



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL – ProEF

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo na
Rede Municipal de Feira de Santana-BA

Jequié-BA

2024

TIAGO CARVALHO DOS SANTOS

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo na
Rede Municipal de Feira de Santana-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Linha de pesquisa: Educação Física no Ensino Fundamental anos finais

Orientadora: Profa. Dra. Joslei Viana de Souza.

Jequié-BA

2024

S237p Santos, Tiago Carvalho dos.

As práticas pedagógicas na educação física escolar: um estudo na rede municipal de Feira de Santana-Ba / Tiago Carvalho dos Santos.- Jequié, 2024.

101f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Joslei Viana de Souza)

1.Prática pedagógica 2.Educação física escolar 3.Ensino fundamental
I Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II Título

CDD – 613.7

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

TIAGO CARVALHO DOS SANTOS

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo na
Rede Municipal de Feira de Santana-BA

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Joslei Viana de Souza
Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus-BA.
Orientadora

Prof. Dr. Cristiano Sant' Anna Bahia
Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus-BA.

Profa. Dra. Marcia Morel
Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus-BA.

Jequié, _____, de _____, de 2024

DEDICATÓRIA

A Cayra, minha companheira de vida, pelo apoio incondicional em todos os momentos. A Maria Cecília, minha filha, amor da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas a quem devo agradecer, espero não esquecer de ninguém.

A Cayra, por todo suporte dentro e fora de casa, pelas nossas conversas e estar sempre junto em todos os momentos, obrigado meu amor.

A Joslei Viana de Souza, orientadora querida, sempre muito atenciosa, com que aprendi muito sobre pesquisa, sobre organização e sobre a vida, muito obrigado por todos os ensinamentos, e pela paciência.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Mestrado Profissional em Educação Física, por toda estrutura e suporte.

Aos professores e professores, obrigado pelos ensinamentos, proposições e provocações, cada encontro presencial foi muito rico e produtiva para repensar a atuação docente na escola.

Aos colegas de curso, José Roberto, Everaldo, Arilson, Manuela, Moisés, Érika, Carol, Augusto, Patrícia e Aloisio, aprendi muito com as nossas conversas e com os relatos de vocês.

A Edmundo Carvalho, irmão que a vida me deu de presente, obrigado por todo suporte e apoio, por sua preocupação e solicitude, quando precisei me ausentar da escola, obrigado meu irmão.

A instituição em que leciono, Escola Municipal Dr. Colbert Martins da Silva, pela acolhida e incentivos.

A Railda Neves e Marta, da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, por atender a todas as solicitações.

Aos colegas professores de Educação Física da Rede Municipal de Feira de Santana, agradeço-os por colaborarem com o meu estudo participando da pesquisa.

Muito obrigado a todos que citei aqui de forma direta e indiretamente por tornarem este momento possível e de grande importância para o meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

A prática pedagógica vai além das técnicas e métodos utilizados no ensino, envolve as intencionalidades que se busca alcançar com o ensino, espaços de intervenção, expectativas docentes e impacto social. A prática pedagógica na Educação Física escolar passou por transformações ao longo das épocas, a partir do entendimento de que o componente curricular não deveria ser apenas a aplicação de exercícios ginásticos e nem somente o ensino de técnicas esportivas a partir de formulações teórico-metodológicas e reformulações curriculares a Educação Física escolar ganhou novos contornos. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o município de Feira de Santana-BA, iniciou o processo de reformulação do currículo para se adequar a base nacional. Diante disto, este estudo teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Feira de Santana. Foi delimitado um estudo descritivo de abordagem qualitativa, que contou com a participação de 15 professores da Rede Municipal de Feira de Santana que atenderam aos requisitos para participação na pesquisa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com 21 questões, a análise dos dados foi realizada a partir da análise do conteúdo. Os resultados obtidos divididos e discutidos em seis categorias: a) formação inicial, b) formação continuada, c) atuação profissional, d) relações e condições de trabalho, e) concepção de ensino da Educação Física e da prática pedagógica, f) organização da prática pedagógica. A partir das respostas identificou-se que os professores da rede municipal de Educação de Feira de Santana desenvolvem suas práticas pedagógicas em condições difíceis, não contando com amplo apoio da gestão e coordenação; não dispões de infraestrutura adequada para realização das aulas; a quantidade e a diversidade de materiais pedagógicos é bem limitada, o que tem dificultado desenvolvimento da prática pedagógica; a violência e indisciplina dos alunos é apontada como uma dificuldade para o desenvolvimento das aulas. Ainda que em um ambiente adverso a prática pedagógica os professores têm buscado relacionar sua prática pedagógica ao Projeto Político Pedagógico da escola, assim como participar da sua construção e desenvolvem projetos e intervenções pedagógicas que tem obtido resultados positivos.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Educação Física Escolar; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Pedagogical practice goes beyond the techniques and methods used in teaching; it involves the intentions that are sought with teaching, intervention spaces, teacher expectations and social impact. Pedagogical practice in school Physical Education has undergone transformations over the years, based on the understanding that the curricular component should not just be the application of gymnastic exercises or just the teaching of sports techniques. With the promulgation of the National Common Curriculum Base - BNCC, the municipality of Feira de Santana-BA began the process of reformulating the curriculum to adapt to the national base. In view of this, the aim of this study was to identify the pedagogical practices developed by Physical Education teachers in the final grades of Primary School in the Feira de Santana Municipal Network. A descriptive study with a qualitative approach was carried out, with the participation of 15 teachers from the Feira de Santana Municipal Network who met the requirements to take part in the research. A questionnaire with 21 questions was used as the data collection tool, and the data was analyzed using content analysis. The results were divided and discussed into six categories: a) initial training, b) continuing training, c) professional performance, d) working relationships and conditions, e) conception of teaching Physical Education and pedagogical practice, f) organization of pedagogical practice. The responses showed that teachers in Feira de Santana's municipal education network develop their teaching practices in difficult conditions, without broad support from management and coordination; they don't have adequate infrastructure to carry out their classes; the quantity and diversity of teaching materials is very limited, which has hampered the development of teaching practice; student violence and indiscipline is pointed out as a difficulty for the development of classes. Despite the adverse environment, teachers have tried to relate their pedagogical practice to the school's Political Pedagogical Project, as well as participating in its construction and developing pedagogical projects and interventions that have had positive results.

Keywords: Pedagogical Practice; School Physical Education; Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

AC's	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COA's	Caderno de Objetivos de Aprendizagem
CP	Conselho Pleno
CVC	Coeficiente de Validade de Conteúdo
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Experiências da Formação Inicial

Quadro 2 – Formação continuada dos professores de Educação Física

Quadro 3 – Tempo de atuação na Educação Básica

Quadro 4 – Fases da carreira docente

Quadro 5 – Carga horária na rede municipal

Quadro 6 – Percepção do tempo para planejamento

Quadro 7 – Apoio da gestão e coordenação aos professores de Educação Física

Quadro 8 – Disponibilidade de materiais para planejamento

Quadro 9 – Espaço específico e materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física

Quadro 10 – Encontro/Momento para discutir a prática pedagógica

Quadro 11 – Objetivo de ensino da Educação Física escolar

Quadro 12 – Concepção de prática pedagógica

Quadro 13 – Forma de organização das aulas

Quadro 14 – Procedimentos utilizados nas aulas

Quadro 15 – Dificuldades enfrentadas na prática pedagógica

Quadro 16 – Intervenções bem-sucedidas

Quadro 17 – Relação entre a prática pedagógica e o projeto político pedagógico

Quadro 18 – Uso das abordagens pedagógicas da Educação Física

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MARCO TEÓRICO	16
2.1	O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	16
2.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	21
2.3.1	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Física do Ensino Fundamental anos finais	23
2.3.2	A Educação Física no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)	26
2.4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	28
3	METODOLOGIA	33
3.1	CARACTERÍSTICA DA PESQUISA	33
3.2	LOCAL	34
3.3	PARTICIPANTES	35
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	35
3.6	ANÁLISE DOS DADOS	38
4	RESULTADO E DISCUSSÕES	39
4.1	FORMAÇÃO INICIAL	39
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA	45
4.3	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	48
4.4	CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO	51
4.5	CONCEPÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	63
4.6	ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO	93
	ANEXO I: TERMO DE ANUÊNCIA	95
	ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96

1 INTRODUÇÃO

A Prática Pedagógica vai além das técnicas e métodos utilizados para o ensino, envolve processos que são anteriores ao contato com o estudante, como as intencionalidades que se busca alcançar com o ensino, os espaços onde ocorrerão as intervenções, as expectativas docentes e os possíveis impactos sociais. Isso confere à ação docente uma complexidade e imprevisibilidade do processo de ensino. (Franco, 2016).

Na Educação Física a prática pedagógica foi se modificando a partir das objetivações que se buscava alcançar a partir da Educação Física em cada momento histórico. Inicialmente a intervenção da Educação Física na escola era aplicar a ginástica escolar aos estudantes, tendo como finalidade melhorar os hábitos de higiene e saúde, formar sujeitos fortes, capazes de defender a pátria em uma possível guerra (Rodrigues, Darido, 2008; Soares, 2004). Com a introdução do esporte como conteúdo principal a ser desenvolvido, os objetivos da Educação Física também se alteraram, passando a ser a descoberta de novos talentos para o esporte, e o ensino focado nas técnicas esportivas (Castellani Filho, 2010; Darido, 2004).

Esse modelo de Educação Física fundamentado na ginástica escolar e nos esportes visando o rendimento sofreu duras críticas dos intelectuais da área da Educação Física que a partir do contato com a discussão pedagógica que ocorria no país na década de 1970 e 1980, fundamentados nas ciências humanas criticaram o modelo tradicional e elaboram propostas pedagógicas para o ensino e fundamentação do trabalho pedagógico na escola para além do viés esportivo da ginástica escolar (Bracht, 1999).

A inserção da Educação Física como componente curricular da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/1996) colocou novos desafios à Educação Física, no sentido de relacionar os conhecimentos da disciplina com a proposta pedagógica da escola. Os direcionamentos do que a Educação Física tem/deve ser, foram produzidos com o intuito de apontar para uma Educação Física que se aproximasse da proposta pedagógica da escola. As produções de orientações para Educação Física já apontavam para um novo olhar sobre o ensino da Educação Física e sua especificidade, exemplos disto, em escala

nacional, são: os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCN's) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2018, o município de Feira de Santana-BA deu início ao seu processo de reformulação curricular para todos os componentes curriculares, para se adequar às orientações da BNCC. Na área da Educação Física este primeiro momento teve como ponto principal a discussão sobre os objetivos para o ensino. Os objetivos foram discutidos buscando refletir a realidade escolar. É deste movimento que foi produzido o Caderno de Objetivos de Aprendizagens (COA's) da Rede Municipal para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais do componente curricular Educação Física (Feira de Santana, 2018).

No ano de 2019 nos encontros formativos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC), foram apresentados trechos do texto da Proposta Curricular para Educação Física aos professores de Educação Física. Os professores foram os leitores críticos da proposta e as discussões e apontamentos levavam a proposições de inclusão ou retirada de alguns pontos do texto original. Um dos pontos de discussão versou sobre qual abordagem pedagógica nortearia as práticas pedagógicas dos professores, e dentre as abordagens pedagógicas indicadas pelos professores se destacaram as abordagens: Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Currículo Cultural (Pós-Crítica).

Em relação às abordagens pedagógicas da Educação Física, são produções teórico-metodológicas que tiveram como objetivo romper com o modelo tradicional de Educação Física que vinha sendo praticado anteriormente à década de 1980 (Darido, 2003). O surgimento das diversas abordagens, com diferentes perspectivas (Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Construtivista, Desenvolvimentista, Sistêmica...), foi possível pela busca dos intelectuais da Educação Física de referenciais filosóficos de outras áreas do conhecimento (Sociologia, Pedagogia, Antropologia, Psicologia) para além da área biológica, que forneceram as bases para o aprofundamento e desenvolvimento das propostas (Lavoura, Botura, Darido, 2006).

O interesse por pesquisar esta temática, prática pedagógica do professor de Educação Física, surge do contexto de reformulação curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC), para se adequar às

proposições da BNCC, e da indicação das abordagens pedagógicas para subsidiar a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Educação.

Os fatores apresentados acima, provocaram o interesse em investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal. Para isto, era necessário saber os processos que os professores realizam em sua prática pedagógica, os referenciais que subsidiam tais práticas, as intencionalidades que buscam alcançar com o ensino, bem como as dificuldades que vêm enfrentando no processo de ensino-aprendizagem. Entender como os colegas professores têm realizado este processo, leva à reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolvo; a novas perspectivas em relação ao ensino da Educação Física; apreendendo com as experiências compartilhadas.

A realização deste estudo pode apresentar aos professores de Educação Física e gestores Educacionais (Secretaria de Educação) as diferentes formas pelas quais se tem sistematizado a Educação Física na Rede Municipal de Educação de Feira de Santana; apontar possíveis dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica, para que possam ser pensadas estratégias de formação continuada, investimento em recursos e espaços pedagógicos.

Em pesquisa com professores que realizavam práticas pedagógicas inovadoras Fensterseifer e Silva (2011), almejando conhecer as bases que sustentam tais prática pedagógicas apontaram que a prática pedagógica do professor está intimamente relacionada com o percurso profissional dele. Os colaboradores apontam que as experiências da graduação, relacionadas à vivência do trabalho pedagógico e conhecimentos humanistas-filosóficos, foram fundamentais para a construção de suas práticas. Porém os autores alertam que por mais que os colaboradores apontem tais experiências da formação inicial, essas, não dão garantia de que o professor, em sua atuação, as seguirá à risca. Aponta-se, então, a necessidade de realizar estudos levando em consideração outros aspectos.

Estudos sobre as mudanças didático-pedagógicas na Educação Física escolar realizados por Maldonado et. al (2018) e Maldonado, Nogueira e Farias (2019) analisaram a produção e relatos de experiências de professores de Educação Física e apontaram que a organização curricular realizada pelos professores está levando a uma nova tradição didático pedagógica da Educação Física, na qual as propostas

educativas são fundamentadas nos conhecimentos produzidos pela área da Educação Física, fazendo de suas práticas pedagógicas um ambiente privilegiado para a produção de saberes.

A pesquisa de Farias et al (2018) sobre as mudanças na prática pedagógica na Educação Física escolar inspiradas pelo movimento renovador da década de 1980, apresenta duas experiências pedagógicas caracterizadas como inovadoras. Os autores identificam que essas práticas apresentam diversificação de conteúdos, relação dos conhecimentos com o projeto político pedagógico e reflexão dos conhecimentos abordados. O autor revela uma prática pedagógica oposta ao modelo tradicional que a Educação Física difundia em suas intervenções.

Tendo em vista as transformações e mudanças na prática pedagógica da Educação Física apontadas em pesquisas na área, a intenção deste estudo é conhecer como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Feira de Santana-BA desenvolvem a sua prática pedagógica, questionando: a partir de quais referências e abordagens subsidiam sua prática pedagógica? Quais os desafios que se apresentam ao desenvolvimento da sua prática pedagógica?

O objetivo geral do estudo foi identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Feira de Santana. Quanto aos objetivos específicos foram: Conhecer qual(is) procedimentos didático-metodológicos o professor de Educação Física Escolar adota(m) em seu processo de ensino-aprendizagem; averiguar as relações entre a(s) práticas pedagógicas e o ambiente de trabalho do professor; saber sobre os referenciais utilizados na sistematização de suas aulas em relação ao Ensino da Educação Física Escolar e elaborar um caderno de orientações sobre as abordagens apontadas no currículo da Rede Municipal para os professores de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Feira de Santana.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo abordará a questão da prática pedagógica na Educação Física em seus aspectos históricos, desenvolvimento e perfis de atuação. No segundo capítulo o tema discutido são as abordagens metodológicas da Educação Física. O terceiro capítulo demonstra o delineamento do processo metodológico da pesquisa. O quarto capítulo traz os

resultados e discussões, as respostas dos professores de Educação Física sobre as suas práticas pedagógicas. E no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais do trabalho.

Esta pesquisa gerou um produto educacional intitulado: “Caderno de Orientações para prática pedagógica na Educação Física escolar”, que tem como tema o desenvolvimento da prática pedagógica a partir das abordagens pedagógicas, Crítico-Superadora, Crítico Emancipatória e Pós-Crítica, que foram selecionadas pelos professores da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana para subsidiar a prática pedagógica dos professores. O documento traz os principais conceitos, autores e obras de cada abordagem além de exemplos de sistematização das propostas.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O foco é apresentar a trajetória da Educação Física, mais especificamente a construção das práticas pedagógicas, ao longo da história, destacando-se os aspectos históricos sociais; como se deu inicialmente, influenciada pela instituição militar como também pela medicina. A partir disto, é possível entender que tipo de prática pedagógica é desenvolvida na Educação Física escolar.

As propostas de intervenção da Educação Física escolar foram se modificando ao longo da sua história. Essas mudanças influenciaram as concepções do que é Educação Física, a formação de novos professores, assim como as suas práticas pedagógicas. A Educação Física adentrou a escola, oficialmente, a partir de 1851 com a reforma Couto Ferraz, que estabeleceu a ginástica como prática obrigatória nas escolas da Corte (Darido, 2003; Lima, 2012).

Nesta época, os médicos e militares eram quem definiam os direcionamentos e caminhos que a Educação Física deveria seguir. Os médicos, a partir da sua vertente higienista, ganharam notoriedade no seu discurso, pois a sociedade brasileira estava acometida por doenças advindas das péssimas condições sanitárias e de

hábitos de higiene, além os vícios em álcool e jogos que corrompiam os valores morais sustentados à época.

Como solução a esses problemas, os médicos apresentam a Ginástica aplicada à população e aos jovens como a única capaz de promover uma saúde física e mental, regenerar a raça e exaltar virtudes morais que contribuiriam para a construção de uma nova organização social, econômica e política (Soares, 2004; Vago, 1999).

Já os militares tinham em mente, com a Educação Física, preparar sujeitos fortes, com o comprometimento de defender o país, e que estivessem dispostos a guerrear pela pátria, por isso era necessário ter à disposição os melhores e mais aptos sujeitos. Nesta concepção os médicos eram os prescritores dos exercícios e os militares eram os responsáveis por aplicá-los, pois à época ainda não havia instrutores civis de ginástica (Soares, 2004; Castellani Filho, 2010; Coletivo de Autores, 1992). Para alcançar os ideais dos médicos e dos militares, o modelo de ginástica desenvolvido na Europa foi utilizado.

Neste contexto, a ginástica aplicada nas escolas tinha como base o modelo de ginástica europeu. O movimento ginástico europeu surge no século XIX, da união das atividades do cotidiano, com os divertimentos da aristocracia, das festas e apresentações circenses de rua. Dessas manifestações foram extraídos os movimentos, exercícios e aparelhos. As ciências biológicas (anatomia e fisiologia), se encarregaram de fornecer bases científicas à ginástica para lhe garantir confiabilidade perante a sociedade, dando origem à ginástica científica. Em cada país europeu, o movimento ginástico se desenvolveu de forma diferente, pois buscava atender as necessidades específicas de cada nação. É desse desenvolvimento que surgem os métodos ginásticos (Soares, 2005).

Os métodos ginásticos foram produções baseadas nas ciências biológicas, no estudo da anatomia e fisiologia humana, que buscaram preparar a população para o trabalho, formar sujeitos capazes de servir ao país nas ações militares e disciplinar os corpos (Lima, 2012).

Os métodos ginásticos europeus utilizados no Brasil foram: o Francês, Alemão e Sueco (Soares, 2004). O método alemão foi empregado nas instituições militares,

já os métodos Sueco e o Francês foram utilizados com a população e nas instituições escolares (Costa, Perelli, Santos, 2016).

A ginástica alemã tinha caráter nacionalista e militar, pois até a década de 1860 do século XIX, a Alemanha ainda não havia unificado seu território. Então fortalecer o espírito nacionalista e preparar a população, principalmente jovens em idade de alistamento eram de fundamental importância. O método alemão se baseava nos exercícios militares, sendo Guts Muths um dos seus principais idealizadores. (Figueredo, Felinto, Moura, 2014; Soares, 2004).

A ginástica sueca tinha a preocupação em manter os sujeitos longe dos vícios, melhorar o vigor físico dos homes e mulheres para atender as demandas da sociedade, que estava em processo de industrialização e necessitaria de indivíduos saudáveis para trabalhar, além de jovens hábeis para defender a pátria no exército. Henrick Ling foi o percussor da ginástica sueca: sua pretensão era manter a paz em seu país, com um método fixado no nacionalismo, buscando fortalecer seu povo e formar homens de bom aspecto (Soares, 2004).

Criado por Francisco de Amoros, o método francês buscava fortalecer a identidade nacional e aperfeiçoar os movimentos corporais; todos os exercícios treinados eram de certo modo, para não haver desperdício de energia em atividades sem relevância. Esse modelo ginástico envolvia toda a população e era aplicado nas escolas, em ginásios e nos quartéis (Lima, 2012, Soares, 2004).

No Brasil os objetivos da Educação Física (ginástica) sofrem mudanças a partir do Estado Novo, implantado em 1937. A busca por uma identidade nacional, a união do povo brasileiro em torno dos ideais autoritários do regime e a preparação de trabalhadores para alavancar a indústria no país dão a tônica que a Educação Física deveria seguir.

No período do Estado Novo, regime ditatorial comandado por Getúlio Vargas, os objetivos da Educação Física eram proclamados para: a melhoria das capacidades físicas do trabalhador e o desenvolvimento do espírito cooperativo, pois fortalecer o trabalhador e a população em geral era garantir um melhor rendimento na produção industrial e ter sujeitos com um forte nacionalismo, prontos para defender o país. Na elaboração da Constituição de 1937, sob forte influência do notório simpatizante do

fascismo, Francisco Campos, a Educação Física foi citada como prática educativa obrigatória, que deveria prover o adestramento físico dos jovens para que estes pudessem cumprir com suas obrigações militares de defesa da pátria e contribuição com a economia (Lima, 2012).

Darido (2003), aponta que a partir da constituição de 1946, as ideias do movimento da Escola Nova influenciaram o modelo de ensino da Educação Física, que ao invés de pensar na Educação Física como um meio para atingir objetivos externos à escola, passou a ser vista como essencial para a educação integral do sujeito, de forma que a Educação Física deveria ter como fundamento o respeito à personalidade da criança, buscando desenvolvê-la de forma integral, a partir das atividades experimentadas.

No início da década de 1960, o movimento Escolanovista perde força, e se inicia um grande debate sobre a organização do ensino no Brasil, que culminou na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que colocou a Educação Física como uma prática obrigatória no ensino primário e secundário. É a partir deste momento que o esporte começou a figurar como conteúdo da Educação Física, através do Método Desportivo Generalizado, que veio para substituir a ginástica tradicional, em sintonia com as demandas capitalista da época (Araujo, 2014).

O esporte vai se tornar conteúdo hegemônico da Educação Física a partir da ascensão dos militares ao poder, no golpe civil-militar de 1964, tendo como objetivo tornar o Brasil uma potência mundial nos esportes.

Em 1964, os militares deram um golpe de estado e assumiram o poder, instaurando uma ditadura civil-militar que duraria até 1985. Este regime político lançou mão da Educação Física para atingir as suas demandas sociais, econômicas e ideológicas. A Educação Física serviu de suporte à ideologia pregada pelos militares no poder, que objetivavam transformar o Brasil em uma potência esportiva, preparar a mão de obra fisicamente para atender as demandas da indústria e dispersar os movimentos sociais contrários ao regime (Santos, Santana, Maia, 2020).

O esporte passou a ser dominante enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, chegando ao ponto de Educação Física se tornar sinônimo de esporte (Darido, 2003; Castellani Filho, 2010). A forte influência tecnicista na educação desse período aparece na Educação Física, que a partir da implementação das Leis 5. 540/68 e 5.

692/71, deixaram claro o caráter prático da Educação Física e as influências do modelo tecnicista em suas formulações.

Tendo o esporte como conteúdo e sua orientação tecnicista, os procedimentos empregados eram diretivos, focados na repetição dos movimentos esportivos. O professor aqui tem o domínio da técnica e determina a ordem de execução, o aluno apenas executa o que foi solicitado (Darido, 2003). Os objetivos da intensiva repetição de movimentos eram selecionar os mais habilidosos e conquistar resultados em competições nacionais e internacionais. O esporte de rendimento também serviu ao propósito de desmobilizar os movimentos que contestavam o regime e lutavam por sua superação (Rei, Lüdorf, 2012).

Na década de 1980 houve uma crise de identidade na Educação Física Brasileira. O projeto de tornar o Brasil uma potência mundial nos esportes falhou. O esporte de alto rendimento não levou a população a aderir a prática de atividades físicas e como a Educação Física escolar era sinônimo de esporte, foi preciso mudar o foco do ensino do componente curricular. As políticas educacionais se reestruturaram e direcionaram o foco para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, com ênfase no desenvolvimento psicomotor (Darido, 2005).

As críticas ao modelo esportivista ganharam força com a reabertura democrática do país, que possibilitou o retorno de professores exilados, a abertura de cursos de Pós-graduação em Educação Física, as publicações de livros e revistas, além de maior número de congressos da área. É dessa efervescência de debates e produções, a respeito do que a Educação Física não deveria ser, que surge o Movimento Renovador da Educação Física, que propôs novas formas e apontou os saberes específicos que a Educação Física escolar trataria (Lima, 2012; Araujo, 2014).

As discussões levantadas pelo Movimento Renovador, na década de 1980, criticando o modelo de ensino em vigência na época, modelo baseado no aprendizado das técnicas esportivas, levou à elaboração de propostas teórico metodológicas para dar um novo direcionamento para o ensino da Educação Física escolar. (Sousa, Silva, Maldonado, 2017; Silva, Bracht 2012).

As ideias e produções do Movimento Renovador da Educação Física foram fundamentais para a reflexão sobre como a Educação Física vinha sendo conduzida

na escola e o que ela deveria ser. Mesmo com dificuldades para desenvolver as propostas feitas por este movimento na escola, há professores que interpretaram e adaptaram as suas práticas pedagógicas às propostas que foram gestadas no Movimento renovador. Porém essas experiências em sua grande maioria não estão sistematizadas, o que dificulta a divulgação para que outros professores possam se espelhar nessas práticas e tentar adaptá-las a suas realidades (Carlan, Kunz, Fensterseifer, 2012; Andrade, 2013).

As Abordagens Pedagógicas da Educação Física são elaborações teóricas que surgiram na década de 1980, no Movimento Renovador da Educação Física, como forma de crítica ao que vinha sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar no Brasil que eram pautadas na aptidão física e no esporte de rendimento (Daólio, 1997). Correia (p. 172, 2012) esclarece que, “na prática, todo esse arcabouço ou legado teórico segue constituindo como marco teórico dos processos de formação inicial e permanente de docentes para Educação Física”.

Essas Abordagens Pedagógicas indicam uma sistematização para intervenção nas aulas de Educação Física e buscam associar a teoria com as práticas pedagógicas, sendo que suas propostas estão relacionadas a uma determinada visão de mundo, que pode conflitar com a dinâmica e complexidade de cada contexto em que o professor intervém (Ferreira, Nascimento, 2019).

O estudo de Azevedo e Shignov (2000), aponta as seguintes abordagens pedagógicas da Educação Física: Construtivista, Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Aulas Abertas, Plural, Sistêmica, Saúde Renovada, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora. Outra proposta pedagógica é o Currículo Cultural da Educação Física (abordagem Pós-Crítica) (Neira, 2018).

2.3 AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

O Ensino Fundamental é a etapa da Educação Básica que tem a maior duração. Esta etapa educacional é dividida em duas fases: os anos iniciais, fase que vão do 1º ano ao 5º ano, e os anos finais, do 6º ano ao 9º ano, sendo denominada Ensino Fundamental de nove anos. A primeira configuração desta etapa educacional contava apenas com quatro anos, instituído pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934¹. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967² ampliou o tempo do Ensino Fundamental para oito anos. Atualmente a regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos é dada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares para esta etapa da Educação Básica, sendo o público atendido dos 6 aos 14 anos.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos se deu pelo fato de que em muitas localidades do país, estudantes com seis anos já estavam frequentando a primeira série do Ensino fundamental, como aponta Saveli (2008) que por conta do Artigo 87º em seu parágrafo 3º, inciso da LDB (9394/1996) indicava a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos sete anos no Ensino Fundamental e facultativamente aos seis anos. O autor mostra que estudantes de escolas particulares aos seis anos eram inseridos na primeira série do Ensino Fundamental, enquanto crianças de seis anos das escolas públicas ainda estavam na pré-escola ou em turmas de alfabetização. Saveli (p. 68, 2008) afirma que essa ampliação “se constitui em um instrumento legítimo para dar a todas as crianças, independente da classe social, a oportunidade de usufruir do direito de frequentar mais cedo a escola”.

E neste contexto que se insere a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e conseqüentemente do Ensino Fundamental de nove anos. Há uma diferenciação entre os anos iniciais e os anos finais a respeito do profissional que deve ministrar as aulas de Educação Física. A resolução CNE/CEB nº 7/2010 aponta em seu artigo 31 que os componentes curriculares Artes e Educação Física poderão ser

¹ A Constituição Brasileira de 1934, foi promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte em 16 de julho de 1934. Segundo o preâmbulo do documento buscou organizar a nação democraticamente para garantir unidade, liberdade, justiça assim como o bem-estar econômico e social.

² Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 foi promulgada pelo Congresso Nacional em 24 de janeiro de 1967 durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), visando a organização da nação e seus entre federativos.

ministrados pelo professor de referência da turma ou por professor licenciado na área específica em turmas de 1º ano ao 5º ano. Esta situação não se aplica a turmas que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nas quais um(a) professor(a) licenciado(a) em Educação Física deve ministrar as aulas no componente curricular.

Em relação às normativas, em 2017 tem-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e mais especificamente, na Bahia, tem-se o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o que gera a necessidade de novas adaptações para o ensino fundamental nos anos finais.

2.3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Física do Ensino Fundamental anos finais

A resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e orientou a sua implementação em todo o território nacional, ocorrendo em 2018 a publicação do documento. A BNCC é um documento de caráter normativo que tem como função servir de referencial para elaboração dos currículos da Educação Básica nas redes públicas e privadas das escolas brasileiras.

Tendo a BNCC como base para elaboração das propostas curriculares da Educação Básica no país, a resolução CNE/CP nº 2 de 2017, aponta em seus art. 5º parágrafo 1º que para colaborar com a articulação de políticas e ações educacionais, melhoria de infraestrutura, formação de professores, avaliação das aprendizagens escolares, a BNCC deve referendar a concepção, formulação, implementação, avaliação dos currículos nas redes federais, municipais e estaduais. Em busca de superar a fragmentação das políticas educacionais entre os sistemas públicos de ensino (federal, estadual e municipal), estabelecendo uma maior colaboração entre estes.

A BNCC para Educação Física aponta as habilidades, competências e temáticas que devem ser abordadas pelo componente curricular. Neste sentido o

documento aponta como conhecimento a ser tematizado nesta etapa educacional as práticas corporais. Tais práticas devem ser entendidas como fenômenos culturais que apresentam variadas formas e sentidos dados pelo meio cultural em que se realiza. O documento especifica que as práticas corporais tratadas na escola pela Educação Física têm como elementos fundamentais: o movimento corporal, indispensável a essas práticas, organização interna, e são produtos culturais ligados à esfera do lazer, entretenimento, saúde e cuidados com o corpo, diferenciando-as das práticas corporais ligadas ao trabalho e outras obrigações de meio social (Brasil, 2018).

As práticas corporais são dispostas na BNCC em seis unidades temáticas, que são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica, Dança, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Dentro da perspectiva da BNCC as práticas corporais tematizadas pela Educação Física são consideradas como textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, p. 214, 2018). Essas práticas podem gerar conhecimentos significativos e particulares aos estudantes a partir das vivências. Esta definição das práticas corporais, relaciona a Educação Física com a área de linguagens como indica a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

A BNCC apresenta 10 competências específicas para a Educação Física que devem ser desenvolvidas pelo componente. Nelas buscam desenvolver: a compreensão da origem e relação da cultura corporal com a vida cotidiana; resolver desafios ligados às práticas corporais; reflexão crítica da relação entre as práticas corporais e questões ligadas à saúde; identificação de padrões nas práticas corporais; identificação e combate a formas de preconceito e discriminação; interpretar e recriar os sentidos e significados dados às práticas corporais; reconhecimento das práticas corporais como constituintes da identidade dos diversos grupos; ter autonomia no usufruto das práticas corporais; reconhecimento das práticas como direito de todos e a experimentação das mais variadas práticas corporais (Brasil, 2018).

A respeito da fundamentação curricular em competências e habilidades indicado pela BNCC, Neira (2018), aponta que este modelo de currículo traz prejuízos, pois trata-se de uma prescrição que deve ser seguida sem alterações, diminuindo assim a diversidade pedagógica dos professores, o que acaba tendo reflexo na formação dos estudantes.

Impolcetto e Moreira (2023) concordam com as críticas ao documento em relação à falta de explicação de alguns aspectos e que levam a uma dificuldade na compreensão dele. Porém os autores afirmam que a presença da Educação Física na BNCC é essencial para o seu reconhecimento e manutenção no currículo. Como contribuições que a BNCC traz para a Educação Física, Impolcetto e Moreira (p. 10, 2023) apontam:

Para a Educação Física, houve a confirmação de uma abordagem culturalista das práticas corporais, que agora são organizadas por ciclos no Ensino Fundamental, possuem habilidades que devem ser garantidas como ponto de chegada a todos os alunos do país, por meio de oito dimensões de conhecimento

Visando compreender a mudanças e avanços que poderão ocorrer com a implementação da BNCC no currículo da Educação Física, Callai, Becker, Sawitzki (2019), indicam que as mudanças que traz a BNCC para a Educação Física são avanços, pois buscam a formação de sujeitos que possam ser críticos e autônomos para reconhecer e se posicionar a respeito das práticas corporais, conhecendo e reconhecendo a cultura corporal de movimento.

O estudo de Avila e Gonçalves (2022) sobre a implementação da BNCC em escolas de Ensino Fundamental na cidade de Rio Grande-RS, apresentou pontos positivos e negativos desta implementação. Os pontos positivos apontados pelos professores entrevistados no estudo incluem: variedade de conhecimentos a serem abordados e a grade de conhecimento definidos por ano de ensino. Os pontos considerados negativos foram a dificuldade em trabalhar todos os conhecimentos exigidos pelo documento em um ano letivo e a falta de materiais e infraestrutura, tornando assim suma implementação, da forma como é exigida, impraticável.

A BNCC indica seis unidades temáticas que compõem o currículo base da Educação Física. Os conhecimentos dessas unidades temáticas devem ser trabalhados durante o ano letivo e para cada ano do Ensino Fundamental. Em estudos sobre os conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física de turmas de 8º e 9º ano a partir do que preconiza a BNCC, Romig et. al (2022) constataram que os esportes são os temas mais abordados nas aulas; os estudantes se mostram satisfeitos com as aulas de Educação Física que estão tendo, porém mostram também interesse em outras temáticas além do esporte; em relação a BNCC os professores

indicaram ter pouco conhecimento sobre o documento, e se sentem despreparados para sua implementação.

A BNCC é uma referência curricular para todo o país, de modo que estados e municípios estão adequando seus currículos e implementando as propostas que estão indicadas no documento. Para os professores, esse é um momento de mudanças, principalmente para a Educação Física, onde a BNCC indica as unidades temáticas que devem ser tratadas em cada etapa educacional. É preciso investimentos em formação continuada dos professores e infraestrutura das escolas para que os professores possam se apropriar da proposta e adequar a sua prática pedagógica aos objetivos e conhecimentos proposto pela BNCC.

2.3.2 A Educação Física no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

O DCRB aponta para o componente curricular Educação Física no ensino por competências e habilidades, distribuídos pelas unidades temáticas apontadas pela BNCC. Para além dos elementos propostos pelo documento nacional, a DCRB que trata do Ensino Fundamental aponta que para a Educação Física o currículo deve considerar as características territoriais, identidades e as condições objetivas de cada escola (Bahia, 2020).

A Educação Física integrada à área de linguagens é apontada pelo DCRB como componente curricular que vai contribuir com a ampliação cultural dos estudantes, a partir dos saberes das práticas corporais, experiências que envolvem aspectos estéticos, emocionais e lúdicos, fazendo com que cada sujeito possa de forma autônoma ter uma vivência desses saberes e possa exercitar esses saberes com convicção nos mais diferentes contextos sociais (Bahia, 2020).

Entendendo que os sujeitos da educação são diversos, assim como suas necessidades e experiências, o DCRB mostra que o professor deve buscar o desenvolvimento de ações didático pedagógicas que dialoguem com os mais diversos grupos socioculturais inseridos no ambiente escolar, para que nenhum estudante seja excluído do processo de ensino. A Educação Física deve se comprometer com a

formação estética, sensível e ética, qualificando os estudantes para vivência, leitura e produção das práticas corporais (Bahia, 2020).

A organização curricular proposta pelo DCRB traz como dimensões que darão ênfase em cada etapa, 1) as possibilidades de se movimentar, que busca ampliar os conhecimentos sobre o próprio corpo em diversos momentos e espaços; 2) estrutura das práticas corporais sistematizadas, corresponde a entender a lógica que possibilita a identificação e diferenciam dessas práticas; 3) as representações sociais sobre as prática corporais, são os conhecimentos sistematizados nos mais diversos campos da ciência que estudam essas práticas corporais e as relações que estas estabelecem com os sujeitos e a sociedade (Bahia, 2022).

A distribuição das Unidades Temáticas no DCRB para o Ensino Fundamental anos finais traz além das unidades que constam na BNCC (Brincadeiras e jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura). A proposta adiciona mais duas unidades, a Capoeira e Saúde, Lazer e Práticas Corporais (Bahia, 2020). É a partir do trabalho com essas unidades temáticas que os professores de Educação Física deverão desenvolver o seu trabalho pedagógico e buscar desenvolver as habilidades e competências específicas do componente curricular.

Em reflexão a respeito da Educação Física no DCRB, Silva et. al (2024), aponta que o documento do Estado da Bahia apresenta avanços em relação ao Nacional (BNCC), ao indicar que o componente curricular Educação Física deve ser ministrado por professores licenciados em Educação Física. Os autores também apontam retrocessos no documento, indicando um reducionismo do currículo para desenvolver competências e habilidades, a reprodução de padrões técnicos e a avaliação baseada em resultados. A respeito deste formato curricular e sua implicação na prática pedagógica Silva et. al (p.1, 2024) inferem que:

Esse perfil de ensino não leva em consideração o principal foco de todo processo: o educando. Seus conhecimentos prévios são negados, o papel da escola e do educador são reduzidos a meros reprodutores de cartilhas prontas, perdendo a autonomia e os objetivos específicos para emancipação e transformação daquela comunidade escolar. Ademais, esse currículo apresenta-se como um pano de fundo para as escolas trabalharem apenas para melhorar os índices educacionais. O processo de ensino-aprendizagem reduz-se à transmissão de conteúdo, pacotes pedagógicos e materiais didáticos, a avaliação escolar está subordinado aos conteúdos

previstos nas provas nacionais e os professores têm a sua profissão esvaziada à medida que perdem a sua autonomia.

O DCRB é um documento que deve ser apreciado e discutido pelos professores de Educação Física do estado da Bahia, tendo em vista os avanços e críticas ao documento. Para que a partir dessa apropriação, possam dentro da sua realidade, sistematizar uma proposta para o componente curricular, que reflita a realidade do local de atuação. E que os professores possam desenvolver a sua prática pedagógica de forma clara, organizando os conhecimentos que devem ser tematizados, os objetivos e intenções que se busca alcançar, para além dos processos que envolvem a ação pedagógica.

2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A prática pedagógica não pode ser determinada apenas pelos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados no processo de ensino aprendizagem, mas como uma ação que envolve as intencionalidades e a sua organização visa alcançá-las através do ensino (Franco, 2016).

Em relação ao conceito de prática pedagógica, Betti (2005), a define como uma dinâmica comunicativa carregada de valores e intenções, onde ocorre a interação entre o professor e o estudante, nas diversas práticas da cultura corporal, mediadas pelas diversas formas de linguagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), concedeu à Educação Física, incorporada à proposta pedagógica da escola, o caráter de componente curricular obrigatório da Educação Básica. Este é um momento de transformação para Educação Física e sua prática pedagógica, em que a articulação com o que a escola e sua proposta pedagógica pensam para o ensino e aprendizagem dos estudantes, deve ser considerado pela Educação Física, indo para além do ensino de destrezas esportivas, mas também, explorando a diversidade das práticas da cultura corporal (Fensterseifer, Silva, 2011).

Para o senso comum, ensinar Educação Física se resume a realizar atividades esportivas, jogos e brincadeiras que se encerram em si mesmas sem nenhuma relevância, ou reflexão. Porém Rezer e Fensterseifer (2009) em reflexão sobre a docência em Educação Física demonstram que esse pensamento leva ao entendimento de que qualquer um pode assumir uma aula de Educação Física. Os autores indicam a necessidade de ressignificar o exercício da docência em Educação Física, e para que isso aconteça é preciso atender as necessidades pedagógicas de maior domínio conceitual dos docentes tanto na formação inicial quanto continuada, onde os professores se reconheçam como produtores de conhecimentos e não somente aplicadores dos produtos de outrem.

Benites e Souza Neto (2006) apontam que as influências da formação inicial, a valorização da profissão e os saberes docentes têm grande impacto na construção da prática pedagógica fundamentada. São aspectos que permeiam a profissão docente e que podem levar o professor a investir ou desinvestir em sua prática pedagógica.

Ventura (2001) indica que a prática pedagógica da Educação Física deve estabelecer uma relação entre o sujeito, estudante, e o objeto de estudo e as temáticas abordadas pela Educação Física escolar, e que nessa relação os estudantes se tornem conscientes da ligação existente entre o objeto de estudo e como elas implicam nas relações que estabelecem em seu meio social.

A prática pedagógica do professor de Educação Física é um ponto crucial do processo de ensino-aprendizagem, é uma ação complexa que precisa ser examinada e ter seus sentidos e significados constantemente redefinidos, para que assim, possam superar os desafios da prática docente (Valle, Rezer, 2021).

Nas pesquisas sobre o perfil da prática pedagógica dos professores de Educação Física, os estudos de Silva e Bracht (2012) e González (2020), categorizam as práticas pedagógicas dos professores em três categorias: Tradicionais, são as práticas relacionadas à reprodução do modelo esportivo como referência no ensino da Educação Física, pautado no aprendizado das modalidades esportivas. As práticas de desinvestimento pedagógico, que são as práticas que os professores não propõem uma intervenção direta com os estudantes apenas entregando o material e deixando a aula a cargo dos estudantes. E as práticas inovadoras ou renovadoras, são as

práticas em que os professores buscam ampliar o conhecimento dos estudantes para além de praticar os esportes, ofertando maior variedade de temas da cultura corporal e rompendo com o modelo tradicional.

A prática pedagógica se fundamenta nos conhecimentos, intenções, objetivos e finalidades educativas, e se modifica a partir das relações que são estabelecidas na realidade vivida, sofrendo também influências culturais, econômicas e históricas. É uma ação que demanda ser repensada ao longo da vida profissional do professor, podendo avançar ou retroceder, dependendo das necessidades, se mantendo em constante reflexão crítica quanto às mudanças que ocorrem no cotidiano pedagógico (Velle, Reze, 2021).

“A escola é o lugar do ensino formal, que tem a função social/cultural e a responsabilidade educativa de contextualizar, problematizar e sistematizar os conhecimentos” (Carlan, Kunz, Fensterseifer, p.58,2012). O ambiente escolar também propõe desafios ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor de Educação Física, que abarcam desde questões sobre como o componente curricular é encarado pela comunidade escolar, às condições materiais e pedagógicas do trabalho, além de fatores ligados à formação profissional. Esses e outros fatores podem influenciar no investimento ou no desinvestimento pedagógico.

Sanchotene e Molina Neto (2013) apontam que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física são influenciadas pelas experiências vividas pelo profissional, até mesmo aquelas que ocorreram antes do processo de formação profissional. Com isso, os professores, a partir dessas experiências refletem e desenvolvem sua prática pedagógica. Os autores destacam que os saberes que os professores possuem são plurais e envolvem dimensões distintas do conhecimento, porém, “para organizarem suas aulas estes professores não utilizam somente saberes, mas rotinas e estratégias que vão desenvolvendo ao longo de sua carreira” (Sanchotene, Molina Neto, p. 455, 2013)

Mesmo com a indicação da LDB nº 9394/1996, da Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, as reformulações no perfil da formação de professores e nos currículos escolares, ainda assim, a Educação Física ainda é vista pela comunidade escolar, com uma aula de importância secundária, que faz muito barulho e não tem relevância para a vida do estudante (Marin et al., 2010).

Para se sentirem valorizados, alguns professores concentram sua prática pedagógica nas preferências dos estudantes, como uma forma de serem reconhecidos pelos estudantes, professores e gestores escolares (Marin et al., 2010). Bertini Junior e Tassoni (2013) alertam para os riscos de se ancorar as práticas pedagógicas nas preferências dos alunos, pois isso pode levar ao risco do professor se tornar desnecessário no ambiente, pois o componente curricular tem um conhecimento específico que deve ser tratado com os estudantes e não pode ser reduzido a “fazer o que eles preferem”. Quanto a uma mudança na perspectiva sobre a valorização da Educação Física e do professor, Bertini Junior e Tassoni (p. 481, 2013), apontam que:

o que influencia diretamente na área e na valorização da mesma e do docente, ainda está pautada nas ações dentro da escola. O trabalho coletivo na escola, discutindo, estudando e socializando possibilidades de se consolidar um Projeto Pedagógico coerente, consciente e assumido por todos é fundamental para se pensar em mudanças, possibilitando transformações nas concepções e nas práticas pedagógicas.

A mudança na forma como a Educação Física é vista na escola passa pelo compromisso do professor em estabelecer em sua prática pedagógica a contextualização dos temas da cultura corporal com os contextos sociais, econômicos, biológicos e culturais dessas práticas, proporcionando aos estudantes o contato ampliado com esses conhecimentos, podendo desenvolver o olhar crítico sobre a cultura corporal nas aulas de Educação Física (Sousa, Silva, Maldonado, 2017).

Um aspecto que impacta na prática pedagógica dos professores de Educação Física está relacionado as condições de trabalho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina. A estrutura física e os materiais pedagógicos que a escola dispõe devem ser considerados, porque definirá como o professor vai organizar e desenvolver as suas aulas, em cada contexto os espaços e matérias terão que ser tratados pedagógica e politicamente pelo professor e pela escola (Valle, Rezer, 2021).

As condições de espaço físico e material escassas, podem ser limitadores ou não do desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de Educação Física, assim como condições favoráveis em relação ao material e espaço físico podem também não garantir a qualidade da aula (Valle, Rezer, 2021).

A falta de espaços e momentos de partilha das ações docentes entre os professores de Educação Física é uma das questões que impactam na prática pedagógica. A inexistências desses espaços faz com que o professor fique isolado em sua escola, desenvolvendo assim o trabalho por um caminho que julga o mais coerente (Marin et al., 2010). Por conta do seu trabalho solitário, sem ter outros professores da área com quem compartilhar, os professores acabam receosos do que estão fazendo em sua prática pedagógica. Porém, acreditam que ter um momento em que possam compartilhar com os pares, possibilita a construção de um trabalho mais coerente com a realidade e com as intencionalidades do professor (Silva, Bracht, 2012).

Em relação ao perfil de prática pedagógica, os professores podem transitar entre um perfil de investimento pedagógico ou de desinvestimento, podendo ser um quadro de permanência em um desses perfis ou não. Algumas situações podem determinar o perfil de atuação profissional, além das anteriormente citadas, como os reflexos da formação inicial; a formação continuada; a cultura escolar; e alguns relacionados à Educação Física especificamente; fatores atitudinais e profissionais. As interrelações que os professores estabelecem com o conjunto de fatores podem influenciar as suas práticas pedagógicas tanto para um perfil de investimento quanto para o do desinvestimento pedagógico (Sanchoene, Molina Neto, 2010; Souza, Nascimento e Fensterseifer, 2018).

Godoi et. al (2021) analisaram a formação e a prática pedagógica de três professores de Educação Física que buscavam a inovação em suas práticas pedagógicas. Os autores concluíram que mesmo em contexto de formação e atuação distintos desses professores, o desejo por mudanças na prática pedagógica é o que motivou esses professores a assumirem uma prática inovadora em suas aulas. E apesar das dificuldades encontradas em seus ambientes de trabalho, não se desmotivaram e foram em busca de soluções para conter tais problemas.

Algumas características têm aparecido de forma recorrente e marcando o perfil dos professores inovadores. Esses professores têm proporcionado em suas aulas uma diversidade cultural em relação aos conhecimentos da Educação Física, realçam a importância da formação continuada, problematizam e conceituam teoricamente as

práticas corporais nas aulas e organizam os conteúdos em projetos temáticos (Faria et al., 2010). Faria et al. (p. 27, 2010), explicam que:

a organização do trabalho pedagógico dos professores inovadores, por meio de projetos temáticos, os possibilita estabelecer sentido diferenciado (contextualizado) para suas práticas pedagógicas. Uma vez que os projetos facilitavam a busca de relações que os elementos da cultura corporal de movimento estabelecem com a prática social, com intuito de trabalhá-las em aula.

A inovação pedagógica na Educação Física está ligada com as histórias de vida dos professores e como ela se relaciona com a sua profissão. E tem com potencializador dessa inovação as mudanças dos referenciais orientadores para a construção da prática (Carlan, Kunz, Fensterseifer, 2012). “Os professores que tentam construir práticas num sentido inovador, parecem estar muito preocupados com a relevância daquilo que vai ser tratado nas aulas para a vida dos estudantes e o reconhecimento do trabalho que desenvolvem” (Silva, Bracht, p. 90, 2012).

Em investigação sobre as práticas bem-sucedidas ou inovadoras na Educação Física, Almeida (2017) aponta algumas características que o professor inovador deve assumir: ter um conhecimento amplo da cultura corporal; problematização de suas intervenções; apontar um sentido crítico ao conhecimento, entendimento da Educação Física como componente curricular que tem um conhecimento a ser tratado na escola; introdução de novos conteúdos, além de ter um sistema avaliativo.

3 METODOLOGIA

Será discutido o percurso metodológico que foi realizado durante a pesquisa, apresentando-se aqui as características do estudo, o local onde ocorreu a pesquisa, os participantes, os critérios de inclusão e exclusão no estudo e como os dados foram analisados.

3.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Este estudo é de abordagem qualitativa, que são estudos que visam entender como determinado fenômeno ocorre na sociedade, compreendendo-o em seu local de manifestação, não sendo possível quantificá-lo, pois trata -se de algo particular do local (Silveira, Códorva, 2009; Minayo, 2007).

A investigação tem característica descritiva, pois busca “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (Triviños, 2019, p. 110). Segundo Gil (2002, 2008), as pesquisas descritivas têm como características a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. As pesquisas descritivas em alguns casos podem avançar para além da descrição de fatos, buscando relacionar variáveis e identificar que tipo de relação estabelecem, aproximando-se das pesquisas explicativas. Também podem dar uma nova visão do problema, como ocorre nas pesquisas exploratórias.

Como os objetivos desta pesquisa buscam identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, além de conhecer os procedimentos didáticos utilizados; as relações entre as práticas pedagógicas e o ambiente onde ocorre a intervenção e os referenciais que subsidiam as práticas pedagógicas. A abordagem qualitativa e a pesquisa descritiva são adequadas para esta investigação, por suas características apontada anteriormente.

3.2 LOCAL

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Feira de Santana (BA), conhecida também como Princesa do Sertão localizada na região Centro-Norte do Estado, no território de identidade Portal do Sertão. O município tem uma população de 624.107 de habitantes e a taxa de escolarização é de 97,4% (IBGE, 2021).

Segundo dados, fornecidos pelo Departamento de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação Feira de Santana - SEDUC, o município possui 212 escolas municipais sendo que deste universo, 41 escolas ofertam os anos finais do Ensino Fundamental.

3.3 PARTICIPANTES

Foi solicitado do Departamento de Informações Educacionais da SEDUC o quantitativo de professores da Rede Municipal de Educação Feira de Santana, segundo as informações do Departamento a Rede Municipal conta com 50 professores formados em Educação Física.

O contato com os professores aconteceu nas reuniões promovidas pela SEDUC e via aplicativo de mensagens, WhatsApp, onde foi apresentada a proposta da pesquisa e feito o convite para participação no estudo. Deste número, quatro professores não puderam participar por estarem na gestão escolar e um professor está de licença sem vencimento. 10 professores que retornaram o contato, indicaram estarem em regime de contratação temporária, o que conflitou com os critérios de inclusão no estudo. Dos 35 professores que poderiam participar do estudo, apenas 15 professores responderam ao nosso convite.

Os 15 professores atenderam aos critérios de inclusão e exclusão deste estudo. Critérios de inclusão foram: a) ser professor efetivo da rede pública municipal; b) ter graduação em Educação Física; c) estar lecionando em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os critérios de exclusão: a) ser professor contratado da rede pública municipal; b) estar cursando Educação Física; c) lecionar na educação infantil e d) estar afastado das atividades da docência.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados utilizou se um questionário como instrumento. O questionário se caracteriza por um conjunto ordenado de perguntas sistematicamente articuladas (LAKATOS, MARCONI, 2003; FLICK, 2013), as perguntas “se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, p. 110, 2014).

O questionário (APÊNDICE I), é composto por perguntas abertas e fechadas. Os assuntos que abordam as questões são: a) Formação Inicial, b) Formação

Continuada, c) Atuação Profissional, d) Condições de Trabalho, e) Prática Pedagógica. As questões abertas são “as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LAKATOS, MARCONI, p. 204, 2003). Nas questões fechadas há alternativas que o participante irá optar entre uma delas. Esse tipo de pergunta confere maior uniformidade nas respostas e facilita a análise dos dados (GIL, 2008).

A formulação das perguntas foi baseada nos estudos e artigos que versavam a respeito da prática pedagógica na Educação Física escolar, pesquisado a partir da plataforma Google Scholar. As questões passaram por um teste com discentes do Mestrado Profissional em Educação Física-PROEF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, que contribuíram com a leitura crítica e respondendo as questões, apontando possíveis ajustes no entendimento e objetivo das perguntas.

Outra etapa de construção do questionário foi o de validação das questões a partir do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) desenvolvido por Hernandez-Nieto em 2002. Segundo Silveira et. al (2019), a validação de conteúdo é um processo fundamental para verificar se o instrumento é eficiente em obter as informações que pretende.

Silveira et. al (2019), indica que os avaliadores sejam de três a cinco experts com vasto saber teórico e prático sobre o tema das questões. Para avaliação das perguntas convidamos três pesquisadores com vasta experiência em pesquisa sobre prática pedagógica que analisaram e julgaram cada item. Os avaliadores jugaram as perguntas a partir dos critérios clareza e pertinências. Como forma de mensurar a clareza e a pertinência de cada item os juízes utilizaram uma escala de 1 a 4 para avaliar a clareza e pertinência de cada item do questionário, sendo 1) não é pertinente/claro, 2) precisa de revisão 3) necessidade de pequenos ajustes, 4) o item é pertinente/claro.

A partir das notas de cada juiz, uma média foi calculada para cada item do instrumento, seguindo a fórmulas (Silveira et. al, 2019):

- $CVC_média = \text{soma das notas dos juízes}/n^{\circ} \text{ de juízes.}$
- $CVC_item = \text{média}/\text{valor máximo que o item pode receber.}$

- Calculou-se o valor de erro para descontar possíveis vieses dos juízes em cada item: $(1/\text{juiz})$ número de juízes.

$$Pe_i = \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

- A média final de cada item foi calculada (CVC_final) a partir da média de cada item (CVC_item) – o viés

$$CVC_c = CVC_i - Pe_i$$

- O CVC total de todos os itens foi obtido a partir das médias de cada um dos indicadores
- O ponto de corte = 0,80.

Além do CVC os juízes puderam fazer comentários e sugestões de alterações nos itens do instrumento. Os juízes indicaram sugestões de alterações que foram analisadas, acatadas e devolvidas a eles para nova avaliação. A avaliação realizada pelos três juízes atingiu nível aceitável para todos os itens do questionário obtendo 0,95, para clareza e 0,95 para pertinência. O instrumento contava inicialmente com 28 perguntas, mas a partir das observações feitas pelos avaliadores do questionário, a versão final é composta por 21 questões.

3.5 PROCEDIMENTOS

O primeiro passo realizado foi apresentar, a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC), a partir da apresentação do projeto da pesquisa a Diretora do Departamento de Ensino da SEDUC, que assinou o termo de Anuência (Anexo I). Foi dado o acesso às informações sobre as escolas de Anos finais do Ensino Fundamental, o quantitativo de professores de Educação Física que integram a rede municipal e a aprovação para realizar o estudo.

O contato com os professores ocorreu após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP-UESB), com Número do Parecer: 6.227.660. Apresentamos o estudo aos professores durante os encontros formativos promovidos pela SEDUC³, os professores que não conseguimos contato nos encontros formativos, foram apresentados e convidados a participar do estudo via aplicativo de mensagem, WhatsApp.

O questionário foi aplicado aos participantes pelo aplicativo Google Forms. Os participantes tiveram acesso ao questionário por um link enviado através do aplicativo de mensagens WhatsApp, os quais antes de responderem ao questionário, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Anexo II), após consentirem com a participação no estudo.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dos questionários foram tratados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), seguindo as fases de pré-análise, exame do material e tratamento e interpretação dos dados. Na pré-análise ocorreram os primeiros contatos com as respostas dos colaboradores, quando foi possível estabelecer uma organização das unidades de registro para categorização. O exame do material foi a partir das unidades de registro, através das falas dos professores, nas quais elaboraram-se as categorias. E na fase de tratamento e interpretação dos dados, as falas dos colaboradores foram interpretadas e discutidas a partir do referencial teórico.

³ Em outros momentos do trabalho utilizaremos a sigla SEDUC, para indicar a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Apresentam se aqui, os dados coletados no estudo, a partir das questões e respostas dos participantes, das quais foram estabelecidas categorias, organizadas em: a) Formação Inicial, b) Formação Continuada, c) Atuação profissional, d) Condições e relações de trabalho, e) Concepções de ensino da Educação Física e da prática pedagógica e f) Organização da prática pedagógica. Dentro das categorias, agrupamos e registramos as falas dos professores a partir da unidade de registro, que segundo Bardin (2016) é o trecho do conteúdo que contém o sentido principal.

Para manter a confidencialidade da identidade dos participantes, cada professor que participou do estudo será representado pela letra (P) e um número, de 1 a 15, (Ex: P1, P2, P3...), que corresponde à quantidade de participantes do estudo. Essas representações aparecem identificando a resposta de cada professor(a).

4.1 FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial de professores é o começo da socialização profissional e da incorporação de princípios e regras práticas da docência, por isso, a formação deve ofertar ao professor experiências nos diversos campos do conhecimento: científico, cultural, psicopedagógico, contexto social e pessoal, capacitando-o para lidar com a complexidade e rigor que o processo educativo exige (Imbernón, 2011).

Considera-se uma etapa formativa, em que o professor deve ter contato com conhecimentos de várias áreas, que formarão as bases para sua atuação docente e a construção da sua prática pedagógica. Seguindo este entendimento, questionou-se aos professores sobre as suas experiências durante a sua formação inicial a respeito das práticas pedagógicas (Quadro 1).

Quadro 1 – Experiências da Formação Inicial

Participação em eventos	
Professores	Respostas

P2, P3, P4, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P13, P14	Participaram de eventos
P7, P8, P15	Não participaram
P1	Não respondeu
Experiências com pesquisa na graduação	
Professores	Respostas
P2, P9	Disciplinas curriculares
P4, P5, P7	TCC e grupo de pesquisa
P6, P9, P11	Seminários e eventos científicos, PIBID
P1	Abordagens pedagógicas da Educação Física
P3, P10, P12, P13, P14, P15	Não tiveram experiências com pesquisa
Experiências com atividades de extensão	
Participantes	Respostas
P1, P4, P6, P7, P11, P12	Participou de atividades de extensão
P2, P3, P8, P9, P10, P13, P14, P15	Não participou de atividades de extensão
Experiências com atividades de ensino	
Participantes	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14	Participou de atividades de ensino
P13, P15	Não participou de atividades de ensino

Fonte: Dados da pesquisa

A partir das respostas fornecidas pelos professores a respeito de sua participação em eventos durante a graduação, percebeu-se que os professores buscaram conhecimentos que estavam sendo tratados em eventos e palestras como forma de abranger seus conhecimentos sobre a prática pedagógica da Educação Física, para além dos conhecimentos previstos na grade curricular dos cursos.

A participação em eventos, palestras e seminários é importante para a formação do professor, pois através destes eventos os professores em formação terão uma aproximação à vida acadêmica e acesso a produção e divulgação dos conhecimentos ligados à sua área de atuação (Prado, Freitas, 2015).

A pesquisa é, em conjunto com o ensino e a extensão, um dos alicerces do ensino superior. Sendo assim, a pesquisa é um elemento fundamental que o professor em formação deve se apropriar. Participar de atividades de pesquisa e programas de iniciação científica é ação que qualifica a formação do professor (Françoso et. al, 2021).

Nove professores relataram ter tido experiências com pesquisa, variando, porém, a forma como estes professores tiveram contato com a pesquisa. Essas experiências aconteceram em grupos de pesquisas, disciplinas da grade curricular, em eventos científicos, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. O professor P5, relatou como foi sua experiência com a pesquisa na graduação:

Particpei da pesquisa EPISTEF Nordeste, que tinha como objetivo analisar a produção do conhecimento nos Estados do Nordeste do Brasil na área de Educação Física. Na época, analisamos as produções de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e dentre essas produções existiam teses e dissertações que abordavam questões da prática pedagógica em Educação Física escolar (P5).

O aprendizado sobre pesquisa dos professores aconteceu em diferentes momentos da formação inicial, evidenciando que os conhecimentos sobre a pesquisa foram apresentados aos professores não só em grupos de pesquisas e no TCC, no final do curso.

Vaz (2009) sugere que “Cada educador deve ser um pesquisador de sua prática pedagógica, precisa ter o olhar afiado pela dimensão investigativa ou imitará durante toda a vida as vivências escolares ou as aulas ‘práticas’ da licenciatura” (Vaz, p. 113, 2009). Portanto, vivenciar a pesquisa na formação inicial propicia ao professor a possibilidade de refletir sobre a sua atuação e buscar novos caminhos para a sua prática pedagógica

Lima e Plaza (2021) apontam como contribuições da iniciação científica para formação docente a capacitação para utilizar métodos e técnicas de pesquisa,

conhecimento do processo de produção do conhecimento científico, contato com o ambiente de produção científica, estímulo para formação crítica e criativa, segurança no desenvolvimento em seu ambiente de trabalho por ter a compreensão e domínio do processo de construção do conhecimento.

As experiências com a pesquisa na formação inicial, mostraram-se bem diversificadas. Os professores relataram que tiveram contato com a pesquisa na graduação em grupos de pesquisa, eventos científicos, Trabalho de Conclusão de Curso e em disciplinas curriculares. Identificou-se que as vivências de pesquisa dos professores aconteceram não somente nos grupos de pesquisas e em trabalhos de TCC, mas em disciplinas da grade curricular como fonte dessas experiências.

Os projetos e atividades de extensão fazem parte da formação acadêmica e o envolvimento em atividades de extensão possibilita pôr em prática os conhecimentos que os estudantes vêm adquirindo na graduação, ter experiências em ações de ensino-aprendizagem, desenvolver a organização e reflexão da sua prática pedagógica.

Os professores P2, P3, P8, P9, P10, P13, P14 e P15, responderam que não participaram de projetos de extensão, durante a graduação. Os professores que tiveram experiências com projetos de extensão, P1, P4, P5, P6, P7, P11 e P12. Citaram O PIBID, “Fui bolsista do PIBID” (P7), projetos de prática esportiva na escola e projetos de extensão desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior “Sim. Ciclo de Formação do PEAC/UEFS (Programa de Extensão Encaminhar Ação Cidadã” (P4).

Os professores que se envolveram em projetos de extensão tiveram a oportunidade de adquirir experiências nas relações de ensino-aprendizagem, tendo contato tanto com o ambiente escolar quanto em outros ambientes, exercendo a docência, ainda na formação inicial.

Em um estudo que buscou analisar a construção da práxis em projetos de extensão universitária na graduação em Educação Física, Nozaki, Hunger e Ferreira (2022), constataram que a participação e envolvimento dos estudantes em projetos de extensão contribui para a solidificação de várias aprendizagens. Nozaki, Hunger e Ferreira (p.8, 2022):

o processo de construção da práxis dentro dos projetos de extensão universitária, uma vez que foram constatadas a edificação de inúmeras aprendizagens como: aprender a atuar e a ensinar; construir a prática pedagógica; relacionar a teoria com a prática; lidar com diversos públicos; aplicar o conhecimento com segurança (...); adaptar a atividade para as peculiaridades dos alunos; ensinar com propriedade diversos conteúdos específicos da Educação Física (esportes, lutas, ginásticas, entre outros); relacionar o ensino, a pesquisa e a extensão; produzir, refletir e analisar criticamente o conhecimento transformando a realidade social (ex: a construção de diversas situações e ações de ensino orientadas pela inclusão; a identificar, reconhecer e valorizar as aprendizagens alcançadas pelos aprendizes – das mais simples às mais complexas), por parte de profissionais que, estando na universidade, vivenciaram ações formativas neste âmbito.

O envolvimento em projetos de extensão possibilitou o aprofundamento de saberes, as contribuições para prática pedagógica e a ressignificação dos conhecimentos prévios, além da construção de novos conhecimentos durante o envolvimento no projeto de extensão. São resultados apontados por Kleinubing e Dal-Cin (2020), em sua pesquisa sobre a construção de saberes sobre a dança na formação inicial a partir de um projeto de extensão.

Em relação às atividades de ensino que vivenciaram, os professores sinalizam que tais atividades ocorreram em disciplinas curriculares como Estágio Curricular Obrigatório (disciplina mais citada pelos participantes), Didática, disciplinas de Fundamentos e Elementos da Cultura Corporal e o PIBID. Os professores indicam também o que foi abordado nessas disciplinas: as concepções e abordagens pedagógicas da Educação Física e metodologias de ensino das práticas corporais.

As práticas de ensino relatadas pelos professores aparecem nas disciplinas conforme P4 relata *“Foram abordadas as práticas pedagógicas nas Lutas, Dança, Ginástica, Brincadeiras e Jogos e Natação”*. As disciplinas obrigatórias, como a Didática, também trazem conhecimentos relacionados à organização do trabalho pedagógico, que é fundamental para o professor sistematizar suas práticas. O colaborador P8 relata que *“as abordagens pedagógicas da educação física foram tratadas nas disciplinas obrigatórias do currículo”*; essas produções teórico-metodológicas fazem parte da construção do conhecimento da área e devem ser apropriadas pelos professores.

As disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório também são apontadas como práticas relacionadas ao ensino que contribuem para a prática pedagógica, pois nos estágios os estudantes estarão em contato com a realidade escolar e devem vivenciar as abordagens pedagógicas, por exemplo, na aproximação com a realidade. Assim estas experiências, fazem com que o futuro professor adquira conhecimentos sobre o seu campo de atuação, o que contribui para formação de um professor mais qualificado e preparado para se deparar com a realidade escolar.

A respeito das contribuições das disciplinas de Didática e Estágio Curricular Obrigatório, Figueredo e Moura (2019), em seu estudo que investigou as contribuições e limitações da formação inicial, apontam que essas disciplinas contribuem significativamente para o desenvolvimento do trabalho docente. E a vivência dos estágios na escola é apontada como momento de pôr em ação os conhecimentos e ter uma visão mais aproximada sobre o trabalho docente.

Sobre a importância dos Estágios, Flores et. al (2019), em seu estudo, verificou a importância dos Estágios Curriculares Obrigatórios para compreensão da relação entre o ambiente escolar e os processos didáticos-pedagógicos. Constataram, a partir da investigação com 35 estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, que os estágios curriculares proporcionam a partir do contato com a realidade escolar, a possibilidade dos estudantes exercitarem a reflexão sobre as ações realizadas no ambiente escolar, levando ao desenvolvimento da reflexão contínua como exercício de profissão docente. As vivências realizadas durante a formação inicial são descritas por Stolarski et. al (2019) como importantes para que o professor de Educação Física consiga refletir e resolver os problemas que surgem em seu contexto de ensino.

Sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial e a prática pedagógica em Educação Física são apontadas em estudos (Rausch, Frantz, 2013; Matter et. al, 2019), os aspectos ligados à: qualificação da prática pedagógica, formação da identidade docente, vinculação entre os conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvimento de novas metodologias, formação do professor pesquisador a partir da produção e divulgação de saberes sistematizados sobre a atuação docente.

A partir das respostas dos professores foi possível perceber que o processo de formação inicial teve diversas experiências relacionadas a pesquisa, ensino e extensão. Experiências essas que colaboram com a formação da identidade profissional e contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo as primeiras referências para ação pedagógica.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é muito importante para a carreira docente, por ser dela que os professores podem, a partir do contato com novos conhecimentos, refletir a respeito de suas práticas pedagógicas e modificá-las. Sendo que a ação de buscar formação continuada na vida dos professores deve ser permanente (Freitas et. al, 2016).

Nesta categoria buscou se conhecer a forma como os professores aprimoram os conhecimentos que estão relacionado a área da Educação Física Escolar. Assim, os professores foram questionados a respeito dos cursos de pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) que fizeram na área da Educação Física e se buscam cursos e eventos para ampliar seus conhecimentos, (Quadros 2).

Quadro 2 – Formação continuada dos professores de Educação Física

Pós-graduação	
Participantes	Respostas
P2, P3, P4, P7, P8, P9, P11, P14, P15	Especialização
P1, P6 e P10	Mestrado
P5, P12 e P13	Não possui pós-graduação
Cursos de aperfeiçoamentos	
Participantes	Respostas
P1, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P13, P14, P15	Participou de Cursos e Eventos
P2, P3, P7, P12	Não Participou
P10	Não Respondeu

Fonte: Dados da pesquisa

O que pode se identificar no grupo de colaboradores, é que grande parte dos professores possuem cursos de Pós-graduação, a maioria tem especialização na área da Educação Física, o que mostra que esses professores buscaram cursos de formação continuada de longa duração para ampliar seus conhecimentos. Porém quando pensamos a formação em nível de mestrado e doutorado esse número é bem menor: apenas três professores têm mestrado e nenhum tem doutorado.

Ferreira, Santos e Costa (2015) em estudo sobre as modalidades de pós-graduação que professores de Educação Física experientes e iniciantes buscam ressaltam que há uma valorização da Pós-graduação em nível de especialização e mestrado, uma vez que essas formas de formação continuada foram consideradas pelos professores experientes como significativas para a prática profissional, possibilitando aos professores relacionarem os conhecimentos teóricos com a sua prática pedagógica.

Para Gomes e Hobold (2024), a busca por formação continuada *Stricto Senso* parte dos anseios dos professores por subsídios para fundamentar a carreira docente. Os autores elucidam que há “o desejo de fazer parte da comunidade acadêmica e instrumentalizar-se de outros repertórios de saberes, para potencializar e qualificar a prática de ensino” (Gomes, Hobold, p. 17, 2024). É o que motiva os professores a buscarem essa modalidade de formação. Os participantes desta pesquisa, defenderam que a formação continuada *Stricto Senso* é transformadora por quebrar antigos paradigmas da formação inicial e possibilitar o contato com novas experiências que auxiliam na reflexão sobre a prática pedagógica.

Visto que, grande parte dos professores de Educação Física que participaram desta pesquisa ainda não ingressaram em cursos em nível de mestrado e doutorado, o Mestrado Profissional, como o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF⁴, é uma oportunidade dos professores terem acesso à formação continuada *Stricto Senso*, principalmente porque o programa é voltado para professores do quadro efetivo que atuam na Educação Básica nas redes públicas de ensino.

⁴ O PROEF é coordenado pela Universidade Estadual Paulista-UNESP em parceria com outras Instituições de Ensino Superior, uma delas é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

Sobre a procura por formação continuada em cursos, palestras e eventos, os professores responderam que após a graduação, buscaram formação continuada, exceto P2, P3, P7, P12, em diversos espaços, congressos, grupos de estudo, cursos online e especializações (P1, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P13, P14, P15). “Participei dos eventos de comemoração do 20, 25 e 30 anos do coletivo de autores, respetivamente, 2012, 2017 e 2022. Mas no caso foi somente sobre a abordagem crítico-superadora” (P8). “Além de cursos on-line também estou graduando em uma especialização cujo tema é ‘Educação na Cultura Digital’” (P13). “Sim. Participei do grupo de estudos LEPEL/UEFS” (P15).

Os cursos de formação continuada de curta duração também são buscados pelos professores para ampliar os conhecimentos a respeito da sua prática pedagógica, tanto cursos presenciais, quanto cursos online. Os cursos de formação online ofertam uma certa comodidade aos professores por não precisarem se deslocar a outras cidades, o que diminui os gastos, além de possibilitar que o professor participe de mais eventos.

Begnara (2014) ressalta a importância em participar de eventos de formação continuada como uma ação indispensável ao professor que busca melhorar sua prática pedagógica, condições e recursos de trabalho. O autor aponta que grupos de estudos e eventos à distância (online) são formas de adquirir conhecimento e ter contato com professores de outras localidades que passam por situações específicas e que podem contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida.

Para Bagatini e Souza (2019), a formação continuada é todo aperfeiçoamento que o professor busca depois da formação inicial e lhe oferta saberes para melhorar o seu trabalho pedagógico. Os autores apontam que a busca por formação continuada é uma forma de valorização do professor tanto em relação à melhoria da prática docente quanto financeiramente.

Na rede Municipal de Educação de Feira de Santana são ofertados cursos de formação continuada, que acontecem uma vez por mês e reúne professores das áreas de Linguagens, Humanas, Ciências da Natureza e Exatas. O foco das formações realizadas pela SEDUC apresenta temáticas que são importantes do ponto de vista

social atual, a exemplo, as pautas de inclusão e as relações étnico-raciais que foram abordadas. Porém, temas que emergem das dificuldades dos professores não são discutidos ou problematizados.

4.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A categoria atuação profissional buscou conhecer o tempo de docência dos professores na Educação Básica, assim como a carga horária de trabalho de cada docente, (Quadro 3). A partir do tempo de atuação na Educação Básica, procurou-se entender em qual etapa do ciclo de vida profissional os professores se encontravam. O ciclo de vida profissional segundo Silva e Cruz (p. 443, 2020) é “entendido como o percurso profissional marcado por etapas e fases, com o recorte do tempo como uma das suas principais marcas”.

Quadro 3 – Tempo de atuação na Educação Básica

Participantes	Respostas
P7	1 ANO
P1, P2, P11, P14	4 ANOS
P6, P8, P12, P13	5 ANOS
P5	7 ANOS
P15	11 ANOS
P4, P9	16 ANOS
P10	33 ANOS

Fonte: Dados da pesquisa

Para analisar a questão sobre o tempo de atuação dos professores, utilizou-se o estudo de Gonçalves (2016) que caracteriza as fases do ciclo de vida profissional da carreira docente.

O autor estabelece cinco fases de desenvolvimento que são: 1) início (1-4 anos) é a fase de entrada na carreira docente e é descrita como um momento de choque com a realidade levando a permanência ou desistência da carreira; 2) Estabilidade (5-

7 anos), fase em que o docente tem maior controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, ganhando mais confiança. Essa fase pode se estender até os 10 anos de docência; 3) Divergência (dos 8-14 anos) nesta fase ocorrem mudanças em relação a busca por investimento e reconhecimento profissional ou pode haver um desinteresse em investir na carreira apontando estar exausto; 4) Serenidade (entre os 15-22 anos), é uma fase da carreira marcada por uma tranquilidade, alcançada a partir da capacidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico, convicto de saber o que faz e o faz com qualidade; e 5) Renovação do Interesse e Desencanto (≥ 23 anos) nesta fase pode haver ramificação entre a demonstração de desinteresse pela carreira e a ansiedade pela aposentadoria, ou, um certo interesse em redescobrir a profissão e buscar novos conhecimentos (Gonçalves, 2016).

A partir das respostas dos professores sobre o tempo de atuação na Educação Básica e as fases do ciclo de desenvolvimento profissional apresentadas por Gonçalves (2016), os professores se enquadraram nas fases apresentadas abaixo (Quadro 4)

Quadro 4 – Fases da carreira docente

FASES DA CARREIRA DOCENTE (Gonçalves, 2016)	
Fase	Participantes
Início (1-4)	P1, P2, P3, P7, P11. P14
Estabilidade (5-7)	P5, P6, P8, P12, P13
Divergência (8-14)	P15
Serenidade (15-22)	P4. P9
Renovação ou desencanto (≥ 23)	P10

Fonte: Dados da pesquisa

Os colaboradores do estudo estão em representações de diferentes fases da carreira docente. De alguma forma, esses diferentes tempos de atuação na educação básica acumulam experiências que vão construindo o perfil profissional desse professor ao logo da carreira.

Silva e Cruz (2020), ressaltam que para além do tempo de carreira, outros fatores devem ser levados em conta no ciclo de vida profissional. Tais fatores podem influenciar no desenvolvimento da carreira docente.

Em estudo sobre a compreensão dos professores de Educação Física sobre a carreira, levando em consideração aspectos, pessoais, acadêmicos e profissionais, Bahia et. al (2018), encontrou em seus resultados que, a grande parte dos professores estão satisfeitos com a escolha da profissão e tem desejo de continuar; a escolha da profissão pelos professores experientes se deu pela vocação, em relação aos menos experientes, que tiveram motivação pelas aulas de Educação Física na Educação Básica; o estudo apresentou uma elevada insatisfação em relação ao salário, porém essa insatisfação era maior entre os docentes casados do que entre os solteiros e divorciados.

Krug e Krug (2022), buscaram examinar os elementos que dificultam e facilitam o início da docência de professores de Educação Física na Educação Básica e a repercussão na carreira profissional, a partir da literatura especializada. Os pesquisadores apontaram que as fases iniciais da carreira docente podem traumatizar ou entusiasmar o docente em início de carreira, pelas situações vividas. Os fatores que podem dificultar a atuação docente são: problemas na prática pedagógica, uma má formação inicial, inexperiência profissional, isolamento e sentimentos negativos vivenciados. Os fatores facilitadores foram: enfrentar os desafios que surgem na prática pedagógica, reflexão sobre as dificuldades da atuação docente, ter apoio dos colegas professores; experienciar sentimentos positivos relacionados à docência.

Perguntamos aos colaboradores sobre a sua a carga horária de trabalho no município. Neste quesito houve uma divisão entre os que trabalham 20 horas semanais (P1, P2, P5, P6, P10, P12, P15), e os que trabalham 40 horas semanais (P3, P4, P7, P8, P11, P13, P14). Apenas o P9 não respondeu à pergunta (Quadro 5).

Quadro 5 – Carga horária na Rede Municipal

Participantes	Respostas
P1, P2, P5, P6, P10, P12, P15	20H
P3, P4, P7, P8, P11, P13, P14	40H
P9	Não respondeu

Fonte: Dados da pesquisa

Na carga horária de 20h o professor trabalhará em um dos turnos, matutino, vespertino ou noturno, ou de forma verticalizada estando presente em todos os turnos que a escola funciona. O professor de 40 horas tem um vínculo de tempo maior com a instituição de ensino, podendo ter contato com várias turmas em diferentes turnos.

A Lei Federal, Lei 11.738 de 2008, em seu segundo artigo, no parágrafo quatro, indica que a carga horária destinada para realização de atividades com os estudantes deve ser de no máximo 2/3 (dois terços) da carga horária de trabalho (Brasil, 2008). Sendo assim, os professores de Educação Física da Rede Municipal, com carga horária de 20 horas semanais estão com 13 horas/aula em atividades de classe, os professores que trabalham 40 horas semanais estão em atividades com os estudantes 26 horas/aulas por semana.

Considerando o que informa a Lei, um professor de 20h trabalhará com seis ou sete turmas do componente curricular, um professor com 40h terá treze turmas para ministrar aulas, dedicando assim maior tempo à instituição de ensino.

Entre trabalhar em regime de 40 ou 20 horas semanais há diversos fatores que estão relacionados: se o professor tem outro vínculo empregatício, a busca por uma remuneração melhor, o concurso prestado só disponibilizar vagas para 20 ou 40 horas. A quantidade de trabalho que o professor terá é significativa, pois trabalhar 20 horas semanais significa ter de seis a sete turmas para realizar planejamento, corrigir atividades, lançar notas, preencher cadernetas, etc. No caso de 40 horas, essa quantidade de turmas e conseqüentemente o trabalho que demanda também é maior, o que demanda mais tempo do professor para realizar tais atividades.

4.4 CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO

As condições e relações de trabalho aparecem como a categoria que abordou questões relacionadas ao tempo para planejamento das aulas (Quadro 6); a colaboração e parceria entre gestão, coordenação escolar e os professores; os recursos para estudo e produção das aulas; oferta de materiais e espaço pedagógico

para as aulas; e se os professores de Educação Física dispõem de um momento para dialogar sobre a prática pedagógica desenvolvida em suas unidades escolares.

Quadro 6 – Percepção do tempo para planejamento

Participantes	Respostas
P2, P3, P5, P13, P14, P15	SUFICIENTE
P1, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12	INSUFICIENTE

Fonte: Dados da pesquisa

Ao questionarmos os professores sobre o tempo que dispõem dentro da sua carga horária semanal, para realização do planejamento das atividades pedagógicas os professores se dividiram entre os que o consideram suficiente e insuficiente. Os docentes que consideram o tempo que dispõem suficiente (P2, P3, P5, P13, P14, P15), fizeram algumas ressalvas em relação a este tempo para planejar, que também é destinado a outras atividades que fazem parte do trabalho docente como: preenchimento de cadernetas, correção e produção de atividades, e ter outros vínculos de trabalho; acabam prejudicando o tempo destinado ao planejamento.

“No tocante ao planejamento, sim [...] No entanto, há outras demandas, como preenchimento de sistemas, cadernetas físicas, planejamentos quinzenais e elaboração de provas que demandam mais tempo, nem sempre a carga horária de reserva é suficiente, ainda mais considerando a existência de outros vínculos de trabalho” (P5).

Os professores que acham o tempo insuficiente (P1, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12), indicam que utilizam mais tempo que é destinado ao planejamento para elaborá-lo; pois outras atividades da profissão docente também são realizadas neste tempo. Relatam que para se planejar com qualidade é necessário dispor de mais tempo para realizá-lo. Um outro fator apontado pelos professores que consideram insuficientes o tempo para o planejamento é ter outros vínculos em outras redes de ensino.

“[...]além da carga horária no município, trabalho mais 40h em outra rede e isso acaba por diminuir o ‘tempo livre’ que tenho para planejar as aulas, dificultando a organização do planejamento” (P12).

“Eu diria que no mínimo seria necessário a metade da carga horário voltada para o planejamento, ainda mais considerando que lidamos com uma quantidade significativa de estudantes que possuem necessidades

educacionais especiais, que exigem mais tempo para um planejamento específico, e também considerando que a falta habitual de condições de trabalho exige mais de nosso tempo para "criativamente" pensar soluções pedagógicas para as nossas aulas" (P8).

O planejamento das aulas não é só uma tarefa que o professor deve cumprir para fins de verificação dos órgãos gestores, mas um instrumento que ajuda o professor na organização e sequenciamento do conhecimento e que deve considerar uma série de fatores como: espaço, material, tempo, objetivos, avaliação, métodos, procedimentos, perfil da turma, alunos que necessitam de material adaptado a suas necessidades educacionais. Ter tempo suficiente para organizar, estudar e elaborar esta ação de fundamental importância para prática pedagógica do professor (Santos, Pereira, 2021).

A falta de tempo para o planejamento relacionada a outros vínculos de trabalho, e demandas que fazem parte do trabalho do professor: elaborar e corrigir atividades e avaliações, preencher cadernetas, também são feitas no tempo de trabalho do professor, e muitas vezes essas atividades extrapolam o tempo destinado a elas. Muitos professores complementam sua renda salarial atuando em outras redes de ensino (privada ou pública), o que faz com que esse profissional fique sobrecarregado. É preciso pensar em políticas que valorizem financeiramente os professores para que estes, não precisem ter dois ou mais vínculos de emprego e possam se dedicar exclusivamente a uma unidade ou rede de ensino.

A Portaria nº 03/2016 da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, regulamenta os horários e destinação da carga horária para atividades complementares. Em seu parágrafo primeiro, no artigo um, é apresentada a definição de atividade complementar como: "um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho no próprio local de trabalho" (Feira de Santana, 2016).

Em seu artigo terceiro, a portaria traz como deve ser distribuída a reserva de carga horária dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Infere que 30% da carga horária semanal deve ser destinada às atividades complementares. Professores com carga horária de 90 horas (20 horas semanais), terão que cumprir quatro horas de planejamento pedagógico no ambiente escolar junto a seus pares ou

de forma individualizada, terá mais duas horas de trabalho pedagógico em ambiente de livre escolha do professor.

Os professores com carga horária de 180 horas (40 semanais), tem oito horas de planejamento pedagógico a ser cumprido no ambiente escolar e mais quatro horas de trabalho pedagógico em ambiente escolhido pelo professor.

O que a portaria apresenta é que não é só o planejamento que pode ocorrer neste horário destinado as AC's, mas também atividades formativas, reuniões com o corpo docente da escola, o que pode limitar o tempo para planejar, além das outras demandas escolares.

A preocupação dos professores em relação a ter mais tempo para planejar demonstra um desejo de trazer uma melhor organização para sua prática pedagógica. Sobre a importância do planejamento, Maciel e Tullio (2020), esclarecem que ao planejar suas aulas, o professor pode aproximar mais os estudantes, tornando as aulas mais atrativas a eles, levando em consideração em seu planejamento a realidade dos estudantes, o espaço disponível e a linguagem utilizada no contexto dos alunos.

Em relação a fatores que implicam em dificuldades no planejamento, Santos e Pereira (2021) apontam a infraestrutura, a falta de materiais como impactantes no momento do planejamento. Lopes et. al (2016) mostra que a prática do planejamento entre os professores de Educação Física está ganhando maior aderência, por outro lado, esses planejamentos têm sido realizados de forma individualizada. Os pesquisadores indicam que é importante a implementação do planejamento coletivo, para ter uma visão mais ampla de eventuais paradigmas da Educação Física escolar.

Em relação a ter apoio da gestão escolar e coordenação pedagógica da escola em que estão lotados os professores, um grupo de professores relatou que recebem apoio da gestão e da coordenação pedagógica, e outro grupo citou que não conta com esse apoio por parte da equipe gestora (Quadro 7).

Quadro 7 – Apoio da gestão e coordenação aos professores de Educação Física

Participantes	Respostas
P4, P5, P7, P8, P10, P12, P13, P14	RECEBEM APOIO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO
P1, P2, P3, P6, P9, P11, P15	NÃO RECEBEM APOIO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO

Fonte: Dados da pesquisa

Os professores que contam com o apoio da gestão e da coordenação descrevem que o apoio está ligado à disponibilização de materiais; abertura de espaço nas reuniões pedagógicas para tratar de projetos; apontamento de sugestões, materiais e disponibilização de espaços. Como é apontado no relato do P4:

“[...] A gestão possibilita a compra de todos os materiais básicos que preciso no desenvolvimento das aulas. Reserva tempo pedagógico nos AC ou até AC exclusivo para que eu fale dos projetos desenvolvidos e que contam com a parceria de toda a comunidade escolar [...]” (P4).

Porém, mesmo dentro do grupo de professores que contam com suporte da gestão e coordenação indicam algumas situações em que ficam a desejar e que tanto a gestão e a coordenação poderiam estar apoiando o professor. Como apontam os relatos de P8 e P12:

“[...]no que diz respeito ao planejamento, não há muita contribuição da gestão ou coordenação. Na verdade, a coordenação, na jornada pedagógica, já entrega um calendário de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano, que inclusive, muitas vezes não se vincula ao que os professores desenvolvem em seus planos de ensino, como no meu caso” (P8).

“Conto com apoio razoável da gestão e com nenhum apoio da coordenação, que se destina a orientar somente as/os professoras/es dos anos iniciais. O apoio da gestão não ocorre da forma que eu acho satisfatória, pois, não existe tanta atenção para as necessidades que o meu componente curricular necessita [...]” (P12).

A relação da gestão e da coordenação pedagógica com os professores de Educação Física pode ser bem mais que entregar planejamentos e disponibilizar materiais; também pode constituir-se uma via de conhecimento a respeito do que o componente pode contribuir para a escola e o alcance dos objetivos propostos.

Sobre a contribuição da gestão para Educação Física, Ilha e Krug (2008) em estudo sobre as contribuições da gestão na formação profissional do professor de Educação Física, concluem que os espaços de reuniões pedagógicas e conselhos de classes tem muito a contribuir para as ações reflexivas dos docentes, sendo preciso transformar esses espaços em momentos de troca de ideias, discussões e avaliação do processo pedagógico e não somente em momento de avaliação individual do aluno.

Os professores que indicaram não ter apoio da gestão nem da coordenação pedagógica indicam que a Educação Física ainda é vista por alguns gestores e coordenadores como uma atividade ou recreação “Não considero que tenho apoio. Ainda veem a Educação Física como a aula da ‘brincadeira’ e se surpreendem e elogiam minha prática, mas o apoio é ausente” (P6). Tanto gestores quanto coordenadores devem buscar entender que a Educação Física é um componente curricular com uma dinâmica diferente dos demais componentes, por explorar as experiências corporais não deve ser encarada como algo desprovido de um conhecimento sistematizado. Por isso é importante o professor de Educação Física mostrar através da sistematização de sua prática pedagógica que não se trata de um fazer por fazer, mas sim um fazer que busca entender os sentidos e significados desse fazer.

A falta de apoio da gestão e da coordenação pedagógica na Educação Física pode estar atrelada à visão que a gestão tem do componente curricular como aponta Krug et. al (2020), sendo que as gestoras que participaram do estudo apresentaram uma visão da Educação Física com sendo recreação e prática esportiva, em um entendimento de que no ensino de Educação Física não há planejamento nem objetivos, tendo a aula livre como única metodologia, a bola como o material único utilizado e o componente sendo visto como aquele que não realiza avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes.

Este entendimento dos Gestores em relação ao componente curricular Educação Física, de fazer por fazer, é também compartilhado pelos coordenadores pedagógicos, como aponta Cristino (2009). A autora relata em seu estudo que os/as coordenadoras (es) pedagógicos não compreendem a rotina diferenciada das aulas de Educação Física, que se dá de forma diferente de outros componentes curriculares

e não a percebem como componente curricular que trata da cultura corporal na escola, mas sim como uma prática pela prática. A coordenação pedagógica poderia atuar a partir do suporte e acompanhamento dos professores de Educação Física, não só prestando contribuições à prática pedagógica, mas também, na luta para combater os estigmas que rondam o componente curricular na escola.

Salgado (2017), indica os motivos que levam à descrença, ao não investimento e à marginalização da Educação Física escolar é a utilização desses saberes dentro e fora da escola, sem mostrar o vasto conhecimento para além dos esportes. Mostra o autor que para haver uma melhor qualidade no ensino da Educação Física é necessário um olhar atento e democrático da gestão no sentido de destinar recursos para a compra de materiais pedagógicos e adequação de espaço físico, valorizando-se o trabalho que está sendo desenvolvido, reconhecendo os conhecimentos tratados pelo componente curricular e investindo-se na formação continuada de professores em serviço.

Os participantes foram questionados sobre a disponibilização de materiais para estudo e planejamento de suas aulas, pela SEDUC (Quadro 8).

Quadro 8 – Disponibilidade de materiais para planejamento

Participantes	Respostas
P1, P4, P12	Tem materiais disponibilizados para estudo e planejamento
P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15	Não tem materiais disponibilizados para estudo e planejamento

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à disponibilização de material de estudo para realização do planejamento, a grande maioria dos professores relataram que esses materiais não são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. E que os materiais que utilizam em suas aulas são produzidos por eles, “Os materiais utilizados foram sistematizados por mim mesmo e são impressos pela escola” (P5). Houve a tentativa de produzir um material específico para a rede, feito pelos professores, porém o órgão gestor da educação municipal (SEDUC) não levou a ideia à frente, como indica o P8:

Cabe salientar que apesar do esforço de alguns professores e professoras de desenvolver um material didático-pedagógico para os professores utilizarem com os alunos, a SEDUC não demonstrou nenhum interesse em reproduzir este material” (P8).

Os professores P1, P4 e P12 relatam que em suas escolas dispõem de um livro didático do componente curricular para o professor, e nas formações da Secretaria Municipal de Educação foram disponibilizados materiais. O professor P1 disse que

“Livro de apoio de Educação Física, apenas para o professor” (P1).

“Nas formações sempre foram disponibilizados materiais para planejamento e organização das aulas, entre eles: textos, material referencial, livros, materiais digitais” (P12).

Uns apontam ter um livro didático apenas para o professor ou materiais disponibilizados em formações, outros utilizam seus próprios materiais e livros, entretanto fica evidente que esse material de apoio é de interesse dos professores. Seria muito importante que todos tivessem a sua disposição esses materiais, já que um material didático que reflète as características locais seria de grande ajuda aos professores no momento de realizar o planejamento, pois teriam uma fonte para explorar e trazer novos conhecimentos para suas aulas, contribuindo com o processo de aprendizagem dos estudantes.

O livro didático é apontado por Rodrigues e Darido (2011) como capaz de contribuir com o trabalho pedagógico do professor, pois apresenta uma sistematização dos conhecimentos, pode fornecer atualizações sobre os conhecimentos do componente curricular aos professores e auxiliá-los na sua prática reflexiva.

Souza Junior et. al (2015) relaciona a dificuldade e o afastamento da Educação Física do livro didático à história da Educação Física e de suas concepções, já que, por muito tempo, era tratada como atividade meramente prática e não como componente curricular que tem um conhecimento organizado e sistematizado. Contudo, os autores mostram que houve uma maior aproximação da área com a questão do livro didático a partir da publicação do primeiro livro didático público no país, que foi o livro lançado pelo estado do Paraná no ano de 2006 para o componente curricular.

Foi perguntado aos professores a respeito do espaço físico para as aulas e da disposição de materiais pedagógicos nas unidades escolares em que atuam (Quadro 9).

Quadro 9 – Espaço específico e materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física

Participantes	Respostas
P1, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	Espaço específico
	Tem espaço específico para aula
P2, P8	Não tem espaço, utiliza outros espaços
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P14, P15	Material pedagógico
	Tem material
	Não dispõe de material

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o espaço específico para realização das aulas, a maioria dos professores participantes do estudo indicaram ter este espaço para realização das aulas, mas em relação às condições desses espaços não há uma condição uniforme, pois enquanto alguns professores possuem uma boa estrutura “a escola possui quadra poliesportiva coberta e um espaço externo amplo para outras práticas” (P5) , outros professores sinalizam que seu espaço de trabalho não está adequado: “Uma quadra minúscula, e em péssimas condições” (P11).

P2 relatou não ter quadra, mas não indicou onde desenvolve suas aulas, o Professor P8 descreveu que desenvolve suas aulas assim: “Utilizamos um pátio coberto com um palco” (P8).

O espaço pedagógico para as aulas de Educação Física é muito importante no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, pois é nesses espaços que serão desenvolvidas as experiências corporais dos conhecimentos que tratam o componente. E se os espaços pedagógicos das aulas não estão adequados, por exemplo, expostos ao tempo (sol forte, ou chuva), apresentam risco à integridade física dos estudantes (piso extremamente áspero, pontas de ferragem a mostra), o que pode levar o professor a limitar suas intervenções pedagógicas.

Em estudo sobre a infraestrutura da Educação Física, Ferreira Neto (2020) aponta a desvalorização do componente curricular; a falta de apoio da Secretaria de Educação, alegando falta de recursos para investir em equipamentos, como fatores que influenciam na precariedade ou até mesmo, a ausência de infraestrutura para as aulas de Educação Física.

Sobre os materiais pedagógicos que a escola dispõe, todos os professores indicaram ter materiais para o desenvolvimento das suas aulas, porém a situação não é igual para todos, em suas respostas alguns professores relatam que estes materiais são limitados, estão deteriorados, ou dispõem do básico. Mas há também casos de professores que dispõem de grande quantidade de recursos materiais.

“[...] Materiais existem poucos e os que tem são de péssima qualidade, quase descartáveis. O que tem são: algumas bolas de futebol, voleibol, handebol e basquetebol, que já se encontram em péssimo estado. Também tem alguns cones, arcos, colchonetes, cordas e petecas. No final do ano de 2023 a maior parte do material já estava bastante deteriorado pelo uso, necessitando reposição urgente” (P8).

“[...] faltam materiais para o ensino dos diferentes elementos da cultura corporal. A escola conta com um tatame (4 quadrados) que foi uma doação que consegui de um outro espaço. Além disso possui rede e poste de vôlei, algumas cordas, cones e jogos de damas e xadrez. Atualmente a escola não conta com nenhuma bola em condições de uso” (P5).

“[...]bolas de futsal, basquete, vôlei, hugby; streer rede de vôlei; pranchetas, coletes, tatames, cones, cordas, bombas de ar, jogo de dama, baralho, xadrez, tenis de mesa, arcos, pratos demarcatorios, conjuntos de frescobol, boliche, pega-varetas, quebra-cabeças” (P4).

Os materiais pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física auxiliam o professor a propor situações de aprendizagem das práticas com maior riqueza de possibilidades de exploração pelos estudantes. A falta de materiais pode acabar limitando a intervenção do professor ou exigindo que este busque alternativas para garantir que os estudantes aprendam. O fato de, em uma mesma rede de ensino, uma escola ter a disposição diversos materiais e outras não pode causar um desequilíbrio em relação ao aprendizado que os estudantes têm no componente curricular.

Não contar com espaços adequados e material pedagógico suficiente, pode contribuir para uma limitação das práticas ofertadas nas aulas de Educação Física como apontam Oliveira, Silva e Molina Neto (2011). Os autores mostram em sua pesquisa que na falta de material e de local, alguns elementos da cultura corporal

como danças, lutas e ginástica acabam não sendo tratados pelos professores. Mostram, ainda, que a quantidade de materiais disponibilizados pela unidade escolar influencia na organização da aula.

No estudo de Carvalho, Barcelos e Martins (2020), os autores constataram que a falta de infraestrutura do espaço e de material didático, faz com que as aulas de Educação Física não cumpram parte das unidades temáticas propostas pela BNCC. O fato de professores e estudantes estarem em uma quadra sem uma boa infraestrutura, dificultou a realização das atividades, forçando a busca de outros espaços para realização das aulas. A ausência de materiais também foi um fator que limitou o processo de Ensino aprendizagem.

Uma das perguntas endereçadas aos professores foi sobre haver algum momento/espaço para discussão sobre os desdobramentos da prática pedagógica e trocas de experiência na Rede Municipal (Quadro 10).

Quadro 10 – Encontro/Momento para discutir a prática pedagógica

Participantes	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P13, P14, P15	Há espaço/momento para discutir a prática pedagógica
P6, P8, P11	Não há um espaço/momento para discutir a prática pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre este questionamento grande parte dos professores indicaram as formações que são ofertadas pela SEDUC como um espaço para discutir sobre o trabalho pedagógico e como momento de falar sobre os problemas enfrentados na escola: *“Nos encontros formativos, escassos, mas as discussões podem ser consideradas mais como desabaços do que algo que transformará a realidade”* (P15). Segundo os participantes essas formações ocorrem uma vez por mês durante o ano letivo.

Quatro professores (P6, P8, P11, P13), não têm o mesmo entendimento dos demais sobre as formações oferecidas pela SEDUC, não reconhecendo este espaço como momento de discussão da prática pedagógica, pois os encontros da formação não tratam mais especificamente das questões relacionadas ao componente

curricular, abordando temas mais genéricos, pois a formação está organizada por área de conhecimento, no caso da Educação Física, que está na área de Linguagens, essa formação ocorre junto a outros componentes curriculares.

“[...] hoje em dia os encontros formativos da SEDUC são realizados por área, na qual os professores de Educação Física se integram na área de Linguagens. Esses encontros formativos têm sido marcados por temas genéricos e não trazem, na minha opinião, grandes contribuições para o desenvolvimento do planejamento e do trabalho pedagógico” (P8).

“Inicialmente tínhamos, principalmente quando os encontros eram divididos por disciplina. Mas, desde 2020 não temos essas reuniões com essa perspectiva” (P13).

Um espaço para discussão do que vem acontecendo no trabalho pedagógico, onde todos os professores do mesmo componente curricular se juntam, é muito rico e pode proporcionar o compartilhamento de experiências profissionais e conhecimentos que podem servir aos outros colegas que estejam em dificuldades em relação a um problema específico de sua escola. Esse encontro também pode servir de espaço de estudo e de planejamento coletivo.

Em um momento de formação continuada os professores trocam experiências, falam sobre as suas dificuldades e êxitos que podem contribuir para outros professores que estão passando por situação semelhante, como indicam Perini e Bracht (2016), que os saberes formados pelo compartilhamento de intervenções exitosas e seu compartilhamento com os pares, é uma fonte rica de saberes e proporciona sugestões para elaboração de novas intervenções pedagógicas.

O modelo de formação colaborativa é apontado por Bastos, Anacleto e Henrique (2018) como “espaço de construção de saberes que transita dialeticamente entre o individual e o coletivo” (p. 391). Os autores mostram que os professores que participaram desse tipo de formação apontaram como aspectos relevantes: as trocas de experiências entre professores; construção coletiva do conhecimento; as atividades sobre planejamento e reflexão foram bastante valorizadas principalmente pelo apoio na elaboração de práticas com conteúdos nunca trabalhados e as discussões sobre estratégias de atuação pedagógica foram apontadas como experiências marcantes da formação colaborativa. Um modelo de formação continuada que pode ser de grande contribuição para a Rede Municipal de Feira de Santana.

4.5 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A categoria concepção tratou de conhecer dos professores a intencionalidade (objetivo) do ensino da Educação Física Escolar (Quadro 11); também buscou-se conhecer qual o entendimento dos professores sobre o que é a prática pedagógica.

Quadro 11 – Objetivo de ensino da Educação Física escolar

Participantes	Respostas
P1, P3, P4, P8, P14	Apropriação do conhecimento e criticidade
P11, P12	Desenvolvimento integral do sujeito
P2, P7	Desenvolvimento dos aspectos físicos, sociais, emocionais e éticos
P5, P6, P9, P10, P13, P15	Vivência/experiências das práticas da cultura corporal/corporal de movimento

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao objetivo do ensino da Educação Física escolar, a partir dos entendimentos dos professores, foi possível agrupá-los em: os que entendem que o objetivo da Educação Física está relacionado com a apropriação do conhecimento e formação crítica, “Possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente e socialmente construído e desenvolvido pela humanidade” (P1). O desenvolvimento integral dos estudantes, “*Ajudar na formação integral dos alunos, juntamente com os outros componentes curriculares, a partir de seus objetivos específicos*” (P12). Experienciar/vivenciar as práticas da cultura corporal/cultura corporal de movimento; “A socialização/vivência dos conteúdos sobre a cultura corporal que foram historicamente construídos pela humanidade” (P6). O desenvolvimento dos aspectos físicos, sociais, emocionais e éticos:

“O objetivo do ensino da educação física na escola é promover o desenvolvimento físico, mental, social e emocional dos alunos, englobando

diferentes aspectos, como habilidades motoras, aptidão física, saúde, bem-estar, socialização e aquisição de valores e atitudes positivas em relação à atividade física e ao esporte” (P7).

As concepções que os professores têm sobre o ensino da Educação Física escolar mostram-se bem variadas apontando para diversos aspectos quanto aos objetivos do ensino, historicidade, criticidade, dimensões sociais e afetivas do ser humano, formação integral, habilidades motoras, melhoria da saúde e aptidão física. Esses entendimentos sobre o ensino do componente curricular fazem parte da produção do conhecimento e da história da Educação Física.

Cada professor a partir de seu entendimento se pauta em uma determinada concepção de ensino. Darido (2012) mostra que os professores se apropriam das intencionalidades das abordagens pedagógicas da Educação Física, mesmo que as vezes de forma inconsciente, para direcionar a sua prática pedagógica. E que nesse processo os professores acabam mesclando objetivos de diversas abordagens.

A BNCC indica que o componente curricular Educação Física é responsável pela tematização das práticas corporais em suas diversas formas e contextos, sendo que as práticas corporais são entendidas como “manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, p. 213, 2018). O documento apresenta as finalidades do ensino das práticas corporais (Brasil, p. 213, 2018):

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

As concepções que os professores trazem não estão distantes do que aponta a BNCC, de formas individuais os professores dão enfoque a aspectos que são considerados por eles mais importantes para que os estudantes se apropriem, seja o entendimento crítico das práticas, ou de que forma elas auxiliam no desenvolvimento integral dos estudantes.

Os professores foram indagados a respeito do seu entendimento sobre a prática pedagógica. A partir das respostas, reunimos as falas dos professores nas seguintes unidades: procedimentos realizados; o que faz o docente; mediação do conhecimento; e atividade que envolve fatores educacionais e sociais (Quadro 12).

Quadro 12 – Concepção de prática pedagógica

Participantes	Respostas
P1, P7, P11	Procedimentos realizados
P4, P12, P13	O que faz o docente
P9, P14	Mediação do conhecimento
P2, P5, P6, P8, P10, P15	Atividade que envolve fatores educacionais e sociais.

Fonte: Dados da pesquisa

Para os professores que concebem a prática pedagógica como os procedimentos realizados, indicam a seleção de conhecimentos, estratégias e metodologias utilizadas, “Entendo como ações, estratégias, metodologias e abordagens utilizadas pelos professores para planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e aprendizagem” (P7). Os que apontaram o sentido de prática pedagógica ao que faz o docente, apontam que é tudo feito pelo docente, seja no ambiente escolar ou fora dele, o desenvolvimento do trabalho na sala de aula “Tudo que é feito pela/o docente dentro e fora da escola relacionado ao processo de ensino e aprendizagem” (P4).

Para os professores a quem a prática pedagógica significa mediação do conhecimento, ela é descrita como “O ato de ensinar e/ou mediar o conhecimento” (P9). Para os que afirmam que a prática pedagógica está vinculada a atividades educacionais e sociais as práticas envolvem a articulação de conhecimentos e metodologias, objetivos e avaliação contextualizadas ao meio em que está inserido:

“É uma prática que acontece em diferentes espaços e tempos da escola, mediada pela interação professor/aluno/conhecimento, sendo mais complexa e elaborada do que a chamada prática docente. Depende, por exemplo, das circunstâncias nas quais o aluno está inserido” (P10).

As falas dos participantes da pesquisa mostram que parte dos professores ainda relaciona a prática pedagógica aos procedimentos didáticos e ao trato do conhecimento, apontando para um visão técnico-instrumental sobre a prática pedagógica. Mas também há professores que apresentam uma concepção de prática pedagógica fundamentada nas intencionalidades do ensino visando uma transformação dos sujeitos não somente o ensino dos conteúdos do componente curricular.

Em pesquisa sobre o conceito de prática pedagógica dos professores, Verdum (2013), mostra que a concepção que os participantes tiveram a respeito da prática pedagógica está ligada à competência instrumental e a noção de transmissão do conhecimento.

Souza (2005) ressalta a importância de considerar a prática pedagógica como integrante de um processo social inserido em uma prática social mais ampla. Pois a dimensão educativa não está apenas no ambiente escolar, mas também nas dinâmicas sociais que produzem aprendizagens. A autora mostra que, na escola, a prática pedagógica pode estar relacionada a dois tipos de atividades intencionais, as que buscam uma transformação ou as atividades que têm a transmissão de conhecimento como finalidade.

Em relação a uma concepção de prática pedagógica, Franco (2015) a conceitua como prática que se articula para se alcançar objetivos educacionais definidos. E são construídas a partir das intencionalidades determinadas previamente; se relaciona dialeticamente com situações de resistências e desistências; e se fundamentam na historicidade, ocasionam tomada de decisões e se modificam a partir das contradições do contexto histórico em que se inserem. Assim, a prática pedagógica é definida como (Franco, p. 604 ,2015):

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

4.6 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As aulas de Educação Física têm como objeto de conhecimento as práticas da cultura corporal (Coletivo de autores, 1992). Essas práticas envolvem os jogos, lutas, esportes, ginástica, danças e as práticas corporais de aventura.

Nesta categoria buscou-se conhecer os procedimentos que os professores utilizam na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico (Quadro 13); as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento das aulas; as práticas e intervenções que obtiveram êxito; a relação estabelecida entre a proposta pedagógica da escola e a Educação Física; e sobre a utilização das abordagens metodológicas da Educação Física.

Quadro 13 – Forma de organização das aulas

Participantes	Respostas
P1	Ciclos de ensino
P4, P5, P7, P10	Teoria e prática
P15	Objetivos de ensino
P2, P3, P6, P8, P9, P11	Ampliação dos conhecimentos.
P13	Direcionamentos oficiais

Fonte: Dados da pesquisa

A organização das aulas se trata de como os professores estabelecem como os conhecimentos serão tratados com os estudantes. Nesse aspecto, os professores apresentam uma variedade de formas organizativas, que são: por ciclos de ensino, o professor P1 aponta que organiza suas aulas por ciclos de ensino, porém não especifica como isso acontece. Os aspectos teóricos e práticos do conhecimento são apontados como forma de organização das aulas pensando na quantidade de aulas semanais que o componente dispõe, “são 2 aulas por semana, divididas em momentos que predominam mais a teoria e em outros mais a prática” (P4).

Os objetivos de ensino são apontados como uma maneira de organização das aulas, “De acordo com os objetivos de ensino traçados para os conteúdos” (P15). As orientações que são estabelecidas nos documentos oficiais (nacional, municipal e

escolar) são colocadas por P13, como organização de suas aulas, o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e a ampliação desses conhecimentos através de discussões e práticas também foi citado:

“Organizo minhas aulas para todos os conteúdos partindo da avaliação diagnóstica, ou seja, fazendo um levantamento sobre o que os alunos já sabem sobre o assunto, posteriormente partimos para a instrumentalização com textos, imagens, vídeos e vivências sobre o conteúdo e por fim a prática social, discutindo novamente o que os estudantes compreenderam sobre o assunto através de rodas de conversas, apresentações, jogos e ou avaliações escritas” (P6).

Os professores mostraram diferentes formas que organizam os conhecimentos a serem tratados em suas aulas, as dinâmicas impostas por cada professor na organização da aula estão relacionadas diretamente com a sua concepção de ensino para Educação Física e de referências que seguem para essa organização.

Para Oliveira e Silveira (2021), o professor de Educação Física deve refletir bem sobre as oportunidades de aprendizagem que irá propor aos estudantes. Devem considerar em sua reflexão, a cultura e o contexto social dos estudantes, para assim, identificar situações que podem ser tratadas dentro dos conhecimentos do componente curricular e ter significado para a vida dos estudantes, além de ajudá-los a compreender e identificar acontecimentos, situações de preconceito, a influência da mídia, mitos relacionados a saúde e estética.

Algumas situações do ambiente escolar podem influenciar na organização dos conhecimentos como mostram Souza Junior, Santiago e Tavares (2011), fatores ligados à condição escolar, acompanhamento do planejamento, espaços das intervenções, materiais pedagógicos e conhecimentos prévios da turma interferem na organização das aulas e dos conhecimentos. Outros fatores que são apontados pelos autores e que também interferem na organização são o tipo de conhecimento a ser tratado, a quantidade de conhecimentos do componente curricular e o tempo escolar se organizado em séries ou ciclos.

A respeito dos procedimentos utilizados nas aulas pelos professores, houve variadas formas de tratar o conhecimento com os estudantes (Quadro 14).

Quadro 14 – Procedimentos utilizados nas aulas

Participantes	Respostas
P4, P5	Ampliação dos conhecimentos
P2, P13	Dimensões de conhecimento
P7, P8, P9, P12, P15	Exposição, atividades e recursos
P10, P11	Teoria e prática
P3	Condicionado pelos conteúdos
P1, P6, P14	Outros

Fonte: Dados da pesquisa

Ampliação do conhecimento, parte do que os estudantes sabem, a partir dos processos de investigação, questionamentos, vivências e reflexão, possibilitando a expansão dos conhecimentos dos estudantes. P5 descreve como acontece esse processo:

Geralmente início a aula apanhando o nível de compreensão da turma sobre o tema abordado, lanço alguns questionamentos a fim de problematizar esta compreensão e posteriormente trabalhamos na ampliação das referências apresentadas pelos alunos, abordando os conhecimentos selecionados para aquela aula. Por fim, realizamos uma amarração dos assuntos abordados.

Os professores que apontaram a ampliação do conhecimento, parecem ter como base teórico metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica e abordagem Crítico-Superadora, em seus procedimentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). Onde buscam conhecer o que o aluno já sabe, questionar esse conhecimento, ampliar os conhecimentos através da busca de soluções para as questões, produzir uma nova síntese dos conhecimentos e intervir na realidade tendo como referência esses saberes reelaborados (Gasparin, 2012; Coletivo de Autores, 1992).

As dimensões do conhecimento abordam o conteúdo pelas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. como aponta P13 “Os procedimentos são pautados nas 3 dimensões do conhecimento: Conceitual, Procedimental e Atitudinal”. A exposição, as atividades e os recursos tecnológicos foram apontadas

no uso de: “aulas expositivas dialogadas, pesquisas, trabalhos, exibição de filmes, atividades de leitura e escrita” (P15).

Os professores que abordaram os conteúdos a partir das dimensões do conhecimento concebem o conteúdo em três dimensões: Conceitual relacionado ao trato das transformações históricas das práticas e da sociedade e dos conceitos ligados a prática corporal. A Procedimental, que é ligada às vivências das práticas e a Dimensão Atitudinal que trata de questões como ética, respeito às diferenças, trabalho cooperativo (Darido, 2004). A mesma autora aponta que essas dimensões não implicam fragmentar o conhecimento em conceitos, procedimentos e atitudes, mas trabalhá-las em conjunto, mesmo em alguns momentos dando mais enfoque em uma delas.

Teoria e prática, abordam o conhecimento dividindo-o em dois momentos: um teórico, utilizando o quadro branco e outro prático, realizado na quadra, “na maioria das vezes são procedimentos básicos, como aulas em sala utilizando o quadro branco e aulas práticas” (P10). O Condicionado pelos conteúdos, mostra que os procedimentos a serem realizados dependem do conhecimento a ser abordado, “Depende de aula, podendo abranger vários procedimentos de acordo ao conteúdo ou conhecimento abordado” (P3). E “outros” foi a categoria que agrupou as falas de professores que não responderam à pergunta ou não descreveram os procedimentos utilizados.

Em investigação para identificar princípios metodológicos para o ensino da Educação Física escolar, Batista e Moura (2019), mostram uma variedade de princípios utilizados no ensino do componente curricular. Os princípios identificados pelos autores foram: Interação; Contextualização; Dimensões dos conteúdos; Valorização das Experiências dos alunos; Diversidade de vivências; Problematização; Autonomia e Criatividade; Ludicidade; Compreensão e Transferência de Habilidades; Modificação estrutural do conteúdo; Utilização de recursos tecnológicos.

Um dos procedimentos que os professores destacaram utilizar em suas aulas é a exibição de filmes. Este recurso é apontado por Fu et. al (2022) como uma estratégia relevante quando articulada aos conhecimentos da Educação Física para tratar de questões sociais como questões de gênero, racismo, desigualdades

socioeconômicas, que perpassam esses conhecimentos. Apontam que o uso dos filmes na abordagem de temas sociais nas aulas de Educação física se mostrou enriquecedor para os estudantes despertarem a reflexão crítica.

A partir do que os professores apontaram como procedimentos utilizados nas aulas de Educação Física, mostra-se que ocorre a utilização de vários procedimentos no processo de ensino-aprendizagem. E cada professor utiliza o que considera mais adequado a sua realidade.

Uma das perguntas aos professores, foi sobre o enfrentamento de dificuldades em suas aulas. As situações mais destacadas entre as que dificultam o trabalho dos professores são: a falta de materiais pedagógicos e as condições do espaço de aula, e aquelas relacionadas à participação e ao comportamento dos estudantes nas aulas (Quadro 15).

Quadro 15 – Dificuldades enfrentadas na prática pedagógica

Participantes	Respostas
P1, P5, P6, P7, P8, P10, P14, P15	Estrutura e materiais
P2, P4, P11, P12, P13	Participação e comportamento dos estudantes
P3, P9	Não tem obstáculos

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a falta de materiais os professores apontaram que a ausência desses lhes impede de tratar de alguns conteúdos, limitando as possibilidades de práticas que os estudantes vão conhecer. O espaço também é citado pelos professores como um obstáculo, pois a falta ou inadequação dele obriga o professor a ter que adaptar as situações de aprendizagem à má adequação dos espaços específicos, como a falta de cobertura, que deixa os professores e estudantes expostos ao tempo, sob sol e chuva, o que obriga o professor a reorganizar, muitas vezes, a dinâmica da aula:

A falta de um espaço próprio para desenvolver os experimentos teórico-práticos é o principal. Além disso, é um espaço bastante disputado e nem sempre está disponível. Isso dificulta bastante, porque me força a ter que replanejar a todo o momento. Não ter uma quadra torna tarefa inglória o ensino das práticas corporais esportivas. E se for parar para analisar, os materiais que têm disponíveis na escola são principalmente para as

práticas de esportes coletivos. Como ensinar handebol, basquete, futebol, sem uma quadra? Muito difícil. A gente vai adaptando, mas adaptando, praticamente transformamos os esportes em outra coisa, que aí já não é mais esporte propriamente dito, vira outra coisa. Eu acho que esse é o principal obstáculo (P8).

As dificuldades de espaço físico e materiais são questões que devem ser resolvidas pela gestão escolar junto à gestão municipal e secretaria de educação, buscando investir na melhoria da infraestrutura das escolas, como também na aquisição de recursos materiais para o desenvolvimento das aulas. A quadra como espaço de aulas da Educação Física é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do professor deste componente, assim como a disponibilidade de materiais para que este possa trabalhar, sem a necessidade de improvisações de locais onde possam realizar suas aulas.

Marques et al. (2015) mostram que a falta de material, espaço, e tempo para refletir, discutir e avaliar a prática pedagógica, a indisciplina e a violência dos estudantes são fatores que levam à desvalorização do componente curricular e ao não reconhecimento do trabalho do docente. Questões de indisciplina, violência, desvalorização, remuneração e aqueles relacionados à formação inicial e continuada foram apontados por Carmo, Santos e Lima (2016), em seu estudo, como fatores que dificultam o trabalho docente.

O comportamento e participação dos estudantes são apontados também como fatores que têm dificultado a ação pedagógica dos professores. Eles indicam a não participação nas aulas, principalmente das meninas; indisciplina, violência e desinteresse como situações que vêm enfrentando nas suas aulas.

“O maior desafio está sendo o desinteresse estudantil, indisciplina e violência, sucateamento do conhecimento, sucateamento da educação, falta de espaço, falta de reconhecimento social e político, falta de incentivo, ambiente estressante por várias situações, inclusive, opressão de diretores e gestores” (P2).

“[...]salas de aulas superlotadas, estudantes desinteressados pelos conteúdos de Educação Física, dificuldade para falar devido ao barulho interno e externo à sala de aula, quadra descoberta exposta ao sol e chuva” (P6).

Sobre a questão do afastamento e desinteresse dos estudantes é preciso os professores se atentarem para os motivos que estão levando-os a se afastarem. Permitir-se dialogar com esses estudantes, pode ajudar a descobrir os motivos e

possibilitar a criação de estratégias que os aproximem das aulas, fazendo com que entendam a Educação Física como um componente curricular e não uma atividade que o estudante escolha ou não fazer.

Em relação à não participação dos estudantes, Tenório e Silva (p. 74, 2013), mostram que isso “pode ocorrer, às vezes, quando os professores não estão atentos às atitudes, comportamentos e anseios dos alunos, sendo necessária ao educador a busca de possibilidades de participação dos educandos nas aulas”. Oliveira e Rezende (2015) pesquisaram, em escolas de Ensino Fundamental II (anos finais) e Médio o abandono nas aulas de Educação Física e constataram que os estudantes apontam como motivos para não participarem: dispensas médicas, forma como o professor falava com os estudantes, a forma de abordagem do conhecimento, a falta de habilidade e não querer se expor e até a repetição do conteúdo.

Foi solicitado dos professores que falassem a respeito das intervenções em que obtiveram bons resultados. Neste quesito, as unidades de registro ficaram divididas em: projetos e eventos, trato dos conhecimentos da Educação Física, motivação dos estudantes e produção de materiais (Quadro 16).

Quadro 16 – Intervenções bem-sucedidas

Participantes	Respostas
P3, P7, P8	Projetos e eventos
P1, P4, P5, P9, P10, P12	Trato dos conhecimentos
P13, P14, P15	Motivação e incentivos aos estudantes
P11	Materiais produzidos
P2, P6	Não opinou/não realizou

Fonte: Dados da pesquisa

Os professores que apontaram projetos e eventos como práticas que foram exitosas citam projetos interdisciplinares, eventos desportivos e projetos com conteúdo de ginástica e dança.

“Fizemos uma mobilização de todos os alunos da escola do 7º e 9º anos para o desenvolvimento de um festival de ginástica e dança. O objetivo foi o de que os alunos realizassem apresentações como culminância dos conteúdos aprendidos sobre ginástica e dança. Foi fantástico. Os alunos se empolgaram muito com as atividades e conseguiram demonstrar aos

colegas tudo que aprenderam sobre as modalidades da ginástica competitivas e não competitivas, assim como sobre danças de salão” (P8)

Na unidade trato do conhecimento os professores indicam as diversificações das práticas da cultura corporal trabalhadas, resgate dos alunos que não participam das aulas, incentivo à participação feminina nas aulas, trabalho com jogos populares, ginástica, danças afro-brasileira e trabalho com jogos eletrônicos são intervenções citadas pelos professores.

“Dialogar sobre a obrigatoriedade da realização da aula prática conforme todas as outras disciplinas; trabalhar com todos os elementos da cultura corporal; diversificar as posições das/os estudantes na atividade; levar materiais que possibilitem a utilização de, pelo menos, 4 grupos ao mesmo tempo; realizar culminâncias de projetos como resultado dos elementos da cultura corporal trabalhados; ouvir os motivos pelos quais as/os estudantes não querem realizar a aula prática; pontuar as atividades desenvolvidas (sala, quadra, casa) dando vistos no caderno; mediar a participação equitativa de meninos e meninas; dar maior atenção ao gênero que sofre estereótipos em relação à prática de certos elementos da cultura corporal, como a luta e a dança, por exemplo”(P4).

Na unidade motivação dos estudantes, a participação dos estudantes nas aulas, mesmo não sendo da modalidade que os estudantes preferem (Futsal); a motivação dos alunos estudarem em grupo e a conscientização sobre a importância da Educação Física são apontados pelos professores como práticas que tiveram sucesso “Mais consciência, por parte dos estudantes, acerca da importância da Educação Física escolar” (P15).

Na unidade produção de materiais, foi apontada a elaboração de um plano de ensino e a inserção do componente curricular na semana de provas da escola. O professor indicou essa atividade como realização exitosa de sua intervenção. Dois professores não indicaram nenhuma prática bem-sucedida, apontaram como fatores: ter ingressado há pouco tempo na rede municipal (P2); e não conseguir desenvolver o trabalho por não dispor de uma estrutura adequada, o que mantém as aulas tradicionais (P6).

Apesar das dificuldades relacionadas a estrutura, materiais e relacionamento com os estudantes, os professores têm buscado ações de inovação pedagógica para as aulas de Educação Física, inclusive desenvolvendo ações para os problemas que interferem em sua prática pedagógica e obtendo êxito em seu trabalho.

A partir de diferentes frentes, seja com trato dos conhecimentos, desenvolvimento de projetos, organização curricular, relação com os estudantes os professores têm buscado estratégias para intervenção pedagógica na Educação Física. De modo a romperem com o modelo tradicional de ensino da Educação Física, buscando a inovação pedagógica como aponta Faria et al. (p. 27, 2010) para os autores inovação “implica o rompimento, total ou parcial, com alguns aspectos da tradição estabelecida na Educação Física, mesmo nos casos em que essa ruptura não se vincula a qualquer sentido ‘progressista’ ou ‘crítico’”.

Para Santos e Santos (2022) a inovação pedagógica compreende as ações realizadas na escola, que têm impacto nas práticas pedagógicas dos professores. A inovação insere mudanças nos procedimentos, atitudes e intenções das práticas pedagógicas dos professores, podendo ser mudanças direta ou indireta dessas práticas. Os autores mostram que diversas formas de inovação podem ocorrer desde a organização curricular até as relações professor-aluno-conhecimentos da Educação Física; a busca da inovação depende dessas ações estarem acessíveis aos professores dentro do seu exercício docente, cabendo-lhe a sua revisão ou reinvenção.

Em pesquisa que buscou analisar a prática pedagógica de professores Educação Física que receberam o prêmio Educador Nota 10, Godoi et al. (2021b), mostra que os professores investigados propuseram práticas pedagógicas para a Educação Física inovadora, com diversidade e criatividade. Além de apontar para mobilização e divulgação das diversas formas de saberes ligados ao que fazer e como fazer.

Os professores de Educação Física da Rede Municipal de Feira de Santana têm desenvolvido atividades e práticas em suas aulas que merecem ser divulgadas não só para a Rede, mas também para outros locais. É preciso criar espaços onde esses professores possam apresentar o trabalho que vem desenvolvendo em suas unidades escolares como forma de compartilhar conhecimento.

Na LDB 9394/1996, indica-se que a Educação Física como componente curricular deve estar alinhada com a proposta pedagógica da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) é um referencial importante para o professor de

Educação Física como indica a lei. Para Lima e Neira (2010) a proposta da Educação Física que se articula com o PPP terá mais proximidade com a realidade social, cultural e histórica dos alunos. Tendo consciência da importância deste documento, no desenvolvimento das práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade e objetivos da escola na formação dos estudantes, perguntamos aos professores sobre a articulação do PPP com a prática pedagógica (Quadro 17).

Quadro 17 – Relação entre a prática pedagógica e o Projeto Político Pedagógico

Participantes	Respostas
P1, P3, P4, P5, P9, P10, P11, P13, P14	Relaciona com o PPP
P2, P6, P7, P11, P12, P15	Não teve acesso
P8	Teve acesso, mas não relaciona

Fonte: Dados da pesquisa

As falas dos professores a respeito do PPP foram organizadas em: relacionam a prática pedagógica com o documento; não tiveram acesso ao PPP e teve acesso, mas não relaciona a prática pedagógica com o documento.

Os professores que relacionam sua prática com o PPP apontam que essa relação acontece no alinhamento das abordagens de ensino; nos objetivos para educacionais ligados à inclusão e a formação crítica dos estudantes; e participam também da reformulação do PPP de suas escolas. Como o participante P3 aponta em sua fala: “as abordagens seguem alinhadas, a escola trabalha com a proposta pedagógica ligada à concepção socio interacionista e a inclusão, ampliando assim as possibilidades da minha prática pedagógica”.

Os professores que citam não ter acesso ao documento e por isso não articulam sua prática pedagógica ao PPP relatam que foram em busca, mas receberam um documento totalmente desatualizado; foi solicitado, mas não tiveram acesso ao documento. “Não faço ideia. Desde minha entrada na unidade escolar, solicitei o PPP, mas até hoje não tive acesso” (P15).

Aos que tiveram acesso, mas não relacionam, apontam que não relaciona com a sua prática pedagógica por conta de questões epistemológicas divergentes entre o documento e a concepção do professor. A fala do professor P8 detalha essa situação:

O PPP da escola tem uma fundamentação idealista e se pauta na teoria pedagógica construtivista, especialmente focada nos lemas da pedagogia do aprender a aprender. Eu não trabalho com essa vertente. Considero uma teoria pedagógica ultrapassada, que começou lá com a pedagogia nova, desvalorizando o papel do professor que passou a ser considerado como mero facilitador. Na minha opinião, o professor tem um papel fundamental que na relação professor/aluno constitui o par mais desenvolvido, pois detém um saber que os alunos ainda não possuem. Daí que o papel do professor é o de transmitir esse conhecimento e selecionar os métodos mais adequados para isso, como explicou o professor Saviani na teoria pedagógica histórico-crítica. Portanto, não é o de apenas organizar o espaço e tempo pedagógicos e orientar os alunos na busca do conhecimento por si próprios como alude o construtivismo. Por isso, não me relaciono com o PPP da escola. Cabe salientar que eu não estava ainda na escola quando da última discussão e formulação do PPP.

As situações apontadas pelos professores a respeito da relação da Educação Física como PPP da escola mostra que por mais que os professores tenham buscado trazer o PPP como referencial da Educação Física, porém esbarram na falta de acesso ao documento, o que não deveria acontecer, pois o PPP deve ser de acesso de todos que integram a comunidade escolar. Sobre ter acesso, mas não dialogar com o PPP, não é preciso concordar com a metodologia, mas é preciso considerar os objetivos que se pretende alcançar e dentro da sua concepção epistemológica e prática pedagógica contribuir para que sejam alcançados. É importante que o professor de Educação Física participe da construção do PPP para discutir e apontar alterações sobre a concepção epistemológica do documento.

A articulação da prática pedagógica da Educação Física com o PPP se faz necessária, pois dessa forma o componente curricular cumprirá o que diz a LDB (9394/1996), sobre a Educação Física como componente curricular da Educação Básica (Venâncio, Darido, 2012). Machado e Isse (2011) mostram que a articulação da prática pedagógica de Educação Física com o PPP ocorre desde a organização das aulas, pois as preocupações com a ética, autonomia, criticidade e relações humanas que constavam no documento também eram preocupações da Educação Física escolar. “O PPP pode constituir-se como um legítimo instrumento para participação e envolvimento político e pedagógico dos professores, legitimar a Educação Física enquanto área de matriz pedagógica e nortear ações coletivas no cotidiano escolar” Venâncio e Darido (p. 107, 2012).

Os professores também responderam ao questionamento sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física e se as utilizavam, em sua prática pedagógica. A

respeito disso, os professores apontaram utilizar as abordagens pedagógicas da Educação Física e apenas um professor relatou não as utilizar em sua prática pedagógica (Quadro 18).

Quadro 18 – Uso das abordagens pedagógicas da Educação Física

Participantes	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P13	Crítico Superadora
P3, P12, P13	Crítico-Emancipatória
P2, P4, P5	Pós-Crítica
P7, P13	Construtivista
P13	Desenvolvimentista
P12	Psicomotricidade
P14	Saúde Renovada
P12	Jogos Cooperativos
P10	Não utiliza abordagem pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao uso das abordagens, alguns professores apontaram o uso de duas ou mais abordagens pedagógicas. Este fato é apontado por Darido (2004) quando afirma que nem sempre essas produções vão aparecer na prática do professor de forma única, mas mescladas a outras. Em relação às abordagens mais citadas pelos professores, destacou-se a Crítico Superadora (nove citações) em seguida, a Crítico Emancipatória e Pós-Crítica (Três citações cada), a construtivista (citada duas vezes) e Psicomotricidade, Saúde Renovada, Desenvolvimentista e Jogos Cooperativos, tiveram uma citação cada.

Cada abordagem pedagógica tem uma concepção de ensino e de intencionalidade para a Educação Física. Assim, percebemos que alguns professores ao utilizar abordagens distintas, desconsideram essa questão. É o caso, por exemplo do P13 que cita utilização de quatro abordagens pedagógicas: Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Construtivista e Desenvolvimentista. São propostas diferentes e até conflitantes de Educação Física.

Enquanto a abordagem Crítico superadora aponta para uma apropriação histórico social dos conteúdos da Educação Física e o despertar da consciência de classe (Coletivo de Autores, 1992), a Crítico-emancipatória busca a transformação das práticas para ampliação das vivências dos estudantes, para além do ensino das técnicas esportivas e que possam entender as dinâmicas que as práticas estabelecem com o meio social e busque transformá-las para suas necessidades (Kunz, 2004a). A Desenvolvimentista está preocupada com os aspectos do desenvolvimento motor dos estudantes (Tani, 2008). E a construtivista busca através da Educação Física e de seus conhecimentos, propor experiências de movimentos ligados à cultura dos estudantes, para que a partir da solução de problemas, possa auxiliar o aluno na construção dos conhecimentos (Freire 1991).

Os professores citaram as abordagens pedagógicas da Educação Física e indicam que as utilizam em sua prática pedagógica, mas ao observar a descrição dos procedimentos e organização das aulas essas proposições não aparecem na maioria das falas dos professores.

As abordagens pedagógicas da Educação Física devem servir de suporte para a prática pedagógica como um elemento norteador. A partir de seus conceitos é que o professor terá uma forma de desenvolver a sua prática pedagógica. É uma teoria que dá embasamento à prática e precisa ser identificada (Benites, Souza Neto, 2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Feira de Santana, a partir das experiências que os professores tiveram desde a graduação e as que vêm em busca na formação continuada; o tempo de atuação docente na Educação Básica; sobre suas condições de trabalho, as concepções de Educação Física e das práticas pedagógicas, como também a organização destas práticas.

O objetivo geral do estudo foi identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Feira de Santana. Entende-se que a prática pedagógica não é somente o momento em que a aula acontece, mas o antecede, envolve a seleção de objetivos, construção de proposta de ensino, seleção de materiais, espaços pedagógicos, metodologias e procedimentos. O que exige do professor conhecimentos e experiências da formação inicial e da formação continuada para pôr em ação a sua prática pedagógica e alcançar os seus objetivos.

Identificou-se que os professores durante o seu processo de formação inicial tiveram experiências que são importantes para a prática pedagógica, destacam-se as vivências com a pesquisa, seja em grupos de pesquisa como também em outros espaços, e em projetos de extensão que proporcionam aos professores aprendizados que auxiliam o professor no processo de organização e desenvolvimento da prática pedagógica.

Percebeu-se no estudo que o tempo para planejamento é uma questão que influencia na prática pedagógica dos professores de Educação Física, mesmo com a indicação de que o tempo destinado a esta atividade suficiente ou insuficiente, é atravessado, como foi relatado pelos professores, por outras demandas que envolvem o trabalho docente, como reuniões pedagógicas, correções e elaborações de atividades que são realizados neste momento do planejamento. Além de alguns professores terem outros vínculos de trabalho, como forma de complementar a sua renda, o que conseqüentemente, leva a um aproveitamento baixo do tempo destinado ao planejamento.

Sobre as relações de trabalho é importante destacar o pouco ou nenhum apoio da gestão e coordenação aos professores de Educação Física no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Nos momentos em que houve apoio da gestão, este, esteve relacionado com a compra de materiais e disposição de espaço. A gestão e coordenação podem dar grandes contribuições à prática pedagógica dos professores de Educação Física, buscando entender a dinâmica do componente curricular, reforçando a importância e a participação dos professores em momentos de reunião e na relação com os estudantes, reafirmando a Educação Física como componente curricular obrigatório.

Destaca-se também nos relatos dos professores a falta de material de apoio para estudo e realização de planejamento, sendo que poucos professores indicaram dispor de livro didático do componente curricular. Outra situação está relacionada com as formações da SEDUC, que não dialogam com a realidade do trabalho dos professores nem tratam de temáticas e situações específicas da prática pedagógica na Educação Física.

No desenvolvimento da sua prática pedagógica, os professores têm encontrado condições adversas quanto à qualidade da infraestrutura dos espaços pedagógicos, pois grande parte dos professores contam com quadras descobertas e em péssimas condições de uso, ou utilizam espaços adaptados para realizar suas aulas. Essa falta de estrutura pode se apresentar como um fator de risco tanto para os estudantes quanto para os professores. Em relação aos materiais, mostrou-se como uma das dificuldades para a prática pedagógica, uma vez que parcela significativa dos professores relataram que não dispõem de materiais para trabalhar alguns conhecimentos da Educação Física.

O afastamento das aulas e a indisciplina dos estudantes foram apontados pelos professores de Educação Física como uma das dificuldades à prática pedagógica. O fato desses estudantes não estarem integrados nas aulas ou até mesmo tendo comportamentos inadequados, acaba afastando outros estudantes das aulas e até mesmo leva o professor à desmotivação e desinvestimento pedagógico. Mesmo frente às adversidades ao seu trabalho pedagógico, os professores apresentaram atividades desenvolvidas em suas unidades escolares que funcionaram e mobilizaram os estudantes a se aprofundar nos conhecimentos da Educação Física.

Destaca-se a importância que o Projeto Político pedagógico desempenha nas elaborações dos professores e até mesmo o seu engajamento para participar da construção dos PPP's de suas respectivas unidades escolares. Mesmo os professores que não tiveram acesso ao documento consideram importante relacioná-lo à prática pedagógica.

Em relação à utilização das abordagens pedagógicas como subsídio à prática pedagógica os professores apontaram a sua utilização, mas não aparecem claramente na organização pedagógica de grande parte dos professores no estudo. Os professores as indicaram como norteamento teórico no qual se apoia sua prática pedagógica.

Indica-se à Secretaria Municipal de Educação do município de Feira de Santana que invista em infraestrutura de qualidade, proporcionando espaços adequados e seguros para que professores e estudantes possam desenvolver as aulas, na compra de materiais pedagógico em quantidade e diversidade para que os professores possam ter opções para tratar das temáticas relacionadas à Educação Física escolar. E na formação continuada dos professores de Educação Física tratando de temas que fazem parte da realidade dos professores, como os desafios que se apresentam à prática pedagógica deste componente na escola.

Entende-se que o estudo não conseguiu abarcar todos os assuntos com profundidade limitando o estudo aos relatos dos professores que, por vezes, não deram muitas explicações em suas repostas a respeito de alguns temas. Sugere-se que mais estudos sejam realizados sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física relacionando-a com o ambiente de trabalho, analisando as condições objetivas deste ambiente e acompanhando o dia-dia do professor na escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: UMA REVISÃO. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 7–16, 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312>>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- ANDRADE, A. Pós-graduação em educação física, inovação e prática pedagógica: reflexões iniciais. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 29-42, 2013.
- ARAUJO, R. A. S. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL: Prática pedagógica e currículo**. São Luís, 360º Gráfica e Editora, 2014.
- AVILA, T. G. L.; GONÇALVES, A. V. I. Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.69901. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69901>. Acesso em: 19 set. 2024.
- AZEVEDO, E. S. SHIGUNOV, V Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física. **Kinein**. Vol. 1. nº 1, 2000. Disponível em: <https://kinein.sites.ufsc.br/edicao_1.htm>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019
- BAGNARA, I. C. Educação física escolar e os processos de formação continuada. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, 2016.
- BAHIA, C. S. et al. CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45917>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. RETO, L. A. PINHEIRO, A. (trad.). São Paulo. Edições 70, 2016.
- BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; HENRIQUE, J. FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/46883>>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. 30-41, 2019.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Os saberes docentes e prática pedagógica nas tendências de ensino da **EFDeportes**. Buenos Aires, v. 11, n. 103, 2006.

BERTINI JUNIOR, N. TASSONI, E. C.M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, 467-483, 2013.

BOTH, J.; MALAVASI, L. M. Pesquisa e formação inicial na educação física: algumas considerações. **Lecturas educación física y deportes**, v. 102, p. 1-6, 2006.

BRACHT, V. Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz. Editora UNIJUÍ. 1999.

BRASIL. Lei Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. **Presidência da República**, Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. **Ministério da Educação**. 2018.

BRASIL. Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Congresso Nacional**. Brasília, DF. 1961.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de. 1996. **Ministério da Educação**. 1996.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica" inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012.

CARMO, C. R. R.; SANTOS, D. S. In: LIMA, Nair Rost. DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE UM MUNICÍPIO AO NORTE DO BRASIL. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 6, n. 2, p. 64-77, 2016.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. ed. 18º, Campinas. Papyrus. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 1992.

CORREIA, W. R. Educação física escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 171-178, 2012.

COSTA, M. G.; PERELLI, J. M.; SANTOS, L. J. M. História da ginástica no Brasil: da concepção e influência militar aos nossos dias. **Navigator: subsídios para a história marítima do Brasil**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 63-75, 2016.

CRISTINO, A. P. R. Gestão e relações de poderes na Educação Física Escolar a partir de discursos de professores da área e coordenadores pedagógicos. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização). Universidade Federal de Santa Maria-RS. 2009.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. 1997. 97f **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584511>>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO, S. C. Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C., **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Guanabara Kogan, Rio de Janeiro, 2003.

FARIA, B. A. et al. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas?. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

FARIAS, U. S. et al. No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 15, n. 4, p. 486–504, 2018. DOI: 10.20396/conex.v15i4.8648539. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648539>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FEIRA DE SANTANA. Caderno de Objetivos de Aprendizagens-COA's. **Secretaria Municipal de Educação**. Feira de Santana-BA. 2018

FEIRA DE SANTANA. Portaria nº 03 de 23 de abril de 2016. **Secretaria Municipal de Educação**. 2016.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, p. 119-134, 2011.

FERREIRA NETO, R. B. Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos em avaliação educacional**, v. 31, n. 76, p. 231-256, 2020.

FERREIRA, H. S.; NASCIMENTO, K. F. Abordagens da Educação Física escolar: conceitos, surgimento e possibilidades de aplicação na prática pedagógica. In: FERREIRA, H. S. (Org). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, Fortaleza-CE, 2019.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, p. 289-298, 2015.

FIGUEIREDO, S. M. T.; FELINTO, T. T.; MOURA, M. M. M. A Ginástica no contexto escolar: da evolução histórica à prática atual. **Anais Conaef 2014**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conaef/2012/Comunicacao_55.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa científica: Um guia para iniciantes**. Magda Lopes (Trad). Porto Alegre. Penso, 2013.

FLORES, P. P. et al. Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação física e esporte**, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANÇOZO, I. G. et al. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL SOB A ÓTICA DE DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. In: Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021, virtual. **Anais ENEPE: UNIOESTE**, 2021.

FREIRE, J. B. **EDUCAÇÃO FÍSICA DE CORPO INTEIRO**. Editora Scipione. São Paulo, 1991.

FREITAS, D. C. et al. Formação continuada de professores de educação física. **Corpoconsciência**, p. 9-21, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4419>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FU, Ho. Shin. et al. Filmes como estratégias para as aulas de Educação Física na Escola. **Movimento**, v. 28, p.1-17, 2022.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Autores Associados. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. 4. São Paulo. Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. ed. 6. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

GODOI, Marcos et al. Professores de educação física como experts adaptativos e a busca da inovação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-21, 2021a. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36668/29226>>. Acesso em: 4 jul. 2024.

GODOI, M. et al. Práticas pedagógicas vencedoras do prêmio "Educador Nota 10": evidências de inovação na Educação Física?. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1–23, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/81336>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GOMES, J. P.; HOBOLD, M. S. POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA STRICTO SENSU DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: MOTIVAÇÕES E PROPOSIÇÕES NAS VOZES DOCENTES. **Periferia**, v. 16, n. 1, p. 75622-75622, 2024. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/75622>>. Acesso em: 1 abr. 2024.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, n. 8, p. 23-36, 2016.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: entre a “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P. DEL MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: Temáticas da formação em serviço no PROEF**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>>. Acesso em: 08, Dez. 2022.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 13, p. 9–17, 2008. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1494>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

IMBERNÓN, F. **FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: Forma-se para mudança e a incerteza**. ed. 9. v, 14, São Paulo, Editora Cortez. 2011.

KRUG, H. N. et al. A Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Educação Básica Revista**, v. 6, n. 1, p. 19-36, 2020. Disponível em: <<http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/v6n1krug>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R. Os elementos dificultadores e os facilitadores do início da docência em Educação Física na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT, São Gonçalo**, v. 16, p. 5-29, 2022. Disponível em: <https://www.revistadoisat.com.br/numero16/Krug_Os_Elementos.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 4. São Paulo. Editora Atlas, 2003.

LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006.

LEITÃO, M. C. et al. Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011.

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

LIMA, M. L. F.; PLAZA, E. M. Potentialities of scientific initiation in higher education for teacher training. *Educação UFSM*, v. 46, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442021000100261&script=sci_arttext>. Acesso em: 06, set. 2024.

LOPES, M. R. S. et al. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. e2748, 2016.

MACHADO, P. P.; ISSE, S. F. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: COMO SE DÁ ESTA RELAÇÃO?. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 3, n. 2, 2011.

MACIEL, M. E.; TULLIO, M. I. PLANEJAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, [v. 4, n. 2, p. 166 - 181, 2020. Disponível em: <<https://iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1965>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MALDONADO, D. T. et al. INDÍCIOS DE MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS ESTUDOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS NACIONAIS. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 77–92, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6279>. Acesso em: 5 jul. 2024. Fala a mesma coisa de debaixo.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. Educação Física na escola pública: professoras e professores como intelectuais da sua prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*. Ano V, v. 2, p. 22-36, 2019. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/_files/ugd/13efa1_28938ab63ecc48b3b3565d38fb82ed4c.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

MARIN, E. C. et al. Educação Física no contexto rural: perfil dos professores e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, 2010.

MARQUES FILHO,; MARCONATO, ; SILVA,. Abordagem das aulas abertas na Educação Física escolar: uma revisão de literatura. **EFDeportes**. Buenos Aires, a. 19, n. 196, 2014.

MARQUES, M. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 187-205, 2015.

MATTER, P. C. R. et al. PIBID Educação Física: experiências na formação de professores. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, 2019.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. ed. 26. Petrópolis. Editora Vozes, 2007.

NEIRA, M. G. Educação Física na escola democrática: uma proposta construtivista para a metodologia de ensino. **CEP**, v. 5508, 2005.

NOZAKI, J. M.; HUNGER, D. A. C. F.; FERREIRA, L. A. Práxis e curricularização da extensão universitária na Educação Física. **Revista Brasileira De Extensão Universitária**, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2022.

NUNES, T. P.; PERFEITO, R. S.; CHAME, F. A IMPORTÂNCIA DA PLURALIDADE POR MEIO DA DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Educação Física em Revista**, v. 10, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, C. F.; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Arquitetura escolar e o ensino de Educação Física: relações (im) possíveis. **Pensar a prática. Goiânia**. vol. 14, n. 2, p. 1-10, 2011.

OLIVEIRA, E. S.; SILVEIRA, F. C. ORGANIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **METODOLOGIAS, PRÁTICAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, VOL. 2**, 2021.

OLIVEIRA, H. M. REZENDE, T. M. Causas de abandono da atividade física em aulas de educação física, entre o ensino fundamental e médio em escolas públicas. **Revista de Iniciação Científica - UNIFEG**, Guaxupé - nº 15 – 2015.

PALÁCIO, D. Q. A. et al. Abordagem Desenvolvimentista e suas contribuições Para A Educação Física Escolar. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE**, Fortaleza-CE, 2019.

PERINI, R.; BRACHT, V. OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i4.41753. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/41753>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PRADO, A. F.; FREITAS, C. C. EVENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a exigência curricular e a construção do conhecimento. **Anais**

do **Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, v. 1, n. 1, 2015.

PRADO, B. M. B. Educação Física Escolar: um novo olhar. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, v. 10, n. 21, p. 1-13, 2015.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

REI, B. D.; LÜDORF, S. M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 483-497, 2012.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES ACERCA DE SUA COMPLEXIDADE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/4960>>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, p. 48-62, 2011.

SALGADO, S. S. Gestão e educação física escolar: uma mudança de postura para uma mudança de cultura. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1, p. 49-69, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Temas-Em-Educacao-Fisica-Escolar/publication/373448586_GESTAO_E_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_UMA_MUDANCA_DE_POSTURA_PARA_UMA_MUDANCA_DE_CULTURA/links/64ed2ff29b1e56033da9e4c7/GESTAO-E-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR-UMA-MUDANCA-DE-POSTURA-PARA-UMA-MUDANCA-DE-CULTURA.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, p. 447-458, 2013.

SANTOS, A. Y. B.; SANTANA, W. B. de; MAIA, F. E. da S. Reflexões acerca do processo de inserção do esporte nas aulas de Educação Física. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3587. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3587>>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SANTOS, G.G.; PEREIRA, G. A. F. Entraves encontrados na prática do planejamento de aulas da Educação Física escolar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e55210918410-e55210918410, 2021.

SANTOS, M. A. R.; SANTOS, C. A. F. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 10, p. 334-347, 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 439-458, 2020. Disponível em:< <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/614>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, M. S.; BRACHT, V.. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, 2012. Disponível em:< <https://doi.org/10.5902/010283085718>>. Acesso em: 11, dez. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓDORVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHALDT, T. E. SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, M. B. et al. Construção e validade de conteúdo de um instrumento para avaliação de quedas em idosos. **Einstein**, São Paulo, SP. v. 16, p.41-54, 2018.

SOARES, C. L. **IMAGENS DA EDUCAÇÃO NO CORPO**. Autores Associados, São Paulo. 3ª ed. 2005.

SOARES. C. L. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil**. 3ª ed. Autores Associados, Campinas-SP. 2004.

SOUSA, C. A.; SILVA, P. A.; MALDONADO, D. T. Muito além da prática pela prática: educação física como componente curricular da educação básica. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 479-493, 2015.

SOUZA JÚNIOR, M.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, v. 22, p. 183-196, 2011.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. **Artigo IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2005.

STOLARSKI, G. et al. Professores iniciantes de educação física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 97-107, 2019.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. Educação Física Escolar e a Não Participação dos Alunos nas Aulas. Artigo Original, Mato Grosso, **Ciência em Movimento**, 2013. p. 71 - 80.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 30-51, 1999.

VALLE, P. R. D.; REZER, R. A prática pedagógica dos professores de Educação Física: desafios para formação continuada. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, 2021.

VASCONCELOS, F. F.; CAMPOS, P. H. F. Ancoragem da representação social da Educação Física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 164-182, 2014.

VAZ, A. F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. In: GOMÉZ, W. M.; QUINTERO, S. M. P. **Universidad, Currículo y Educación Física**. Funánbulos Editores, Medellín, p. 109-17, 2009.

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

VENTURA, P. R. V. CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 67-80, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/77>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

VERDUM, P. de L. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**. v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 2 abr. 2024.

ZANCHA, D. et al. Conhecimento dos professores de educação física escolar sobre a abordagem saúde renovada e a temática saúde. **Conexões**, v. 11, n. 1, p. 204-217, 2013.

APÊNDICE A- Questionário

Questionário

1. FORMAÇÃO INICIAL

1.1 Durante a graduação, você participou de algum(ns) evento(s), palestras que abordasse(m) as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar?

() Sim () Não

1.2 Na graduação você participou de atividades de pesquisas que abordassem as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar? Caso afirmativo, qual(is)?

1.3 Na graduação você participou em atividades de extensão que abordassem as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar? Caso afirmativo, qual (is)?

1.4 Na graduação você participou em atividades de ensino que abordassem as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar? Caso afirmativo, qual (is)?

2. FORMAÇÃO CONTINUADA

2.1 Possui Pós-graduação na área da Educação Física? Caso afirmativo, qual (is)?

() Especialização.

() Mestrado.

() Doutorado.

() Não possui

2.2 Após a sua graduação você participa ou participou de eventos, cursos, palestras, dentre outros, que abordassem as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar? Caso afirmativo, qual (is)?

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Qual o tempo de atuação na Educação Básica, como professor de Educação Física?

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO

4.1 Qual é a sua carga horária de trabalho como professor(a) na Rede Municipal de Feira de Santana?

() 20h

() 40h

4.2 Dentro de sua carga horária semanal de trabalho, você considera que o tempo que dispõe para o planejamento das aulas é o suficiente? Explique a sua resposta.

4.3 Você conta com apoio da Gestão e da Coordenação da escola em que atua como docente no desenvolvimento das suas aulas? Em caso afirmativo, como a gestão/coordenação apoiam sua prática pedagógica?

4.4 São disponibilizados livros, textos, ou outros materiais para estudo e planejamento para suas aulas, pela Secretaria Municipal de Educação? Caso afirmativo, qual (is)?

4.5 A unidade de ensino em que você atua dispõe de material pedagógico e espaço físico específico para o desenvolvimento das aulas? Caso afirmativo, qual (is)?

4.6 Na Rede Municipal de Educação há algum momento/encontro/reunião em que os professores de Educação Física possam discutir/dialogar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido? Caso afirmativo, qual(is)?

5. PRÁTICA PEDAGÓGICA

5.1 Na sua concepção, qual o objetivo do ensino da Educação Física na escola?

5.2 O que você entende por prática pedagógica?

5.3 Como você descreveria a organização das suas aulas?

5.4 Como você descreveria os procedimentos utilizados no desenvolvimento das suas aulas?

5.5 Você vem enfrentando algum(ns) obstáculo(s)/desafio(s) em sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, qual(is)?

5.6 Qual(is) ação(ões) de sua(s) intervenção(ões) pedagógica(s) você observa que obteve(iveram) resultado(s) positivo(s)?

5.7 Como você descreveria a relação entre as propostas do Projeto Político Pedagógico da escola em que atua com a sua prática pedagógica?

5.8 Você incorpora alguma(s) Abordagem(ns) Pedagógica(s) da Educação Física a sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, qual(is)?

ANEXO I: Termo de Anuência

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL-
PROEF

TERMO DE ANUÊNCIA

Feira de Santana 16 de fevereiro de 2023.

Ao:
Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESB

Eu, Marta da Graça Lima, responsável
pela/o Departamento de Ensino,

conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado "As abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: um estudo na rede Municipal de Feira de Santana", desenvolvido pelo pesquisador Tiago Carvalho dos Santos, e concordo com sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes.

O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Marta da Graça Lima

Marta da Graça Lima
Diretora de Dep. de Ensino

ANEXO II- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

**Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde –
CNS**

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) para participar de uma pesquisa científica. Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Tiago Carvalho dos Santos

1.2. ORIENTADORA: Dra. Joslei Viana de Souza

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA:

As práticas pedagógicas na Educação Física Escolar: um estudo na rede Municipal de Feira de Santana.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA:

Dentro do campo da Educação Física Escolar foram produzidas as abordagens pedagógicas. São elaborações que propuseram uma mudança nos aspectos teórico-

práticos para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Nesta investigação busca-se, conhecer como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Feira de Santana têm desenvolvido suas práticas pedagógicas, quais conhecimentos e saberes são utilizados em suas práticas pedagógicas.

3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA:

- Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Feira de Santana.
- Conhecer qual (is) práticas pedagógicas o professor de Educação Física Escolar adota(m) em seu processo de ensino-aprendizagem.
- Averiguar as informações sobre a (s) práticas pedagógicas da Educação Física Escolar que o professor de Educação Física adota.
- Saber sobre a sistematização de suas aulas em relação à (s) práticas pedagógicas de Ensino da Educação Física Escolar adotada(s).
- Elaborar um caderno com orientações sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física indicadas para a proposta Curricular da Educação Física para os professores de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Feira de Santana.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ?

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Caso aceite o nosso convite, em participar do estudo, você responderá a um questionário com questões que tratarão das temáticas: A) Formação Inicial, B) Formação Continuada, C) Condições de trabalho, D) Prática Pedagógica.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O questionário será aplicado em formato digital, você receberá um link para responder no local que seja mais confortável para você.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O questionário pode ser respondido em torno de 40 minutos, mas você pode levar o tempo necessário para respondê-lo caso precise.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo:

MÍNIMO (X)

MODERADO ()

ALTO()

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, podendo gerar algum incômodo ou desconforto ou constrangimento no momento de responder alguma pergunta do questionário. Também você poderá se sentir cansado (a) em responder as perguntas.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE:

Em caso de sentir desconfortável com alguma pergunta o (a) participante (a) pode deixar de responder.

No caso de se sentir cansado (a) será informado(a) que parou de responder o questionário e reagendar para um outro momento, se for pertinente para o (a) participante.

O pesquisador se responsabiliza em acompanhar todo o processo da pesquisa e

estará disponível para esclarecer qualquer dúvida antes, durante e depois dos procedimentos aplicados.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS):

Este estudo resultará na elaboração de um caderno com dicas e orientações sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física que foram selecionadas pela Rede Municipal de Faria de Santana, e com isso, possibilitará um suporte aos professores (as) de Educação Física da Rede Municipal para sua prática pedagógica.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS

A realização desse estudo poderá contribuir para formação inicial ou continuada de professores de Educação Física que atuam no ambiente escolar e fornecer subsídios que auxiliem na sua prática pedagógica.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER:

1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará ressarcir estes custos.

3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável em realizar.

5. Dá para desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: O questionário com as respostas será guardado em sigilo, em envelopes lacrados em sua frente, posteriormente, as respostas serão analisadas em conjunto com as respostas dos(as) outros(as) participantes e cada um receberá uma denominação por letras (P1; P2; P3...) sem identificá-los. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

10. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no site (www2.uesb.br/comitedeetica).

11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da

pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética.

Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Tiago Carvalho dos Santos

Endereço: Rua Dom Joaquim nº 29, Santo Antônio dos Prazeres, Feira de Santana-BA. CEP 44072-682.

Fone: (73) 988320371 / E-mail: tiagocarvalhojudo@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo:

() em participar do presente estudo

() com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

() não concordo em participar do presente estudo

() Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.