuindo os mesmos requisitos formativos das outras disciplinas e se desvincilhou (ao menos em âmbito legal) desse caráter de mera **atividade** (SILVA e VENÂNCIO, 2005).

Há, no campo da EF, outros significados atribuídos à **atividade**. Usualmente, no subcampo da Educação Física Escolar (EFE), o termo atividade é referido nas aulas como trabalhos escritos, provas e em outros momentos durante o processo de ensino (ÁVILA e ORTIGARA, 2014).

No subcampo da biodinâmica da EF ligado à saúde e ao exercício físico, a **atividade** também é conceitualmente empregada. Nessa vertente ela diz respeito à *atividade física* e significa todo movimento corporal realizado que gera um gasto energético (CASPERSEN et al, 1985).

Visto as diversas formas em que o termo atividade surge no campo da EF, apresenta-se aqui o que se entende como **atividade** nesta pesquisa, embasado por Sacristán (2000). A atividade nesse caso é relativa aos professores e trata de suas funções e afazeres, seja nos espaços da escola (como nas salas de aula, dos professores, da coordenação, de reunião, na secretaria, etc.) ou em outros lugares (em casa, em espaços de formação continuada, culturais, etc.), que vão muito além de apenas ensinar um conteúdo sistematicamente. Para o autor, as atividades dos professores possuem diferentes características, níveis de complexidades, locais de realização e tempo de realização.

No Quadro 1, segue a lista feita pelo autor em que ele enumera e organiza as atividades dos professores de acordo com suas características, momentos e locais de realização:

Quadro 1 - Atividades dos professores segundo Sacristán (2000):

Atividades de ensino

A) Preparação prévia ao desenvolvimento do ensino:

1. O professor lembra ou aprende novos conteúdos.
2. Planejamento de atividades metodológicas, experiências de observação, de laboratório, etc.
3. Preparação, seleção ou construção de materiais didáticos.
4. Repassar o livro-texto e/ou guias didáticos para o professor.

B) Ensino aos alunos:

5. Explicações orais, demonstrações, sínteses, etc.
6. Diálogos com os alunos, discussões sobre os conteúdos, etc.

C) Atividades orientadoras do trabalho dos alunos:

7. Dar instruções de como os alunos devem realizar uma atividade, exercício, distribuir tarefas, etc.
8. Dar instruções sobre como utilizar instrumentos, aparelhos, materiais, etc.
9. Organizar e orientar grupos de trabalho.
10. Organizar o espaço, dispor os materiais de laboratório ou outros, etc.

D) Atividades extraescolares:

11. Acompanhar os alunos em saídas, excursões, visitas a museus, etc.
12. Organizar clubes (música, teatro, etc.), oficinas, etc.
13. Preparar sessões de cinema, audições, apresentações teatrais, etc.

E) Atividades de avaliação:

14. Elaboração de provas, controles, etc.
15. Realização ou vigilância de exames de provas, etc.
16. Correção de exames, exercícios, cadernos, etc.
17. Discussão dos resultados da avaliação, comentários de exercícios, etc.
18. Passar as classificações para os registros ou boletins dos alunos.

ATIVIDADES DE SUPERVISÃO E VIGILÂNCIA

19. Organização de entradas e saídas à aula e à escola.
20. Vigilância de alunos durante o recreio.
21. Vigilância de refeitórios e outros espaços.

ATENÇÃO PESSOAL E TUTORIAL AO ALUNO

22. Comentar com os alunos seus problemas pessoais (relativos a amigos, família, etc.) não relacionados com a classe.
23. Tratar de dificuldades que os alunos tenham, ocasionadas por seus estudos, com outros professores ou com o próprio professor.
24. Esclarecer e resolver problemas de grupo, conflitos entre os alunos, etc.
25. Falar com os pais sobre o andamento acadêmico e o comportamento de seus filhos.
26. Organizar brinquedos nos recreios.
27. Dar orientações sobre estudos ou saídas profissionais para os alunos, ou a seus pais.

ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO E GESTÃO NA ESCOLA

28. Funções de Chefia de Estudos, coordenador de área, ciclo, etc.
29. Reuniões com professores do ciclo ou da área.
30. Reuniões com o Diretor, Chefe de Estudos, etc.
31. Reuniões de professores, Conselho Escolar, etc.
32. Contatos com a administração para resolver trâmites administrativos, etc.
33. Organização de horários, seleção de livros-texto, materiais, etc.

TAREFAS MECÂNICAS

34. Fazer chamada em classe.
35. Levar o registro de biblioteca.
36. Responder cartas, requerimentos administrativos, etc.
37. Fazer xerox, escrever à máquina, etc.
38. Consertar materiais, instrumentos, etc.

ATIVIDADES DE ATUALIZAÇÃO

39. Leitura de livros ou revistas profissionais, sem relação com a preparação imediata das classes.
40. Assistir a conferências sobre temas profissionais.
41. Fazer cursos de aperfeiçoamento, frequentar escolas de verão, etc.
42. Seminários permanentes ou grupos de trabalho com outros companheiros.
43. Realização de estudos universitários

ATIVIDADES CULTURAIS PESSOAIS

44. Atividades culturais: música, cinema, etc.
45. Leituras: jornais, livros, etc.
46. Esportes.

Fonte: (SACRISTÁN, 2000, p. 240-241).

Apesar de ser uma das principais competências do professor, percebe-se com o Quadro 1 que ensinar não é a única atividade desse agente. De modo geral na literatura da EF brasileira, muitas pesquisas direcionam suas atenções exclusivamente ao ensino da EF e há, inclusive, abordagens pedagógicas que apresentam conceitos, finalidades, temas, conteúdos, metodologias e formas de avaliação na EFE que podem ser seguidas ou não pelo professor (DARIDO, 2003).

Entretanto, o intuito dessa pesquisa é olhar a complexidade da prática profissional do professor de EF embasada pelas *atividades dos professores* de Sacristán (2000), considerando desde as atividades de ensino até outras atividades que não são descritas pelo autor. Percebe-se que esse assunto já é conhecido nos grupos de professores dentro da escola, no entanto, são apenas ideias que não são formalizadas cientificamente. Além do rigor científico, outro ponto que demonstra a relevância desta pesquisa é de demarcar as atividades realizadas a partir da perspectiva e da realidade dos próprios professores, visto que eles são as figuras principais que nos auxiliam a expressar as atividades dessa profissão. Diante desta breve introdução, segue-se à forma como surgiu o problema desta pesquisa.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema desta pesquisa surgiu desde muito antes de eu entrar na formação inicial. Filho de dois professores de EF, desde pequeno reparava em todas as atividades que os dois realizavam dentro e fora da escola. Logo após a minha entrada na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), envolvido em pesquisas sobre saberes docentes e outros temas

sobre formação de professores no Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC), me senti instigado pelos dados encontrados em uma delas.

De forma resumida, analisei o quanto os saberes com as práticas corporais anteriores à formação superior de professores de EF influenciam em sua didática. Como resultado principal, foi constatado que esses saberes influenciam de forma positiva e negativa no jeito como os professores trabalham (desde a seleção de conteúdo às metodologias de aula, métodos avaliativos, entre outros aspectos da didática). Em alguns momentos os professores de EF tendem a repetir aquilo que experienciaram com as práticas corporais antes do curso, enquanto em outros tendem a não reproduzir aquilo que tiveram, pois foram experiências traumatizantes.

Foi a partir dessa percepção com meus próprios pais, da participação no GEPELC, dos resultados dessas pesquisas e do contato com a teoria de currículo de Sacristán (2000), mais especificamente com o Quadro 1 de atividades dos professores, que percebi que há atividades inerentes à prática profissional do professor de EF que podem se relacionar com os saberes docentes de Tardif (2007). Por isso, a seguir, apresento algumas dúvidas acerca desse tema que conduzem ao problema e aos objetivos desta pesquisa.

O que fazem os professores de EF? Será que há atividades características desse professor? Há alguma atividade que o professor de EF realize que não foi mencionada por Sacristán? Será que essas atividades possuem saberes intrínsecos a elas? Será que o professor de EF aprende com as próprias atividades que ele realiza?

Esses questionamentos ajudaram a construir o problema de pesquisa deste trabalho, qual seja: **“quais atividades os professores de Educação Física escolar desenvolvem?”**. A hipótese inicial é de que esse professor realiza diversas atividades dentro e fora da escola que lhe são características e possuem outras que extrapolam as definições trazidas por Sacristán (2000). Além disso, acredita-se que as atividades possuem relação com os saberes dos professores, possuindo saberes e fontes intrínsecos a elas, podendo ser também saberes essenciais aos professores.

Sobre essa característica (ou especificidade) tratada anteriormente da atividade do professor de EF, deve-se ressaltar que ela segue a constituição histórica do campo. Bracht (1999) resgata a construção da especificidade da EF desde a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) até a tentativa de reconhecimento acadêmico da EF, desde os anos de 1960.

Entre os anos de 1970 e 1980, o debate pedagógico da EF foi desenvolvido para que a disciplina possuísse a mesma valorização das outras dentro da escola e, conseqüentemente, o próprio professor. Para que isso ocorresse, seria necessário um discurso pedagógico embasado teoricamente que transformasse a concepção esportiva predominante na época. Para alcançar esse prestígio, houve a tentativa de alinhar e igualar os processos de ensino da EF aos das outras disciplinas.

Ainda assim, a EF carregava (e ainda carrega) uma especificidade, ou o que Bracht (1999) chama, um saber específico. Esse saber está pautado no saber-fazer do movimento corporal e do saber sobre ele mesmo. Nesse sentido, esse trabalho busca analisar a atividade do professor exatamente a partir da especificidade da EF, ou seja, aquela que lhe é própria, diferente da atividade dos demais professores. Essa característica é importante para que se possa entender o estágio atual do componente curricular da EF e quais avanços foram percorridos a partir da prática profissional do professor.

Após a apresentação do problema de pesquisa, seguir-se-á ao objetivo geral e específicos da pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é compreender as atividades desenvolvidas pelos professores de Educação Física escolar.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- a. Analisar as atividades de professores de Educação Física escolar;
- b. Relacionar os saberes e as fontes de aquisição inerentes a essas atividades.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada e dividida em três capítulos principais, em que o primeiro capítulo representa os referenciais teóricos e as discussões de literatura sobre atividades e saberes dos professores. O segundo capítulo refere-se aos percursos metodológicos que foram projetados e realizados nesta pesquisa, além de uma breve apresentação dos sujeitos pesquisados. E, por fim, no terceiro capítulo foram concentradas a análise e a discussão dos dados declarados nas entrevistas.

CAPÍTULO 1 - ATIVIDADES E SABERES DOS PROFESSORES

Neste primeiro capítulo serão abordados os temas de atividades e saberes dos professores de EF a partir de dois autores de referência: Sacristán (2000) e Tardif (2007). A opção por trazer essa discussão teórica em um único capítulo se deu pelo intuito de relacionar as atividades dos professores com os saberes docentes, entendendo que são conceitos que possuem proximidades.

Portanto, a estrutura que se segue para esta parte do trabalho faz a retomada do termo atividade no campo da EF; o entendimento do que é atividade docente; as atividades dos professores para Sacristán (2000); a relação entre as atividades e os saberes dos professores; os saberes e a formação docente; definição dos saberes e de suas fontes de aquisição; e finaliza com os saberes docentes na EF.

O PERCURSO HISTÓRICO DO TERMO “ATIVIDADE” NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O termo atividade no campo da EF possui variados significados e é utilizado em seus diferentes subcampos. Para compreender suas aplicações, foi feita uma recapitulação histórica no currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) da educação brasileira e de seu uso nas pesquisas do campo.

Foi no Decreto 69.450 de 1971, em seus três primeiros artigos, que o termo atividade apareceu pela primeira vez relacionado com a EF:

“Art. 1º A educação física, **atividade** que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como **atividade** escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

[...] Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por **atividades** físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito

comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por **atividades** que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de **atividades** a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das **atividades** físicas será análoga e do ensino superior”. Destaques do autor. (BRASIL, 1971).

A concepção de EF adotada no momento foi a de uma atividade extracurricular que não possuía elementos formativos ou conteúdos sistematizados. Nesse sentido, a EF era uma ferramenta para a adestração física dos corpos dos alunos, um simples fazer sem finalidade em si próprio, em que os princípios eram baseados na educação militar da época (SILVA e VENÂNCIO, 2005; BRACHT e GONZÁLEZ, 2014).

Foi só a partir da LDB de 1996 que a EF passou a ser oficialmente considerada um componente curricular obrigatório na Educação Básica como as outras disciplinas, se desassociando de uma mera atividade. Essa dissociação, porém, permaneceu apenas no âmbito legal, pois como a redação possibilitava inúmeras interpretações, não ficou registrado a formação específica dos professores para ministrar essa disciplina e nem em quais etapas da Educação Básica ela estaria presente (SILVA e VENÂNCIO, 2005).

Por fim, e não menos importante, o significado de atividade dentro do campo da EF também está ligado à saúde e ao exercício físico. O conceito denominado atividade física é uma tradução do inglês em que Caspersen et al. (1985) definem:

[...] as any bodily movement produced by skeletal muscles that results in energy expenditure. The energy expenditure can be measured in kilocalories. Physical activity in daily life can be categorized into occupational, sports, conditioning, household, or other activities (CASPERSEN et al, 1985, p. 126).

A partir disso, a atividade física é representada por qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em um gasto de energia. Elas estão presentes no cotidiano do ser humano e são categorizadas em atividades ocupacionais, esportivas, de condicionamento, domésticas, entre várias outras.

Diante esse percurso histórico do termo atividade dentro do campo da EF, enfatiza-se aqui que este trabalho não possui o intuito de tratar desses tipos de atividade que foram percorridos anteriormente. No próximo tópico o conceito de atividade em que esta pesquisa se embasa será desenvolvido.

ATIVIDADE DOCENTE E ATIVIDADES DOS PROFESSORES

Há diferentes compreensões de atividade docente presentes hoje no campo da educação e no senso comum. A comumente consolidada é caracterizada por uma concepção tecnicista, em que essa atividade faz parte de uma sequência de ações planejadas anteriormente que o professor deve cumprir. Dessa forma, os fenômenos escolares, dentro e fora de sala, acontecem como um padrão, ordenado, simples e prenunciado. Porém, nessa lógica de funcionamento, a atividade docente desconsidera o sujeito que a faz, subjuga-o como incapacitado, dependente, e, além disso, não leva em conta que ele é influenciado por forças externas. Nessa concepção de atividade docente, o professor não possui autonomia para refletir sobre suas ações, apenas as reproduz cotidianamente (FRANCO, 2008):

[...] a prática docente não se resume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor diante da sua sala de aula. Considero que o sentido de prática docente precisa ser rediscutido de forma a superar a concepção arraigada de prática docente como desempenho de determinadas ações consideradas previamente necessárias a um determinado tipo de aula (FRANCO, 2008, p. 109-110).

É exatamente essa atividade “aplicacionista” (FRANCO, 2008, p. 105), que torna superficial e inútil a profissionalização docente. O que se opera são

professores reprodutores, que não inovam em sua prática e que precarizam suas próprias condições de trabalho.

Isto posto, o fazer e o saber se diferem entre si. O fazer é um aspecto da atividade mecanizada, impensada. Essa reprodução, aliás, marca a polarização entre teoria e prática, e torna o professor sujeito acrítico. Por isso, a autora afirma que (FRANCO, 2008, p.110) “o mero exercício docente nem sempre produz saberes pedagógicos”.

Em detrimento dessa concepção, Franco (2008) defende que a atividade docente não se anuncia apenas no universo da prática pedagógica assentada em sala e tampouco nos processos didáticos e metodológicos do professor. Há um complexo de aspectos coletivos e individuais que fazem com que o professor tenha outras demandas (institucionais e organizacionais), pois é multideterminada, isto é, depende de ações individuais, códigos coletivos de outros professores e detalhes burocráticos e administrativos da instituição escolar.

Partindo desse princípio, portanto, a atividade docente, com as próprias palavras de Franco (2008):

[...] é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em determinado tempo e espaço social, impregnado e configurado a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática (FRANCO, 2008, p. 111).

Em outras palavras, a atividade docente é complexa e multiarticulada, envolve relações entre professor e alunos, os próprios grupos de professores, professores e escola, e são influenciadas por um contexto (espaço e tempo). Além disso, a atividade docente envolve a relação do próprio professor com ele mesmo, isto é, a forma como ele pensa, o que ele faz dentro e fora da escola. É a partir dessa definição de atividade docente que continuo o debate com o conceito de atividades dos professores desenvolvido por Sacristán (2000).

Para o autor, as atividades dos professores estão inseridas dentro de um contexto do currículo, que é uma prática que configura, implanta e regula o desenvolvimento escolar a partir de níveis. Esses níveis são: 1 - o currículo prescrito, que se trata das diretrizes estatais sobre a educação; 2 - o currículo apresentado aos professores, que é uma tradução/interpretação do currículo prescrito, isto é, um direcionamento mais específico que orienta o professor; 3 - o currículo moldado pelo professor, que são os planos adotados por eles para sua atividade docente; 4 - o currículo em ação, que é a concretização da prática do professor; 5 - o currículo realizado, que é a consequência, ou seja, os efeitos da atividade docente; 6 - o currículo avaliado, que é a avaliação dessa prática em si.

As atividades dos professores estão inseridas dentro do quarto nível, o currículo em ação. Sacristán (2000) afirma que as atividades são elementos nucleares que estruturam todas as ações do professor. Essas atividades são complexas, dinâmicas e não seguem um determinado padrão ou ordem de realização, pois acontecem de acordo com as situações cotidianas do professor que podem estar alocadas dentro da escola (no momento da aula, no intervalo, em reuniões, etc.) ou fora dela (em casa, em espaços de formação, espaços culturais, etc.). A estruturação dessas atividades e os espaços onde ocorrem não são tão estabelecidos para os professores como em outras profissões. Por ser parte de uma prática curricular, há inúmeras influências e realidades que fazem com que os professores adotem atividades em diversos locais além da escola.

Se as atividades dos professores acontecem em lugares e momentos múltiplos, a análise desse objeto deve também abranger o que acontece exteriormente à aula. A investigação que restringe apenas à realidade que acontece nas aulas e na escola, limita, desconsidera e enviesa grande parte da atividade docente do professor, pois a qualidade de seu trabalho depende principalmente daquilo que ele faz fora de sua carga-horária estipulada (SACRISTÁN, 2000).

Ensinar pressupõe o próprio ato momentâneo da aula, pois depende de planejamento de conteúdos, dos materiais e instrumentos de ensino, das formas de avaliação, mas se opera também posteriormente ao ensino, na relação do professor com o aluno, com outras pessoas da instituição e na reflexão do seu próprio ensino (SACRISTÁN, 2000).

A estrutura dessas atividades é organizada em três dimensões básicas:

- a) quanto ao seu conteúdo, que é a especificação ou a configuração dessa atividade;
- b) quanto ao local e tempo em que acontece, pois como já visto ocorre em diversos lugares e momentos além da sala de aula e da própria escola;
- c) quanto à forma de realização, ou seja, se é feita exclusivamente por ele ou com a participação de outros agentes.

De acordo com Sacristán (2000), a análise das atividades com base nessa estrutura é importante para que a metodologia da pesquisa siga um caminho coerente e fidedigno com o que realmente é o trabalho do professor, mas também para que programas de inovação pedagógica possam ser desenvolvidos e implementados, visto que uma visão ampla acerca desse objeto traz resultados pertinentes e próximos que podem transformar a sua prática profissional.

A partir disso, Sacristán (2000) elenca as atividades dos professores (Quadro 1) como atividades de: ensino, supervisão e vigilância, atenção pessoal e tutorial ao aluno, coordenação e gestão, tarefas mecânicas, atualização e culturais pessoais. Esse quadro foi de suma importância para esta pesquisa teoricamente e metodologicamente. Em teoria, para compreender quais são as atividades dos professores e como elas se configuram, e metodologicamente porque foi um modelo que direcionou a construção dos instrumentos de coleta de dados.

Após a discussão sobre o que são essas atividades e quais suas características, cabe aqui uma interpretação sobre esse tema. Como visto com Sacristán (2000), o professor realiza uma gama de atividades no seu cotidiano na escola e fora dela, em tempos distintos da aula. Entretanto, essas atividades possuem saberes ligados a elas? Isto é, os professores utilizam algum saber para realizá-las, ou até mesmo, essas atividades podem produzir saberes?

Para fundamentar tais questionamentos, é adequado neste momento, introduzir o outro tema central deste capítulo – os saberes docentes. Nesse sentido,

o intuito do tópico a seguir é de traçar um debate sobre como o saber do professor tem sido tratado no campo científico, definir o que é saber, assim como suas características, ilustrar os tipos de saber docente e, por fim, explorar os saberes docentes na EF.

O SABER E A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente tem sido debatida na literatura por uma racionalidade prática antagônica à racionalidade técnica, em que as situações do cotidiano do professor podem ser resolvidas por aplicações teóricas e científicas. A principal crítica sobre essa racionalidade recai sobre a forma isolada em que os conhecimentos são tratados e construídos na formação superior com pouca articulação entre a realidade escolar (RODRIGUES, 2014).

Já a racionalidade prática muda a perspectiva de construção de conhecimentos do professor para o local primordial de sua atividade docente – a prática profissional. Nessa concepção, a prática profissional é o foco principal, apesar de não ser o único, na construção e utilização de saberes docentes (RODRIGUES, 2014).

Essa compreensão de uma racionalidade na prática docente é um importante elemento para esta pesquisa, já que aqui se busca relacionar as atividades com os saberes dos professores. E, como visto anteriormente, já que as atividades do professor ocorrem tanto dentro da escola quanto fora dela, é importante observar como elas têm sido utilizadas, isto é, se há saberes envolvidos da própria prática profissional ou de outras fontes, ou até mesmo se as próprias atividades constroem saberes. Para compreender como se configura o saber, os locais de aquisição, os tipos de saberes e como eles têm sido utilizados por professores de EF, o tópico a seguir se utilizará dos preceitos de Tardif (2007) para elucidar o assunto.

OS SABERES DOCENTES A PARTIR DE TARDIF

O saber docente está intimamente relacionado com todos os aspectos do cotidiano do professor. Ele é um importante agente dentro da escola que lida com

diferentes situações e pessoas no seu dia a dia que requer conhecimentos, valores, crenças, atitudes e habilidades. Por se tratar de uma complexidade de situações e grupos de relacionamento, o professor utiliza diversos saberes e os organiza de acordo com a importância e a demanda em sua prática profissional (TARDIF, 2007).

Para Tardif (2007), o saber possui um caráter social, pois os professores, durante seus processos formativos na vida, mobilizam e estruturam seus conhecimentos a partir de locais e contextos. São cinco motivos pelos quais o autor define esse caráter específico dos saberes: 1) porque são saberes compartilhados e comuns a outros professores na escola; 2) porque o professor não produz individualmente o seu próprio saber; 3) por serem utilizados dentro de uma prática social (a educação); 4) por possuírem temporalidade, ou seja, evoluem de acordo com o contexto histórico e social; 5) por serem adquiridos e empregados dentro de uma “socialização profissional” (TARDIF, 2007, p. 14).

Outro caráter do saber se dá por sua pluralidade e diversidade. Isso significa que os saberes possuem diferentes fontes e tipos. O autor traz cinco tipos de saberes e suas respectivas fontes que são: os **saberes pessoais**, oriundos da família, da vida pessoal e socialização durante a infância do professor; os **saberes da formação escolar**, que vêm da escola antes da formação superior; os **saberes da formação superior**, que vêm dos locais de formação, como universidade, cursos, estágios, etc.; os **saberes curriculares**, que provêm das ferramentas apresentadas aos professores, como livros, programas, etc.; e os **saberes da experiência**, que são derivados da prática profissional do professor (TARDIF, 2007).

Além da característica social e plural, o saber docente também possui atributo temporal, pois é mobilizado ao longo da vida e também da prática profissional do professor. Para o autor, a temporalidade do saber significa “que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2007, p. 20). Portanto, o professor aprende a ensinar antes mesmo de sua formação superior e da sua própria prática. Desse modo, o saber é dinâmico e o professor carrega consigo aprendizados de diferentes tempos que podem ser transformados ou consolidados no contato com outras fontes.

Por fim, a última característica do saber é que ele deve ser contextualizado e analisado junto com o trabalho do professor. Ao se referir sobre a relação do saber com o trabalho, Tardif (2007) afirma que é por meio do trabalho e no trabalho em que os saberes são mobilizados. A prática profissional é uma importante fonte de aquisição e é concomitantemente o local onde o professor opera com esse saber. Portanto, o saber é “produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2007, p. 17).

Um ponto importante para esta pesquisa advém do princípio argumentativo do saber para o professor. Segundo Tardif (2007), a capacidade argumentativa que o professor tem de explicar o saber é o que dá validade a ele, isto é, para ser compreendido como um saber, o professor precisa explicá-lo por si mesmo, pois:

[...] pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o ‘lugar’ do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro. Ora, essa capacidade de arrazoar, isto é, de argumentar em favor de alguma coisa, remete à dimensão intersubjetiva do saber. Segundo essa concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (TARDIF, 2007, p. 196-197).

Essa “noção de saber” (RODRIGUES, 2014, p. 76) é importante aqui, pois será necessário compreender por meio das argumentações, dos discursos, da própria fala dos professores se aquelas atividades que eles desenvolvem podem se embasar por saberes ou se as próprias atividades são saberes de acordo com o que eles mesmos justificaram. Portanto, a declaração do professor foi um elemento fundamental de análise metodológica e teórica para essa pesquisa.

Tendo em vista o que foi apresentado anteriormente sobre os saberes, suas características e seus tipos, embasado pelos preceitos de Tardif (2007), o próximo tópico será responsável por demonstrar a aproximação dos saberes docentes no campo da EF.

OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os saberes dos professores de EF no Brasil têm sido analisados por diversas perspectivas ao longo dos anos. Os tipos de saberes e as fontes são os principais elementos presentes nos estudos da EF. Por esse motivo, a seguir, será abordado como dissertações e teses têm analisado os saberes a partir dos tipos e fontes de saberes definidos por Tardif (2007).

Estudos apontam a presença do saber pessoal dos professores de EF em sua prática profissional. Esses saberes geralmente são embasados pela presença de jogos e brincadeiras que os professores tiveram contato com sua família e amigos durante a infância. Costumam ser saberes que marcam o professor por possuírem um aspecto afetivo muito forte, seja positivo ou negativo (COSTA, 2010; OLIVEIRA, 2013; QUINTANA, 2010).

Outro saber marcante para os professores de EF são os saberes escolares. Assim como entende Tardif (2007), antes de o professor ensinar ele aprende a ensinar em outras fases anteriores da vida. A escola, mais especificamente as aulas de EF, é um desses momentos em que os professores carregam saberes. As experiências com a EF escolar enquanto alunos fazem com que o professor interprete, reproduza ou transforme aquilo que teve de aprendizado em tempos anteriores na sua prática profissional (CELANTE, 2014; OLIVEIRA, 2013; PINTO, 2014).

Há um saber peculiar do professor de EF que não teve a formação superior ou a prática profissional como fonte de aquisição. Esse saber é chamado por Figueiredo (2004) de saber sociocorporal. É social pois foi adquirido nas inúmeras interações sociais do professor e é corporal porque provém das práticas corporais que são elementos constitutivos da EF. As fontes desses saberes são, portanto, as práticas corporais em que os professores tiveram experiência antes de entrar na formação superior. As experiências como atletas ou como esportista amador são saberes essenciais na formação do professor com forte influência em sua atividade docente (ANDRADE, 2011; COSTA, 2010).

A formação superior foi um saber pouco explorado na literatura da EF. Silva (2014) e Pinto (2014) apontam que os saberes da formação superior são

importantes principalmente para os professores que não tiveram contato mais intenso e específico com práticas corporais ou que desconsideraram as experiências que tiveram com a EF na escola. Outro ponto importante sobre esse saber é que os professores se utilizam deles principalmente quando necessitam de respaldo teórico/científico para alguma situação de seu cotidiano.

Por fim, o saber que também é privilegiado na produção acadêmica/científica da EF brasileira é o saber da experiência. As pesquisas apontam que esses saberes são importantes para o professor de EF, pois são saberes mais contextualizados com a EF trabalhada na escola. Isso acontece porque há uma transformação dos saberes aprendidos na formação superior a partir do contato primário com a prática profissional, pois mesmo os processos de estágio não são suficientes para compreender o que acontece na complexidade e diversidade da cultura escolar. Esses saberes também são importantes nas trocas de experiência entre professores de fases iniciais e professores experientes que já possuem anos e referência na escola.

Com isso, nota-se que por mais que a formação superior dê condições para que o professor trabalhe seus conhecimentos, sua formação não se encerra com a colação de grau. Os professores e seus saberes continuam em transformação e utilizam a prática como importante fonte de aquisição (CARDOZO, 2008; CELANTE, 2014; COSTA, 2012; PINTO, 2014; QUINTANA, 2010; SILVA, 2009; SILVA, 2014).

Para finalizar o primeiro capítulo desta dissertação, remete-se aqui ao que foi discutido ao longo desta parte. Este capítulo, responsável pelo quadro teórico que embasa os conceitos utilizados na pesquisa, tratou de dois principais temas: as atividades dos professores com base em Sacristán (2000) e os saberes docentes com base em Tardif (2007). Nota-se, portanto, que as atividades dos professores como elementos essenciais na prática profissional do professor dentro e fora da escola podem mobilizar saberes que os professores adquiriram nas diferentes fontes de aquisição ao longo de sua vida pessoal e profissional, ou até mesmo as próprias atividades podem ser um saber construído pelo professor durante seu desenvolvimento profissional.

Após estabelecer as discussões com o referencial teórico nesta primeira parte, no capítulo a seguir serão delineados os percursos metodológicos para

responder o problema central e cumprir com os objetivos da pesquisa. Nesse capítulo também serão feitas algumas análises acerca do perfil dos professores participantes, a fim de compreender características pessoais e profissionais desses sujeitos.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de caráter qualitativo, pois essa abordagem busca especificidades singulares dentro “da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões” (MINAYO, 2014, p. 57) presentes nas relações sociais em que os seres humanos constroem entre si, pois esses, em sua essência, agem, pensam, interpretam e interagem com os outros. Tais características, enquanto objeto da pesquisa qualitativa, possuem complexidades quando analisadas por números, parâmetros e padrões por não serem facilmente reduzidas e resumidas em números e cálculos (MINAYO, 2008a, 2014).

O caráter qualitativo dessa pesquisa, portanto, está presente na análise de representações e opiniões dos sujeitos acerca de atividades que desenvolvem enquanto professores de EF. Assim como em Celante (2014), esta pesquisa fundamentou-se por descrições densas da prática profissional desse professor. Contudo, a ênfase estabelecida nesta pesquisa é distinta, pois segue os princípios teóricos das atividades de Sacristán (2000) e dos saberes docentes de Tardif (2007).

O tipo de pesquisa adotado foi o exploratório devido ao “objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2010, p. 27), por se tratar de um objeto pouco explorado no campo da EF e por ter em vista formulações de problemas e hipóteses futuras mais verticalizadas (GIL, 2010).

Para tratar com coerência sobre atividades e saberes de professores, a amostragem da pesquisa foi composta por professores de EF que atuam nas escolas de Educação Básica da região metropolitana de Goiânia, das redes privada/conveniada, municipal, estadual e federal. Apenas dois critérios foram estabelecidos para a participação na pesquisa. O primeiro foi ser professor de EFE na região metropolitana de Goiânia. O segundo foi aceitar participar de um questionário (Apêndice 2), produzido e distribuído de duas formas, uma como material físico e outra com o auxílio da ferramenta digital *Google Formulários*¹.

¹ Para isso, foi apresentado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido submetido e julgado eticamente por um comitê responsável. O parecer 2.660.213 foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa encontra-se no Anexo 1.

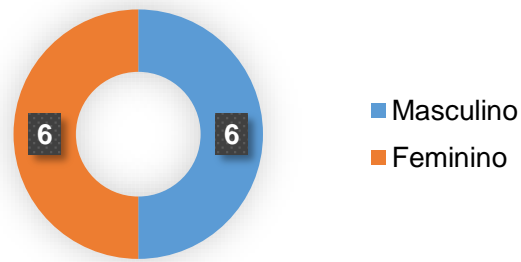
Esse questionário, utilizado em três pesquisas do GEPELC em que os sujeitos foram os mesmos – professores de Educação Física de Goiânia –, foi elaborado por perguntas pessoais, da formação e do trabalho do professor, de acordo com Gil (2010). Esse último ponto se dividiu em três objetos respectivos às três pesquisas: uma sobre as atividades que desenvolvem, outra sobre a utilização das mídias e a última sobre práticas inovadoras dos professores. Por fim, foi dada a opção ao professor para escolher ser convidado ou não das próximas etapas da pesquisa. Por se tratar de um questionário para três pesquisas com parte comum e parte específica de cada projeto, esse instrumento foi escolhido visando à produção primária dos dados (DESLANDES, 2008), e assim após finalizá-la, cada pesquisa em específico tratou individualmente dos dados com outras etapas e formas de analisá-los.

Não foi estipulada nenhuma quantidade exata de professores que respondesse o questionário. A quantidade não foi definida por meios estatísticos ou de probabilidades, de acordo com Gil (2010), mas sim a partir de quando os dados começam a se repetir ou manter certa regularidade (PASQUALI, 2020). Portanto, o questionário esteve aberto a respostas de professores de EF do dia 02/09/2019 até o dia 26/11/2019.

Foram 112 professores (n=112) participantes dessa primeira fase. Entretanto, após o referido período, mais uma professora da rede privada/conveniada completou o questionário. Esse fato se deu porque se buscou encontrar um grupo diversificado de professores de EF de diferentes redes de ensino (privada/conveniada, pública municipal e pública estadual), com o intuito de verificar as semelhanças e/ou diferenças entre suas atividades. No entanto, no primeiro contato, apenas dois professores da rede privada que já haviam respondido o questionário aceitaram o convite para participar da fase posterior de entrevistas.

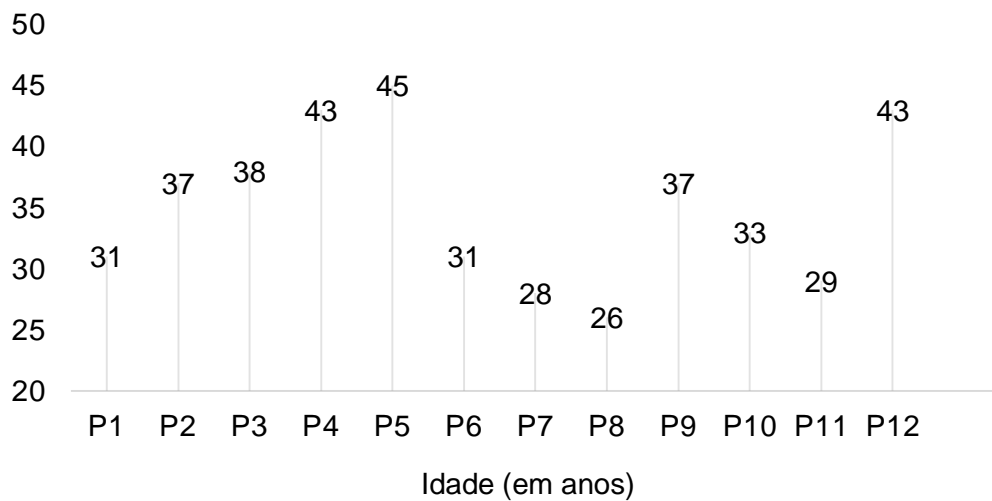
Sendo assim, desses 113 professores ao total (n=113), 12 foram escolhidos para participarem da fase de entrevistas, definidos por dois critérios para a seleção: 1) aceite em participar da próxima fase; 2) o maior número de atividades que realiza em seu trabalho. Após essa seleção, identificou-se, por meio de gráficos e quadros, o perfil dos professores selecionados para a fase de entrevista de acordo com algumas categorias e, logo após, realizou-se uma breve análise sobre esses dados:

Gráfico 1 - Número de professores por sexo:



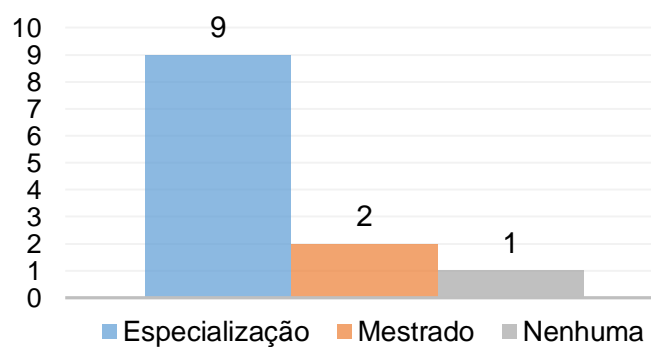
Fonte: própria (2021).

Gráfico 2 - Idade de cada professor:

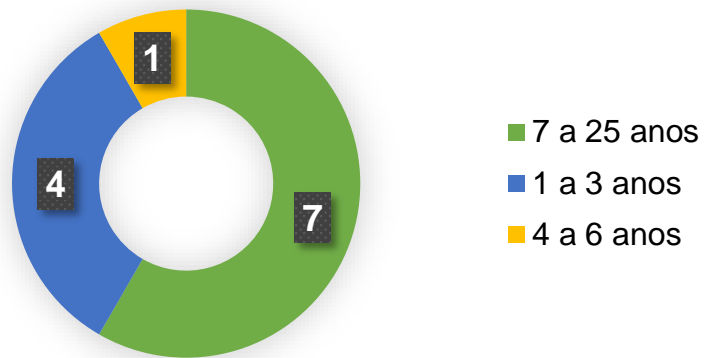


Fonte: própria (2021).

Gráfico 3 - Número de professores por titulação de pós-graduação:



Fonte: própria (2021).

Gráfico 4 - Número de professores por tempo de carreira:

Fonte: própria (2021).

Quadro 2 - Quantidade de professores por rede de ensino:

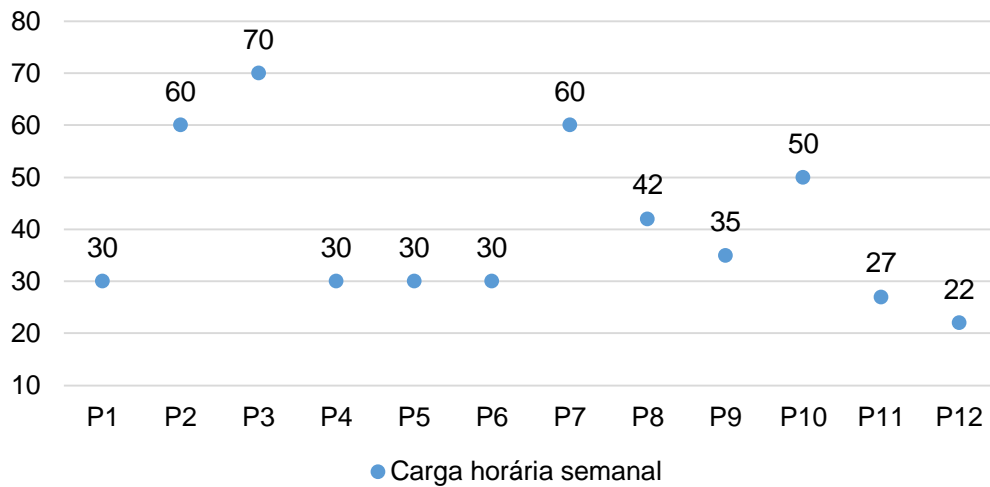
REDES DE ENSINO	NÚMERO DE PROFESSORES
Rede municipal	6 professores
Rede estadual	2 professores
Rede privada/conveniada	3 professores
Rede municipal e estadual	1 professor
Total: 12 professores	

Fonte: própria (2021).

Quadro 3 - Quantidade de professores por etapa da Educação Básica:

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	NÚMERO DE PROFESSORES
Ed. Infantil e Ens. fundamental	5 professores
Ens. fundamental	3 professores
Ensino fundamental e ens. médio	4 professores
Total: 12 professores	

Fonte: própria (2021).

Gráfico 5 - Carga horária semanal de cada professor:

Fonte: própria (2021).

O perfil dos professores selecionados para a entrevista foi embasado por suas próprias respostas no questionário, portanto, cada professor preencheu o formulário de acordo com sua realidade. As categorias desse perfil são: sexo, idade, titulação, tempo total de carreira como professor, rede(s) de ensino em que leciona, etapa da Educação Básica em que trabalha e a carga-horária semanal.

No que diz respeito ao sexo, do total de 12 professores, seis são do sexo masculino e seis são do sexo feminino. A média geral de idade é de 35,08 anos, sendo o P5 o professor mais velho, com 45 anos, e o P8 o professor mais novo, com 26 anos. O título de pós-graduação predominante dos professores entrevistados foi a especialização, aparecendo nove vezes, enquanto o mestrado aparece duas, e nenhum título de pós-graduação aparece apenas uma vez. Os tempos de carreira que mais foram identificados entre os entrevistados foram de sete professores que possuem entre 7 e 25 anos de carreira; quatro deles possui entre 1 e 3 anos e apenas um se situa entre 4 e 6 anos de carreira. Foram seis os professores que lecionam apenas na rede municipal, dois apenas na rede estadual, um nas redes municipal e estadual e três que lecionam na rede privada/conveniada. Sobre as etapas da Educação Básica em que atuam, foram cinco os professores que trabalham com Educação Infantil e Ensino Fundamental, três apenas no Ensino Fundamental e quatro os professores que trabalham no Ensino Fundamental e

Ensino Médio. A média aritmética de carga-horária semanal foi de 40,5 horas por semana, sendo a maior carga-horária a de 70h da professora P3 e a menor carga-horária a de 22h da professora P12.

Os professores selecionados para a entrevista foram nomeados pela letra P, respeitando os critérios éticos da pesquisa de ocultação de identidade. A ordem numeral (de 1 a 12) foi colocada de acordo com a ordem temporal de realização de entrevistas, sendo o primeiro professor entrevistado P1 e a última professora entrevistada P12. O Quadro 4 a seguir apresenta de forma isolada as categorias do perfil dos professores com as informações de sexo, idade, titulação, tempo de carreira, rede de ensino, etapa da Educação Básica e carga-horária semanal:

Quadro 4 - Perfil individual de cada professor:

Professores	Sexo	Idade	Titulação	Tempo de Carreira	Rede de ensino	Etapa da Educação Básica	Carga horária semanal
P1	M	31 anos	Especialização	1-3 anos	Municipal	Infantil/Fundamental	30h
P2	F	37 anos	Especialização	7-25 anos	Municipal	Infantil/ Fundamental	60h
P3	F	38 anos	Mestrado	7-25 anos	Municipal/Estadual	Fundamental	70h
P4	M	43 anos	Mestrado	7-25 anos	Municipal	Fundamental	30h
P5	M	45 anos	Especialização	7-25 anos	Municipal	Fundamental	30h
P6	M	31 anos	Especialização	1-3 anos	Municipal	Infantil/ Fundamental	30h
P7	F	28 anos	Especialização	1-3 anos	Municipal	Infantil/ Fundamental	60h
P8	M	26 anos	Nenhuma	1-3 anos	Estadual	Fundamental/Ensino Médio	42h
P9	M	37 anos	Especialização	4-6 anos	Privada/Conveniada	Infantil/Fundamental	35h
P10	F	33 anos	Especialização	7-25 anos	Estadual	Fundamental/Ensino Médio	50h
P11	F	29 anos	Especialização	7-25 anos	Privada/Conveniada	Fundamental/Ensino Médio	27h
P12	F	43 anos	Especialização	7-25 anos	Privada/Conveniada	Fundamental/Ensino Médio	22h

Fonte: própria (2021).

Nessa segunda etapa da pesquisa, a entrevista foi escolhida como técnica privilegiada de coleta de dados porque abrange os dados já coletados no questionário. De acordo com Minayo (2008b), a entrevista é uma conversa com um objetivo a alcançar dados específicos. Nesse caso, ainda de acordo com a autora, o tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas sobre as atividades e os saberes que poderiam estar relacionados com elas. O roteiro de entrevistas (Apêndice 4) continha perguntas das atividades de Sacristán (2000) (Quadro 1) como modelo para questionar os professores sobre quais e como eles as desenvolvem. Logo após, foi questionado aos professores se essa determinada atividade possuía um saber (ou vários) relacionado a ela e, se sim, onde foi adquirido, de acordo com o embasamento teórico de Tardif (2007).

Deve-se ressaltar, nesse momento, que houve mudanças significativas com relação ao caminho metodológico da pesquisa por conta da pandemia que atingiu o mundo no ano de 2020 (OMS, 2020). Anteriormente, no projeto da pesquisa, a intenção era desenvolver as entrevistas com os professores em campo, utilizando-se de um gravador de voz e bloco de notas. Além disso, também havia o propósito de observar a rotina de dois dos 12 professores entrevistados para uma análise mais profunda e detalhada. Essas intenções não foram possíveis de se cumprir, posto que o Decreto n. 9.633, de 13 de março de 2020, do governo de Goiás, declarou situação de emergência na saúde pública e isolamento social no estado (GOIÁS, 2020).

A partir desse cenário e dos decretos dos órgãos responsáveis pelo controle da pandemia, esta pesquisa se restringiu somente à entrevista com os professores por meio virtual. No questionário, com a opção de aceitar a participação na próxima fase, os professores deixaram seus contatos para que fossem contatados. Por esse motivo, a aproximação com eles foi feita por mensagens no aplicativo *WhatsApp* e por *e-mail*. As entrevistas foram realizadas e gravadas com auxílio da plataforma *Google Meet*.

Posteriormente a realização das entrevistas, seguiu-se a análise de conteúdo embasada por Amado (2013). O autor estabelece uma ordem para essa técnica que não é rígida e acabada, pois no processo de construção da pesquisa, podem surgir empecilhos e demandas que não estavam previstos.

As etapas se referem: 1 - à definição do problema e dos objetivos do trabalho, que depois de definidos, são as referências de todas as decisões a se tomar na

análise; 2 - à explicitação de um quadro de referência teórico, que permite o questionamento dos dados e explicações e interpretações sobre ele; 3 - à constituição de um corpus documental, que viabiliza a análise a partir de um material; 4 - à leitura atenta e ativa, que é a ação repetitiva, aprofundada e focalizada de compreender a análise; 5 - à formulação prévia de hipóteses, que está na base das decisões tomadas ao longo do processo; 6 - e à categorização, que é a forma de estruturar unidades interpretadas a partir dos dados.

A primeira etapa de definições do problema e dos objetivos presente na Introdução desta pesquisa foi o eixo pelo qual se tomou as decisões a seguir. O quadro de referencial teórico para a interpretação dos dados foi fundamentado principalmente por Sacristán (2000) e Tardif (2007). Nas fases três, quatro e cinco, respectivamente, a constituição do corpus documental de análise foi feita a partir das transcrições das doze entrevistas e da discussão dos dados com outras bases a partir da necessidade que o tema exigia. Por fim, na última etapa de análise, os dados foram analisados e categorizados a partir de núcleos de atividades e os saberes desses núcleos, como apresenta-se no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 - ATIVIDADES E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a apresentação do referencial teórico e do caminho metodológico seguido pela pesquisa, no presente capítulo serão analisados os dados coletados nas doze entrevistas desenvolvidas com os professores (P1 a P12). A estrutura escolhida para a apresentação e análise dos dados está dividida em duas partes, sendo elas: 1) os núcleos de atividades dos professores de Educação Física; 2) os saberes e as fontes de aquisição dos núcleos de atividades.

Na primeira parte, com o intuito de responder o primeiro objetivo específico da pesquisa, as atividades dos professores foram analisadas de acordo com a proposta de Sacristán (2000). Seguindo a hipótese de que os professores cumprem atividades específicas dentro e fora da escola que possuem relação com os saberes, foram encontrados três núcleos específicos de atividades desses professores a partir da análise dos dados: a) **de ensino**; b) **de relação, coordenação e gestão**; c) **de eventos escolares**.

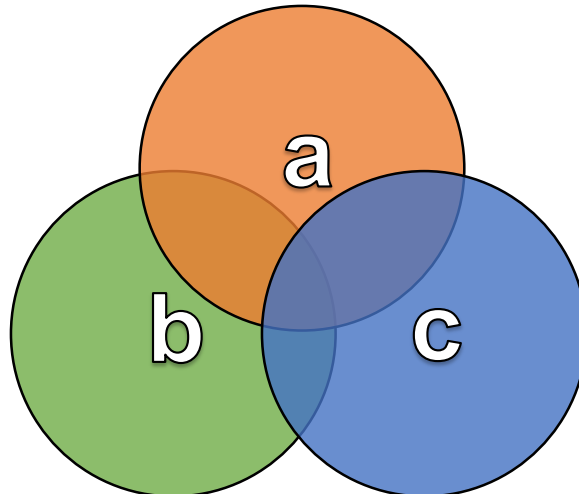
Na segunda parte do capítulo, guiada pelo segundo objetivo específico da pesquisa, foi feita a relação entre os núcleos de atividades e os saberes e suas fontes, isto é, quais saberes são predominantes em cada um dos núcleos e de quais fontes surgiram os saberes das atividades descritas pelos professores.

3.1 NÚCLEOS DE ATIVIDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como já expressado no primeiro capítulo, as atividades dos professores são ações de diferentes características, níveis de complexidade e duração que podem ocorrer dentro do ambiente escolar, mas também fora dele, em outros momentos da vida do professor (SACRISTÁN, 2000). O autor afirma que as atividades são núcleos que auxiliam o professor a desenvolver suas funções fundamentais do dia a dia. Embasado por essa afirmação, foram construídos três núcleos de atividades dos professores de EF para a análise dos dados da pesquisa. Os núcleos foram elaborados a partir da proximidade característica das atividades desenvolvidas e

declaradas pelos professores, isto é, foram formados após o contato e a análise dos dados. Assim, os três núcleos podem ser vistos na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Núcleos de atividades dos professores de Educação Física:



Fonte: própria (2021).

- a. **Núcleo de ensino:** atividades diretamente relacionadas ao ensino com os alunos na escola;
- b. **Núcleo de relação pessoal, coordenação e gestão:** atividades que possuem como característica a relação entre o professor de EF e outros professores, alunos, pais, servidores, gestores e o próprio espaço da escola;
- c. **Núcleo de eventos escolares:** atividades relacionadas aos eventos que acontecem na escola, nos quais o professor de EF é o principal organizador ou apenas é participante.

Percebe-se com a Figura 1 que os núcleos de atividades possuem relação de intersecção entre $A \cap B$, $A \cap C$, $B \cap C$ e $A \cap B \cap C$. Seguindo o conceito de diagrama de Venn (1880), a intersecção ocorre quando dois ou mais conjuntos possuem uma característica em comum simultaneamente. No caso em evidência, a

intersecções entre os núcleos são as especificidades similares de atividades que foram percebidas nos dados encontrados. Todavia, para interpretá-las, faz-se necessário identificar e caracterizar os três núcleos de atividades dos professores de EF individualmente.

3.1.1 Núcleo de atividades de ensino

Nesse núcleo, todas as atividades que envolvem a preparação prévia, o ensino durante a aula, a orientação com os alunos e a avaliação foram ordenadas. Entende-se aqui que tais atividades não estão separadas na prática pedagógica e podem acontecer em conjunto com outras atividades de outros núcleos, como mostrado na Figura 1. Entretanto, a divisão estabelecida nesse tópico se dá pelas características marcantes que os professores relataram nas entrevistas. Portanto, a divisão feita serve apenas como base para análise dos dados.

3.1.1.1 Atividades de preparação prévia

Sobre a atividade de preparação prévia, alguns elementos foram característicos do grupo pesquisado. O primeiro diz respeito à forma de estruturação do planejamento que os professores desenvolvem. O segundo elemento foi a flexibilidade dos planejamentos. Por fim, o terceiro e último elemento foi a influência de outros fatores no planejamento das aulas.

O primeiro ponto em comum que os professores relataram concerne à estruturação do planejamento, como pode ser visto a seguir:

“Eu faço um planejamento. Então eu faço uma atividade de **estudo** e de **pesquisa**. Utilizo as ferramentas de pesquisa da **internet**, uso **livros**, tento fazer adaptações de acordo com a faixa etária dos alunos. Então eu tô sempre com antecedência buscando fazer o planejamento das aulas” (PROFESSOR P1).

“A primeira coisa é o planejamento mesmo. **Elencar os conteúdos**, elencar os **temas**, os **conceitos**, os **conhecimentos** que eu vou tratar com os alunos ao longo do

ano, pensando assim de uma forma macro, no planejamento anual” (PROFESSORA P3).

“A preparação do ensino que eu [...] utilizo nas minhas aulas, tanto pra preparar quanto nas aulas, bastante exibição de **vídeos** dos elementos da cultura corporal. São **leituras** que a gente sempre tá fazendo de **pesquisas** realizadas dentro da EF no ambiente escolar e também de leituras do dia-a-dia [...] tento pesquisar a partir de **imagens**, trabalho muito com imagens e **vídeos**, tento trabalhar com esses dois auxílios em minhas atividades” (PROFESSOR P4).

“[...] fazer pesquisa no **YouTube**, ou em alguma outra **ferramenta online**, pra estar verificando alguma situação” (PROFESSOR P6).

“[...] basicamente a **pesquisa**, tanto em **materiais virtuais** quanto também em **materiais impressos, livros didáticos**. Então o trabalho prévio geralmente envolve **pesquisa**, no meu caso” (PROFESSORA P7).

“Planejamento diário da aula. **Pesquisas. Diálogos com a coordenação** pra ver o que de fato pode ou não ser trabalhado referente a aula e o ensino dos alunos” (PROFESSOR P8).

“[...] venho com **pesquisas**, sempre pesquiso sobre o assunto que eu vou estar trabalhando. Pesquisas, planejamento básico, **plano de aula**, mas assim, com a **experiência e vivência na área esportiva**, facilita muito, mas não deixo de pesquisar, usar as **mídias**. E livros, gosto muito de **livros** também” (PROFESSOR P9).

“O que eu faço com mais afinco é o **plano de aula**. Aqui eles exigem por quinzena, às vezes eu faço por mês pra ter uma dimensão maior e porque fica mais fácil pra acompanhar. Nesse plano de aula, a gente vai separar o dia, qual atividade, qual objetivo, o que eu vou fazer e a avaliação. [...] Às vezes eu reescrevo **textos**, dou uma organizada pra ficar acessível, porque às vezes a linguagem os alunos não conseguem entender. Fora essas atividades de planejamento, **normalmente eu tenho um plano B**” (PROFESSORA P10).

“Lá a gente **não faz planejamento de aula**, a gente não tem que entregar, então eu faço assim **na minha cabeça mesmo**, vou lembrando, um dia antes eu sento, organizo” (PROFESSORA P11).

“[...] eu gosto muito de buscar **vídeos**, com exercícios pra eu ter uma noção ou pra eu mostrar pros meus alunos o que eu quero [...] eu tenho bastante **livros** em casa de atividades, de exercícios que eu sempre recorro a eles também pra pegar alguma atividade e daí adaptar pro que eu preciso. Então normalmente eu utilizo desses dois recursos” (PROFESSORA P12).

De acordo com Sacristán (2000), as atividades de preparação prévias ao ensino são aquelas em que o professor sistematiza os conteúdos, planeja metodologicamente o que será feito durante as aulas, recorre a pesquisas e leituras em diversos materiais. A partir de uma leitura nacional, Libâneo (2017) conceitua o planejamento como uma atividade em que o professor prevê, reorganiza e adequa suas finalidades propostas. Para Bossle (2002), o planejamento na EF é uma diretriz da ação docente que deve seguir as propostas curriculares, mas durante um período dentro da escola era desconsiderado por parte dos professores, que divergiam sobre esse elemento específico, ora organizado apenas na palavra, ora centrado só no fazer da aula.

É predominante na fala dos professores entrevistados a utilização de mídias virtuais (pesquisa na internet, imagens, vídeos e outros materiais virtuais), assim como mídias físicas (livros e textos) para a organização de seu planejamento. Sobre a utilização de mídias virtuais, Pasquali (2020) aponta que as maiores finalidades pelas quais os professores acessam as mídias são para recuperar vídeos/áudios e material didático, o que se confirma com os dados trazidos pela pesquisa atual. A autora define que a todo momento as mídias vêm sendo utilizadas por professores, principalmente nessa etapa de planejamento.

Foi identificado na leitura dos dados que apesar de planejarem antecipadamente (anual, trimestral, mensal e quinzenalmente), os planos não são fechados, sendo o segundo elemento percebido na atividade de planejamento, como pode ser visto nos seguintes recortes:

“Eu trabalho com diversas faixas etárias, com diversos agrupamentos, então de acordo com o agrupamento... tem as suas especificidades, suas necessidades. Cada turma tem uma necessidade diferente. Então **o meu planejamento não pode ser fechado** [...] Então cada turma traz uma necessidade diferente. Então eu vou desenvolver uma modalidade numa turma que às vezes não tem muito interesse, então eu preciso abordar ela de outra forma pra gerar o interesse na própria turma. E também já cheguei no ponto de desenvolver uma modalidade e a turma não se identificar e eu passar adiante o planejamento. O que eu quero dizer é assim, é muito específico de acordo com a turma que eu estou trabalhando” (PROFESSORA P2).

“Eu tento relacionar ao máximo os conteúdos que eu trabalho e as atividades, **a partir da experiência do aluno**, do momento que ele tá vivendo. Então estar antenado com o que tá rolando no mundo, o que tá acontecendo” (PROFESSOR P4).

“Eu estando de acordo com aquilo que eu já fazia, eu escolho aquilo ali, **eu não tenho uma ordem de trabalho, tenho os conteúdos e que eu vou colocando eles a medida que eu tô vendo a necessidade**” (PROFESSOR P5).

“Então, por exemplo, eu fazia uma primeira aula com os alunos, pra fazer tipo **uma prática social inicial com eles lá, pra verificar o que que eles já tiveram o que acesso**, o que que eles conhecem, o que que é a EF pra eles, o que que eles têm entendimento, se eles sabem diferenciar o que que é jogos e brincadeiras de esporte” (PROFESSOR P6).

“**Acontece várias vezes assim de ter que mudar muitas coisas, principalmente quando você trabalha em escola que não tem quadra coberta**, aí você tá lá no planejamento e uma aula de fundamentos do voleibol, aí dá um dia de chuva, **e aí você tem que mudar o negócio**. Mas é de acordo com o planejamento” (PROFESSOR P9).

De acordo com as falas, são dois os principais motivos pelos quais o professor de EF precisa ser flexível durante seu planejamento. O primeiro é que o planejamento é relativo a um determinado grupo, isso quer dizer que é construído a partir da realidade, da demanda e do gosto que a turma apresenta pela aula. O

segundo motivo diz respeito às condições físicas e até mesmo climáticas no dia da aula, sendo que os materiais pedagógicos podem não estar em boas condições, ou o espaço pode sofrer influências de uma temperatura elevada com alta incidência solar ou da chuva.

O primeiro motivo corrobora com os dados apresentados por Celante (2014), pois os professores também apontam flexibilidade no planejamento devido às necessidades que a cada turma traz no momento. Nesse sentido, o professor tem a autonomia para alterar o planejamento e percorrer outro caminho. Silva (2014) também aponta que os professores mudam os planos por conta do gosto ou desgosto que os alunos têm sobre as aulas ou determinado conteúdo que está sendo ministrado. Müller (2016) e Costa (2010) retratam professores que antes mesmo de começarem a estruturar um planejamento, fazem registros e diagnósticos com a turma para compreenderem a realidade em que eles estão inseridos e aí sim iniciam o planejamento.

Nascimento (2010) possui dados semelhantes ao segundo motivo de flexibilidade de planejamento dos professores. A autora aponta que os espaços utilizados nas aulas de EF fazem com que o planejamento seja flexível, devido ao tempo que pode estar chuvoso ou extremamente quente, seja em quadras descobertas ou em quaisquer outros ambientes abertos utilizados durante a aula. Celante (2014, p. 144) anuncia que o professor está sujeito a “intempéries” por questões climáticas em que o espaço da escola não consegue proteger.

O terceiro e último aspecto das atividades prévias dos professores é relacionado às influências presentes em seus planejamentos. Houve um destaque na fala do professor P8 relativo à necessidade de um diálogo com equipe gestora da escola para que ele seja autorizado a elaborar seu planejamento. Assim como o P8, o P9 também passou por essa questão hierárquica no início de sua carreira. A atuação do professor dependia do aval da coordenação da escola. Nascimento (2010) aponta o mesmo problema encontrado em sua pesquisa. O professor de EF sofria interferências da própria direção da escola na forma de lidar com a sua própria aula.

Ainda sobre as influências na atividade de preparação prévia ao ensino, outro dado importante percebido nas falas dos professores foi a presença de documentos que estabelecem a seleção dos conteúdos de cada um. Os professores relatam que:

“Aqui em Goiânia nossa rede **nós temos uma diretriz**. A gente fala que agora a gente tem. O nome é **Documento Curricular para Goiás**, que aí vem as diretrizes baseada na **BNCC**, que agora a gente tá implantando a **BNCC** desde 2017. E aí aqui em Goiás nós desenvolvemos um documento seguindo a **BNCC** e fizemos um corte temporal no qual a gente elenca os conteúdos de acordo com a progressão de desenvolvimento da criança[...] Agora a gente tem o documento curricular, então meio que a gente já tem o currículo definido e a gente faz a seleção de conteúdos de acordo com o documento curricular” (PROFESSOR P1).

“Eu realizo o planejamento previamente, em cima **dos conteúdos que são propostos na rede**, de acordo com o momento que a gente tá, de acordo com o bimestre. Então diante dos conteúdos, eu realizo o planejamento da aula, passo uma introdução ao tema com os alunos e a partir daí, eu prossigo com esse planejamento. Ele não é fechado, esse planejamento é construído ao longo das aulas e ali eu tento desenvolver os conteúdos que são propostos pela grade anual curricular” (PROFESSORA P2).

“E esse planejamento é o manuscrito, **é o protocolo burocrático que a escola exige** da gente, que a gente entregue” (PROFESSORA P3).

“Eu tinha uma certa autonomia pra mim ver aquilo que eu acreditava ser melhor pros alunos e alunos, e agora com a **BNCC** eu vou ser obrigado a acompanhar alguma coisa que foi imposta pra nós [...] Até o ano passado, quando a **BNCC** não tinha sido implementada, os conteúdos que eu trabalho, como eu falei, eu elencava 3 conteúdos que eu sempre trabalhava com eles a cada trimestre[...] jogos e brincadeiras, esportes, circo e dança, eram a base do trabalho que eu desenvolvia desde que eu formei. O que muda muito é a metodologia, mas o que eu tenho trabalhado basicamente é isso” (PROFESSOR P4).

“Do ano passado pra cá, veio a **Base**. A **Base Nacional Comum Curricular** e as diretrizes curriculares, o DC-GO. Ele te dá um formato padrão que tem os pontos positivos e os pontos negativos. O ponto negativo é que ele te engessa. Aí fala que te dá uma liberdade, mas na hora de cobrar, eles cobram de acordo com aquilo que tá ali. E como ele é novo, eu tô ainda percebendo como que eu estou contemplando ele” (PROFESSOR P5).

“[...] eu escolho o conteúdo de acordo com o que eu planejo, como planejamento anual, principalmente com essa questão da **BNCC** a gente fica até mais limitado, porque tem que seguir o que tá lá. Então a partir daquilo talvez a gente comece a fazer algum outro tipo de pesquisa, etc. Já utilizei várias ferramentas, mas antes da **BNCC** sempre foi com aquilo que eu identificava que porventura as crianças não tinham tido acesso” (PROFESSOR P6).

“[...] a seleção dos conteúdos, ela já vem pronta, praticamente, pela **BNCC** [...] já é um conteúdo que já vem pra mim, imposto, eu não tenho autonomia pra mudar, por exemplo. ‘Não, agora eu não quero esse conteúdo’, por exemplo, ‘eu vou dar dança’. Não, eu preciso seguir, eu tenho que seguir esse documento, mas eu tenho a autonomia pra fazer de acordo com as minhas práticas, minhas vivências, mas o conteúdo é de acordo com a **BNCC**” (PROFESSORA P7).

“Tem o **Documento Curricular de Goiás**, que entrou em vigor no final do ano passado, se eu não me engano. O **DC-GO** é um resumo da **BNCC**. Então ele foi adaptado pra nossa escola do estado, com base na **BNCC** também” (PROFESSOR P8).

“Agora, com a **BNCC**, a gente tá seguindo ela” (PROFESSOR P9).

“A gente tem o currículo referência, que esse ano foi reformulado pela nova **BNCC**. Eu não uso ele efetivamente, porque eu não concordo com algumas coisas, mas ele é uma das bases pra organização prévia dos meus conteúdos. É o que ele solicita” (PROFESSORA P10).

Nas entrevistas realizadas com os professores destaca-se a presença de documentos que impõem e direcionam a seleção de conteúdos da EF, exceto para as professoras P11 e P12. Esse resultado está de acordo com os dados encontrados por Celante (2014) e Silva (2014), em que os professores de EF também planejam suas aulas seguindo a proposta da rede municipal de Jundiaí e da proposta curricular do estado de São Paulo, respectivamente.

Souza (2003) em seus resultados analisados com professores de EFE no estado de Goiás afirma que naquele período os professores também possuíam projetos curriculares que direcionavam sua prática pedagógica. Naquela época, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados no final dos anos 1990, eram os documentos que davam o ponto de partida e a direção dos professores. Os resultados parecem se assemelhar mesmo depois de décadas, a diferença está nos documentos orientadores.

Entre os documentos declarados pelos professores nesta pesquisa estão o projeto pedagógico da escola, o Documento Curricular de Goiás e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses tipos de documentos em que os professores precisam se embasar e seguir suas atividades, assim como os PCNs citados por Souza (2003), são chamados, de acordo com a classificação dos níveis de currículo de Sacristán (2000), de currículo prescrito, no caso dos PCNs, da BNCC e do DC-GO, por se tratarem de documentos oficiais que balizam a educação a nível nacional e estadual/municipal, e de currículo apresentado aos professores, no caso dos documentos específicos de cada escola, por serem a interpretação desses currículos prescritos.

A discussão no campo da Educação Física sobre a formulação da BNCC surgiu com diversas contradições, ressalvas e preocupações, sobretudo com relação à concepção de EF que subsidiaria seus conteúdos. A Revista *Motrivivência*, importante periódico científico para o campo, publicou exclusivamente onze textos na seção temática que analisam a Educação Física na Base. Dois dentre esses onze contribuem para a discussão presente nesta pesquisa.

Neira e Souza Júnior (2016) apontam riscos no surgimento dessa política, relacionados à implementação e consolidação nas escolas. O primeiro risco é de que esse documento se transforme em um currículo obrigatório e fechado de

conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas. Por outro lado, o segundo risco é de que a BNCC seja apenas um pequeno direcionamento para que professores passem discretamente por seus conteúdos. Esses riscos que os autores definem são percorridos amplamente pelos professores nas entrevistas.

De forma geral, os professores relatam a preocupação com a imposição dos conteúdos a serem trabalhados por eles e a perda da autonomia que tinham antes da regulamentação para escolherem os temas a trabalharem. Apesar de se guiarem na escolha dos conteúdos pela BNCC, os professores P2, P4, P5, P7 e P10, declararam que têm autonomia na forma de lidar e trabalhar com os temas propostos. A professora P10 chega inclusive a não usar o documento, pois não há concordância com o que é proposto por ele. Sobre a (não) utilização de currículos prescritos por parte dos professores de EF em Goiás, Souza (2003) identificou que o plano de ensino desvinculado ou a implementação acrítica da proposta curricular resultaram em uma descaracterização do papel e dos conteúdos da EF, colaborando para a perda de sua especificidade. Esse descontentamento com a proposta curricular também é demonstrado por Leifeld (2016), pois segundo a autora, os professores não concordam com algumas diretrizes do currículo do estado Paraná.

O professor P1, ao contrário de Neira e Souza Júnior (2016), não acredita que isso seja um risco em suas atividades, visto que ele defende que a BNCC pode harmonizar e equilibrar o que é ensinado em diferentes redes de ensino sem que os alunos sejam prejudicados, apesar de declarar que o documento ainda é “incipiente”. Sobre esse ponto, Rodrigues (2016) destaca que há necessidade de esclarecimento e melhor explanação de alguns conceitos na Base que são confusos e sequer são unanimidade na área acadêmica da EF.

Percebe-se que as atividades dos professores no momento de preparação ao ensino estão sujeitas a documentos que regem e direcionam a educação e a EF no Brasil, no estado de Goiás, na cidade de Goiânia e em cada instituição escolar. Sacristán (2000) aponta que os níveis de currículo se relacionam, mesmo com características dessemelhantes entre si. O currículo então é traduzido desde o nível prescrito na BNCC e DC-GO, ao nível apresentado aos professores com os projetos pedagógicos de cada instituição, até o currículo em ação em que as atividades dos professores estão presentes.

Apesar de seguirem as diretrizes curriculares, as atividades de planejamento dos professores de EF também sofrem influências da realidade da turma, das condições climáticas e estruturais da escola, o que torna o planejamento flexível e faz com que eles precisem de um plano B. Algo perceptível nessa pesquisa é que, dos 12 professores, 11 relataram estudar, pesquisar e estruturar planejamentos, nas distintas formas que trouxeram, o que difere do que Jahn (2004) encontra em sua pesquisa. A autora percebe que os professores de EF não realizam planejamentos prévios e nem mesmo fazem o plano escrito daquilo que objetivam em suas aulas. Apenas a P11 relata que não estruturar um planejamento.

Dentro desse planejamento, a utilização de mídias virtuais, como vídeos, imagens, textos virtuais, e as mídias físicas, documentos e livros, foram os materiais predominantes para a atividade de planejamento.

3.1.1.2 Atividades de ensino

Das atividades de ensino, foram destacadas três características semelhantes entre todos os professores entrevistados: o movimento corporal; os lugares de ensino; a construção de materiais para a aula.

Quando perguntados sobre as atividades de ensino que realizam nas próprias aulas, os professores deixaram marcado que o movimento é uma característica central presente nesse processo. Nota-se:

“o que eu busco fazer durante minhas aulas é colocar essas crianças pra **movimentar**. Então toda modalidade, atividade que eu tento passar, é de uma certa forma tentando buscar o **movimento** pra essas crianças” (PROFESSORA P2).

“são as **atividades práticas**, propriamente ditas. A execução, porque eu não posso falar de basquete, de uma modalidade esportiva seja ela qual for, se eles não **vivenciam** aqueles fundamentos que aquela modalidade exige” (PROFESSORA P3).

“são **atividades práticas**, nas quais os alunos vão vivenciar o gesto técnico, vão tentar realizar atividades de trabalho em grupo, em duplas, trios, grupos maiores” (PROFESSOR P4).

“Então eu procuro fazer essa mediação. 30% das minhas aulas são de discussão, de exercícios, e **70% são aulas práticas**, mas que é uma aula prática usual, que é normal” (PROFESSOR P5).

“Sempre trabalhei com eles também a **parte prática**, sempre deixei eles primeiro fazerem da forma com que eles acham que é correta, 2, 3 aulas, e aí depois eu ia direcionando algumas situações mais próximas daquilo que é o mais convencional” (PROFESSOR P6).

“Então após a roda de conversa ou a leitura de texto, alguma coisa nesse sentido, sempre tem o **momento prático**. De **movimentos**, de algumas atividades, alguns jogos, algumas brincadeiras, algumas dinâmicas que é a interação entre os educandos” (PROFESSORA P7).

“Então eu trabalho com **aulas práticas**, foco bastante na aula teórica. Essa parte é uma metodologia que quando eu cheguei na escola eu tive que introduzir, não foi uma parte fácil, mas eu trabalho bastante seminários com os alunos, os trabalho com pesquisa, aulas bem diversificadas” (PROFESSOR P8).

“Até o 4 ano, eu não costumo trabalhar teoria da EF. Eu já desenvolvo mais a **parte prática**, até porque eles têm uma aula só por semana, mas do fundamental I, 5 série, que é fundamental I ainda e fundamental II, aí é uma aula teórica e outra **prática**. Sempre trazendo o contexto, da atividade e depois levando pra **prática**. Não só o fazer, mas o porquê fazer também. Isso é muito importante. E agora na EI, é totalmente voltada a **parte prática** e de forma bem lúdica” (PROFESSOR P9).

“[...] a **aula prática** acontece, ela é o elemento primordial, mas que aos poucos eu tive que aprender a me adaptar e nem sempre eu vou poder usar a **aula prática** ou eu vou ter um

espaço pra fazer a aula do jeito que eu queria” (PROFESSORA P10).

“a gente pega bastante **prática**” (PROFESSORA P11).

As atividades de ensino para Sacristán (2000) são aquelas que acontecem efetivamente na aula do professor com seus alunos, isto é, o modo de explicar ou ensinar um determinado conteúdo, os debates, as conversas, as tarefas, os exercícios, etc. Elas estão relacionadas ao momento em que professor-aluno buscam resolver o problema central da aula. Para Libâneo (2017), as atividades de ensino seriam os meios que os professores utilizam para garantir os objetivos geral e específicos do ensino.

De acordo com as falas destacadas anteriormente, percebe-se um elemento fundamental da EF escolar: a prática, ou em outros termos, o movimento corporal. Apesar de utilizar metodologias expositivas, de escrita e leitura, a aula de EF é tomada particularmente pelo movimento do corpo. Aqui se defende que o movimento corporal não é algo exclusivamente pertencente aos alunos. Trata-se também do movimento do professor de EF. Em suas aulas “práticas”, mesmo que se mexendo expressivamente menos do que os alunos, os professores também lidam com o movimento observando as dinâmicas, orientando com gestos, refazendo algum fundamento com os alunos e avaliando o movimento de sua turma.

Nesse sentido, Nascimento (2010, p. 120) afirma que os elementos fundamentais da EF na escola são “o movimento humano, a cultura corporal, a motricidade humana e a saúde”. Percebe-se que os professores aqui pesquisados também estão de acordo com a autora. Praticamente todos citam a prática/movimento como primordiais em suas aulas. Os professores P2, P5 e P10 citaram também o tema da saúde sempre presente em suas aulas. Os professores P1, P3, P4, P7 e P9 citam a cultura corporal como elemento central em suas aulas.

Sobre a questão das aulas “práticas”, Fensterseifer e González (2007) e Dornelles (2000) tecem um debate sobre a divisão entre a aula prática vs. aula teórica. Os autores, ainda nos anos 2000, apontam a dicotomia e hierarquização na relação teoria-prática, desafio interior da EF escolar que perdura até hoje, décadas

depois, de acordo com os dados aqui apresentados. Segundo os autores, há um discurso dos professores que estão dentro da escola que divide a prática e a teoria, colocando cada uma em momentos diferentes, inclusive privilegiando a prática sobre a teoria. Percebe-se, inclusive que esse discurso não permanece apenas restrito aos professores de EF, mas também são atribuídos pela comunidade escolar (outros professores, gestão da escola, funcionários e alunos).

Segundo Fensterseifer e González (2007, p. 28), esse caso é mais acentuado na EF devido à característica histórica pela qual “carregamos pré-conceitos em relação ao tecnicismo instrumental das metodologias e didáticas, por outro lado nos seduzimos facilmente pelas teorizações metafísicas”, que são as teorias ideais que não buscam uma relação com a concretude.

Nas entrevistas, percebe-se essa dinâmica relatada por Fensterseifer e González (2007) e Dornelles (2000) de segregação entre teoria em prática. Os professores entrevistados relatam, por exemplo, que em momentos da aula eles trabalham com a teoria para depois irem para prática. Ou até mesmo a não utilização da teoria nas aulas de EF, como é citado pelo professor P9.

Nota-se que ainda é algo enraizado dentro da EF a exclusividade ou predominância do saber prático nas aulas. Durante as falas, verificou-se uma pequena confusão sobre aulas teóricas e práticas. O que é chamado pelos professores, assim como pela comunidade escolar e pelo senso-comum, de aulas práticas, em outras palavras seriam consideradas as aulas fora de sala, assim como as aulas teóricas podem ser traduzidas por aulas em sala. Silva (2014) aborda exatamente essa confusão. Segundo a autora, a parte “teórica” das aulas de EF consiste basicamente na explicação do conteúdo dentro de sala para a realização a posteriori em outro local. No caso deste grupo pesquisado, os professores também citam como aulas teóricas apresentação de seminários, debates, produção de textos, desenhos e leituras em sala. Portanto, os lugares utilizados para as aulas de EF são uma evidência marcante na atividade dos professores, como será visto em seguida.

Os professores, como mostram a seguir os recortes da entrevista, destacaram os seguintes locais para darem suas aulas:

“[...] eu acredito que a parte teórica ela é muito importante, então eu trabalho tanto em sala de aula, eu gosto de fazer esses momentos **em sala**, porque aí a criança ela vai amadurecer e vai compreender que a EF não é apenas a prática pela prática, que a EF vai além de você aprender o fazer, somente o fazer [...] usar a **quadra**, outras vezes a gente tem o **pátio** grande, e aí a gente conseguiu uma pintura lá no chão, aí tem amarelinha, tem caracol... então a gente procura diversificar e usar esses espaços da escola também” (PROFESSOR P1).

“[...] é uma escola mais centralizada, então eu **tenho espaço físico**. Eu já trabalhei em escola também que o espaço físico era **um pátio**, de terra, debaixo de uma árvore. Hoje não. Hoje eu **tenho uma estrutura física** boa. Eu trabalho numa escola que eu tenho uma **quadra**” (PROFESSORA P2).

“Espaços na escola é a **quadra**, o **pátio** e **sala de aula**. Hoje na escola onde eu estou eram esses espaços” (PROFESSORA P3).

“Aulas em **sala** com fotos e também acho que 70% da minha aula **é fora** [...] a gente tem feito muito um trabalho na escola de **explorar a própria escola** e é algo que os alunos gostam muito quando eles ficam sabendo que vai ter” (PROFESSOR P4).

“[...] e depois é a parte que se tiver de ir pra **quadra**, vai pra **quadra**. Se não tiver de ir pra **quadra**, a atividade é em **sala de aula**” (PROFESSOR P5).

“A gente tinha um **pátio**, então sempre lá como nós éramos 2 professores e o **pátio** era muito pequeno, então sempre chocava, então geralmente as nossas aulas eram casadas assim, eu tinha duas aulas em cada turma seguidas, então sempre uma aula eu ficava **em sala**, uma aula eu ficava no **pátio**” (PROFESSOR P6).

“Eu gosto de **utilizar a escola como um todo**. Nós temos... Por exemplo, agora que é práticas de aventura né. Nós estamos na escola... Eu usava umas **áreas que tem as árvores**, tem um gramado, então eu tô sempre utilizando os

vários espaços. O **pátio, quadra**, a principal é a **quadra**. De fato é a que a gente mais usa. O que menos usa é **a sala de aula**, mas **vários espaços dentro da instituição**” (PROFESSORA P7).

“A minha escola, ela **não tem quadra**, então assim, eu utilizo o **pátio** e tem uma **quadra no setor** que é do conjunto habitacional, que a gente utiliza, mas nem sempre eu faço isso, com forma de segurança” (PROFESSOR P8).

“Se um dia ou outro que não usa, que não pode usar o **ginásio** ou a **quadra**, aí a gente vai pra teoria, mas é muito pouco” (PROFESSORA P11).

Durante as falas dos professores, é possível perceber a quantidade de locais onde os professores de EF realizam suas aulas. A sala de aula, local comum a todas as outras disciplinas, é um espaço também utilizado e valorizado nas aulas de EF, pelo que foi trazido previamente. Os lugares mais citados pelos professores são a quadra e o pátio. A quadra por ser própria dos esportes, conteúdo da EF na escola, e o pátio, possivelmente por sua extensão e possibilidade de movimentação durante as aulas. Entretanto, há outros locais na escola que são amplamente aproveitados e redescobertos pelo professor de EF. Os professores P4 e P7, por exemplo, citam a exploração da escola por completo, não somente a sala de aula e a quadra. Essa amplitude de locais destinados para a EF também é percebida por Costa (2010). A autora destaca que os locais escolhidos pelos professores para ministrarem suas aulas eram a sala de aula, a quadra e espaços externos e livres diversos.

Sobre a utilização de espaços para as aulas de EF, Nascimento (2010) traz alguns apontamentos sobre problemas que os professores da disciplina enfrentam em sua prática. O primeiro, e já abordado no tópico anterior, se trata dos espaços abertos em que é possível atrapalhar a aula, seja por causa da chuva ou do forte sol. Outra questão sobre os espaços usados nas aulas de EF é que esses podem causar problemas à integridade dos materiais da disciplina e também aos próprios alunos. Por fim, a última adversidade encontrada pela autora foi de que os espaços usados pela EF podem atrapalhar outros professores ou alunos na rotina da escola.

Os professores P2 e P6 retrataram esses problemas enfrentados nos espaços utilizados nas aulas de EF quando dizem que antes não tinham espaços físicos adequados para as aulas e que tinham que dividir a quadra com outros professores em aula, respectivamente. Sobre compartilhamento do espaço com outros professores, os dados corroboram com a pesquisa de Costa (2010) que aponta a mesma dinâmica de divisão. No caso da autora, foi percebido que não era apenas um problema de estrutura física da escola, mas também de choques de horário das aulas, o que está relacionado com a falta de organização curricular.

De forma geral, os professores que possuem pátio ou quadra, mesmo que descoberta, demonstram condições de estrutura física e material “nem das melhores e nem das piores” (PINTO, 2014, p. 78). Isto é, espaços que por mais que apresentem problemas e necessitam de melhor cuidado, ainda assim são úteis. Há casos piores em que não há quadra, pátio ou qualquer outra edificação adequada para as aulas de EF, como é o caso do professor P8.

O professor P8 não possui quadra em sua escola e quando é necessário, utiliza a quadra do conjunto habitacional ao lado da instituição, assim como Celante (2014) afirma a procura dos professores pelas imediações da escola para a realização de suas aulas. Apenas quando necessário, como o professor P8 declara, pois há risco de segurança para ele e para a turma. Um problema semelhante ao que Nascimento (2010) aponta, como descrito anteriormente.

De modo geral, percebe-se que os professores da rede pública possuem mais problemas com as questões dos espaços nas aulas de EF do que os professores da rede privada/conveniada P9, P11 e P12. Celante (2014) aponta essas mesmas barreiras às quais as estruturas físicas da escola pública estão sujeitas, ainda mais as periféricas.

Também relacionadas às condições e estruturas físicas da escola, outro ponto que foi recorrente nas entrevistas com os professores foi a construção de materiais para utilização nas aulas de EF, como verifica-se a seguir:

“[...] e também gosto muito de **confeccionar material** com material reciclável. Então às vezes eu confecciono aqui em casa e levo pra escola né. Eu já fiz disco, de arremesso de disco, já fiz... já coloquei... fiz uma bolinha, enchi a bolinha de areia pra fazer o arremesso de peso” (PROFESSOR P1).

“[...] eu já tive que **confeccionar** bola com as crianças, eu já tive que pedir bola pra recreio, já tive que pedir bola várias vezes. Então eu acho que a grande dificuldade que eu tenho hoje, por exemplo, como professora, que é um desafio pra mim, é essa falta de material [...] O que eu não posso é ficar limitando a minha prática por conta de material, porque realmente é precário no sistema público, onde eu estou hoje tem uma falha” (PROFESSORA P2).

“**Produzo** materiais, pra fazer com os meus pequenos às vezes produzo jogos, brinquedos de sucata, produzo essas fitas, às vezes eu peço pros meninos contribuir de fazer as fitas. Quando eu dei badminton pros meninos, eu ensinei eles a construir uma raquete de arame, de cabide. Construí bola de meia, papel e meia. Então isso sempre, faz parte, sempre fez” (PROFESSORA P3).

“Dentro das atividades de jogos e brincadeiras, quando a gente vai falar, discutir um brinquedo, a gente **constrói** alguns brinquedos com materiais reutilizáveis, garrafas PET, lata de leite Ninho, barbante. Então tem essa construção junto com os alunos e depois tem que armazenar, tem que guardar” (PROFESSOR P4).

“Enquanto a construir material, eu **construía material** do atletismo, com esse tempo reduzido, então eu já tô entregando pronto. Porque eu vejo que o tempo de construção dele tem todo um ensino e fica bem limitado, mas tem outras coisas que eu gosto de fazer, por exemplo, pipa. E outros materiais também. Essas construções acontecem no decorrer do ano, quando necessário, a gente constrói” (PROFESSOR P5).

“Construir **já construí sim**. Já fiz criação de alguns brinquedos, mas com as crianças. Nunca fiz algum material e já chegava com ele pronto lá não. ‘Ah, eu precisava por exemplo de um vai-e-vem. Não, vamos pegar aqui umas garrafas, fazer isso, isso e isso e fazer pros meninos’. ‘Ah, eu preciso de uma peteca. Ah, vamos fazer uma aqui de papel’. ‘Ah, eu preciso de uma bola de queimada, vamos fazer de uma bola de meia’. Mas eu construía com as crianças, nunca fiz alguma coisa em casa e já levava pronto não” (PROFESSOR P6).

“Costumo às vezes **construir materiais** junto com os alunos pra prática das aulas” (PROFESSOR P8).

“**Materiais alternativos a gente trabalha.** Por exemplo, o atletismo, quando eu tô desenvolvendo a modalidade de atletismo, a gente faz o peso, o bastão, algumas coisas específicas da modalidade, a gente mesmo constrói, de acordo com a possibilidade de tempo, porque isso aí é outra coisa que... se bem, uma coisa que eu vou deixar aqui bem claro, Daniel. Eu trabalho na rede particular. Quando eu fiz estágio na rede pública, aí sim foi muito mais preciso de estar realizando esse tipo de realidade. Agora na área particular, eu tenho carta branca. A direção sempre pergunta se eu tô precisando de algum material, e isso ajuda demais. Você ter aquele material pra aula. Eu falo assim, que eu sou um professor até privilegiado por isso aí. Eu não tenho muita necessidade de estar construindo materiais. E com isso você ganha tempo e flui melhor, as aulas fluem melhor” (PROFESSOR P9).

“Agora material de aula não tem jeito, tem uma pessoa, eu não sei de onde eu vi isso, que é a tal da pedagogia da pobreza, você não tem material nenhum e **constrói tudo**. Eu tento **construir** aquilo que eu sei que o processo de construção vai ser divertido, que o aluno vai aprender alguma coisa nesse processo de construção. O resto se eu não conseguir comprar, eu troco conteúdo, porque eu já cansei de fazer gambiarra. A EF é a área da gambiarra. Você vive fazendo gambiarra pra dar aula e isso é extremamente exaustivo. Aí o povo ‘é criativo’. Ok, é criativo, mas eu nunca vejo um professor de português fazer gambiarra num livro pra poder dar sua aula. Então eu hoje cobro o valor que eu acho que a EF tem, se eu não tenho um material, eu vou encher o saco até esse material chegar. Eu construo aquele que eu sei que o processo de construção vai ser significativo” (PROFESSOR P10).

“A gente guarda, mas em questão de material, **a gente faz muito pouco** essa utilização com os meninos. Geralmente o que a gente precisa, a gente tem” (PROFESSORA P11).

“Às vezes eu vou lá compro e **faço eu mesma**, porque se eu for pedir pra diretora comprar vai demorar um tempão. Eu sou muito de produzir as coisas, material pra utilizar” (PROFESSORA P12).

A confecção de materiais para uso na aula foi um tema abordado pelos professores entrevistados. A EF, além de ser característica por utilizar diversos espaços dentro da escola, também é conhecida pelo seu arsenal de materiais, desde os mais simples de jogos e brincadeiras, aos mais caros e complexos de diferentes práticas esportivas (COSTA, 2010). Sendo assim, os professores de EF consideram que ter materiais de qualidade, diversos e em bom número é elementar para sua prática dentro da escola (NASCIMENTO, 2010).

O que acontece, porém, é que na escola os professores não têm acesso garantido a esses materiais, como indica Pinto (2014). É devido a essa dinâmica que eles constroem jogos, brinquedos e instrumentos esportivos para contemplarem o seu planejamento. Silva (2014) aponta que os professores utilizam essa mesma estratégia para atingir seus objetivos propostos. Dois dos três professores da rede privada/conveniada, mesmo com a garantia e abundância de alguns materiais, também produzem e estão sujeitos a essa falta de materiais, como demonstram P9 e P12. A professora P11, por outro lado, afirma que realiza pouco dessa atividade, pois geralmente já possui as ferramentas disponibilizadas pela escola.

Ribeiro (2016) afirma que a utilização e construção de materiais alternativos já é algo rotineiro na vida do professor de EF pela falta de materiais pedagógicos. De acordo com a autora, a produção de materiais alternativos não pode ser vista como um problema pois acaba exercitando a criatividade do professor. Entretanto, a professora P10, por exemplo, relata veementemente que não concorda com essa concepção. Esse fato de não ter determinado material e precisar construir com ou sem os alunos é chamado por ela de “pedagogia da pobreza”. Relata ainda, que a EF dentro da escola é a área da “gambiarra”, pois está sempre sujeita a alternativas e modos de adaptação para ser desenvolvida, enquanto outras áreas não precisam se preocupar com isso. Costa (2010) trata exatamente sobre essa desvalorização da disciplina e do trabalho do professor de EF. Outras áreas do conhecimento e outros professores são mais privilegiados dentro da cultura escolar e essa “gambiarra” e “pedagogia da pobreza” desenvolvida pela professora P10 demonstram precisamente essa característica.

Por outro lado, a professora P2, demonstrando não concordar com esse tipo de pensamento, afirma que mesmo com a falta de materiais, ela não pode deixar de

trabalhar os conteúdos propostos por ela com seus alunos. Assim como a professora P10 e outros professores, a dinâmica de construção é bastante utilizada como ferramenta de substituição de materiais, mas acaba se tornando uma metodologia que traz interesse e gosto para os alunos.

Outro fato que já ocorreu com a professora P2 foi ter que pedir bolas para alunos, trazer materiais de casa e até mesmo tirar do próprio bolso para utilizar os materiais necessários nas aulas de EF. Esse fato não é algo isolado referente apenas a essa professora do grupo de entrevistados. Outros professores também citaram a compra de materiais e até mesmo a divisão de dinheiro entre eles e os alunos para terem o material adequado. Os professores entrevistados por Ribeiro (2016) relataram a mesma situação de compras, divisão e empréstimo de materiais entre as escolas da mesma rede.

Para encerrar esse tópico, pode-se perceber que as atividades de ensino dos professores de EF são caracterizadas pelo movimento corporal, os diversos lugares de uso e pela fabricação de materiais para a aula.

O movimento é parte constitutiva da EF, e assim como os alunos, os professores também lidam com ele de diversas formas durante sua aula. Sendo assim, movimentar-se é uma forma de linguagem que professores e alunos lidam para ensinarem, para aprenderem, para se relacionarem consigo e com o outro (BETTI, 1994).

O movimento, nesse sentido também compreendido de acordo com Bracht (1999), é caracterizado pela historicidade e pelo aspecto social, ou seja, uma comunicação que produz cultura e é produzido por ela. Para o autor, a cultura corporal de movimento é o saber pedagógico específico da EF. Esse movimento e o corpo que o realiza, nessa perspectiva, precisam ser compreendidos “como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos” (BRACHT, 1999, p. 46).

A predominância do movimento na aula de EF desdobra na utilização de diversos espaços dentro da escola, sendo eles a quadra, o pátio e outros lugares livres e externos à sala de aula, local menos comum, mas também utilizado. Além dos locais, os materiais pedagógicos também foram destacados pelo grupo pesquisado. Quase que por unanimidade, os professores de EF precisam adaptar

suas ferramentas para a aula. Essa adaptação envolve a construção de materiais alternativos, o empréstimo e a compra realizados de forma independente da instituição, por vias próprias ou com auxílio dos próprios alunos.

3.1.1.3 Atividades de demonstração com os alunos

Nas atividades de orientação com os alunos na aula de EF, o que os professores chamaram atenção durante as entrevistas remete à demonstração dos movimentos, como é mostrado a seguir:

“[...] eu trabalho vídeo, eu trabalho filmes... esses vídeos que eu digo... vídeos mostrando atividades, por exemplo, a ginástica, **eu gosto de mostrar para eles** as competições né, então eu trago vídeos” (PROFESSOR P1).

“Assim, **eu não sei fazer tudo**, mas **eu preciso saber explicar como que eles devem fazer**. Então eu preciso, por exemplo, vou dar o outro exemplo da ginástica. Eu não sei fazer alguns elementos, mas eu sabia orientar e explicar pra que o aluno realizasse o determinado tipo de movimento. Então a orientação no caso das aulas práticas, elas acontecem nesse sentido, de **movimentação**, de domínio de bola, se for um esporte coletivo com bola, então a orientação ela acontece a todo momento” (PROFESSORA P3).

“Olha, eu desenhei lá, eu coloquei 4 cones aqui. O que que esses cones significam? Como que a gente vai utilizar? A gente vai correr no sentido horário, anti-horário? O que que é o anti-horário, o horário, o que que é o lado esquerdo, o que que é o lado direito?’. **Então na própria prática a gente vai ensinando**. E eu costumo ensinar os conteúdos da EF com brincadeiras e jogos” (PROFESSOR P5).

“[...] muitas vezes **fazer desenho** pra exemplificar pra eles, desenharem no pátio, desenhava o pátio lá, falava ‘aqui olha, a gente vai fazer dessa forma, vou colocar uns pratinhos aqui pra delimitar esse espaço, vou colocar uma corda aqui pra delimitar esse espaço, ou um cone’, enfim. Sempre **expliquei** ou que seja alguma atividade que eu mostrava um **vídeo**, que eu colocava pra fazer esse tipo de atividade, ou **na maioria das**

vezes, eu mesmo fazia [...] aí eu ia e demonstrava, fazia como que deveria ser feito. Sempre apresentei os conteúdos pra eles” (PROFESSOR P6).

“[...] eu coloco muitos exemplos, **eu faço o movimento, a demonstração** do conteúdo, eu uso muito também o cenestésico, de pegar na mão, de olhar... ‘Talvez seja assim que você vai conseguir brincar ou jogar melhor... a atividade’. Então basicamente é essa fala, esse olhar e **essa demonstração**. É muito visual né. Eu trabalho de uma forma muito visual” (PROFESSORA P7).

“[...] eu também às vezes trabalho com isso, pra facilitar o entendimento das atividades a serem realizadas por eles. Na prática eu trabalho tentando envolver todos, então **eu demonstro junto com outro aluno**” (PROFESSOR P8).

“**Pergunto se tem alguém que tem vivência naquela área**. Isso ajuda demais, na hora de você desenvolver um trabalho, dependendo da modalidade[...] **Muita parte de demonstração**. Uma outra coisa que eu prezo assim sempre, gosto de comentar, é que o **professor, ele tem que ter uma noção**. Principalmente na nossa área. Ele tem que ter uma **noção prática**. Porque se não, você não consegue agregar, os alunos não sentem aquela confiança. Então assim, quando você vai passar algo, dependendo do conteúdo, você tem que correr atrás, pesquisar e até **praticar em casa**” (PROFESSOR P9).

“Na aula prática, normalmente, **quando eu não tenho habilidade pra demonstrar, eu encontro alguém na escola que tenha**. Que seja outro professor, eu tenho professores que já me ajudaram na estruturação de algumas coisas, daquilo que eu não sei fazer. Eu também não me frustro muito com o que eu não sei fazer, se eu não sei, paciência, **eu vou encontrar quem saiba**, mas **quando é necessária a demonstração eu demonstro. Demonstro explicando** e depois eles vão tentando fazer coletivamente” (PROFESSORA P10).

“**Nas práticas sou eu**. Eu vou lá, tento explicar, às vezes **quando preciso dar exemplo, eu dou**, mas se não precisar, no máximo, eu tento falar como é que tem que ser feito” (PROFESSORA P11).

“Eu gosto muito de explicar qual o movimento, qual que é o ideal de elas fazerem. Eu deixo elas vivenciarem e aí num segundo momento **vou explicando** como que funciona” (PROFESSORA P12).

Nessa atividade, a orientação com os alunos já é mais específica. Segundo Sacristán (2000), as atividades de orientação são aquelas em que o professor vai conduzir seus alunos durante a aula. Libâneo (2017) define essas atividades orientadoras como métodos. Esses métodos são de trabalho independente, de elaboração conjunta, de trabalho em grupos e de exposição. Dentro desse método de exposição, a demonstração aparece como uma forma de ensinar recorrentemente utilizada.

Como visto no tópico anterior, o movimento é um elemento central nas aulas de EF, tanto para alunos quanto para professores. Neste tópico, contudo, a questão do movimento é percebida de outra forma. Se nas atividades de ensino o movimento estava presente nas aulas “práticas” dos professores, aqui também está, porém como forma de demonstração.

A demonstração como forma de orientar os alunos já é um movimento efetivo dos professores. De maneira geral, eles se utilizam de seu próprio movimento, de sua própria experiência corporal para ensinar os seus alunos. Ao executar um movimento de um fundamento esportivo, ou executar um movimento de uma brincadeira, ou executar uma ação de qualquer outra prática corporal que seja, os alunos observam os professores e aprendem uma forma de executar essa ação. Durante as falas trazidas anteriormente, percebe-se que a demonstração acontece com frequência nas aulas.

Silva (2014), assim como esta pesquisa, também percebe que os professores de EF frequentemente utilizam a demonstração como uma estratégia de ensino. Além da estratégia de demonstração, Celante (2014) percebe outro fato que advém do movimento corporal dos professores de EF. O autor, em determinados momentos durante sua pesquisa, percebeu a forma como os alunos imitam seus professores no modo como seguram uma raquete ou bola, ou quando os professores desenvolvem algum fundamento. Devido a isso, então, pode-se dizer que o movimento do professor também é ferramenta de ensino para os conteúdos da EF, apesar de não ser uma obrigatoriedade.

Alguns professores, como o caso das professoras P3 e P10, afirmam que não sabem demonstrar tudo pelo repertório corporal que elas possuem. Nesses casos, há outras formas que o professor também pode demonstrar o movimento, como explicitado pelos professores P1, P6 e P10. O professor P1, por exemplo, demonstra por meio de vídeos e filmes. Por mais que ele não saiba ou não tenha a possibilidade de realizar o movimento, há outras ferramentas úteis que podem auxiliar esse processo. O professor P6, além de utilizar-se de vídeos, demonstra uma determinada forma de movimentar por meio de desenhos e registros. Já a professora P10 se utiliza de alunos que tenham experiência na prática corporal abordada como forma de demonstração.

Sobre não saber realizar determinados movimentos durante as aulas de EF, Pinto (2014) aponta que a maioria dos alunos não se encaixa em um determinado perfil prático para as aulas de EF. Aqui o que se percebe de forma complementar ao que a autora traz, é que além dos próprios alunos não se encaixarem nesse modelo, nem mesmo os professores de EF fazem parte desse perfil. Apesar de a atividade de orientação com os alunos assinalar grande predominância da demonstração dos próprios professores, há também outras formas de se demonstrar um movimento ou uma execução na aula.

Enquanto alguns professores acreditam que não é necessário saber fazer o movimento para que o aluno aprenda determinados conteúdos procedimentais, o professor P9 já defende que o professor de EF em especial tem que “ter noção prática” sobre os movimentos ensinados.

A professora P7, particularmente, trouxe uma situação de demonstração mais específica ainda. Segundo a professora, além de sua demonstração e da observação do aluno, ela costuma também “pegar na mão” de seus alunos e fazer o movimento junto deles. Pinto (2014) diz que o professor de EF se preocupa com que seu aluno adquira um amplo repertório motor e por isso estabelece uma relação mais íntima com o toque, o gesto e o movimento corporal dos alunos. Segundo a autora, a relação que o professor de EF tem com o corpo de seus alunos é muito próxima. Os corpos dos alunos ao se movimentarem expressam suas dificuldades e seus limites. Ao perceber isso, o professor de EF busca estratégias para que o aluno consiga realizar os objetivos propostos pela aula.

Em vias de conclusão desse tópico, pode-se verificar que as atividades de orientação com os alunos dos professores de EF também são balizadas pelo movimento. Nesse caso em específico, o professor é figura central e executa o movimento para demonstrar um determinado conteúdo. Apesar da maioria não apontar dificuldades para demonstração com os alunos, observa-se que os professores sabem utilizar outras estratégias, como vídeos, desenhos, registros e até mesmo outros alunos que já possuem domínio corporal sobre o tema.

3.1.1.4 Atividades de avaliação

Nesse tópico, a atividade principal observada foi o processo avaliativo dos professores de EF na escola. Apesar de possuírem métodos de avaliar tradicionais e comuns a outras disciplinas, como provas, tarefas, seminários, vistos em caderno, foram encontradas formas inerentes à peculiaridade da EF escolar:

“Então eu gosto muito de fazer dessa forma e principalmente trabalhar com o **diálogo**. Perguntar o que entendeu, o que que aprendeu, pergunto se por exemplo se aprendeu um movimento, aí eu falo... aí na ginástica ‘ah vamos... como é o movimento do avião?’. Aí eles vão e fazem o movimento do aviãozinho. ‘E a vela? Como que é?’. E aí fazem a vela [...] **você avalia a parte procedimental** quando você trabalha... faz a aula e consegue avaliar o que que a criança desenvolveu, o que que ele melhorou e também **avalia a parte atitudinal**” (PROFESSOR P1).

“A avaliação ela é contínua. É feita através de **registros**. E eu já deixo bem claro pras crianças, elas já sabem. ‘Vocês são avaliados é todo dia, toda aula. Vocês são avaliados desde a hora que eu entro aqui dentro. **Sua participação**’. E aí eu tenho um caderno onde eu registro ali registros. Eu vou **observando e registrando**, um diário. Esse caderno anda comigo, levo o caderno pra quadra e ali eu faço os meus registros” (PROFESSORA P2).

“[...] **avaliação prática**, mas não é exigir dos meninos não é a habilidade técnica, então quando eu falo avaliação prática, em nenhum momento tá a exigência perfeita técnica, mas que o aluno, a criança, ele **precisa participar**, ele precisa

desenvolver, ele precisa se movimentar, ele precisa vivenciar aquele momento, pra aprender corporalmente [...] **A avaliação prática** ela sempre tem um peso maior” (PROFESSORA P3).

“Eu costumo organizar minha avaliação em três categorias: **participação na aula**, [...] **produção intelectual** [...] e a **avaliação da prova**[...] E aí tenta fazer uma média entendendo cada aluno. Eu tento trabalhar mais nessas questões objetivas, da prática, e mais subjetivas” (PROFESSOR P4).

“Na verdade, a maior parte de questão de avaliação que eu fazia era **a participação e interação dos alunos**, das crianças, na verdade. Então eu sempre gostei de dar autonomia pra que eles participem e eu não gosto de aluno que não participa. Então eu sempre tentava instigar os alunos a participar. Passava alguns **trabalhos**, algumas situações assim, mas se eu fosse colocar por peso, em porcentagem, **60, 65, 70% seria por questão de participação**” (PROFESSOR P6).

“Uma das minhas principais ferramentas é a **roda de conversa**. Eu não tenho avaliações, provas, nesse sistema de provas. Eu tenho muitos **registros** então, como as minhas turminhas são dos menores. Então tem desenhos, tem registros por meio de pinturas, são esses tipos de registros que eu tenho, e a roda de conversa. A **roda de conversa** é quando eu vou entender se todo mundo assimilou ou não, se ele tá conseguindo fazer as conexões, se ele tá ali presente, entendendo o que a gente tá trabalhando” (PROFESSORA P7).

“A parte prática, pelo fato de eu não ter o espaço adequado pra mim trabalhar conforme eu gostaria, eu **avalio mais a participação** mesmo, **a participação, a interação**, o trabalho em equipe, mais voltado pra esse sentido” (PROFESSOR P8)

“**Participação**. É por **participação**. Eu não cobro o gesto perfeito, a técnica, eu gosto de ver o aluno interessado. Ver se ele conseguiu assim sentir aquele momento, se envolver com a turma, se socializar dentro do esporte ou não, no caso de algum conteúdo esportivo” (PROFESSOR P9).

“O instrumento que eu mais uso é a **participação deles durante as atividades**, sejam elas na sala ou sejam na quadra ou seja lá onde eu esteja fazendo essas atividades. E o **participar** não é só observar, eu tenho que colocar o movimento e eu tento priorizar muito que não é você fazer igual ao colega que tem mais habilidade” (PROFESSORA P10).

“Essa avaliação é mais no **olhômetro** mesmo. De acordo com o desenvolvimento pessoal de cada aluno” (PROFESSORA P11).

“A única questão que eu marco é **na parte motora** porque no 6º ano eu dou menos conteúdo e a exigência de execução é menor. A medida que vai aumentando o nível, vai ditando o nível de exigência também” (PROFESSORA P12).

Segundo Sacristán (2000), as atividades avaliativas dos professores se centram somente na avaliação do ensino com o aluno, como na produção de materiais avaliativos, provas, trabalhos, listas, etc. Nessa concepção de avaliação, interpreta-se que ela é exclusiva aos conteúdos e objetivos estipulados aos alunos e também momentânea. Entretanto, entende-se aqui que avaliação significa além disso. O processo de avaliação é contínuo e processual e deve estar centrado tanto na aprendizagem do aluno quanto no ensino do professor (LIBÂNEO, 2017).

Na EF, por exemplo, a avaliação vem sendo tratada por várias abordagens ou metodologias de ensino, desenvolvidas nos anos 1990 e até hoje discutidas no campo pedagógico da EF. Uma das principais metodologias desse cenário, apresentada por Soares et al. (1992), defende que a avaliação deve superar os métodos tradicionais e formais utilizados para que estes não sejam reproduzidos buscando a relação de práxis entre teoria e prática.

Entretanto, verificou-se mais uma vez como as aulas “práticas” tomam conta do processo avaliativo do professor. Por ser um traço marcante na EFE, a avaliação também perpassa pela “prática”, portanto os professores buscam meios avaliativos que condizem com a forma que as aulas são conduzidas.

Souza (2003) aponta que os professores em Goiás possuíam dificuldades de avaliar qualitativamente o processo de ensino e aprendizagem, pois a EF era

caracterizada por não ter direcionamentos pedagógicos. Atualmente, apesar de o status pedagógico da EF e pesquisas sobre esse tema terem se desenvolvido, o processo avaliativo para o professor de EF continua sendo um problema dentro das escolas.

O professor P4 relata que a avaliação para ele é o processo mais difícil no ensino da EF escolar. Talvez ele enxergue dessa forma porque diferente de língua portuguesa, matemática, biologia, etc. o professor de EF não avalia apenas aquilo que está no papel ou que é demonstrado por meio de palavras. O professor na EF avalia também o que o corpo de seu aluno produz por meio do movimento, a expressão que é exercida durante uma aula, a forma como esses corpos se relacionam com outros corpos, como apareceu em algumas falas. E assim como as aulas de EF têm predominância “prática” do movimento corporal, o maior peso da avaliação recai sobre esse aspecto.

Cardozo (2008) apresenta que esse processo avaliativo na EF é descredibilizado dentro da escola por outros professores e pelos próprios alunos. Em alguns casos, a EF não é nem considerada disciplina. Esse descrédito acontece em razão da falta de critérios padronizados, em outras palavras, pela dúvida do que está realmente sendo avaliado. Esse tipo de concepção na EF é histórico, pois entre os anos 1970 e 1980, a EF era considerada como uma prática educativa que não possuía avaliação, não reprovava e nem aprovava. Além desse princípio, a EF voltada exclusivamente para a aptidão física também contribui para o cenário de desprezo pela avaliação na disciplina (CARDOZO, 2008).

Constatou-se, pelas declarações dos professores entrevistados, que o critério de avaliação mais utilizado é a participação. Os dados em apreço corroboram com Scherer (2000) e Costa (2010). Os autores apontam que os professores de EF utilizam como critérios de avaliação a participação, a presença e o comportamento. Muitos professores citaram avaliar o comportamento, ou a interação, ou aspecto o atitudinal, como foi chamado a partir do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Esse tipo de critério parece estar diretamente relacionado com o fato de que a EF é geralmente desenvolvida em grupos, duplas, trios, onde há alunos que possuem um repertório corporal mais desenvolvido do que outros, ou seja, os alunos precisam respeitar o que o outro consegue ou não fazer.

A participação dos alunos nas aulas de EF envolve basicamente o movimento e a interação com os outros alunos, como visto. Portanto, são necessárias formas apropriadas de avaliação, como a observação e o diálogo. Nesse sentido os professores observam os movimentos que os alunos fazem, os gestos, as formas que eles desenvolvem os conteúdos. Foi chamada atenção, no entanto, pelos professores P3, P4, P6, P8, P9, P10, P11 e P12, que esse tipo de observação não tem o intuito de verificar a forma ou técnica perfeita do movimento. O movimento é visto pelos professores a partir do que os próprios alunos realizam e possuem capacidade de fazer. Identificou-se que o modo de avaliar dos professores parece focar no interesse dos alunos em realizarem as aulas. Scherer (2000) assinala que esse instrumento de avaliação, a observação, é o mais utilizado por professores de EF.

Os professores P1, P2 e P7 utilizam outras formas de avaliação em suas aulas de EF. Enquanto o professor P1 e a professora P7 utilizam predominantemente o diálogo com seus alunos, a professora P2 utiliza, além da observação, registros para avaliar o ensino. Nesse sentido, os professores P1 e P7 corroboram com Silva (2014), que identificou o diálogo como instrumento de avaliação nas aulas de EF, enquanto a professora P2 corrobora com Müller (2016), que define o registro com um dos processos avaliativos utilizados na EF escolar.

Para encerrar esse tópico, nota-se então que a avaliação em EF condiz com a dinâmica da disciplina na escola, ou seja, possui como elemento fundamental o movimento corporal. Observou-se que o critério principal avaliado pelos professores na EF é a participação e o comportamento, enquanto os instrumentos avaliativos mais utilizados foram: a observação, o diálogo e os registros.

Nesse núcleo de atividades de ensino, como pode ser visto ao longo dessa primeira parte, muitas características parecem ser particulares do professor da EF. Quando perguntados sobre o que marca a atividade de ensino de forma geral, os professores responderam em unanimidade: o movimento, o trabalho com o corpo, os conteúdos e metodologia trabalhados e os lugares e instrumentos utilizados na escola. Todas essas respostas se adequam perfeitamente no que foi investigado no decurso deste tópico.

Essas especificidades marcantes das atividades de ensino citadas pelos professores e analisadas ao longo dessa parte não são exclusivas apenas desse núcleo. Nos próximos dois núcleos, como ver-se-á a seguir, o movimento, o corpo e os conteúdos estão presentes e balizam as outras atividades. Faz-se necessário rememorar que as atividades dos professores são múltiplas, de acordo com Sacristán (2000), entretanto, todas elas possuem uma relação intrínseca umas com as outras e, no caso do professor de EF, essa relação perpassa pelo eixo movimento-corpo-conteúdos.

3.1.2 Núcleo de atividades de relações, coordenação e gestão

Esse núcleo engloba atividades de supervisão, de atenção e de coordenação e gestão na escola, devido às características que os dados coletados das entrevistas com os professores apresentaram. Assim estabelecido, este segue o mesmo entendimento que o núcleo de ensino. As atividades analisadas aqui podem não estar segregadas da prática profissional, contudo, aqui estão organizadas a critério de análise.

3.1.2.1 Atividades de supervisão e vigilância

Para dar início ao núcleo de relações, coordenação e gestão, a atividade de supervisão é a primeira apresentada. Segundo os professores, as atividades de supervisão que eles realizam são:

“Com certeza. **Se a gente tira essa criança da escola, é função nossa cuidar delas, supervisiona-las** e enquanto elas retornam a escola, do mesmo jeito. Então se a gente vai de ônibus, dentro do ônibus tem que estar de olho, na hora que desce até chegar ao ambiente que seja **teatro, cinema, ou evento, clube**, enfim. A gente é quem tem que estar fazendo essa supervisão” (PROFESSORA P2).

“Nada pra não fugir da minha função. Não que nossa função também não seja de supervisionar. Com os meus pequenos, na trilha de infância, do ciclo I, **a gente vai pra clube, vai pro**

cinema, teatro, planetário, aí às vezes entre a ETE, que é a Estação de Tratamento de Esgoto e o Memorial do Cerrado, às vezes reveza entre esses dois, mas basicamente as atividades de passeio da escola são essas” (PROFESSORA P3).

“E **tem os passeios**, tem algumas idas ao **teatro**, ida ao **cinema**, alguns passeios que não são passeios da EF, são **passeios que a escola oferece** aos alunos e eu como não me incomodo quase vou em todos, mas os professores não gostam de ir muito por essa questão que é o momento que você tem que estar atento o tempo todo, olhando essa questão de vigilância. Então acabo que cumpro sim, nesses momentos de passeio que você sai da escola” (PROFESSOR P4).

“[...] a gente tinha que cumprir, porém já organizei também, já **participei de passeios**, tive que levar as crianças pra participar em um **zoológico**, ou em um **museu**, ou em **teatro**, enfim, já levei. Tive que ficar com X alunos, porque eu ia e tomava conta deles e instruindo e mostrando aquilo que a gente tinha ido observar” (PROFESSOR P6).

“**Passeios de escola** sim, porque eu sempre me disponho, porque é muito de mim, eu adoro fazer. **Eventos esportivos** sim, porque geralmente eu que inscrevo, eu que quero levar e de lazer também, geralmente eu que movimento, então é isso, **passeio, eventos e lazer**, eu faço a supervisão, a vigilância, o acompanhamento das crianças” (PROFESSORA P7).

“[...] a gestão pede meu apoio e eu vou na questão de **passeios da escola** [...] eu tenho que dar uma supervisionada, às vezes até tento pra não tumultuar muito trazer alguns **jogos**, algumas **brincadeiras** ali que eu consiga concentrar os alunos, no espaço que eu tenho ali” (PROFESSOR P8).

“Essa é uma das funções que todo mundo acha que o professor de EF dá conta [...] Você ficava ali pra **supervisionar** mesmo os meninos, pra vigiar. Quando a escola tem **passeios**, antes eu ia muito, até porque quando os meninos eram perguntados com quem eles queriam que fosse, eu acho que o professor de EF nessa hora sempre aparece” (PROFESSORA P10).

A atividade de supervisão e vigilância se refere exclusivamente aos momentos de fiscalização e controle. Sendo assim, o papel principal dessa atividade está fundamentado em ações de vigiar e observar os alunos em momentos não relativos à aula, como na entrada na escola, nos recreios/intervalos, e também em outros espaços, como nas saídas e passeios (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com as declarações dos professores expostas anteriormente, pode-se afirmar que as atividades de supervisão e vigilância que mais aparecem para os professores de EF acontecem nas saídas da escola em passeios para parques, museus, teatros, cinemas, clubes e outros espaços. A professora P2 deixou claro que a partir do momento que a escola propõe levar seus alunos para outro local, todos os professores são responsáveis pela supervisão de todos os alunos. Professores e servidores técnicos-administrativos. De fato, todos os professores citaram a participação ampla do grupo de servidores de suas respectivas escolas. Entretanto, a supervisão e vigilância dos professores da rede privada/conveniada é mais específica aos momentos festivos e de comemorações, como demonstraram os professores P9, P11 e P12.

Algumas falas chamaram atenção para uma especificidade dos professores de EF nos momentos de supervisão e vigilância fora da escola. Os professores P4, P8 e P10 trouxeram dados significativos para análise. O professor P4 afirma que ele gosta de ir porque os outros professores (de outras disciplinas) não gostam muito desse tipo de atividade em que é necessário estar olhando e cuidando a todo momento dos alunos fora da escola. O professor P8, por outro lado, aponta que sua participação nesses momentos de supervisão tem o intuito de controlar e manter os alunos centrados para que não haja tumulto e conflitos. A professora P10 já afirma que esse tipo de atividade é considerado particular do professor de EF, tanto pela proximidade e abertura quanto pela facilidade do professor em ministrar aulas em espaços abertos onde a dinâmica de aula tem um ritmo acelerado, com movimentos, expressões corporais, barulhos, etc.

Celante (2014) descreve um ambiente muito caótico e barulhento em que a professora pesquisada de EF trabalha. Esse fato pode estar relacionado com o que o professor P4 diz sobre ele se dispor a participar desses passeios enquanto outros professores não vão. Pode-se ligar também à fala do professor P8, que tem uma

função de organizador e controlador dos alunos durante essas atividades de vigilância. Essas atividades evitam problemas de segurança e conflitos entre os alunos fora da escola, e como o professor de EF parece conviver com essa dinâmica nas rotinas de suas aulas, sua experiência é bem-vinda e solicitada nas saídas da escola. Outra questão levantada pelo autor é a de que há, nas aulas EF, momentos de liberdade e de expressão que não são comuns em outras disciplinas. Talvez por essa característica os professores de EF conseguem lidar melhor com os alunos mesmo que estejam em outro ambiente que não seja a escola, como relatado pela professora P10.

Leifeld (2016) também versa sobre a questão levantada pela professora P10, pois a autora afirma que o professor de EF está preparado para a resolução de conflitos de maneira adequada. Como é algo recorrente nas aulas, a resolução de conflitos fora desse espaço pode ser de grande valia. A autora complementa ainda que o professor de EF tem a capacidade de perceber comportamentos e atitudes dos alunos que outros professores às vezes não têm.

Sobre a proximidade e preferência dos alunos, Jahn (2004) concorda com a professora P10, assim como Marques (2011), que retrata o carinho e afeto dos alunos para com os professores de EF. Por estar em um ambiente estranho ou por quererem a participação de professores que sejam mais flexíveis ou em que sentem mais confiança, os alunos também pesam isso na balança e pedem para que o professor participe dessas saídas.

Desse modo, percebe-se que os professores de EF realizam atividades de supervisão e vigilância que não são unicamente função deles. Entretanto, pode-se inferir que a participação dos professores nesses passeios e saídas da escola possuem uma explicação plausível. A experiência e a rotina dos professores de EF, pela relação que estabelecem com os alunos e pela forma como acontecem suas aulas, são características muito úteis para os momentos de passeio. A proximidade do professor de EF com os alunos também é um elemento inerente à próxima atividade, como será desenvolvido a seguir.

3.1.2.2 Atividades de atenção pessoal e tutorial ao aluno

As atividades de atenção pessoal e tutorial dos professores de EF demonstraram uma determinada peculiaridade. Os professores de EF possuem uma relação boa e são próximos de seus alunos, enquanto esses últimos possuem um apreço muito grande por seus professores:

“[...] pelo menos a faixa etária que eu trabalho, eles não têm essa liberdade e esse discernimento de chegar e falar né, quem começa a apresentar isso são mais os pré-adolescentes e adolescentes, que eles vai ter **a confiança no professor**, no adulto, aquela **questão da amizade**, que ele tá saindo de uma fase e partindo pra outra. Aí eles têm essa **liberdade pra conversar**” (PROFESSOR P1).

“Os adolescentes. Porque eu já trabalhei com crianças de 12, 13, 14 anos, eu trabalhei 10 anos com essa faixa etária. Eles vêem o **professor de EF como um amigo** também. Então é aquele momento ali que tá esperando o jogo, tá ali aguardando pra entrar em uma atividade, **elas vêm conversar com a gente**” (PROFESSORA P2).

“Agora, em outras questões, eu tenho uma relação muito aberta com os meninos. Porque mexer hoje com os meninos na escola pública... Eles têm questões, desajustes familiares, a maioria deles, e talvez a gente ali é a única pessoa adulta que pode talvez conversar com aquele menino” (PROFESSORA P3).

“Aí acaba que você acaba se envolvendo. Você vai sair de uma atividade apenas de problema cognitivo e **vai cair numa atividade de um relacionamento mais íntimo** onde você precisa tentar orientar. Eu acho muito arriscado isso. Outra coisa também, como **o professor de EF é um professor mais próximo dos alunos**... Eu tenho uma **relação muito mais próxima de conversar** com eles, de **perguntar** como eles tão passando, às vezes eu **conto algumas coisas da minha vida** pra eles, acaba que muito aluno quando tá com problema te procura” (PROFESSOR P4).

“Eu em algumas vezes já me deparei em alguma situação bem inusitada, mas naquele momento é muito importante a gente **estar próximo** ali e **acompanhar** sobre o que que tá se passando. É o sofrimento, é o desgaste, é algo ali que pode ser revisto, melhorado. Então essa **conversa particular**, tanto no jogo, na brincadeira, na aula de EF, quanto fora, eu tenho ela” (PROFESSOR P5).

“Então eu tive **muitas conversas**. Algumas **individuais**, outras **coletivas**. Já peguei aula inteira pra dar **exemplo de vida**” (PROFESSOR P6).

“[...] **o professor de EF ele é tido como mediador**, em muitos casos. Porque é o **que tá em contato com as crianças em uma situação que favorece às vezes o diálogo, que favorece mais o olho no olho**. O **contato**, que quebra um pouco essa lógica. **O professor de EF** também tem a visão dos alunos que é aquela pessoa mais **legal, que pode se abrir**” (PROFESSORA P7).

“[...] às vezes quando a gente percebe, eu **converso bastante** com os alunos, principalmente com essa questão de **problemas pessoais** [...] mas eu tento conversar com eles, pra ver o que que aconteceu. Por que que ele tá passando por aquilo” (PROFESSOR P8).

“Quase que um **psicólogo, o professor de EF tem muito isso daí**. Ele tenta **ajudar ao máximo**, essa parte” (PROFESSOR P9).

“Normalmente a **proximidade**. Eu acredito que eu trabalhe com pessoas, eu porque eu sei que tem gente que não acredita que aquilo ali é gente. São pessoas e a gente sabe que a nossa realidade social limita um pouco as pessoas serem afetivas, serem cuidadosas[...] Essa **proximidade** vem daí. Eu presto atenção em quem eles são e não só no que eles aprendem. Quem eles são durante as minhas aulas. Você consegue **perceber quando alguém tá diferente**. E por esse perceber, às vezes eles **depositam na gente uma confiança** muito grande de contar as coisas, de às vezes chamar a gente contar pro pai porque a gente não dá conta de” (PROFESSORA P10).

“Geralmente com o decorrer das atividades normais que a gente tá fazendo com o aluno **a gente percebe** que ele tá diferente [...] Aí a partir daí que eu vou **percebendo**. Aí é de acordo com a característica do meu aluno durante todas as aulas [...] Dá pra **perceber**. Pelo menos no meu caso dá pra **perceber**. A gente **tem envolvimento com todos**, a gente **tenta conversar sempre**. Então são de acordo com as atitudes mesmo” (PROFESSORA P11).

“Eu gosto muito com os mais velhos de **jogar alguns temas de roda de conversa** com elas. E aí são **temas que elas têm dificuldade de conversar com pai e mãe**. Questões de sexualidade, de problemas pessoais, de como lidar com o outro. Eu vou **mediando** e vendo se tem alguma coisa mais séria ou mais complicada. Eu gosto de **conversar e trabalhar esse tipo de coisa** com elas”. (PROFESSORA P12).

As atividades de atenção pessoal e tutorial ao aluno para Sacristán (2000) já dizem respeito à forma como o professor se relaciona com os problemas de seus alunos, sejam eles de dentro de casa, da escola, de outras questões pessoais, ou até mesmo problemas trazidos pelos próprios pais/responsáveis.

Foi unanimidade entre os professores a proximidade que cada um tem com seus alunos. A relação entre professor de EF, em específico, e os alunos é algo que é facilmente perceptível e estudos como o de Jahn (2004) também discutem esse aspecto característico da atividade do professor de EF.

Dentro do grupo pesquisado, P2, P4, P7 e P9 foram os professores que chamaram atenção para esse fato. Na fala dos quatro é possível perceber essa ligação entre os alunos e os professores. E não são quaisquer professores, são *professores de EF*. Essa proximidade não acontece tão somente com o professor de EF. As turmas ou os alunos de maneira individual se aproximam de outros professores por diversos motivos. Possivelmente há professores de EF que não são tão abertos à turma, pois é algo particular de cada um. Não obstante, pelo que foi minuciado pelos professores, há uma característica marcante que faz com que os professores de EF sejam próximos de seus alunos. Essa característica, segundo Erbs (2007), é oferecida pela notadamente pelas aulas de EF na escola.

As professoras P7 e P12 explicam essa perspectiva. Para a professora P7, o professor de EF tem um contato mais facilitado com seus alunos pela característica de suas aulas. O contato, seja ele visual ou verbal, quebra a lógica que é estabelecida em outras disciplinas que têm por atributo a aula em sala, com cadeiras enfileiradas, todos em silêncio e parados. Para a professora P12, as atitudes de seus alunos nas aulas também demonstram essa relação mais íntima. Nascimento (2010) confirma esse ponto. Para a autora, a natureza da EF permite um contato mais próximo com os alunos. Esse tipo de contato cria afetividade e promove interação entre o grupo de alunos e professor da EF. Para Erbs (2007) também sobre esse ponto, o movimento humano presente na EF é dotado de expressividade, linguagem corporal e relações comunicativas.

A professora P10 relata que consegue enxergar mais do que aparenta em seus alunos. Ela diz perceber quando algo está diferente com alguém na aula. Pinto (2014) relata que o professor de EF possui essa sensibilidade com os alunos, pois consegue enxergar o contexto em que eles estão, a partir da forma como se expressam. A professora P10 demonstra fazer a leitura de como seus alunos se sentem por ter uma relação aberta com suas turmas.

Pinto (2014) defende que esse tipo de olhar é necessário para o professor ter sucesso em seu processo de ensino. Além disso, a autora aponta que o professor de EF não despreza os lados sociais e emocionais quando lida com seus alunos. O que acontece também na prática pedagógica da professora P10. Ora, se o movimento do corpo atesta as expressões, os desejos, as emoções (PINTO, 2014), também é possível que o professor note algo de errado quando seus alunos não querem se movimentar ou expressam tristezas e angústias.

O professor P9 chega a colocar o professor de EF no mesmo nível de um psicólogo, no sentido de ser capaz de ouvir os problemas que os alunos trazem e tentar conversar para chegar a uma solução. O professor também relata que tira um dia esporádico para ter uma conversa aberta com todos alunos da sala sobre as questões cotidianas da vida, os problemas enfrentados em casa ou na escola, assim como a P12. Esse fato se assemelha ao que Erbs (2007) descreve em seu trabalho. O professor em ocasião percebeu o quanto os alunos estavam desmotivados e resistentes a fazer a aula. A partir de um questionamento sobre o que tinha

acontecido, ele percebeu que era um sentimento comum a toda sala e tomou a iniciativa de cancelar o que estava previamente planejado para dialogar com seus alunos.

Outro fato que é apresentado pelos professores de acordo com as entrevistas foi o de que a abertura com os alunos se dá também pelo prazer e pelo gosto que os alunos sentem nas aulas de EF. Erbs (2007) e Silva (2014) concordam que as aulas de EF, de modo geral, são as aulas preferidas dos alunos na escola. Os conteúdos e a dinâmica presente na EF fazem com que os alunos se sintam bem e, como Celante (2014) coloca, possam se expressar de maneira mais livre.

Por fim, neste tópico, percebe-se o impacto que as atividades de atenção pessoal e tutorial ao aluno possui para o professor de EF. De acordo com as análises aqui feitas, o professor de EF tem boas relações com seus alunos por basicamente dois motivos: ele é um dos preferidos entre o grupo de professores das disciplinas na escola e pela forma particular de como a EF atravessa limites que outras disciplinas possuem mais dificuldade.

3.1.2.3 Atividades de coordenação e gestão

As atividades de coordenação e gestão dos professores de EF na foram destacadas pelas declarações dos professores, como mostram os recortes a seguir:

“E eu, particularmente, eu sou muito **proativa**. Então, se eu peço alguma coisa pra gestão. E aí eu coloco gestão como grupo diretivo da escola, e o grupo diretivo fica muito moroso pra fazer as coisas, **eu vou lá e faço**, não espero ninguém pra fazer não. Então nesse sentido, eu **lidero**” (PROFESSORA P3).

“[...] eu **participo de tudo**, não tenho nenhuma diferença no trabalho pedagógico com relação à direção[...] Eu falo pra coordenação: **"traz esse material aí, eu preciso desse, desse, desse"**. Geralmente eu não tenho dificuldade não de ter acesso a esses materiais que eu quero. Geralmente eu tenho mais dificuldade de ter acesso a esses materiais mais caros” (PROFESSOR P5).

“Me posicionava acerca de situações do dia a dia, **tomava a frente** de algumas questões[...] Então eu fazia **levantamento** semestral **do que que tinha que comprar**” (PROFESSOR P6).

“Enquanto professora de EF, sim, tem essa questão de estar sempre analisando **o que que precisa na escola, infraestrutura, materiais**, o que que pode melhorar. Então é sempre uma consulta do professor de EF[...] Olha eu, em particular, tenho uma demanda muito específica, porque **eu sou presidente** da CIPA, que é a Comissão de Prevenção de Acidentes [...] Então eu, em específico, tenho essa demanda na minha escola por escolha minha. Não foi nada compulsório” (PROFESSORA P7).

“Então, quando eu cheguei com uma metodologia nova, com um pensamento novo, expus mesmo pra gestão da escola como que eu queria trabalhar, eu não tenho tanta burocracia. **Eu não peço quantidades exorbitantes**, porque a gente não tem espaço e a verba pra escola é insuficiente, pra o que eu gostaria de ter, mas sempre o que **eu peço pra minha área mesmo**, eu tenho de imediato” (PROFESSOR P8).

“[...] eu já dei opinião sobre seleção de pintura da escola, cores, pra deixar mais lúdico o ambiente, quadra... a quadra que foi construída, depois que já tava lá. Depois que eu cheguei, que **eu pedi materiais, já comprei material** pra escola. Já fui em loja com cartão da diretora. Então assim, é muito amplo. Às vezes tá precisando de você cortar um tronco de árvore pra decorar. Aí eu tive que ir ali deixar a turminha com outro professor e ir lá. **Fazer o serviço**” (PROFESSOR P9).

“Até em termos burocráticos, administrativos, que **eu puxo pra mim**. Porque **eu sou de um grupo de professores** aqui no estado que chama "Mobilização dos professores de Goiás". Somos umas 8, 12 pessoas, e a gente se organiza pra discutir, debater e travar luta jurídica, política pela qualidade profissional” (PROFESSORA P10).

“A gente **participa de tudo mesmo**. Esse **pedido de materiais**, a gente na nossa reunião fala o que que tá sendo trabalhado, o que que precisa, o que que não precisa, faz a lista e manda pra coordenação” (PROFESSORA P11).

“A gente até vai, mas é muito raro um pai vir e falar com a gente. A gente quase nunca atende pai. A mesma coisa acontece nos conselhos de classe, os outros professores também não dão muita moral pra gente” (PROFESSORA P12).

As atividades de coordenação e gestão passam por questões burocráticas, de resolução rápida e pontual na secretaria com os servidores da escola ou até mesmo em questões complexas e longas que devem ser discutidas em reuniões, conselhos e debates. Essa função vai além do cargo exclusivo de coordenador/diretor da escola. Os próprios professores também são responsáveis por essas atribuições, estando em cargos representativos ou não (SACRISTÁN, 2000).

A partir das falas destacadas, percebe-se que a atividade de coordenação e gestão do professor de EF se baseia em três aspectos. O primeiro aspecto, e mais recorrente durante as falas dos entrevistados, concerne ao pedido de materiais à equipe gestora da escola. O segundo aspecto retrata a participação de professores de EF nos cargos de gestores dentro da escola, em cargos representativos de organizações sociais. Por fim, o terceiro aspecto trata do perfil proativo do professor de EF dentro da instituição.

Os professores P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11 relataram que dentre as atividades de coordenação e gestão que mais realizam, o pedido de materiais é a mais recorrente. Como já visto no núcleo de atividades ensino, a EF passa por dificuldades e restrições quanto aos materiais pedagógicos para a área. Essas dificuldades e restrições fazem com que os professores requeiram materiais de qualidade e em quantidade adequada, mas nem sempre são atendidos. Esse dado confere com Silva (2014), em que a autora aponta que os professores de EF participam e cumprem diversas normas burocráticas da escola. Apresenta conformidade também com Ribeiro (2016), pois segundo a autora, a participação dos professores de EF nos espaços burocráticos da escola faz com que a coordenação/direção cumpra com alguns pedidos feitos por eles nas reuniões.

Há ainda os professores que fazem parte de alguma organização ou movimento social. Os professores P3, P6, P7 e P10 declararam participar de outras

organizações dentro e fora da escola, como grupos de professores, de igreja, comissões, etc. Silva (2009) também demonstra a grande participação de professores de EF em organizações sociais ou em cargos representativos dentro ou fora da escola.

Dentro desse grupo de professores de EF pesquisado, cinco já foram coordenadores ou gestores e uma já foi convidada para esse tipo de cargo. Em virtude da grande participação representativa dos professores de EF, há um movimento que parte de dentro da comunidade escolar que impõe que os professores de EF assumam um cargo de gestor na escola. Esse episódio é chamado por Silva (2009, p. 95) de uma “necessidade imposta” que atrai os professores de EF para trabalhar nessa função.

Em diversos momentos nas entrevistas, foi ressaltado que alguns professores de EF são uma espécie de “quebra-galho” para a instituição. Essa função de quebra-galho é caracterizada principalmente pelo conserto de estruturas físicas da escola e solucionador de problemas entre colegas, alunos e pais. Os professores P3, P6 e P10 relataram que tomam frente de algumas questões dentro da escola que não fazem parte de suas funções, mas como a demanda surge, eles improvisam para resolver os problemas que aparecem.

Quintana (2010) alega que a grande participação dos professores de EF dentro da escola, como descrito pelos professores, incentiva ou assedia, de maneira geral, esses docentes aos cargos diretivos. Outro fato que influencia na participação de professores de EF na coordenação/direção dentro das escolas, segundo a autora, é a liderança “nata” do professor de EF, valor que é requisitado para a figura que trabalha com essas atribuições. Percebe-se, no entanto, que essa liderança não é nata. Ela pode ser carregada por um saber anterior à prática profissional, ou até mesmo da conjuntura da prática profissional do professor. Entende-se aqui que essa liderança não é algo natural ou que nasce com o professor de EF, mas sim é construída durante um período e contextualizada com uma determinada característica das atividades do professor.

Alguns professores relatam que possuem boas relações com o grupo de coordenadores e diretores de suas respectivas escolas. Celante (2014) acredita que a boa relação é essencial para que o professor de EF tenha apoio do grupo diretivo

e dos demais colegas, pois assim conseguem autonomia em seu trabalho. O contrário, ou seja, a má relação com essa equipe na escola, pode atrapalhar todo o desenvolvimento da prática profissional do professor de EF.

Percebeu-se, de acordo com este tópico de análise, que o pedido de materiais pedagógicos para as aulas é frequente para o professor de EF. Apesar da alta frequência, nem sempre os pedidos são atendidos, o que parece fazer com o que os professores reajam e busquem por conta própria resolver os problemas para lecionarem suas aulas. Outro fator encontrado aqui foi o de que o professor de EF está ligado a diversas organizações sociais, dentro e fora da escola, que auxiliam na proximidade do trabalho de coordenador/diretor. A outra proximidade entre esses cargos se dá pela função de quebra-galho que o professor de EF assume em diversos momentos no cotidiano de sua prática, ao resolver problemas de estrutura física, problemas com outros professores, pais e alunos da escola.

Nesse segundo núcleo de atividades dos professores de EF sobre relação, coordenação e gestão na escola, pode-se perceber novamente alguns elementos próprios da EF na escola. O professor de EF possui uma forma peculiar de se relacionar com os alunos, professores, gestores, pais e com o próprio espaço da escola, que o diferencia dos demais professores na escola. No próximo e último núcleo de análise, por fim, notar-se-á como os professores de EF lidam com os eventos escolares ao longo de sua prática profissional.

3.1.3 - Núcleo de atividades de eventos escolares

Esse núcleo de atividades engloba apenas as atividades de eventos escolares. Apesar de não possuir a intensidade e tamanho dos outros dois núcleos de análise, é primordial compreender como acontecem as atividades de eventos escolares para os professores de EF na escola, já que os entrevistados apontaram dados relevantes para a pesquisa. Ressalto mais uma vez a não separação desse núcleo dos anteriores durante a prática profissional, pois eles se conectam e possuem relações, como apresentado na Figura 1, mas aqui se encontram desassociados por questões de análise.

De acordo com os professores as atividades de eventos escolares que eles realizam são:

“[...] na **feira junina**, minha parte assim fica mais por conta da parte da coreografia né, da apresentação dos alunos né[...] tem o **festival** de queimada, tem o **festival** de futsal com os alunos maiores, aí tem também o **festival** de vôlei, tem xadrez, tem tênis de mesa, tem **festival** de atletismo” (PROFESSOR P1).

“Realizo. Eu e os colegas, mas tem algumas que eu acredito que seja característica da EF, que é a **feira junina**, as atividades que envolvem alguma apresentação de dança, que aí é a professora de EF que tem que fazer. **Confraternização**. ‘A gente quer fazer ali um momento, uma dinâmica. Você pode fazer pra gente?’. Então, no **dia dos pais, dia das mães**. Eles recorrem ao professor de EF. Essas atividades que recorrem à dança, ao esporte, ao jogo, à recreação aí eles chamam o professor de EF. **Porque o professor de EF ele é coreógrafo, ele é diretor de arte, ele é recreador, animador de feira [...]** Todo ano na escola, quando a gente vai fazer o planejamento anual, os eventos da escola, a diretora já deixa lá posto os **jogos internos e a gincana escola**. No primeiro semestre é a **gincana**. No segundo são os **jogos escolares**” (PROFESSORA P2).

“**Interclasse**, os **eventos de ginástica**, de **dança** na escola, algo que a professora de Língua Portuguesa na manhã literária que ela fazia, na declamação de poema. Eu já fiz um **festival** de jogos eletrônicos na escola [...] eu sempre trato na época da **feira junina**, sempre o conteúdo de dança. Vejo com eles quais outros tipos de dança antes. Trabalho ritmos, essas coisas, mas depois eu paro e fico por conta da **feira junina**” (PROFESSORA P3).

“Agora na escola que eu participo enquanto **organizador**. A **gincana**, igual eu falei. Tem uma **gincana** que a gente realiza anualmente na escola que eu sou o responsável. Na **feira junina**, a gente conseguiu depois de algum tempo, fazer uma festa junina compartilhada entre todas as pessoas que têm as suas funções. Hoje, a função na minha escola, na minha realidade atual, é que os professores de EF são responsáveis pela montagem das coreografias das danças que vão ser apresentadas” (PROFESSOR P4).

“A que eu realizo que eu tenho mais cuidado, que independe se tem mais pessoas ou não, é **a competição** e o **festival**. Esses eu não abro mão de que aconteçam. Agora, na **festa junina**, eu contribuo. O que precisar de mim, eu vou contribuir. **Sarau**, uma **feira cultural**, uma **feira de ciências**, etc, eu ajudo. Mas assumir a responsabilidade mesmo, eu assumo essas duas: o **festival e essa competição**” (PROFESSOR P5).

“Na minha prática, eu sempre era responsável pela organização de uma **semana interna de jogos**, que seja... não necessariamente quando eu digo jogos, estão relacionados a esporte. Muitos eram questões **de jogos e brincadeiras**[...] Com a questão da **festa junina**, eu não auxiliava na prática de ensaio, disso, nada. Geralmente, eles me colocavam no caixa, então eu ficava tomando conta de caixa, até porque eu já trabalhei com caixa e eles sabiam, e eu ficava lá, mas falar que eu ajudava na prática, na prática corporal em si não. Eu ajudava no extra, na **organização do evento**, de dar algumas dicas, de fazer, montar alguma coisa, de organizar o espaço, mas se falar da prática corporal em si não. Não organizava” (PROFESSOR P6).

“Bom, número 1 é a **festa junina** e as **festividades**. Eu realizo a **festa junina**, é uma coisa que é muito... que sem o professor não acontece, sem o professor de EF. Então eu sou meio que uma figura central na festa junina, mas nas outras que são... na rede a gente chama de **festa da família**, que não são muitas também, mas umas 3 ou 4 por ano, talvez, eu tô participando da **organização**. Seja nessa preparação, de uma coreografia, de uma música, em algum momento de brincadeira de pais e filhos, porque essa é a proposta da festa da família, promover a interação. Então eu tô sempre envolvida nessas **festividades** [...] com certeza, **organizar jogos internos**, organizar a **semana da criança**, que é uma semana que é de jogos e brincadeiras, gincana” (PROFESSORA P7).

“[...] tanto corpo docente quanto corpo diretivo, pensa que nós professores de EF somos multitarefas, multifunções. Sempre a gente tá envolvido em alguma coisa, e nem sempre a gente tem aquele dom de fazer determinada coisa. Por exemplo, a **organização do dia das mães**. E eu não vou dizer que eu tenho facilidade, mas eu consigo me sair bem em determinados eventos. A **festa junina** é uma que a escola só fala, "não, é o professor de EF", que a gente tem um corpo docente que poderia juntar forças, unir aí pra poder ir fazer um espetáculo melhor, mas sempre largam pro professor de EF” (PROFESSOR P8).

“O **interclasse**, esse aí não tem como, é o evento do ano, todo ano você tem que realizar. Tem que planejar, tem que variar o tema. Não pode ficar no mesmo tema. Aí dentro disso aí vai produção de camiseta, e tudo mais. Eu trabalho com a capoeira na escola, num extra-horário, então tem o **evento da capoeira** que eu faço também todo ano [...] Então eu faço esse evento, **interclasse** e sempre, por exemplo, **a festa junina**. Isso aí é de lei. Ensaiar os alunos e a organização de som, isso aí sempre, se o professor de EF tiver uma noçãozinha diferente da ocasião ele vai ser chamado” (PROFESSOR P9).

“Então a gente tem alguns eventos que são fixos, que é o **carnaval**, aí tem a **festa caipira ou festa junina**, o **interclasse** e as **gincanas**. Essas são fixas. Todo ano a gente faz, porque se a gente deixa de fazer, os meninos reclamam muito. E a gente tenta trazer dentro de cada uma delas elementos disciplinares, elementos de cada disciplina, ou daqueles professores que querem fazer a atividade, não é todo mundo” (PROFESSORA P10).

“É mais a **semana cultural** que a gente traz o tema da semana cultural pra nós, pra cada disciplina [...] A gente tem **os jogos internos**. Já tivemos **preparação de equipes, já fui com equipe em Copa SESC**, já saí com aluno sim. Mas hoje resume mais em **jogos internos** mesmo. E agora não tem mais as equipes de treinamento. Antes nós tínhamos” (PROFESSORA P11).

“[...] o que a gente faz na escola é a **festa junina**. Mas lá na escola tem a professora de dança, é responsabilidade dela, eu fico **auxiliando ela na hora de organizar**, ajuda **braçal** mesmo. Outro evento quem vem na sequencia são as **olimpíadas da escola**. São jogos e atividades esportivas. Esse evento sou eu que organizo, completo” (PROFESSORA P12).

Percebe-se, portanto, a grande participação dos professores em atividades de eventos escolares. A totalidade do grupo de entrevistados apontou a realização de eventos na escola. Os eventos são variados, mas os mais citados são: a festa junina, o interclasse/jogos e as gincanas de jogos e brincadeiras. Também foram citados pelos professores alguns eventos comemorativos, como festa da família, dia de algo/alguém, confraternizações, etc.

Uma característica perceptível durante as falas dos professores foi a de que eles participam de dois modos, como organizadores principais dos eventos e como participantes apenas de cada evento. De modo geral, os professores de EF participam como organizadores principais da festa junina, do interclasse/jogos e gincanas de jogos e brincadeiras.

Pelos depoimentos recolhidos dos professores, eles acreditam que essas atividades de eventos de que eles são organizadores se dão por conta da presença de práticas corporais que são constituintes da EF – o esporte, a dança, os jogos e as brincadeiras.

São poucos os trabalhos que tratam das atividades de eventos escolares na escola relacionadas à EF. Apenas Souza (2003), Neu (2018) e Ribeiro (2016) tocam no assunto.

Diferentemente do que foi apresentado por Souza (2003), em que as atividades dos professores das redes públicas tinham uma centralidade no treino, na preparação de equipes, etc. para os Jogos Escolares da região, o que se percebeu aqui foi que apenas as professoras P11 e P12 da rede privada/conveniada já realizaram essa atividade. Os professores das redes públicas, tanto do município de Goiânia quanto do estado de Goiás, não relataram essas atividades, apesar de estarem cientes dos campeonatos e dos jogos.

Ribeiro (2016), assim como esta pesquisa, relata que os professores de EF são os grandes organizadores de eventos comemorativos, como dia das mães, dia dos pais, festa junina, etc. A autora ainda afirma que só nesses momentos surge a importância dos professores de EF e dos professores de artes, enquanto nos outros dias letivos, as duas disciplinas parecem sofrer preconceitos e desvalorização.

Neu (2018) confirma os dados aqui apresentados. A autora afirma que os professores de EF participam de atividades de jogos, gincana, festa junina e interclasses. A autora também versa sobre a forma como esses eventos acontecem na escola. Por serem organizados pelos professores de EF e por visarem a outro objetivo que não o da competição, esses eventos possuem caráter lúdico e de participação.

Muitos professores também citaram essa preocupação em não trazer apenas a competição como único princípio nos jogos/interclasse/gincanas. O papel desses

eventos não era apenas ter um vencedor e um ganhador, mas promover interação, comunicação, momentos de recreação e práticas corporais dentro da escola, de forma sistematizada.

Outro ponto que corrobora com a pesquisa de Neu (2018) é que esses eventos costumam ser organizados pelos professores de EF, enquanto outros professores só auxiliam quando é necessário. Foram poucos os exemplos trazidos pelos professores de que havia divisão das tarefas nesses tipos de eventos (festa junina, jogos, gincanas, interclasse, etc.). O professor de EF era basicamente a figura única e central na realização dessas atividades.

Percebe-se então que o núcleo de atividades de eventos da escola também é próprio do professor de EF. De acordo com os resultados, os professores de EF participam massivamente de eventos escolares. Em eventos como a festa junina, jogos/interclasse, gincanas de jogos e brincadeiras, os professores de EF assumem a centralidade na organização, enquanto em outros eventos eles até organizam, mas participam apenas como membros. Um fato interessante é que os professores de EF parecem assumir a organização desses eventos pela presença dos conteúdos constitutivos da disciplina nessas festividades.

Dadas as análises acerca dos núcleos de atividades dos professores, cabe aqui retornar as intersecções citadas no início do capítulo. De acordo com a Figura 1, há intersecções entre $A \cap B$, $A \cap C$, $B \cap C$ e $A \cap B \cap C$.

A intersecção $A \cap B$ se refere a forma como o professor de EF interage com a própria escola pelas adaptações recorrentes no seu trabalho, sejam elas nos espaços de aula ou nos materiais que são produzidos e utilizados nela.

A intersecção $A \cap C$ diz respeito ao modo de planejar, pensar e realizar as aulas e os eventos da escola, como por exemplo, elencar as práticas corporais implementadas, analisar as especificidades dos grupos de alunos, organizar os locais e instrumentos necessários nessas atividades.

Já a intersecção $B \cap C$ é caracterizada pela forma como o professor de EF lidera, coordena, organiza ou faz parte de acontecimentos cotidianos na escola, seja em eventos de grande proporção, seja em pequenas reuniões ou confraternizações.

Por fim, a intersecção $A \cap B \cap C$ tem em comum a interação do professor de EF com o movimento corporal (seja o dele mesmo ou de seus alunos), pois é a partir

de seu movimento e das significações produzidos que o ensino, a forma de lidar com a comunidade escolar e também a estruturação de eventos se tornam características desse professor dentro da escola.

Em vias de conclusão dessa primeira parte do capítulo 3, cabe aqui uma pequena sinopse sobre essa primeira metade. Nessa parcela, como objetivado anteriormente, foram apresentados e analisados os núcleos de atividade dos professores de EF na escola. Foram sistematizados três grandes núcleos que são compostos por atividades que possuem características fundamentais entre si. Apesar de não haver uma separação efetiva durante a prática pedagógica dos professores, optou-se por separá-los apenas por questões de análise.

Nesse sentido, no primeiro núcleo foram analisadas as atividades de ensino dos professores de EF. No segundo núcleo ocorreu a análise das atividades de supervisão e vigilância, de atenção pessoal e tutorial ao aluno e de coordenação e gestão. Por fim, o último núcleo foi composto por atividades de eventos da escola.

Percebeu-se que apesar de Sacristán (2000) não direcionar as atividades dos professores para uma determinada disciplina, as especificidades próprias da EF caracterizam as atividades do professor. No núcleo de ensino, o movimento corporal, os conteúdos, as metodologias, os lugares de desenvolver a aula e a avaliação são elementos fundamentais para compreender a atividade do professor de EF. No segundo núcleo – de relação, coordenação e gestão –, a relação de proximidade com os alunos, os professores e o espaço físico da escola também são elementares na atividade do professor de EF. Por fim, no terceiro núcleo de eventos escolares, percebeu-se a presença massiva do professor de EF nos eventos, como organizador ou apenas como participante. Nos eventos em que atua como organizador, o professor de EF toma frente desse papel devido à substancialidade dos conteúdos que são ensinados na EF escolar.

Na segunda parte desse capítulo, que vem a seguir, será feita a relação de cada um desses núcleos de atividades já analisados com os saberes e suas fontes de aquisição, com o intuito de responder ao segundo objetivo específico da pesquisa.

3.2 OS SABERES E AS FONTES DE AQUISIÇÃO DOS NÚCLEOS DE ATIVIDADES

Esta segunda parte do capítulo de análise tem como finalidade relacionar os saberes e as fontes de aquisição dos três núcleos de atividades já identificados e analisados no tópico anterior. Faz-se necessário, portanto, rememorar dois dos principais conceitos apresentados no Capítulo 1 deste trabalho: as fontes e os saberes dos professores. As fontes sociais de aquisição dos saberes são essenciais para compreender as circunstâncias de tempo e lugares em que os professores constroem os seus saberes, que são conhecimentos integrados ao processo de construção da vida dos professores, utilizados e também construídos durante sua prática profissional. Os saberes são organizados em saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação superior, saberes curriculares e saberes da experiência (TARDIF, 2007).

É imprescindível ressaltar, da mesma forma, que as atividades cotidianas realizadas pelos professores não significam ser saberes docentes. Entretanto, a partir do momento em que o professor justifica racionalmente suas atividades por meio de sua autodeclaração, explicando como aprendeu a realizá-la, pode-se sim considerar um saber docente (TARDIF, 2007).

Foi a partir de perguntas específicas no Roteiro de Entrevistas (Apêndice 4) que foi possível identificar: **i** - se as atividades questionadas eram saberes docentes ou não; **ii** - se sim, o tipo de saber; **iii** - as fontes relacionadas a essas atividades. Nesse sentido, percebeu-se que os três núcleos de atividades (ensino, relação, coordenação e gestão e eventos escolares) possuem especificidades e predominâncias de saberes e fontes, como será analisado a seguir.

3.2.1 Os saberes do núcleo de atividade de ensino

No núcleo de atividades de ensino, os professores declararam diversas fontes e saberes que foram construídos e estão presentes em sua prática profissional. De forma geral, não foi escolhida apenas um saber ou apenas uma fonte, mas sim um

conjunto de saberes e fontes que estão relacionados com as atividades de ensino, como pode-se ver a seguir:

“Eu acho assim que a gente **tá sempre aprendendo**, todo momento, nosso cérebro ele é um órgão espetacular que tá a todo momento a gente tá aprendendo alguma coisa” (PROFESSOR P1).

“**Antes de ser professora de EF, eu era aluna de EF** e eu sempre gostei do que eu fiz. Eu sempre gostei muito dessa prática da EF, eu era apaixonada. Tanto que eu escolhi ser uma professora de EF. Então ali naquela vivência eu já aprendi muita coisa [...] Agora com certeza o que me trouxe conhecimento, **foi na faculdade** [...] Então é na **prática**, é apanhando” (PROFESSORA P2).

“Eu vejo que **é uma junção**, tanto do conhecimento da **graduação**, quanto da **experiência**, do saber profissional mesmo” (PROFESSORA P3).

“Então a gente traz isso muito da **nossa história de vida**. A história de vida de cada um vai formando a pessoa e isso é um lugar de acúmulo [...] como **atleta**, a **faculdade** e **meus anos iniciais**” (PROFESSOR P4).

“**A experiência a gente adquire em vários ambientes**. Eu falo pra você que a **faculdade** me formou enquanto o especialista, o técnico ali da EF em todos os âmbitos, mas isso não quer dizer que não tenha uma experiência antes [...] Então falar que antes, ou durante a faculdade, ou depois é também uma afirmação que não dá. **É um misto. Eu aprendi e venho aprendendo até hoje**, venho desenvolvendo bastante” (PROFESSOR P5).

“Então eu acho que **tudo colabora pra isso** [...] Eu tive uma **infância muito ativa** [...] com a formação que eu tive [...] eu aprendo com **a prática diária**” (PROFESSOR P6).

“Eu acho que é **um pouquinho de cada**. Na **faculdade** eu aprendi bastante [...] Essa **vivência de vida** mesmo, de estar sempre muito envolvida com atividades né, com práticas corporais [...] **a prática profissional**, acho que é atualmente a que mais me ensina” (PROFESSORA P7).

“Na minha **faculdade, na graduação** em si, a gente aprende muito a teoria, mas eu posso garantir aí que colocar isso na **vida profissional, na prática mesmo** em si, eu ter que lidar com essas situações, pensar nas dificuldades, foi aprendido mesmo na **prática profissional**” (PROFESSOR P8).

“Na **graduação**, e um pouco de **prática**, as vivências na faculdade, mas pra ser sincero, Daniel, é durante a vida mesmo. Assim, eu passo mais **a experiência que eu vivi**, na minha adolescência, enquanto criança” (PROFESSOR P9).

“Eu acho que **é um conjunto**. A **faculdade** me deu bastante coisa [...] **aquilo que eu faço na sala** de aula constrói muito mais do que aquilo que a base me deu, que é óbvio, é só uma base, é só o começo” (PROFESSORA P10).

“Então é **fora**, durante a **faculdade**, é **antes da faculdade** também, porque eu sempre fiz esportes. Lembro de atividades que o **meu professor de EF passou** [...] Tenho **um apanhado geral. Antes, durante, após a faculdade**” (PROFESSORA P11).

“Eu falo que **um pouquinho de cada** [...] **Eu sou filha de professores de EF** [...] Eu fiz **faculdade** e aí sim eu tive contato com a parte teórica, com o conhecimento, essa noção do que é dar aula, o que é a aula. **Eu tinha uma vivência**, sempre fiz esportes, passei por todos, tinha um pouquinho de conhecimento de tudo” (PROFESSORA P12).

Na declaração dos 12 professores entrevistados foi possível perceber a pluralidade e a temporalidade dos saberes dos professores de EF relacionados ao núcleo de ensino. São diversos saberes que foram construídos e em diferentes etapas das vidas dos professores. Os saberes e as fontes são mobilizados desde a infância até a prática profissional na atualidade do professor.

A prática profissional foi a fonte citada em unanimidade por todos professores entrevistados. Sendo assim, o saber da experiência, corroborando com Tardif (2007), é o saber primordial nas atividades de ensino dos professores de EF. Segundo o autor, esses saberes são essenciais para que os professores avaliem a utilidade e pertinência dos outros saberes já construídos.

Inserese também a importância desse saber porque ele é um saber mais atualizado, que é construído no dia a dia do professor. As declarações dos professores P7, P8 e P10 demonstram essa característica do saber da experiência. É com base nas próprias ações durante o cotidiano, nos momentos que deram certo com as turmas e em erros cometidos que os professores também aprendem sobre o ensino. Outro saber declarado por boa parte dos professores é o saber compartilhado entre eles mesmos, como a troca de experiência, a busca por professores com mais tempo de carreira ou que têm especialidade em algum determinado conteúdo.

A formação superior foi outra fonte amplamente citada nas entrevistas. De modo geral, os professores trouxeram os saberes da formação superior como elementares para as atividades de ensino, pois foi com tais saberes que os professores aprenderam o que é uma aula, para que ensinar e como ensinar os conteúdos da EF. Os saberes da formação superior, dessa maneira, servem para os professores de EF como embasamentos de referenciais teóricos para ensinarem.

Tardif (2007) tece inclusive uma crítica semelhante ao que alguns professores declararam durante as entrevistas. Segundo o autor, esse saber deve ser avaliado e questionado pelo professor de acordo com sua demanda, pois há uma distância significativa entre o que foi aprendido nos locais de formação superior de professores e o que realmente acontece no cotidiano da escola. A professora P10 declarou algo semelhante em sua entrevista. Segundo ela o que foi aprendido na formação superior é apenas uma base ou um começo, enquanto o que se aprende durante a prática profissional é muito mais valioso e coloca em xeque aquilo que já foi aprendido anteriormente.

Antes mesmo da formação superior os professores de EF também foram alunos de EF na escola e tiveram experiências significativas que contribuem na construção de saberes. De acordo com as declarações, os professores aprenderam muito com as experiências vindas da EF escolar e com a forma de ensinar de seus antigos professores. Os saberes da formação escolar influenciam diretamente nas atividades de ensino dos professores de EF. De acordo com Monteiro (2017), as experiências que os professores tiveram como alunos na escola produzem dois diferentes habitus em suas práticas profissionais. Um de forma negativa, pois os

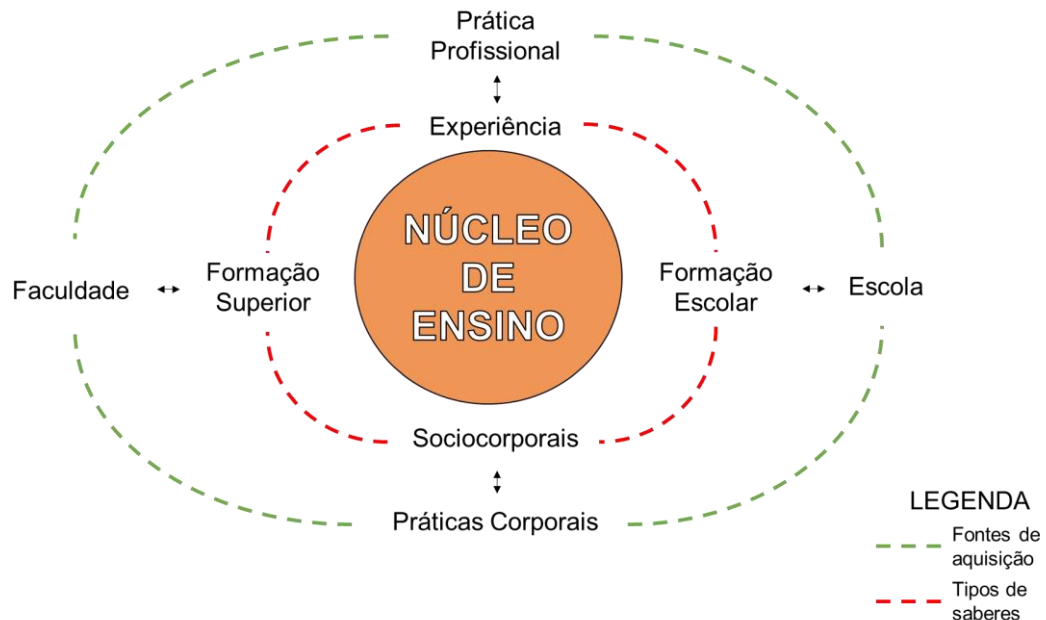
professores se negam a ensinar da forma como foram submetidos na escola e constroem sua prática em torno disso, ou seja, desenvolvem outras metodologias, ampliam os conteúdos para o ensino, aprimoram o relacionamento com os alunos, etc. O outro habitus é de forma positiva, pois as experiências que os professores passaram na escola foram tão agradáveis e trazem recordações tão marcantes que eles tentam reproduzir esse mesmo modelo de ensinar para os seus alunos no momento vigente.

O outro saber marcante nas atividades de ensino dos professores de EF foi o saber pessoal. Para os professores, os jogos, as brincadeiras, os esportes e outras práticas corporais que exerceram durante sua infância e adolescência foram fontes de saberes importantes para suas práticas atuais. Essas fontes são relevantes na construção de saberes de professores de EF. Figueiredo (2004) por tal motivo definiu que os saberes relacionados às práticas corporais que foram adquiridos antes da formação inicial em EF são denominados sociocorporais. São sociais por serem adquiridos em meios sociais em conjunto com outras pessoas e são corporais por se relacionarem com o corpo e seu movimento.

Esses saberes foram demonstrados na entrevista do professor P1 ao explicar como funcionava um jogo de sua infância que era realizado em seu bairro, por exemplo. Similarmente, foram destacados nas declarações dos professores P6, P7, P9 e P11, que tiveram práticas corporais significativas durante esse período como esportes, a dança e a capoeira.

A Figura 2 a seguir demonstra por meio visual a relação que foi estabelecida anteriormente entre o núcleo de atividades de ensino de professores de EF com as fontes de aquisição e os tipos de saberes:

Figura 2 - Fontes de aquisição e tipos de saberes do núcleo de atividades de ensino de professores de Educação Física:



Fonte: própria (2021).

Para encerrar este tópico, percebe-se então que os saberes que professores de EF utilizam para realizar o núcleo de atividades de ensino são os da experiência, da formação superior, da formação escolar e os sociocorporais. As fontes de aquisição desses saberes são, respectivamente, a prática profissional, a formação superior, a escola e as práticas corporais realizadas durante a infância/adolescência. No próximo tópico, seguir-se-á à relação entre o núcleo de relação e as fontes de aquisição e os saberes docentes.

3.2.2 Os saberes do núcleo de atividades de relação pessoal, coordenação e gestão

A forma como os saberes e as fontes que correspondem a esse núcleo de atividade de relação é diferente do núcleo anterior. Como foi abordado, as atividades de ensino possuem um conjunto de saberes que são variados (assim como são

variadas as fontes) e construídos ao longo de toda vida dos professores. Neste núcleo, não. Há saberes e fontes aqui já são predominantes e mais exclusivos de um determinado tempo. Vê-se os dados a seguir:

“[...] foi **durante a prática**, com outros professores. Algumas dicas que eles passam pra gente, que eles têm mais experiência” (PROFESSOR P1).

“É **toda uma bagagem** que a gente traz. A minha **vida pessoal** [...] Na **faculdade**, mas o aprendizado maior foi **no trabalho, no dia-a-dia**” (PROFESSORA P2).

“Eu vejo muito mais **no profissional**. Porque a gente não sabe como é que o sistema funciona e aos poucos a gente vai pegando o jeito. Então eu vejo muito disso, **é no dia-a-dia mesmo, é no chão da escola**” (PROFESSORA P3).

“Aí eu acho que **faculdade** contribuiu muito pouco pra mim nesse sentido. Eu acho que **as experiências que eu trago do campo das artes cênicas**” (PROFESSOR P4).

“De repente chega e te mostra que não é assim, ela (a escola) te mostra olha só o quanto é complexo as relações, aprender a conviver. Então isso muda totalmente aquilo que você achava que era verdade. E quando você vai pra **prática** aí você entende mais ainda o que é necessário pra que a gente possa realmente saber o que que é verdade” (PROFESSOR P5).

“Eu acho era mais **com a vivência** ali, mais **com o professor que já estava na escola**. Porque muita das vezes a prática é diferente da teoria. Então acho que a **gente aprende mais com o meio**” (PROFESSOR P6).

“**Na minha prática**, na **minha prática profissional**, aprendendo na **prática** mesmo” (PROFESSORA P7).

“Aí já foi **na prática profissional** mesmo. No início foi um pouco complicado, até pela questão da inexperiência, mas com **conselho, conversas com outros colegas mais experientes, vendo a vivência deles, observando também como eles lidavam com certas situações** foi a forma que eu consegui aprimorar, a desenvolver essas funções” (PROFESSOR P8).

“É **vida pessoal**. É mais vida pessoal mesmo. Então é experiência de vida mesmo, essa parte. Vai muito da personalidade da pessoa. Tem professor que não vai atentar a isso” (PROFESSOR P9).

“Mas é **na rotina**, e eu acho que a **minha formação familiar** também é muito importante” (PROFESSORA P10).

“**Ao longo do trabalho** mesmo com as experiências que eu tive” (PROFESSORA P11).

“Eu acho que um pouquinho da **vida pessoal, da vida de atleta**” (PROFESSORA P12).

Percebe-se com as declarações dada pelos professores que os saberes e fontes desse núcleo de relação são predominantes do saber da experiência e da vida pessoal. Portanto, os professores aprendem sobre as atividades de supervisão e vigilância, de atenção pessoal e de coordenação e gestão principalmente por meio desses dois saberes.

No que diz respeito às atividades de atenção e supervisão, grande parte do grupo de professores declarou que aprendeu sobre essa atividade durante a vida pessoal, com a própria família, seja durante a infância com os pais, tios, avós, ou seja, agora enquanto adultos, com os próprios filhos, sobrinhos, enteados, afilhados, etc. Tardif (2007) define tais saberes e fontes anteriores à formação e à prática profissional de pré-profissionais. A formação do professor perpassa por sua história de vida e esse processo longo e duradouro marca saberes decisivos em sua carreira. E, por possuir caráter temporal, o saber pessoal não se constrói apenas

durante o período pré-profissional do professor. Esse saber continua a ser desenvolvido durante sua vida adulta, com outras fontes de aquisição.

Além da vida pessoal, os saberes da experiência também foram predominantes para essas atividades. Os professores declararam que durante a prática a troca de experiências com outros mais experientes e o trabalho cotidiano junto com seus alunos foram saberes significativos para realizarem essas atividades.

Essa troca de saberes entre professores foi um dado recorrente na fala dos professores P1, P6, P8 e P11. É importante notar que P1, P6 e P8 são professores que de acordo com Huberman (2007) se encontram em fase inicial de carreira. Segundo o autor, uma característica dessa etapa de carreira do professor é o estranhamento ao novo ambiente e o choque entre o que foi aprendido na formação superior e o que se vê durante o dia a dia na escola. Pode-se perceber então que por essa incompreensão e pelas novidades do início de carreira, os professores P1, P6 e P8 buscam o contato e se baseiam em outros professores mais experientes para guiarem sua prática profissional iniciante.

O caso particular da professora P11 é semelhante ao caso dos outros professores, apesar de a professora estar na fase de diversificação (de 7 a 25 anos) (HUBERMAN, 2007). Ela declara que em seu início de carreira houve uma professora mais experiente que marcou muito a forma como ela trabalha hoje. Conforme P11, em vários momentos, ela se baseia no que aprendeu com sua colega de trabalho mais experiente, principalmente sobre esse núcleo das atividades de relação, pois essa colega já tinha domínio e conhecimento sobre os alunos por um longo período.

Essas novidades e confrontos iniciais de carreira com a realidade escolar enfrentados pelos professores P1, P6, P8 e P11 são chamados por Tardif (2007, p.82) de “socialização profissional do professor”. De acordo com o autor, é um processo transitório do professor recém-formado para o mercado de trabalho que exige algumas habilidades e conhecimentos que não são facilmente aprendidos. É nesse momento que ocorre a troca de saberes entre novos professores e outros mais experientes. O saber, nesse sentido, é compartilhado e transmitido entre os próprios professores.

Outro ponto declarado pelos professores foi a convivência junto com seus próprios alunos a partir do que eles conversavam diariamente, dos problemas enfrentados e da troca de conselhos. Tardif (2007), ao abordar a temporalidade do saber, se refere aos vários tempos de vida em que o professor o mobiliza. O saber não é acabado e estático. É também na realidade, na atualidade do professor que se constroem saberes e eles são imprescindíveis para a sua prática profissional.

Percebe-se com os dados declarados que os saberes da experiência são marcantes para esse grupo de professores e corroboram com Tardif (2007). Essa experiência diária é significativa para os professores, pois os aproximam da realidade em que eles estão inseridos e parecem fazer mais sentido ou mesmo serem mais coerentes do que os saberes que foram aprendidos na formação superior ou em outros momentos de sua vida, como os próprios professores deixam explícito em suas declarações. Foi percebido, em diversos momentos, que os professores colocaram os saberes da experiência acima de outros saberes. Nas declarações destacadas percebe-se o quanto o saber da experiência é marcante e predominante nesse núcleo, apesar de não ser o único.

O saber das atividades de coordenação e gestão também perpassam por essas mesmas características do saber da experiência, citado nos parágrafos anteriores, como a troca de experiência entre os pares e o contato com algumas funções que só podem ser compreendidas dentro da escola. No entanto, outro saber compõe a base para essa atividade do professor de EF.

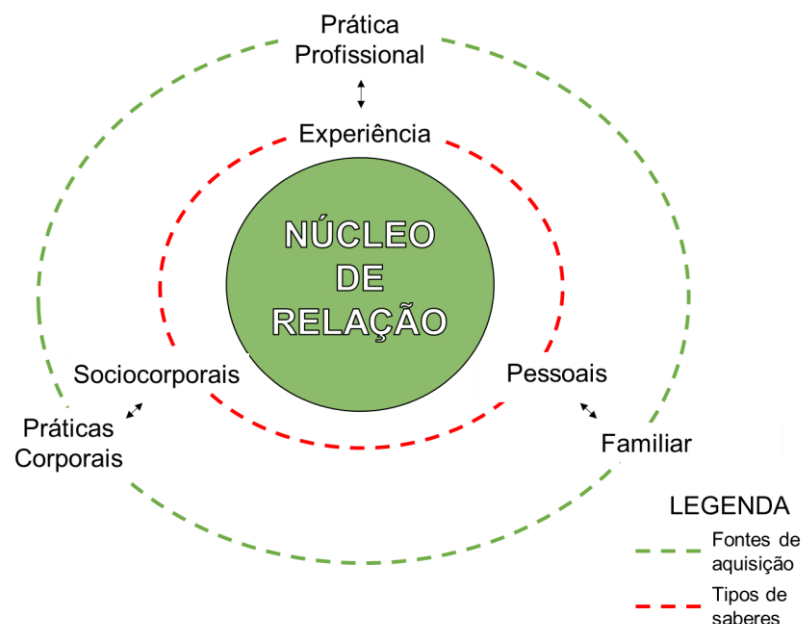
Os professores P4, P7, P10 e P12 declaram que suas atividades de coordenação e gestão, por exemplo, são embasadas por outros saberes – os saberes sociocorporais (FIGUEIREDO, 2004). O professor P4 remete a suas experiências nas artes cênicas. A professora P7 recorda sua relação com a dança. A professora P10 declara os momentos que viveu enquanto atleta de natação e a professora P12 enquanto atleta de handebol. Esses saberes estão presentes em dois dos três aspectos das atividades de coordenação e gestão de professores de EF, como visto anteriormente no tópico 3.1.2.3, o perfil proativo e a participação de cargos representativos de professores de EF.

De acordo com os quatro professores, o saber sociocorporal foi uma base importante para as atividades de coordenação e gestão pelo fato de as práticas

corporais (seja esporte, dança ou artes cênicas) darem a eles uma noção de liderança e de proatividade para a resolução de problemas da rotina. Essa noção construída pelas práticas corporais é transpassada até a prática profissional do professor de EF, seja na função de cargos diretivos, na forma de lidar com colegas ou coordenar projetos dentro da escola.

A seguir, são apresentados por imagem (Figura 3), portanto, os saberes e as fontes de aquisição do núcleo de relação pessoal, coordenação e gestão como tratado no decorrer do tópico:

Figura 3 - Fontes de aquisição e tipos de saberes do núcleo de atividades de relação pessoal, coordenação e gestão dos professores de Educação Física:



Fonte: própria (2021).

Por fim, os saberes que os professores de EF utilizam para realizar as atividades de relação pessoal, coordenação e gestão são os saberes da experiência, os saberes pessoais e os saberes sociocorporais. As respectivas fontes de aquisição dos saberes são: a prática profissional, a família e as práticas corporais. No próximo e último tópico deste capítulo, seguir-se-á à relação entre os saberes e as fontes do núcleo de atividades de eventos escolares de professores de EF.

3.2.3 Os saberes do núcleo de atividades de eventos escolares

Percebe-se a seguir nas declarações dos professores que houve uma tríade de saberes relacionada às atividades de organização de eventos na escola:

“Quando **eu era estudante**, eu sempre dancei quadrilha, na escola. A gente tinha aqui no **nosso bairro também era tradição**, então eu sempre participei, sempre dancei [...] **eu participei de escolinha de futebol**” (PROFESSOR P1).

“Eu confesso que foi quando eu cheguei na escola, **na realidade lá da minha escola** que eu vi que eu tinha que assumir esse papel” (PROFESSORA P2).

“Eu acho que **na nossa prática profissional**. É muito de pesquisa, internet, porque querendo ou não é muita coisa e a gente não sabe tudo, não domina tudo, então a gente tem que pesquisar, tem que saber” (PROFESSORA P3).

“É **uma somatória de ambos** [...] **formação pessoal**, quanto da **formação acadêmica** [...] é **na prática** mesmo quando você se torna responsável por aquilo ali” (PROFESSOR P4).

“**Junta as três experiências. Antes, durante, no curso de graduação, e na escola mesmo**” (PROFESSOR P5).

“Eu acho que tanto nessa **prática profissional**, quanto **pessoal na minha vida**, me auxiliava na organização e participação desses eventos da escola.” (PROFESSOR P6).

“Com certeza na **minha vida pessoal e na prática profissional**” (PROFESSORA P7).

“Posso colocar que **foi dentro da escola, na prática profissional**. Isso geralmente não era focado nos anteriores. Na prática profissional mesmo que fez com que aprendesse mais sobre essas questões” (PROFESSOR P8).

“Eu fiz curso **dentro da graduação** que era justo isso aí, de realização de eventos. Mas **a maior experiência é pessoal**” (PROFESSOR P9).

“**A faculdade** ajudou. E **no dia-a-dia mesmo**” (PROFESSORA P10).

“Eu peguei um pouco da **minha vida pessoal**. Sempre dancei quadrilha” (PROFESSORA P11).

“Esse eu tive o primeiro contato **na faculdade**, mas **aprendi também meio que na tora**. Os problemas acontecem, é assim que a gente aprende. Na **faculdade e depois na prática**” (PROFESSORA P12).

A tríade de saberes que estão relacionadas às atividades de organização de eventos escolares é composta pelos saberes sociocorporais, da experiência e da formação superior. O saber que aparece com maior frequência dentre os professores entrevistados é o saber sociocorporal. Logo após, os saberes da experiência e o da formação superior.

Os saberes sociocorporais nesse núcleo são notáveis e ocupam em grande parte as declarações dos professores de EF. Os professores P1, P4, P5, P6, P7, P9 e P11 mencionam a massiva participação em eventos com essa característica antes mesmo começarem a trabalhar ou até mesmo de entrarem no curso de formação superior. De modo geral, os professores declararam que participavam de festas juninas/quadrilhas, campeonatos esportivos e outros eventos festivos quando eram estudantes na escola, ou em outros ambientes de interação social. Por meio desse processo, os professores cultivaram muitos saberes que carregam até hoje e influenciam os momentos em que organizam seus eventos na escola.

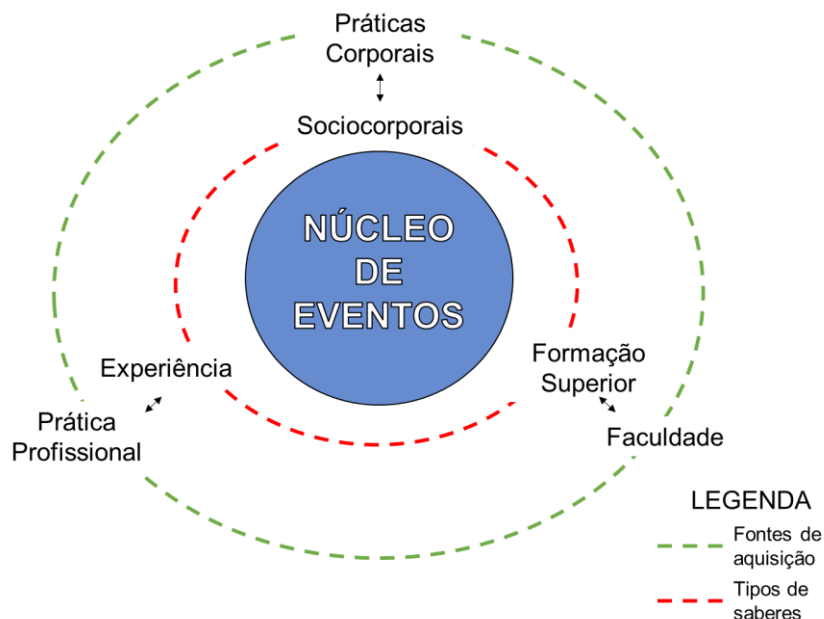
Para Figueiredo (2004; 2008), os estudantes de EF nos cursos de formação superior filtram e hierarquizam saberes para eleger o que querem estudar durante esse período e são balizados por seus saberes sociocorporais que construíram antes mesmo da graduação. Monteiro (2017), por outro lado percebe a massiva influência dos saberes sociocorporais no ensino de professores de EF, o que também foi conferido por este trabalho anteriormente. Nesse momento, entretanto, percebe-se mais uma característica do saber sociocorporal de professores de EF. Esse saber os auxilia nos momentos de organizar os eventos dentro da escola. Aquilo que os professores experienciaram enquanto dançarinos de festa junina, participantes de jogos internos e gincanas na escola e enquanto atletas em campeonatos fora dela é recordado durante a sistematização de eventos.

Por outro lado, outros saberes também colaboraram com a realização de atividades de eventos escolares, além dos sociocorporais. Os saberes da experiência e da formação superior apareceram com frequência durante as entrevistas. Notou-se que os professores tiveram na formação superior momentos em que demandaram organizar eventos de práticas corporais (esportivas, dança, ginástica, natação, etc.), em disciplinas ou em extensões. Por outro lado, as demandas, exigências e cuidados com os eventos na realidade da escola também ensinam, como disse a professora P12, “na tora”, isto é, no momento em que essa função surgiu nas mãos do professor de EF. Essas características mostram assim como Tardif (2007, p. 57) define o “saber trabalhar” do professor.

Os professores P2, P3 e P8 declararam que nos outros momentos de formação não puderam aprender sobre como organizar eventos escolares, então foi apenas na prática profissional que adquiriram esse saber trabalhar. Tardif (2007, p. 58) indica que existem “saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho”. Portanto, por mais que esses professores não tenham tido contato com esse tipo de saber em outros momentos de sua vida, o saber docente continua em construção durante a prática docente. Os saberes da própria prática profissional exigem um processo diferente de outros saberes, pois são aprendidos concomitantemente ao trabalho do professor, e isso requer “tempo, prática, experiência, hábito, etc.” (TARDIF, 2007, p.58).

Na sequência, a Figura 4 constata em resumo os saberes e fontes predominantes no núcleo de atividades de eventos escolares debatidos ao longo deste item:

Figura 4 - Fontes de aquisição e tipos de saberes do núcleo de atividades de eventos escolares de professores de Educação Física:



Fonte: própria (2021).

Para finalizar esse tópico, percebe-se que os saberes utilizados pelos professores de EF no núcleo de atividades de eventos escolares são os saberes sociocorporais, da experiência e da formação superior. As fontes respectivas aos saberes desse núcleo são as práticas corporais, a prática profissional e a formação superior.

Ao longo das duas grandes partes deste capítulo analítico da dissertação, pode-se identificar os núcleos de atividades de professores de EF escolar e os saberes e as fontes referentes a esses núcleos, de acordo com os objetivos centrais da pesquisa.

Na primeira parte, foram analisados três núcleos de atividades que os professores de EF escolar realizam durante sua prática pedagógica. O primeiro núcleo tem como subsídios peculiares o movimento, os temas, os conteúdos, as

metodologias abordadas, os lugares e os instrumentos utilizados na escola. O segundo núcleo de atividades de relação, coordenação e gestão do professor de EF possui o atributo de relacionamento desse professor com toda a comunidade e o espaço escolar. O terceiro núcleo, de atividades de eventos escolares, também é marcante ao professor de EF, visto que ele é um agente central que organiza ou participa dos eventos escolares devido aos conteúdos que são constitutivos da disciplina.

Já na segunda parte, foram relacionados os saberes e as fontes de cada núcleo de atividades de professores de EF escolar. No núcleo de ensino, os saberes predominantes são o da experiência, o da formação superior, os sociocorporais e os da formação escolar. As fontes desses saberes são a prática profissional, a formação superior, as práticas corporais e a escola. No núcleo de relação, a tríade de saberes é composta pelos da experiência, os pessoais e os sociocorporais. As fontes de aquisição concernentes a esses saberes são a prática profissional, a família e as práticas corporais. No núcleo de eventos escolares, por fim, os três saberes preponderantes são os sociocorporais, o da experiência e o da formação superior, com as fontes das práticas corporais, da prática profissional e da formação superior. Após esse longo momento de análise das atividades e dos saberes dos professores de EF escolar, seguir-se-á aos debates finais sobre estes temas destacando os principais achados, as lacunas observadas e possíveis problemas futuros de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de encerramento, o eixo que mediou esta dissertação é pautado nas atividades que os professores de EFE desenvolvem em sua prática profissional e como os saberes permeiam essas atividades. Atrelados a esse objeto, o problema de pesquisa questionou quais atividades os professores de EFE desenvolvem. Diante desta pergunta, o objetivo geral foi compreender as atividades desenvolvidas por esses professores e os objetivos específicos foram analisar essas atividades e relacioná-las com os saberes e as fontes de aquisição docente. Orientados por esse objetivo, a hipótese inicial era de que o professor de EF em especial é um agente que se diferencia dos demais docentes pelas diversas atividades dentro e fora da escola, relacionadas com os seus saberes, e que essas próprias atividades poderiam ser saberes.

Os dados encontrados por meio das entrevistas expressam que os professores de EF possuem três núcleos principais de atividades. Esses núcleos foram denominados de: ensino; relação, coordenação e gestão; e eventos escolares. Os três núcleos detêm suas características essenciais, porém há também uma relação entre cada um deles.

O núcleo de ensino demonstrou que as atividades inerentes dos professores de EF são relacionadas ao movimento corporal, que nesse caso não se aplica só aos estudantes, mas também ao professor; aos conteúdos e às metodologias tematizados nas aulas, que se diferenciam das outras disciplinas; e aos lugares e instrumentos utilizados na escola, que são diversos e, em muitos momentos, adaptados pelos próprios professores devido aos problemas de infraestrutura da escola.

O núcleo de relação, coordenação e gestão constatou que a forma de se relacionar com estudantes, outros professores, servidores e familiares dos alunos dos professores de EF possuem um aspecto peculiar. O professor de EF de forma geral, é alguém que se encarrega de diversas funções, auxilia outros professores, conversa sobre temas pessoais com seus alunos, estabelece relações próximas com os servidores da escola e também assume cargos representativos dentro dela.

Por fim, o terceiro núcleo demonstrou que esse professor é um dos principais responsáveis por sistematizar (como organizador principal ou membro da equipe) eventos e festividades dentro da escola. Esses eventos são direcionados aos professores de EF pela presença de práticas corporais que são constitutivos da disciplina e também pela característica operacional (ou técnica) desse professor.

Sacristán (2000), ao elencar quais as atividades que os professores realizam e suas características (Quadro 1), generalizou diversas áreas e disciplinas sem abordar um único prisma em específico. A perspectiva neste trabalho foi inversa. A partir dos preceitos teóricos do autor, buscou-se analisar quais atividades os professores de EF desenvolvem e ainda se elas possuem alguma marca pessoal desse profissional ou alguma especificidade da própria EF. Em função disso, foi possível perceber que há elementos que são particulares do professor de EF nas atividades de ensino, relação e eventos escolares. Seja por subsídios pessoais, mas principalmente pela marca da própria EF na escola, as atividades acabam sendo de propriedade ou traços marcantes desse professor.

A especificidade da EF nas atividades dos professores foi percebida tanto no que eles fazem quanto na forma como aprendem sobre essas tarefas. As marcas dos conteúdos do campo, principalmente o esportivo, ainda estão muito presentes no trabalho do professor. O movimento, saber específico da EF, permeia as atividades e os saberes dos professores. Esse elemento foi o principal eixo que uniu os três núcleos de atividades, sendo a intersecção entre as atividades de ensino, de relação, coordenação e gestão e de eventos escolares.

Outra característica importante percebida a partir dos núcleos de atividades dos professores de EF diz respeito à valorização desse agente na escola. Notou-se com as declarações dos entrevistados o quanto valorizado o professor de EF é pela comunidade escolar principalmente pelas atividades de relação, coordenação e gestão e de eventos escolares. Isso ainda demonstra a fragilidade do conteúdo sistematizado e ensinado pela EF na escola, pois na atividade de ensino, que é essencial e é a finalidade do professor, há pouco valor ou reconhecimento por parte de seus pares, pais, responsáveis e, por vezes, dos próprios alunos, enquanto nos momentos de relação do professor de EF com os grupos e de organização de

eventos, esse status muda e o professor passa a ser peça fundamental dentro da escola.

Após as identificações e análises dos três principais núcleos de atividades dos professores de EF, verificou-se a relação desses núcleos com os saberes docentes, isto é, se essas atividades eram balizadas por saberes, se possuíam fontes de aquisição e se elas mesmas poderiam ser fontes de saber.

No núcleo de ensino, os professores de EF utilizam principalmente quatro saberes e fontes. Os saberes utilizados são o da experiência; o da formação superior; o da formação escolar; e os sociocorporais. As fontes desses saberes são, respectivamente, a prática profissional, a formação superior, a escola antes da formação superior e as práticas corporais experienciadas por eles.

No núcleo de relação, coordenação e gestão são três saberes e fontes principais que os professores utilizam para realizar as atividades. Os saberes são o da experiência, o da vida pessoal e os sociocorporais. As fontes são, na devida ordem, a prática profissional, a família, amigos, etc. e as práticas corporais.

No núcleo de eventos escolares também são três os saberes influentes nas atividades dos professores. Os saberes são os sociocorporais, o da experiência e o da formação superior, advindos respectivamente das práticas corporais, da prática profissional e da formação superior.

Tardif (2007, p. 17) afirma que as relações entre os professores e os saberes são “mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Com base nessa afirmação e na pesquisa empírica realizada, percebe-se que as atividades dos professores fazem parte desses momentos diários em que os saberes são utilizados e também construídos. Essas próprias atividades, inclusive, foram saberes construídos na experiência profissional dos professores.

Houve, no entanto, limitações que a pesquisa sofreu principalmente pelo contexto de pandemia mundial, no que diz respeito às metodologias utilizadas. Por se tratar de dados coletados de declarações dos professores, devem ser considerados os limites da memória dos professores. Os professores puderam declarar diversas atividades que foram citadas no roteiro de entrevista. Evidentemente, eles não citaram tudo que realizam durante sua prática, portanto, a observação do dia a dia na escola seria provavelmente uma forma mais completa de

analisar os dados, não só pelo que os próprios professores declaram, mas também pela interpretação de outros dados observados pelo pesquisador. Essa observação do cotidiano na escola poderia trazer outros resultados sobre atividades que passam despercebidas pelos professores e que poderiam ser marcantes.

Sacristán (2000) define que as atividades do professor ocorrem em vários momentos e locais além da escola. Entretanto, os dados não demonstraram outros locais em que as atividades são realizadas pelos professores. As atividades ficaram ainda restritas à escola e a seu espaço. Pode ser que as atividades específicas dos professores de EF são predominantes dentro da escola ou que os professores demarcaram as atividades exclusivamente nesse ambiente.

Percebeu-se que o roteiro de entrevistas foi considerado extenso e cansativo. No início das entrevistas os professores trouxeram mais detalhes sobre as atividades e os saberes que as envolvem, porém ao final as declarações passaram a ser mais curtas e objetivas. Talvez a divisão em dois momentos em que o primeiro fosse de identificação das atividades, mais longa e descritiva, e o segundo momento fosse de relação das atividades com os saberes, com mais qualidade e disposição, entregasse dados mais detalhados e interpretações para a pesquisa.

Ressalta-se aqui a possibilidade de futuras pesquisas se aprofundarem sobre o tema tratado nesta dissertação. Como visto, as atividades dos professores são ligadas às realidades em que eles estão inseridos. Enquanto aqui foram analisadas atividades de professores da região metropolitana da capital de Goiás, quais e como são as atividades e os saberes de professores de outras regiões do estado ou do país, seja no cenário urbano, rural ou de outras comunidades? Como estão sendo as atividades dos professores durante o estado de calamidade pública motivado pela pandemia mundial de covid-19, já que o meio virtual se tornou a forma viável e segura para o ensino?

Apesar dessas limitações e contradições, essa pesquisa trouxe um importante resultado para a formação do professor de EF. Ela é constituída por vários momentos e várias fontes da vida do professor. A vida pessoal, a escola antes da formação superior, as experiências sociocorporais, a formação superior são fontes importantíssimas para ele. Entretanto, a prática profissional e as diversas situações

que acontecem ao longo dela também são primordiais para compreender a dinâmica dos saberes do professor de EF.

Tardif (2000) aponta que os conhecimentos profissionais são pragmáticos, pois são centrados nas ocorrências cotidianas dos professores na escola com situações novas e singulares. De acordo com o autor, muitas profissões, inclusive a de professor, não possuem um modelo estável e consensual de saberes, isto é, não são constituídas de saberes previamente descritos ou compreendidos. Nesse sentido, é imprescindível entender como os saberes estão ligados às atividades dos professores, a partir de sua natureza, do papel que eles exercem nessas atividades e também na relação de identidade profissional dos professores, pois são saberes:

trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2000, p. 11).

Cada saber é (também) pessoal do professor e cabe a ele organizá-lo e utilizá-lo de acordo com a situação necessária em sua prática profissional. Contudo, percebe-se que as próprias atividades do professor durante sua prática são elementos fundamentais que também o formam no seu dia a dia. Sendo assim, corroborando com Tardif (2007), o professor não encerra sua formação após o curso superior e muito menos está totalmente preparado para lidar com as situações reais de sua prática após essa formação.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Procedimentos de análise de dados. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 1 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Cáp. IV, p.299-350.

ANDRADE, Daniëlle Müller de. **Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasse**: motivações, trajetórias, saberes e identidades. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1853>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

ÁVILA, Astrid Baecker; ORTIGARA, Vidalcir. Atividade In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 51-53.

BAHIA, Cristiano de Sant Anna. **Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar**: contribuições para a prática pedagógica. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174907>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Revista Discorpo**, São Paulo, n.3, 1994, p. 25-45.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 241-247.

BRACHT, Valter. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-54.

BRASIL. **Decreto n. 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Revista Movimento**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2002, p. 31-39. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2635>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO**: investigações sobre a “crise” entre os jovens e o ensino médio. 2016.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6303>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

CARDOZO, Aline Steckelberg. **A “pedagogia” do professor de educação física:** um estudo sobre valores e as atitudes na prática docente. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96096>> . Acesso em: fevereiro de 2021.

CASPERSEN, Carl. J. et al. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinction for health- relates research. **Public health Reports**. Rockville, v. 100. n.2, 1985. p. 126-131. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/pdf/pubhealthrep00100-0016.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

CELANTE, Adriano Rogerio. **Educação física escolar e os saberes na ação docente**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275077>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

CESARO, Humberto Luis de. **Abandono discente nas aulas de educação física do ensino médio:** uma etnografia escolar na rede estadual do meio-oeste catarinense. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159121>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

COSTA, Bruna Varoto da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90083>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da. **Construindo saberes a partir do exercício da docência:** o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180288>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. O contexto da Educação Física Escolar. In: DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 1-24.

DORNELES, Cléia Inês Rigon. **O ensino da educação física:** uma visão teórica-prática no ensino fundamental- um estudo de caso. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78384>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

ERBS, Clarete. **As relações afetivas na educação física escolar:** espaço de encontros e reencontros. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de

Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:
<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89962>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, jul. 2007. p. 27-37

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan./abr. 2004. p. 89-111. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2827/1441>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan./abr. 2008. p. 85-110. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2395/2075>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paul: Edições Loyola, 2008. p. 103-138.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 480 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 200 p.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Decreto 9.633**, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Goiânia, GO. 2020. Disponível em:
<https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633>. Acesso em: fevereiro de 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, set./2009. p. 9-24. Disponível em:
<<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

JAHN, Ângela Bortoli. **O planejamento das aulas de educação física dos professores que atuam em uma escola pública de Santa Maria (RS)**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6778>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

LEIFELD, Fabiana. **O esporte na escola: os saberes e conhecimentos docentes nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1213>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. Educação Física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação. **Revista EFDesportes.com**, Buenos Aires, n. 130, mar./2009. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-entre-a-legislacao-e-a-acao.htm>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez, São Paulo. 2017.

MARQUES, Marta Nascimento. **Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em educação física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria RS**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6981>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 27 ed. 2008. 88 p.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

MELLO, Tiago Lepre. **A origem da violência nas aulas de educação física: a prática pedagógica do professor**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8105>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

MONTEIRO, Daniel Silva. **As experiências sociocorporais anteriores à graduação e sua relação com a ação pedagógica de professores de Educação Física**. 2017. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MÜLLER, Arthur. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel de registro na reorientação das rotas**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-094016/pt-br.php>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

NASCIMENTO, Glauce Yara. **A responsabilidade profissional em Educação Física Escolar**: o ponto de vista dos professores. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2176>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, Florianópolis, set./2016. p. 188-206.

NEU, Adriana Flávia. **Atuação docente de professores de educação física de escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16349>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Ayra Lovisi. **Atividade epistemológica da prática pedagógica do professor de educação física**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1152>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Eduardo Henrique de. **Motivação nas aulas de educação física**: perspectiva dos alunos do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-14012019-112318/pt-br.php>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19**. 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

ORTIZ, Paula Emboava. **A percepção da corporeidade sob o olhar dos professores de educação física**: um estudo em fenomenologia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3130>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

PASQUALI, Dennia. **Usos e apropriações das mídias na Educação Física**: a mediação mediatizada do currículo. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília.

PERES, Luis Sérgio. **A prática pedagógica do professor de Educação Física**: Atitudes de violência no contexto escolar. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9959>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

PERINI, Rosiléia. **A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/7308>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

PINTO, Júlia Capute Corrêa. **Corpo e movimento: concepções de professores na educação física escolar.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15814>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

QUINTANA, Julia Coelho. **O professor de Educação Física na direção da escola pública estadual.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1846>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

RIBEIRO, Camila Borges. **Professores de educação física da rede estadual de São Paulo: o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143070>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e o componente curricular Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, Florianópolis, set./2016. p. 32-41.

RODRIGUES, Heitor de Andrade. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidade e saberes.** 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275114>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. **Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituições dos saberes docentes de professores de Educação Física.** 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275112>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo na Ação: a Arquitetura da Prática. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 201-281.

SCHERER, Alexandre. **O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2718>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

SILVA, Bruno Moreira; OLIVEIRA, Ricardo Brandão de. Atividade física e saúde: evidências epidemiológicas e fisiológicas. In: ANDRADE, Marília dos Santos; LIRA,

Claudio Andre Barbosa de (Coord.) Barueri: Editora Manole. **Fisiologia do exercício**, 2016. p. 11-29.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SILVA, Guilherme Gil da. **Um estudo sobre a formação política na educação física**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17695>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

SILVA, Mellissa Fernanda Gomes da. **Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90082>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. **A prática como locus de formação de professores e produção de saberes na Educação física**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126341>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Nilva Pessoa de. **A educação física escolar no estado de Goiás e a formação continuada de professores: realidade e perspectivas**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275478>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUROIC_TARDIF.pdf>. Acesso em: abril de 2021.

_____. **Saberes docentes e formação superior**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 325 p.

TRIANI, André Pereira. **Condições de trabalho e atuação docente: a realidade dos professores de Educação Física de Boa Vista – RR**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10242>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

VENN, John. I. On the diagrammatic and mechanical representation of propositions and reasonings. **The London, Edinburgh, and Dublin philosophical magazine and journal of science**, Londres, v. 10, n. 59, p. 1-18, 1880. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14786448008626877?journalCode=tpm16>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

ZANOTTO, Luana. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12005>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Formação e intervenção profissional em educação física: currículo, saberes e tecnologias”, de responsabilidade de Ari Lazzarotti Filho. O objetivo desta pesquisa é compreender a formação e a intervenção profissional em Educação Física diante de eixos articuladores como o currículo, os saberes docentes e a tecnologia.

A pesquisa justifica-se perante à complexidade em relação ao trabalho docente do professor de Educação Física, diante de saberes específicos, a forma como lida com os diferentes níveis do currículo e das relações entre ensino e tecnologia. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de entrevista, em horários previamente agendados de acordo com a sua disponibilidade, com um tempo estimado de 1 hora de duração para sua realização. O áudio será gravado em gravador eletrônico e posteriormente transcrito pelo pesquisador.

Esclarece-se que caso haja possíveis desconfortos e riscos psicológicos decorrentes das perguntas feitas, ou algum risco físico em relação ao local da pesquisa, o pesquisador interromperá a gravação e será dado o apoio necessário à sua saúde.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Os custos relativos a seu deslocamento para o local da pesquisa e alimentação no local da pesquisa será custeada pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados posteriormente. Os dados e

materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (062)8162-8704, inclusive de modo a cobrar, ou pelo e-mail lazzarottifilho@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG). O CEP/UFG é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (62) 3521-1215 ou do e-mail cep.prpi.ufg@gmail.com.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Goiânia, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ONLINE ENVIADO AOS PROFESSORES

Questionário para professores de Educação Física

Este questionário faz parte de uma pesquisa científica desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC), vinculado à Universidade Federal de Goiás. O objetivo da pesquisa é compreender sobre as principais atividades desenvolvidas por professores de Educação Física em escolas de Goiânia, bem como as relações com as mídias e a inovação.

A pesquisa foi aceita no comitê de ética sob o número de parecer 2.660.213, sendo, portanto, vedada a divulgação de sua identidade. Agradecemos a sua participação e salientamos a importância da sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida, basta ligar ou enviar mensagem para o número (62) 981628704.

Identificação

Nesta primeira parte contém perguntas referentes a sua identificação e do local onde trabalha que serão usadas somente para fins de pesquisa.

1. Sexo

- Feminino
- Masculino

2. Idade

3. Última formação em nível de pós-graduação

- Nenhuma
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4. Tempo total na educação básica

- Menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 25 anos
- De 26 a 35 anos
- De 36 a 40 anos

○ Mais de 40 anos

5. Rede de ensino em que trabalha (marque mais de uma opção, se for o caso)

- Rede privada/conveniada
- Rede pública municipal
- Rede pública estadual
- Rede pública federal

6. Etapa da Educação Básica em que atualmente trabalha (marque mais de uma opção, se for o caso)

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

7. Carga horária semanal (caso trabalhe em mais de uma escola, insira o somatório da carga horaria de todas) *

8. Quais atividades você realiza como professor? (marque mais de uma opção, se for o caso)

- Ensino
- Supervisão e vigilância (Ex: vigilância no recreio, em passeios, em jogos escolares, festas etc)
- Atendimento pessoal e tutorial ao estudante
- Coordenação e gestão da escola
- Mecânicas (Ex: lançamento de notas, preenchimento de diários, organização de materiais, dentre outras)
- Atualizações (Ex: cursos, seminários, workshops etc)
- Culturais pessoais (Ex: cinema, teatro, música etc)
- Esporte escolar (Ex: jogos internos, treinamento de equipes, viagens para jogos etc)
- Culturais da escola (Ex: organizar festa junina, festivais de jogos e brincadeiras, ensaio de apresentações de dança etc)
- Outros...

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, de nacionalidade _____, RG _____, CPF _____, estou sendo convidado a participar de uma pesquisa denominada “As atividades de professores de Educação Física nas escolas de Educação Básica de Goiânia” cujos objetivos são identificar as atividades que professores de Educação Física exercem na escola, bem como analisar as atividades de professores de Educação Física na escola e relacionar os saberes e as fontes de aquisição inerentes a essas atividades.

A minha participação na referida pesquisa será no sentido de conceder respostas por meio de duas entrevistas gravadas por voz em dois momentos diferentes de no máximo uma hora de duração. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também me foi informado que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Daniel Silva Monteiro, aluno do curso de Mestrado acadêmico do PPGEF-FEF/UnB e com eles poderei manter contato pelo telefone celular (62)98223-4167 ou pelo e-mail daniel_silvamonteiro@yahoo.com.br.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do responsável da pesquisa

APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA

**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MESTRADO ACADÊMICO

Roteiro II- Atividades dos professores

Detalhe o máximo possível sobre as atividades que você **realiza** ou **já realizou ao longo da sua carreira** como professor relacionadas à sua profissão:

1- Sobre as atividades de ensino:

- a- Quais atividades você desenvolve na preparação prévia ao ensino?
- b- Quais atividades de ensino aos alunos na própria aula você realiza?
- c- Quais atividades de orientação do trabalho dos alunos você realiza?
- d- Quais atividades extraescolares referentes ao ensino você realiza?
- e- Quais as atividades de avaliação do ensino você realiza?
- f- Há outras atividades de ensino você realiza além das listadas acima?

1.1- Você acredita que tenha alguma atividade dessas de ensino, abordadas acima, marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

1.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido a maior parte dos conhecimentos sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

2- Quais atividades de supervisão e vigilância você realiza (durante o recreio/intervalo, no refeitório, ou em passeios da escola, eventos esportivos ou de lazer, etc.)?

2.1 - Você acredita que tenha alguma atividade de supervisão e vigilância, abordada acima, marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

2.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

3- Quais atividades de atenção pessoal e tutorial do aluno você realiza (conversas pessoais, problemas familiares, conflitos na escola, orientações aos pais sobre seus filhos, etc.)?

3.1- Você acredita que tenha alguma atividade de atenção pessoal e tutorial do aluno abordada acima marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

3.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

4- Quais atividades de coordenação e gestão você realiza na escola (reuniões entre professores, conselhos de classe, reuniões com diretor/coordenador, pedido de materiais, conversas sobre assuntos administrativos e burocráticos, etc.)?

4.1- Você acredita que tenha alguma atividade de coordenação e gestão abordada acima marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

4.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

5- Quais tarefas mecânicas você realiza na escola (organizar almoxarifado, organizar materiais da aula, organizar espaço da aula, consertar algum material, etc.)?

5.1- Você acredita que tenha alguma tarefa mecânica abordada acima marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

5.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

6- Quais atividades de atualização do seu trabalho você realiza (cursos, seminários, congressos, leitura de materiais, estudo de novos conteúdos, estudo de novas abordagens, etc.)?

6.1- Você acredita que tenha alguma atividade de atualização abordada acima marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

6.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

7- Quais atividades culturais relacionadas ao seu trabalho você realiza (assistir eventos esportivos ou de outras práticas corporais, filmes, músicas, peças de teatro, etc.)?

7.1- Você acredita que tenha alguma atividade cultural abordada acima marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

7.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

8- Quais atividades de eventos escolares você realiza (organização de festa junina, organização de dia das mães, dia dos pais, ou qualquer outro dia festivo, preparar confraternizações, preparar atividades que auxiliam outra disciplina, etc.)?

8.1- Você acredita que tenha alguma atividade de eventos escolares abordada acima marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

8.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

9- Quais atividades de eventos esportivos ou de práticas corporais escolares você realiza (organizar jogos internos, gincanas de jogos e brincadeiras, treinamento de equipes para jogos escolares, viagens para jogos, participação de jogos ou amistosos, saídas para práticas de aventura na natureza, etc.)?

9.1- Você acredita que tenha alguma atividade de eventos esportivos ou de práticas corporais escolares abordada acima marcante ou que representa a Educação Física? Por quê?

9.2- Onde ou quando você acredita ter aprendido sobre essas atividades (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.

10- Quais outras atividades do seu trabalho não citadas acima você acredita que sejam características do professor de Educação Física? Descreva como são essas atividades.

10.1- Caso houver, onde ou quando você acredita ter aprendido sobre ela (antes da faculdade, na faculdade, após a faculdade, na vida pessoal, na prática profissional, etc.)? Justifique.



ANEXOS

ANEXO 1: PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA HOSPITAL E MATERNIDADE DONA IRIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação e intervenção profissional em Educação Física: currículo, saberes e tecnologias

Pesquisador: Ari Lazzarotti Filho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87668218.4.0000.8058

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.660.213

Apresentação do Projeto:

Projeto analisado na resolução 510 e atende todos os requisitos

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a formação e a intervenção profissional no campo acadêmico-científico da Educação Física, no que tange o currículo, os saberes docentes e à prática pedagógica em relação às tecnologias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

descreve os As primeiras etapas da pesquisa não oferecem risco por não envolver seres humanos. Já a terceira etapa que compreende a pesquisa de campo pode ocorrer desconfortos e riscos psicológicos aos participantes decorrentes de perguntas realizadas em entrevistas.

Benefícios:

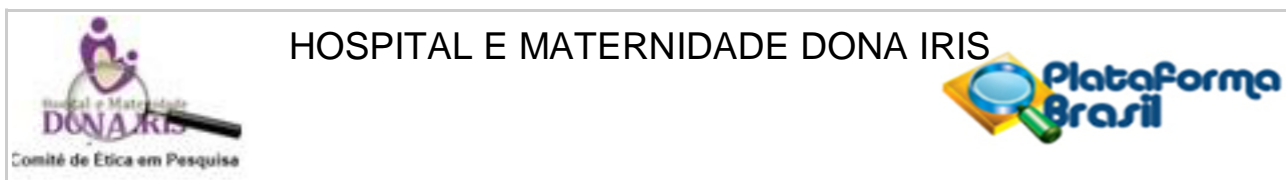
Os benefícios aos participantes são aqueles resultantes dos próprios resultados da pesquisa, pois permitirão conhecer a formação e a intervenção

profissional no intuito de buscar melhorias, seja por políticas públicas, seja no próprio agir docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem alinhada e de fácil entendimento

Endereço: EMILIO POVOA	
Bairro: VILA REDENCAO	CEP: 74.845-250
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3956-8860	E-mail: centrodeestudoshmdi@gmail.com



HOSPITAL E MATERNIDADE DONA IRIS

Continuação do Parecer: 2.660.213

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo apresentados de forma correta

Recomendações:

aprovação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

colegiado acata decisão do relator

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1097531.pdf	06/04/2018 10:05:00		Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_som_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:56:09	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_som_Lazzarotti.doc	06/04/2018 09:54:24	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Outros	Carta_apresentacao_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:53:13	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Outros	Carta_apresentacao_Lazzarotti.docx	06/04/2018 09:51:45	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:48:33	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados_Lazzarotti.doc	06/04/2018 09:47:20	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:45:25	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Lazzarotti.docx	06/04/2018 09:43:35	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:41:54	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lazzarotti.doc	06/04/2018 09:39:58	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:39:08	Ari Lazzarotti Filho	Aceito

Endereço: EMILIO POVOA

Bairro: VILA REDENCAO

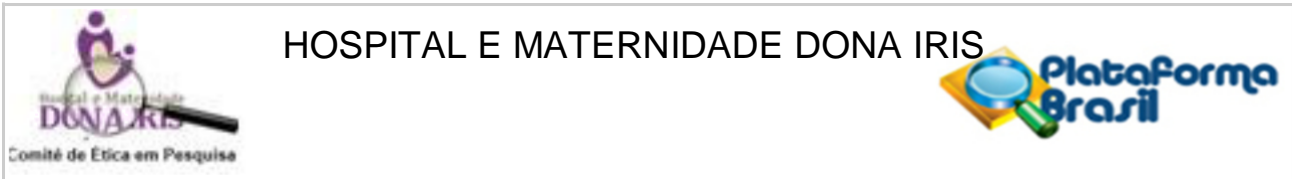
CEP: 74.845-250

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3956-8860

E-mail: centrodeestudoshmdi@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.660.213

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Lazzarotti.doc	06/04/2018 09:38:30	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Orçamento	Orcamento_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:38:13	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Orçamento	Orcamento_Lazzarotti.doc	06/04/2018 09:38:01	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Cronograma	Cronograma_Lazzarotti.pdf	06/04/2018 09:37:46	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Cronograma	Cronograma_Lazzarotti.doc	06/04/2018 09:37:34	Ari Lazzarotti Filho	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Ari.pdf	06/04/2018 09:37:14	Ari Lazzarotti Filho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 17 de Maio de 2018

Assinado por:
Waldemar Naves do Amaral
(Coordenador)

Endereço: EMILIO POVOA**Bairro:** VILA REDENCAO**CEP:** 74.845-250**UF:** GO**Município:** GOIANIA**Telefone:** (62)3956-8860**E-mail:** centrodeestudosmdi@gmail.com