

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS, SABERES E INÍCIO DA CARREIRA

Catia Silvana da Costa¹, Maria Iolanda Monteiro²

1 Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Carlos.

Correspondência para: catia.costa@ifms.edu.br

Submetido em 15 de ABRIL de 2021

Primeira decisão editorial em 09 de JUNHO de 2021

Aceito em 28 de JUNHO de 2021

Resumo

Este artigo discute as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física iniciante com vistas à sistematização de diretrizes para as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a formação docente. A discussão se fundamenta nos resultados de uma dissertação de mestrado, avaliada como uma pesquisa qualitativa e constituída por entrevistas, observação e análise documental. Além das diretrizes sistematizadas, os resultados demonstram a importância de tematizar, na formação, ações subsidiadas pelas necessidades dos docentes em diferentes fases da carreira e em seus diversos contextos de atuação. Cenários para pesquisas a respeito do início da carreira e de práticas pedagógicas do professor de Educação Física iniciante igualmente foram desenhados: características das redes públicas de ensino; carreira e atuação docente; especificidade da área; nível de ensino de atuação. Embora essas considerações contribuam para a formação e atuação docente, em especial na Educação Física nos anos iniciais, não eximimos a responsabilidade das políticas públicas de formação docente, da SEDUC e gestão escolar. Essas políticas devem considerar

os saberes construídos pelos professores, as particularidades do contexto e as condições de trabalho.

Palavras-chave: Práticas e Saberes Docentes. Início da Carreira na Educação Física. Diretrizes para a Formação e Atuação Profissional.

GUIDELINES FOR TRAINING AND PERFORMANCE IN PHYSICAL EDUCATION: PRACTICES, KNOWLEDGE AND START OF CAREER

Abstract

This article discusses the pedagogical practices of a beginning Physical Education teacher with a view to systematizing guidelines for Physical Education classes in the early years of Elementary School and for teacher training. The discussion is based on the results of a master's thesis, evaluated as a qualitative research and consisting of interviews, observation and document analysis. In addition to the systematized guidelines, the results demonstrate the importance of thematizing, in training, actions supported by the needs of teachers at different stages of their careers and in their different contexts of action. Scenarios for research on the beginning of the career and pedagogical practices of the beginning Physical Education teacher were also designed: characteristics of public education systems; career and teaching performance; area specificity; acting teaching level. Although these considerations contribute to teacher training and performance, especially in Physical Education in the early years, we do not exempt the responsibility of public policies for teacher training, SEDUC and school management. These policies must consider the knowledge constructed by teachers, the particularities of the context and working conditions.

Key words: Teaching Practices and Knowledge. Beginning of Career in Physical Education. Guidelines for Professional Training and Performance.

DIRECTRICES PARA LA FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO EN EDUCACIÓN FÍSICA: PRÁCTICAS, CONOCIMIENTOS E INICIO DE CARRERA

Resumen

En este artículo se analizan las prácticas pedagógicas de un docente principiante de Educación Física con miras a sistematizar los lineamientos de las clases de Educación Física en los primeros años de la Escuela Primaria y para la formación del profesorado. La discusión se

basa en los resultados de una tesis de maestría, evaluada como una investigación cualitativa y consistente en entrevistas, observación y análisis de documentos. Además de los lineamientos sistematizados, los resultados demuestran la importancia de tematizar, en la formación, acciones sustentadas en las necesidades de los docentes en las diferentes etapas de sus carreras y en sus diferentes contextos de acción. También se diseñaron escenarios de investigación sobre el inicio de la carrera y las prácticas pedagógicas del docente principiante de Educación Física: características de los sistemas de educación pública; desempeño profesional y docente; especificidad del área; actuación a nivel docente. Si bien estas consideraciones contribuyen a la formación y desempeño docente, especialmente en Educación Física en los primeros años, no eximimos la responsabilidad de las políticas públicas de formación docente, SEDUC y gestión escolar. Estas políticas deben considerar el conocimiento construido por los docentes, las particularidades del contexto y las condiciones laborales.

Palabras clave: Prácticas y Conocimientos Docentes. Inicio de Carrera en Educación Física. Directrices para la Formación y el Desempeño Profesionales.

Fontes de financiamento: A pesquisa de mestrado, referência básica deste artigo, foi financiada, apenas em seu último semestre, pelo Programa de Bolsa Mestrado & Doutorado da Diretoria de Ensino de Bauru e Região da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC).

Conflito de interesses: Os(as) autores(as) declaram não haver conflitos de interesse.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutiremos, neste artigo, as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física iniciante com vistas à sistematização de diretrizes para as aulas de Educação Física nos anos iniciais e para as políticas públicas de formação docente.

A discussão se fundamenta no recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013 (COSTA, 2014).

O início da carreira na docência é considerado, por diversos estudos (ALMEIDA, *et al.*, 2020; GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1995; NONO, 2011; SILVA, 1997), como uma fase de grande complexidade. Com base no recorte temporal de 2008 a 2011, Corrêa e Portella (2012) asseveram que esse tema continua sendo pouco enfatizado pelas pesquisas sobre a formação docente e sinalizam para a necessidade contínua de estudos sobre essa fase da

profissão. Posteriormente, Almeida, *et al.* (2020), ao analisarem pesquisas sobre a temática realizadas no período de 2000 a 2019, na intenção de identificar contribuições para a promoção do ingresso na carreira, destacam a intensificação dessas produções a partir de 2014. Contraditoriamente, há pouco conhecimento gerado que pode favorecer, efetivamente, o ingresso do professor iniciante na docência.

Na Educação Física, Ferreira e Reali (2009) e Ilha (2012) afirmam que as dificuldades do início da carreira são semelhantes à de professores de outras áreas, apenas diferindo nas questões relativas à especificidade da disciplina. Segundo Leal (2011), apesar da necessidade do tempo de atuação profissional para a construção da experiência, a quantidade de anos no exercício da docência não garante ao professor ser considerado experiente.

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

Com o intuito de sistematizar diretrizes para as aulas de Educação Física nos anos iniciais e, por conseguinte, para as políticas públicas de formação docente, apresentamos este recorte tomando-se por base os resultados dos eixos de análise “conteúdo escolar”, “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, “dilemas docentes” e “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”.

No eixo “conteúdo escolar”, apresentamos a concepção da participante sobre conteúdo, desvelando os critérios para sua seleção, organização e desenvolvimento. No eixo “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, evidenciamos como se configuram e se organizam as práticas, os diálogos estabelecidos com a literatura e os critérios avaliativos. No eixo “dilemas docentes”, analisamos quais são os dilemas vivenciados e as situações consideradas dilemáticas. No eixo “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”, apresentamos as dificuldades pedagógicas, as intervenções externas, as relações entre os vários atores do/no ambiente escolar e as perspectivas da/para a Educação Física escolar.

Para alcançarmos o objetivo, estruturamos este artigo com os tópicos “primeiras palavras”, “início da carreira e formação docente”, “delineamento metodológico”, “discussão com os dados” e “considerações para a formação e atuação docente na Educação Física”.

INÍCIO DA CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE

Por se tratar do início da carreira, apresentamos, com base em Huberman (1995), a constatação das fases de “exploração” (do 1.º ao 3.º ano) e de “estabilização” (do 4.º ao 6.º ano), uma vez que o autor apresenta essas fases como etapas de um mesmo período.

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

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

Borges (2005) confirma a oscilação desses estágios em professores de Educação Física no início da carreira, experimentando, simultaneamente, sensações de entusiasmos e de frustrações. Segundo a autora, essas dificuldades são consequências de prováveis lacunas dos cursos de formação inicial.

No contexto da formação continuada, a SEDUC voltou olhares para a qualidade do ensino e para a atuação docente e, por meio do Programa “Mais Qualidade na Escola¹”, criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) do Estado de São Paulo para proporcionar formação contínua e em serviço aos docentes (SÃO PAULO, 2011b). Algumas mudanças foram determinadas para o acesso ao quadro do magistério, mediante três fases de concurso público: avaliação objetiva; prova de títulos; Curso de Formação Específica; e exame de aptidão. A professora de Educação Física participou desse processo, tornando-se docente dentro dessa nova política educacional (COSTA, 2014).

Em face desse cenário, apresentamos, nos tópicos seguintes, o método, os procedimentos, uma breve caracterização da participante e das escolas estaduais onde a pesquisa de mestrado foi realizada e a discussão com base nos resultados dos eixos de análise.

¹ O programa contém dispositivos de melhorias para a qualidade da educação na rede estadual de ensino com base nas políticas públicas da SEDUC e, sua finalidade, incide em promover desenvolvimento profissional docente contínuo e em serviço (SÃO PAULO, 2011b).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A dissertação foi avaliada como uma pesquisa qualitativa por se tratar, conforme Bogdan e Biklen (1994), de diferentes aspectos do contexto educacional e ser constituída por entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental.

A professora, licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (2007) e especialista em Educação Física Escolar (UFSCar, 2010), encontrava-se em seu 4.º ano de atuação na rede de ensino da SEDUC. Sua formação e seu tempo de profissão contemplaram alguns critérios para a sua escolha, bem como a atuação nos anos iniciais, sua condição de efetiva e sua disponibilidade.

Em 2009, ingressou na docência, mediante processo seletivo, como professora na rede de ensino de um município vizinho, onde permaneceu por dois anos consecutivos lecionando para 1.º e 2.º anos. Em 2011, assumiu o cargo de Professor de Educação Básica II (PEB-II²), na disciplina de Educação Física, via concurso público da SEDUC. Em 2012, quando as observações, entrevistas semiestruturadas e análises de documentos foram realizadas, lecionava, concomitantemente, em duas escolas estaduais - “Escola 1” e “Escola 2” - com 3.º, 4.º e 5.º anos em Bauru, no interior do Estado de São Paulo.

A observação foi registrada em “notas de campo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a princípio, com todos os aspectos sobre o desenvolvimento das práticas e as particularidades das escolas. Posteriormente, focou na forma como as aulas eram desenvolvidas, nos critérios de planejamento, na seleção dos conteúdos, nos objetivos das atividades, nos subsídios teóricos e metodológicos, nas estratégias, nas relações entre os atores do ambiente escolar etc. Foram observadas noventa aulas nas duas escolas, incluindo duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC³).

Nas entrevistas semiestruturadas, realizada em quatro momentos da pesquisa, obteve-se o relato oral da professora, buscando apreender as múltiplas dimensões de sua trajetória profissional. Além das entrevistas e da observação, os documentos foram utilizados no propósito de complementar os dados coletados. Essa análise ocorreu mediante a apresentação e a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) disponibilizados pelas escolas. Os Planos de Ensino Anuais (PEAs) da participante, planos de aula, livros, vídeos, textos, atividades e a legislação para o ensino da Educação Física nos anos iniciais também foram cuidadosamente analisados.

² Na SEDUC, PEB-II é o cargo assumido por professores com formações específicas e correspondentes às áreas de atuações.

³ Momento de formação continuada no local de trabalho, o qual acontece semanalmente nas escolas da SEDUC.

Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados com base na aprovação da proposta da pesquisa de mestrado (COSTA, 2014) pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, no processo 72184.

As Escolas 1 e 2 atendem alunos dos anos iniciais e seus PPPs encontravam-se organizados em um período de quatro anos. Articulam a aprendizagem com sua função social, respeitando as particularidades da comunidade local, contemplam a identificação/apresentação da escola, os princípios e as finalidades, as concepções e ações, sem referências específicas às áreas do conhecimento. A Escola 1 é a unidade onde o cargo de PEB-II da participante está lotado. Já a Escola 2 é unidade onde a professora participante possuía aulas em carga suplementar⁴.

Diante das leituras, reflexões e dos dados, foram identificados e construídos quatro eixos para análise. Os eixos são construídos com base em regularidades, modelos e temas observados e representados por meio de “frases-chave” que expressam seus teores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para melhor agrupar os dados, uma atenta leitura dos conteúdos das “notas de campo”, das transcrições das entrevistas e dos documentos foi realizada. Os dados foram alocados nos eixos por meio de um cruzamento entre esses conteúdos e conforme suas especificidades, revelando, desse modo, sobre quais perspectivas teóricas os elementos observados nas práticas foram apreciados.

DISCUSSÃO COM OS DADOS

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) n.º 9.394/1996, a Educação Física é apresentada como “componente curricular”, adequada às faixas etárias dos alunos e às características da comunidade escolar (BRASIL, 1997). Em relação ao Ensino Fundamental, a Lei n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2007), transformou de oito para nove anos o tempo de duração desse nível de ensino por meio da integração de crianças de seis anos de idade no primeiro ano.

Com base na Educação Física como “componente curricular” para o Ensino Fundamental de nove anos, identificamos, no eixo “conteúdo escolar”, a concepção da participante mediante o desenvolvimento dos conteúdos nas aulas fundamentada em critérios provenientes de diálogos estabelecidos por ela com a literatura: “[...] procuro ver nos livros as atividades e conteúdos que são trabalhados [...] nesses níveis de ensino ... e organizo qual conteúdo vou trabalhar com cada turma” (Participante, ENTREVISTA 2, 24/08/2012).

⁴ A carga suplementar se refere às aulas que não compõem a jornada da participante.

A diversificação das atividades e estratégias, a continuidade das ações, a coerência entre o previsto e o realizado e os investimentos próprios nas práticas e na formação revelam seu compromisso com a aprendizagem discente.

O PEA construído para os 3.º e 4.º anos propõe o desenvolvimento dos conteúdos com base nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, organizados por bimestres: conhecimentos sobre corpo e jogos; conhecimentos sobre corpo, jogos e atividades rítmicas e expressivas; brincadeiras populares e atividades rítmicas e expressivas; e ginástica artística, rítmica e jogos africanos. No PEA para os 5.º anos, há a recorrência de alguns conteúdos, porém, com enfoques diferenciados: conhecimentos sobre corpo e jogos; jogos e atividades rítmicas e expressivas; brincadeiras populares; e jogos de salão.

Nos PCNs de Educação Física para o ensino de 5.ª a 8.ª séries (BRASIL, 1998, p. 19), “Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes)”.

A intencionalidade das ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pela participante em suas aulas, bem como a forma de proposição dos conteúdos não significa ausência de dificuldades, sobretudo nas relações com/entre alunos. Para Huberman (1995), a fase de “estabilização” pode ser considerada como o resultado do desencadeamento das situações experienciadas e das atuações empreendidas pelo professor na fase de “exploração”. Ademais, observamos preocupações referentes ao domínio do “saber como” que envolve, conforme Tardif (2008), os saberes experienciais, estruturados na prática e pela prática.

As ações planejadas e desenvolvidas se assentam em uma postura aprendente e resultam em uma aprendizagem eficaz. O desenvolvimento dessas práticas contribui para o protagonismo do aluno, para a socialização de conhecimentos e para a compreensão sobre o “fazer” corporal como um direito do indivíduo. Conforme Freire (1997, p. 27, grifo nosso), “a tarefa fundamental da escola é promover o ‘fazer’ juntamente com o compreender”. Essas reflexões permitiram a observação do “que”, “como” e “por que” a participante ensina determinados conteúdos, o que incluiu a identificação de sua concepção de conteúdo.

No eixo “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, identificamos a proposição de dinâmicas diferenciadas no desenvolvimento das atividades. A diversificação de materiais, vivências, condições didáticas, flexibilidade nas decisões e ações e as intervenções pontuais nas aulas revelaram preocupações para com a otimização do tempo da aula, a promoção da interação entre os alunos, a participação, a equidade de oportunidades e a ampliação dos conhecimentos dos alunos mediante o aprofundamento do conteúdo. O

trecho retirado da dissertação (COSTA, 2014), a seguir, apresenta, por meio dos jogos de perseguição, algumas dessas características:

[...] eu acabo escolhendo de forma aleatória mesmo ... ou pelo signo ... pela data de nascimento ... pela cor da roupa ... para não ficar escolhendo sempre os mesmos ... ou escolhendo os que querem sempre ser os pegadores ... e dessa forma todos podem participar sendo pegadores e fugitivos também ... aí eu vou fazendo rodízio (Participante, ENTREVISTA 3, 28/09/2012).

Essas estratégias confirmam a promoção de práticas inclusivas e significativas, com valorização dos feitos e das expectativas dos alunos e com a presença das seguintes características: oportunizam a tomada de decisões; articulam as linguagens escrita e gráfica com base na linguagem corporal por meio do compromisso com o Currículo do Estado de São Paulo - Educação Física, CESP-EF (SÃO PAULO, 2011a); possibilitam reflexões; desenvolvem-se com base nas dimensões dos conteúdos propostas nos PCNs de Educação Física (BRASIL, 1997, 1998); e estabelecem relações entre as áreas por meio de uma postura pautada na mediação e em uma perspectiva de ensino contextualizada e interdisciplinar.

No desenvolvimento do conteúdo ginástica rítmica, por exemplo, a participante se fundamentou no CESP-EF (SÃO PAULO, 2011a), entre outras fontes, e fez uso de filmes e imagens, incluindo os movimentos próprios e os materiais utilizados na modalidade. Também oportunizou momentos para os alunos explorarem materiais alternativos na vivência da ginástica, de modo a descobrirem movimentos possíveis. Assim, sua preocupação consistiu na promoção de vivências dos movimentos e dos materiais, em detrimento da técnica em si: “[...] o foco não foi a técnica ... mas sim a aprendizagem de movimentos diferentes [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Para superar dificuldades, a participante se apropria de conhecimentos socializados em ATPC, busca por formação contínua, realiza trocas com os pares, recorre às contribuições do curso realizado pela EFAP, ao CESP-EF e às próprias reflexões sobre suas práticas.

Nas ATPC na Escola 1, enquanto espaços e tempos formativos institucionalizados na unidade, confirmou-se um enfoque na formação para o desenvolvimento das competências leitora e escritora nos alunos. Essa responsabilidade dos gestores, em especial com os professores iniciantes, deveria ser extensiva a todas as áreas do conhecimento, inclusive à Educação Física. Porém, afirmamos que essa formação não acontece nas escolas de anos iniciais da SEDUC. Já no cenário das pesquisas sobre práticas de professores de Educação

Física iniciantes na Educação Básica, localizamos, em Kawashima, Souza e Ferreira (2009), a sistematização de conteúdos para os anos iniciais.

Em um contexto de protagonismo docente e de disposição para aprender e mudar identificamos, na participante, a apropriação e transformação de conhecimentos imprescindíveis à configuração dos seus “saberes” e “fazeres” docentes, preponderantes para o seu processo de “tornar-se” professora.

Essas iniciativas se assentam em uma relação entre os saberes construídos e a pessoa da participante. Observamos as diferentes fontes e a conexão desses saberes para o trato do conteúdo jogos africanos, por exemplo, com questões definidas em um grupo de trabalho pertencente a uma determinada escola. Tardif (2008) afirma a impossibilidade de se apartar os saberes das realidades nas quais os professores se encontram inseridos.

Nas práticas da participante há uma diversificação de critérios avaliativos (proposição de trabalho, observação do comportamento e da participação e carimbo nas atividades realizadas no caderno), com atribuição de maior peso ao registro em razão das dificuldades na avaliação dos alunos com base na dimensão procedimental.

A discussão com esses dados, os quais se configuram como aspectos positivos observados nas práticas, diverge do silenciamento das pesquisas sobre bons professores e boas práticas no início da carreira pontuados por Almeida *et al.*, (2020). As autoras afirmam a prevalência dos dilemas e dificuldades experimentos pelos professores nesse período.

Em “dilemas docentes”, identificamos dilemas provenientes da preocupação sentida pela participante em relação à indisciplina dos alunos, em especial na Escola 1. Essa indisciplina torna-se evidente por meio de problemas comportamentais, os quais, segundo ela, também são consequências da estrutura familiar dos alunos. Nesse cenário, suas maiores preocupações estão relacionadas aos problemas de ordens disciplinares e a busca constante por maneiras de resolvê-los. Assim, seus sentimentos de inquietação são resultantes de expectativas não correspondidas em relação às atitudes dos alunos, ou seja, atitudes idealizadas por ela em suas aulas.

Ao mesmo tempo, reconhece uma melhora nas atitudes discentes, a qual não decorre apenas do passar do tempo, mas do contato estabelecido com outros professores, das pesquisas realizadas e do seu constante envolvimento em cursos de formação continuada. Leal (2011), ao refletir sobre as características e as significações da experiência na docência, afirma não haver uma dependência direta da experiência com o tempo na profissão.

As propostas de trabalho com opções de escolhas aos alunos também contribuíram para minimizar alguns conflitos, como nas aulas do 3.º bimestre nas duas escolas, nas quais os alunos tinham oportunidades de votar nos jogos, brinquedos e brincadeiras populares pesquisados por eles com seus familiares. Em relação aos brinquedos, sempre apresentava mais de uma alternativa aos alunos, incentivando-os a tomarem decisões a respeito. Essas atitudes, provenientes de saberes originados, aperfeiçoados e validados no e pelo trabalho cotidiano, se constituem como saberes resultantes do próprio trabalho, que se incorporam ao indivíduo e ao grupo por meio de costumes e habilidades, de *savoir-faire* (“saber-fazer”) e “saber-ser” (BORGES, 2005; TARDIF, 2008).

A inexistência de um currículo de Educação Física para os anos iniciais, fato que não prescinde as preocupações sentidas pela participante referentes ao “que” e ao “como” ensinar e que resultam em consistentes propostas de trabalho, contribui para a sua falta de clareza em relação aos objetivos das atividades propostas e às expectativas de aprendizagem para cada ano da escolarização, bem como para a não explicitação de seu processo de decisão em relação aos conteúdos desenvolvidos: “[...] tenho bastante dificuldade em relação aos objetivos que devem ser alcançados ao final de cada série ... não tenho essa clareza ... também por conta de não ter uma sistematização dos conteúdos [...]” (Participante, ENTREVISTA 4, 12/12/2012).

Segundo Silva (1997), o professor deve se envolver em programas de formação continuada para aprender a gerir seus dilemas, participando tanto de programas desenvolvidos conforme as particularidades da escola em que atua quanto de programas relacionados às suas necessidades próprias. Esse envolvimento foi notado na participante por meio da realização de cursos promovidos pela SEDUC e/ou inscritos com base em iniciativas e recursos próprios. Assim, ratificamos a necessidade de apoio por parte dos gestores da escola e, principalmente da SEDUC, uma vez que essa busca não se deve configurar somente por iniciativa própria do professor. Entretanto, o Curso de Formação Específica realizado pela participante consistiu no estudo do CESP-EF da SEDUC, com contribuições teórico-metodológicas que não estavam direcionadas aos anos iniciais. Esse fato denota uma política na contramão da formação que deve ser oferecida ao professor de Educação Física que atua nesse nível de ensino.

Ilha (2012) apresenta a recorrência da falta de um planejamento curricular na Educação Física, fato que pode ser compreendido mediante uma visível depreciação da área e do professor que leciona a disciplina, bem como a obscuridade presente nos papéis que devem

ser exercidos por ambos. A autora também identifica infraestrutura e materiais didáticos deficientes, conflitos na relação professor-aluno, ausência de limites e desobediência.

No eixo “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”, os resultados indicaram dificuldades provenientes do processo de atribuição de aulas, uma vez que na SEDUC, professores ingressantes geralmente não escolhem as turmas com as quais irão trabalhar: “[...] quando eu cheguei já tinha ... uma professora [...] ela [...] faz as escolhas na minha frente [...]” (Participante, ENTREVISTA 1, 18/05/2012).

Igualmente, a alusão às atuações docentes em escolas distintas se refere à situação daquele professor que possui mais de um cargo, percorrendo ambientes de trabalho diferentes, geralmente em um mesmo dia, na intenção de compor uma jornada mínima para garantir a sobrevivência em um contexto perverso de condições e vencimentos salariais (BORGES, 2005). Essa situação se aplica à participante, a qual atua em duas escolas estaduais por falta de opções na atribuição de aulas em decorrência de sua classificação.

Outras dificuldades também se tornaram evidentes: advindas desde a formação inicial (referentes a uma necessária sistematização dos conteúdos para os anos iniciais, à relação teoria-prática, às articulações entre as atividades da sala de aula e da quadra e ao “como” dar aula); ao desenvolvimento de alguns conteúdos etc. Sentimentos de dificuldades na transposição didática e a percepção de que a docência pode se configurar, geralmente, como um trabalho fracionado e/ou isolado, também são tidos como impasses nesse princípio (GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1995).

Para a participante, as dificuldades referentes aos métodos de ensino, consideradas como aspectos pedagógicos, foram mais sentidas quando começou a atuar no município vizinho. Admitiu as contribuições do curso de especialização realizado paralelo a esse período em relação ao “como” lecionar e comparou essas experiências iniciais com o tempo de atuação na rede estadual⁵.

Assim, esses resultados evidenciam aspectos negativos e positivos no início da carreira na Educação Física com base na discussão sobre as práticas pedagógicas da participante e, fundamentam, concomitantemente, as diretrizes e reflexões a seguir. Vivenciados ao mesmo tempo, esses aspectos sinalizam para a possibilidade de boas práticas nesse período.

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

⁵ Informação relativa ao momento no qual a coleta de dados da pesquisa de mestrado foi realizada.

Indicamos, neste tópico, diretrizes que contribuem para as aulas de Educação Física nos anos iniciais e para a formação do professor que atua ou irá atuar nesse nível de ensino. Igualmente, apresentamos reflexões para a formação e cenários de pesquisas a respeito do início da carreira e de práticas pedagógicas de professores iniciantes.

Do eixo “conteúdo escolar”, sistematizamos as seguintes diretrizes: desenvolver as aulas subsidiadas por uma concepção de Educação Física como “componente curricular”; adequar as aulas às faixas etárias dos alunos e às características da comunidade escolar; elaborar critérios para a organização e para o desenvolvimento do conteúdo nos anos iniciais com base no diálogo com a literatura; diversificar as atividades e estratégias; apresentar continuidade nas ações e coerência com o planejamento; investir na própria atuação e formação profissional; utilizar, de forma adequada, os recursos materiais e os espaços disponíveis nas escolas; desenvolver o conteúdo com base nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais; desenvolver o “saber como” ensinar os conteúdos; e promover o protagonismo do aluno, a socialização de conhecimentos e a compreensão sobre o “fazer” corporal.

Do eixo “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, definimos as seguintes diretrizes: diversificar os recursos materiais, as vivências e as condições didáticas; flexibilizar as decisões e ações docentes; promover a interação entre os alunos, a participação e a equidade de oportunidades; valorizar os feitos e as expectativas dos alunos; construir materiais “com” os alunos; oportunizar a tomada de decisões; articular as diferentes linguagens; estabelecer relações entre as áreas do conhecimento; apresentar uma postura pautada na mediação; desenvolver o conteúdo com base em uma perspectiva de ensino contextualizada e interdisciplinar; considerar o contexto dos alunos no planejamento e no desenvolvimento das atividades; conhecer o currículo para o ensino da Educação Física na escola; priorizar a aprendizagem de movimentos; fundamentar-se nas próprias trajetórias, nas contribuições da formação e nas reflexões sobre a prática; considerar os saberes construídos pelos professores e relacionar com o contexto escolar; e elaborar critérios avaliativos diversificados, com consideração pelo processo percorrido pelo aluno.

Do eixo “dilemas docentes”, estabelecemos as seguintes diretrizes: identificar os dilemas e as maneiras de resolvê-los; reconhecer que alguns dilemas resultam de expectativas idealizadas em relação às atitudes dos alunos; admitir os conflitos nas relações com/entre os alunos; reconhecer os próprios avanços na gestão da classe; oferecer opções de escolhas aos alunos para minimizar os conflitos e as resistências; desenvolver propostas de trabalho com

base no “que” e “como” ensinar; apresentar clareza sobre os objetivos das atividades e as expectativas de aprendizagem; sistematizar conteúdos para os anos iniciais; envolver-se em programas de formação; contar com o apoio dos gestores da escola e, principalmente da SEDUC; e dispor do apoio de políticas públicas voltadas à especificidade da área e ao nível de ensino de atuação.

Do eixo “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”, registramos as seguintes diretrizes: selecionar as classes e alunos considerados mais “fáceis” no início da carreira; atuar em apenas uma escola; articular as atividades da sala e da quadra de aula; entender como realizar a transposição didática; identificar aspectos negativos e positivos do contexto escolar e da Educação Física; desenvolver pesquisas; e identificar as contribuições dos cursos realizados.

Os resultados demonstram a importância de tematizar, na formação, sobretudo do professor iniciante, o planejamento e desenvolvimento dos conteúdos; os objetivos e as expectativas de aprendizagem para cada ano da escolarização; o conhecimento do currículo e da comunidade escolar; as concepções de educação, escola e profissão docente; as atribuições profissionais de professores e gestores; a responsabilidade das políticas públicas de formação docente. Em síntese, essas ações precisam ser subsidiadas pelas necessidades formativas dos docentes em diferentes fases da carreira e em seus diversos contextos de atuação. Igualmente, cenários para pesquisas a respeito do início da carreira e de práticas pedagógicas do professor de Educação Física iniciante são desenhados como, por exemplo, as características das redes públicas de ensino, a carreira, a atuação (com foco em boas práticas), a especificidade da área e o nível de ensino.

Embora essas considerações contribuam para a formação e atuação docente, em especial na Educação Física nos anos iniciais, não eximimos a responsabilidade das políticas públicas de formação docente, da SEDUC e gestão escolar. Dentre essas políticas, mencionamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que se apresenta como uma das possibilidades de mudança por meio das influências nos currículos, na formação docente, na produção didática e nas avaliações internas e externas. Essas influências e possibilidades de mudança, fundamentadas no compromisso da equidade por parte de todos os envolvidos na educação, devem alcançar cada estudante, cada sala/quadra de aula e cada escola do território brasileiro, bem como devem ser consideradas no desenvolvimento de estudos e pesquisas no campo da formação e do trabalho docente.

Essas políticas devem considerar os saberes construídos pelos professores, as particularidades do contexto e as condições de trabalho. Assim, faz-se necessário compreender o professor como construtor/transmissor de saberes, em uma perspectiva da aprendizagem da docência como um processo que acontece ao longo da sua trajetória profissional.

Finalizando, afirmamos as contribuições das considerações tecidas neste tópico para a formação e atuação docente em Educação Física nos anos iniciais, bem como para o delineamento de novas pesquisas a respeito do início da carreira e de boas práticas pedagógicas de professores iniciantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir**: para uma Educação Física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão homologada. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2017. 598 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física (Ensino de 5.^a a 8.^a séries). Brasília: MEC, SEF, 1998. 114 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007. 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física (ensino de 1.^a a 4.^a séries). Brasília: MEC, 1997. 96 p.

COSTA, C. S. **Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física “de início de carreira”:** um estudo de caso. 2013. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n.º 2, p. 223-236, 2012.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. O início da carreira docente na Educação Física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores.** São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 17-43.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione didático, 1997. 224 p.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 272 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ILHA, F. R. S. O professor iniciante e a Educação Física escolar: desafios que se somam. 2012. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, p. 1-16, 2012.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n.º 2, p. 458-468, abr./jun. 2009.

LEAL, P. H. **A Educação Física no ciclo II do ensino fundamental:** refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo de Educação Física. In: **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo, p. 223-260, 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Regulamento do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II - 2011.** São Paulo, p. 1-7, 2011b.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *et al.* **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, LTDA, 1997. p. 51-80.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 325 p.