

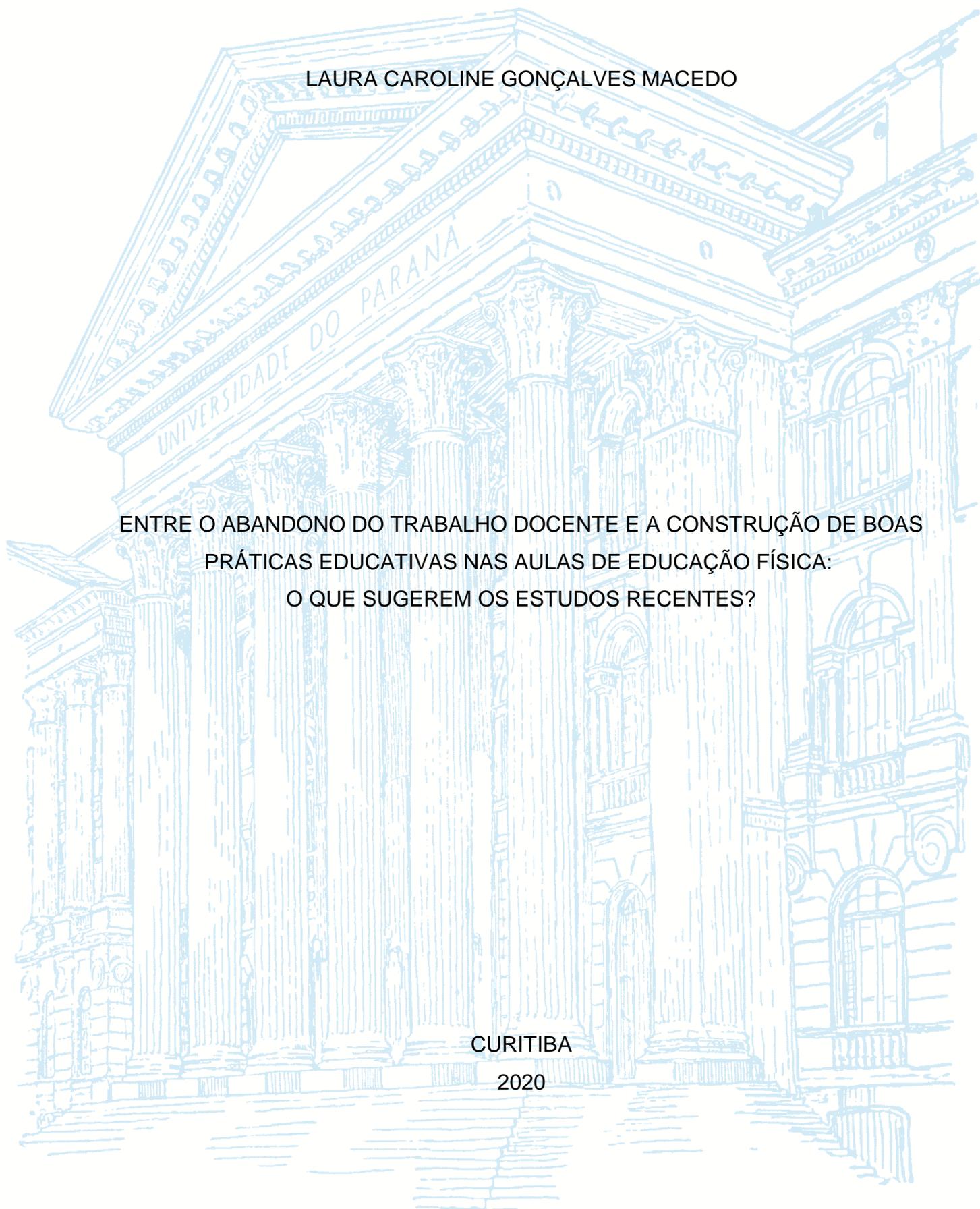
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LAURA CAROLINE GONÇALVES MACEDO

ENTRE O ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE BOAS  
PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
O QUE SUGEREM OS ESTUDOS RECENTES?

CURITIBA

2020



LAURA CAROLINE GONÇALVES MACEDO

ENTRE O ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE BOAS  
PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
O QUE SUGEREM OS ESTUDOS RECENTES?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Paiva Alves de Oliveira.

CURITIBA

2020

## TERMO DE APROVAÇÃO

LAURA CAROLINE GONÇALVES MACEDO

ENTRE O ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
O QUE SUGEREM OS ESTUDOS RECENTES?

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado ao Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia, a ser analisado pela seguinte banca examinadora:

---

Profa Dra Luciane Paiva Alves de Oliveira

Orientadora – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

---

Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 17 de dezembro de 2020.

Dedico esse trabalho a Deus e à minha família.

## AGRADECIMENTOS

A graduação com certeza foi, até aqui, a etapa mais marcante da minha vida. Desde o início tive a certeza de que a docência seria a melhor escolha e hoje tenho a confirmação do quanto fui abençoada com o amor e o carinho daqueles que fizeram parte dessa trajetória.

Assim, agradeço a Deus, que se faz presente em todos os dias da minha vida e, durante todo esse tempo, ouviu minhas orações. Com toda a sua bondade, me manteve firme para seguir em frente com força e coragem.

Aos meus pais, Lauro e Marli, que sempre me deram o melhor e, mais do que isso, sempre me incentivaram e acreditaram em meu potencial.

Ao meu companheiro de vida e *porto seguro*, Lucas, que esteve ao meu lado dividindo todas as angústias e alegrias, com paciência e amor.

À minha irmã, Ana Carolina, e à minha irmã do coração, Caroline, que me deram todo apoio e otimismo para continuar.

Aos meus familiares, que desde o início me acompanham nesse caminho que escolhi e hoje também fazem parte deste sonho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciane Paiva, que desde o primeiro contato acolheu a ideia deste trabalho e me recebeu de maneira singela. Toda a minha admiração e gratidão pela ajuda na construção deste caminho.

Aos professores e colegas de trabalho, que me ajudaram a evoluir profissionalmente e, principalmente, como pessoa. Levarei comigo para sempre todos os valores e virtudes que aprendi com cada um.

Às minhas amigas e colegas na graduação, em especial Larissa e Rafaela, que fizeram esses 5 anos serem mais divertidos e leves.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Paraná, ao Setor de Educação e ao Curso de Pedagogia, por realizarem o meu sonho e, principalmente, por me proporcionarem um ensino superior público de qualidade.

*“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. (Paulo Freire).*

## RESUMO

Este estudo bibliográfico analisa a constituição da atuação de professores de Educação Física no âmbito escolar. Inicia com a exposição dos debates denominados de “*abandono da prática docente*” (González, 2016; González e Ferstenseifer, 2006; Pich *et al*, 2013; Pich e Alves, 2010) e “*desinvestimento pedagógico*” (Bracht, 2010), retratando os diferentes fatores que interferem sobre o trabalho do professor, entre eles: a formação inicial e continuada; a percepção docente sobre a Educação Física e sua profissão; o *status* da disciplina perante os demais saberes escolares; as políticas que envolvem a gestão de ensino; as condições de trabalho do professor; a relação com a comunidade e as famílias. Em um segundo momento, trata daquilo que pesquisadores elucidam como “boas práticas docentes” no ensino de Educação Física (Richter *et al*, 2011; Chaves Junior *et al*, 2014; Oliveira, Oliveira e Ilsuk, 2019), ressaltando experiências que, apesar das mazelas que acometem a educação brasileira, primam pela *mediação pedagógica*, pela *organização do tempo e do espaço* de aula, pela atenção às *dimensões do cotidiano escolar* e pela *capacidade de escuta*. Por fim, o presente estudo reconhece a complexidade do tema, tendo em vista a influência de aspectos micro e macro estruturais, e destaca a relevância de futuras pesquisas empíricas sobre o assunto.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Atuação pedagógica. Abandono do trabalho docente. Desinvestimento pedagógico. Boas práticas educativas.

## ABSTRACT

This bibliographic study analyzes the constitution of the performance of teachers of Physical Education at school. Starts with the exposition of the debates called “*abandonment of teaching practice*” (González, 2016; González and Ferstenseifer, 2006; Pich *et al*, 2013; Pich and Alves, 2010) and “*divestment pedagogical*” (Bracht, 2010), portraying the different factors that interfere on the teacher's work, among them: initial and continuing education; The teaching perception about Physical Education and its profession; the status of discipline in relation to other school knowledge; the policies that involve teaching management; the teacher's working conditions; the relationship with community and families. In a second step, it deals with what researchers elucidate “good teaching practices” in the teaching of Physical Education (Richter *et al*, 2011; Chaves Junior *et al*, 2014; Oliveira, Oliveira e Iluk, 2019), highlighting experiences that, despite the ailments that affect the Brazilian education, excel in *pedagogical mediation*, in the *organization of time and the classroom space*, due to the attention to the *dimensions of the school* and *listening ability*. Finally, the present study recognizes the complexity of the theme, considering the influence of micro and macro aspects structural problems, and highlights the relevance of future empirical research on subject matter.

Keywords: School Physical Education. Pedagogical performance. Abandonment o teaching work. Pedagogical divestment. Good educational practices.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>13</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>14</b>
<b>4 O ABANDONO DA PRÁTICA DOCENTE E O DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO: A INTERFERÊNCIA DE ASPECTOS ESTRUTURAIIS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>16</b>
<b>5 AS BOAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Durante a trajetória de cinco anos no curso de Pedagogia e ao longo de minha atuação como estagiária em diferentes instituições educacionais, pude reconhecer que a prática docente e a cultura escolar influenciam em grande medida a formação dos alunos, sobretudo no que se refere às vivências, aos conhecimentos e aos significados assumidos por eles. Nesse sentido, o processo de escolarização torna-se

(...) fundamental para propiciar aos estudantes o acesso a conhecimentos e experiências que lhes possibilitem desenvolver a autonomia, a codeterminação e a solidariedade, bem como os saberes necessários para enfrentar os desafios na construção de uma sociedade democrática. (GONZÁLEZ, 2016, p. 67).

Refletindo sobre essa importância, os aspectos relativos ao corpo e à cultura corporal me surtiram interesse, sobretudo pelos diálogos estabelecidos com pessoas próximas envolvidas com a docência, como por exemplo, meu marido, que é estudante do curso de licenciatura em Educação Física, e minha irmã, que é estudante do curso de bacharelado em Educação Física.

Entretanto, ao longo de minha graduação em Pedagogia identifiquei lacunas referentes a essas temáticas, pois na grade curricular apenas a disciplina “Metodologia do Ensino da Educação Física” contemplou estudos sobre práticas pedagógicas que abordassem tais questões na escola.

Por outro lado, ao realizar o estágio curricular em uma turma do Maternal I de um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, na disciplina obrigatória de Prática de Docência na Educação Infantil, no ano de 2018, pude acompanhar de perto a dinâmica que envolve o ensino da Educação Física. Essa experiência, intermediada por observações e registros, me possibilitou compreender como aquelas aulas de movimento<sup>1</sup> eram caracterizadas como “passatempo” para os alunos, sob a influência de diferentes fatores, entre eles a falta de espaço e de materiais, a ausência de formação específica na área de Educação Física por parte das professoras etc. A identificação da falta de planejamento docente para o desenvolvimento das atividades, assim como o

---

<sup>1</sup> Diferente do que ocorre nas demais etapas de ensino, na Educação Infantil denominamos como “movimento” aqueles momentos específicos relacionados diretamente às práticas corporais.

simples “monitoramento dos estudantes” sem que houvesse qualquer tipo de orientação pedagógica intencional por parte das professoras, contribuíram para que eu quisesse realizar um trabalho diferenciado durante as regências de estágio. Para isso busquei oferecer aulas em que as crianças explorassem suas capacidades, por meio das diferentes formas de linguagem e expressão, desenvolvendo experiências a partir de um conjunto de ações sistematizadas e contínuas que ampliassem o acervo cultural.

Outra experiência decisiva ocorreu por meio do estágio não-obrigatório que desenvolvi na Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, com uma turma de Pré, no qual acompanhei e auxiliei uma professora de Educação Física. Nesse contexto, a mediação feita pela docente contribuía para que as aulas fossem interativas, refletindo-se na maneira como as crianças desenvolviam suas identidades. Além disso, as singularidades do fazer da professora, tais como a ludicidade presente nas aulas e a maneira como as trocas pessoais eram estabelecidas, contribuíam para o desenvolvimento de dinâmicas significativas para o repertório infantil, sendo possível reconhecer ações interessantes do ponto de vista do ensino da Educação Física. Essa experiência trouxe uma perspectiva mais estruturada sobre o fazer do professor e, conseqüentemente, a relevância que assume na formação dos alunos, o que instigou meu desejo de aprofundar os estudos sobre o tema.

O contato com práticas docentes tão distintas, bem como o interesse em entender mais sobre o conjunto de elementos e estratégias adotados por professores de Educação Física, despertaram a ideia desta pesquisa que, inicialmente, seria realizada por meio de uma investigação de campo, a partir da observação de aulas *in loco* e da realização de entrevistas com professores. Todavia, devido ao contexto atípico causado pela COVID-19 e a necessidade de isolamento social, a intenção precisou ser reconfigurada para um estudo teórico, o qual ficou então sintetizado pela seguinte pergunta: Quais elementos interferem e como é constituído o trabalho do professor de Educação Física no âmbito escolar?

Nessa perspectiva, é possível afirmar que nas aulas de Educação Física os alunos podem ter a oportunidade de interagir consigo mesmo e com os outros, estabelecendo simbologias que os ajudem a compreender e a interferir sobre a cultura de um modo geral, e sobre a cultura corporal de maneira mais específica. Mas para isso é fundamental contar com professores que atuem como intermediadores de experiências significativas. Daí a relevância de aspectos como a

formação acadêmica e a trajetória profissional desses docentes, assim como a garantia de condições estruturais para que consigam desenvolver práticas expressivas no contexto escolar.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar os elementos que interferem e como é constituído o trabalho do professor de Educação Física no âmbito escolar.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar, do ponto de vista teórico, quais aspectos estão relacionados ao *abandono da prática docente* e ao *desinvestimento pedagógico* no âmbito do ensino de Educação Física;
- Discorrer a respeito da produção teórica que debate a constituição de *boas práticas docentes* no ensino de Educação Física.

### 3. METODOLOGIA

Com enfoque bibliográfico, este estudo busca revelar aspectos importantes que interferem sobre as ações de docentes que se encontram em situações de *abandono da prática e desinvestimento pedagógico*, bem como demonstrar as características daquilo que compõem *boas práticas educativas* no ensino da Educação Física escolar. Para isso foram levados em consideração os elementos que interferem sobre tais fenômenos, sobretudo aqueles relacionados à dinâmica social, econômica e cultural que influenciam a cultura escolar.

Lima e Miotto (2007, p. 37) afirmam que a pesquisa bibliográfica é “[...] um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa”. Neste caso, analisar como diferentes dimensões influenciam o desenvolvimento das práticas docentes no ensino de Educação Física.

Vale destacar que não foi intenção deste estudo classificar práticas ou professores como “bons” ou “ruins”, muito menos apontar a “melhor” metodologia para a solução dos obstáculos localizados nas aulas, sobretudo pelo reconhecimento de que a cultura escolar é extremamente complexa, o que faz com que não existam respostas simplificadas e/ou imediatas. Até porque, tal como sinalizam Pich e Alves (2010, p. 2) “(...) situar a cultura escolar enquanto a “vida da escola” supõe entender que há uma produção cultural que é específica da instituição escolar (de cada escola) e que ela tem uma dinâmica própria para perpetuar”.

Nesse sentido, o que se pretendeu realizar foi o aprofundamento em torno dos debates teóricos já construídos na área, a partir de temas relacionados à prática docente. Como afirmam Lima e Miotto (2007, p. 43 e 44),

Uma pesquisa referenciada em um desenho metodológico, construído através do movimento circular ou de aproximações sucessivas, possibilita inúmeras incursões ao referencial teórico e ao material pesquisado, bem como permite um amplo mapeamento bibliográfico que garante a apreensão constante de elementos caracterizadores do objeto de estudo.

Para isso, recorri às argumentações expostas por diferentes autores em torno de evidências já obtidas, partindo do pressuposto de que tais reflexões possam contribuir para novas perspectivas e olhares sobre as aulas de Educação Física, considerando a multiplicidade de elementos que intervêm sobre elas. Como

esse intuito, elaborei o próximo capítulo intitulado “O *abandono da prática docente* e o *desinvestimento pedagógico*: a interferência de aspectos estruturais sobre a atuação do professor de Educação Física Escolar” e o posterior “As *boas práticas docentes* no ensino de Educação Física: um diálogo com a literatura”.

#### **4. O ABANDONO DA PRÁTICA DOCENTE E O DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO: A INTERFERÊNCIA DE ASPECTOS ESTRUTURAIS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

No âmbito escolar, a Educação Física é responsável por problematizar sentimentos, expressões e linguagens que se remetem ao corpo, à cultura corporal e ao movimento. Nesse sentido, é possível localizar uma variedade de abordagens, metodologias e ações adotadas pelos professores de modo a garantir a efetivação do processo de ensino.

Por outro lado, quando essas estratégias deixam de fazer parte da rotina docente podemos averiguar uma espécie de renúncia ou desinvestimento em torno do papel que a disciplina de Educação Física poderia desempenhar na formação dos sujeitos. Esse desinvestimento pode realmente ocorrer quando, como caracterizam Bracht *et al* (2010, p. 133),

(...) no tempo-espço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade.

Ou seja, segundo os autores, o desinvestimento acontece quando não há uma proposta clara, planejada e efetiva de ensino por parte do professor. Para compreender alguns dos motivos que colaboram para a ocorrência desse fenômeno, neste capítulo serão abordadas algumas das razões sinalizadas pelas pesquisas que trataram do tema na esfera da Educação Física escolar.

Inicialmente, é importante destacar que as instituições educativas são formadas por contextos distintos e singulares, o que lhes confere um conjunto de especificidades, sendo, portanto, impossível abarcar toda a dinâmica que resulta em suas culturas e, conseqüentemente, naquilo que identificamos do trabalho docente.

Por outro lado, alguns autores já identificaram um fator que possui relevância e certa recorrência no cotidiano escolar, denominando-o de o *abandono da prática docente*, o qual pode ser descrito como:

(...) o estado no qual os professores “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema”. (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 212 apud GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2006, p. 3).

Em outras palavras, este abandono se caracteriza entre aqueles professores que deixaram de se envolver de maneira intencional com o ensino, demonstrando desmotivação no exercício da profissão.

Ao tratar dos elementos que colaboram para a prática de desinvestimento pedagógico por parte do professor, Brach *et al* (2010, p. 134) destacam a importância de se considerar

(...) as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores. Nesse sentido, compreender o fenômeno implica, também, avaliar como se articulam os projetos de vida pessoal e profissional desses professores e o próprio ambiente de trabalho.

Dessa forma, podemos afirmar que o resultado do trabalho docente é proveniente de inúmeros fatores oriundos da formação inicial e continuada dos professores; da percepção do próprio docente sobre a Educação Física escolar e sua profissão; do status da disciplina perante outros saberes escolares; das políticas que envolvem a gestão pública de ensino e das condições de trabalho do professor.

Do ponto de vista histórico da formação inicial, podemos identificar que durante muito tempo os cursos de Educação Física foram pautados e influenciados por abordagens mais técnicas e esportivizadas, nas quais os alunos precisavam “unicamente” *saber fazer*, ou seja, era dado destaque à aprendizagem e performance do movimento<sup>2</sup>. Tal como sinaliza Betti (1996 apud BRACHT *et al*, 2010, p. 140):

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas ‘práticas’ (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas ‘práticas’, onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo).

Essa formação inicial acaba corroborando para uma espécie de engessamento da ação do professor na Educação Física, dificultando uma possível ressignificação em torno dos saberes e das práticas escolares.

Esse aspecto também se reflete sobre o processo de formação continuada, o qual, normalmente, é composto por propostas que nem sempre dialogam com a realidade escolar, gerando uma distância entre aquilo que é sugerido e aquilo que é

---

<sup>2</sup> Sobre a influência do tecnicismo no âmbito da Educação Física ver Betti (1991), Bracht (1999) e Daólio (1998).

efetivado. Tal como sinalizado por Pich e Alves (2010, p. 7), “a não-vinculação da teoria como uma dimensão constitutiva do trabalho docente do professor de Educação Física, é uma marca da tradição dessa área de conhecimento”.

Nesse sentido, muitas ações docentes são julgadas como “antiquadas” ou “carentes” de metodologias significativas para os alunos, colocando em xeque a própria identidade do professor de Educação Física.

Como afirma González (2016, p. 54 e 55), “as críticas ao esporte que caracterizaram o movimento renovador foram (são) vividas por parte dos professores como afronta à sua identidade pessoal fortemente atrelada com essa manifestação da cultura corporal.”

Por esse olhar, já é possível encontrar uma das justificativas para o *abandono docente*, já que as mudanças na maneira de pensar e de fazer a Educação Física escolar podem gerar desconfortos e inseguranças naqueles que a ensinam.

Essa fragilidade também pode interferir na percepção docente sobre a Educação Física e a sua profissão, se levarmos em consideração que os docentes que se encontram em situação de *abandono da prática* não construíram uma estrutura formativa sólida, amparada por um constante diálogo entre teoria e prática. Para demonstrar um exemplo, Pich e Alves (2010, p. 5) apontam que certos

professores afirmam que o material de referência são os livros de caráter prático e valorizam muito os cursos de formação continuada específicos da área realizados na década de 1990, porque lhes permitiam atualização com as regras esportivas e com noções de treinamento esportivo.

Essa identificação dos professores de Educação Física com a prática desportiva, muitas vezes, acaba interferindo sobre a incorporação de metodologias de ensino que ampliem os conhecimentos relativos à cultura corporal, contemplando a realidade escolar. Conforme Bracht *et al* (2010, p. 144), essas

práticas anteriores determinam uma identidade profissional a ponto de colocar em xeque a própria formação acadêmica na área. Mesmo tendo passado por um curso de formação, os professores reproduzem aquilo que experimentaram ao longo de sua trajetória (esportiva) e assim, por vezes, desfavorecem a realização de novas práticas.

Essa reprodução do mundo desportivo acaba limitando o ensino à realização de atividades mecânicas, ausentes de significado e pautadas pela performance corporal. De modo geral, esses docentes empobrecem sua atuação ao desprezar a

possibilidade do ensino de Educação Física estar atrelado a saberes e conhecimentos sistematizados do ponto de vista da cultura corporal.

Cumprido destacar, ainda, que para os professores em situação de abandono a identidade da docência em Educação Física não está vinculada a um entendimento que considere o estudo ou a produção acadêmica com um elemento inerente a ela. Estudos contemporâneos demonstram que o esporte ainda é uma fonte importante de legitimação do trabalho do professor de Educação Física, redundando na valorização do professor pelos seus resultados. (CARDOSO, 1999 apud PICH e ALVES, 2010, p. 5).

Essa constatação também estimula outro fator colaborador para o abandono da prática docente, que é o *status* ou a condição da disciplina perante os demais saberes que compõem a organização curricular. Nesse sentido, é forçoso reconhecer as disputas existentes entre os diferentes componentes e a, conseqüente, valorização daqueles que são considerados intelectuais. Esse cenário é potencializado por uma cultura que prima pelo dualismo entre corpo e mente<sup>3</sup>, dando maior destaque às disciplinas atreladas ao intelecto.

Sobre a dicotomia corpo-mente localizada na cultura escolar, vale lembrar outro aspecto. Do ponto de vista do senso comum<sup>4</sup>, a ação pedagógica do professor de Educação Física várias vezes só é reconhecida quando envolvida com a aplicação de aulas. Porém, ainda que essa dimensão tenha centralidade, a ação docente também engloba outras dimensões, tais como o planejamento, a formação continuada, os momentos de pesquisa, os períodos de correção de avaliação, o contato com a comunidade etc. A falta de conhecimento a respeito dessas características pode potencializar o *abandono da prática* por parte do professor e ser desastroso, pois de acordo com Pich e Alves (2010, p. 2) “notadamente ou não, os pré-conceitos e o olhar simplista e reducionista sobre as práticas pedagógicas de diferentes professores se firmam enquanto verdades dentro dos contextos escolares e também para além deles”. Em outras palavras, tais preconceitos sobre o *fazer* dos professores de Educação Física, muitas vezes já estão enraizados nas instituições de ensino e mistificam a existência de um único padrão docente, restringindo a atuação e reforçando situações de empobrecimento curricular, o que às vezes

---

<sup>3</sup> Sobre essa questão ver Carlini (1995).

<sup>4</sup> Para este estudo, toma-se “senso comum” no sentido do entendimento obtido pela observação ou reiteração de uma perspectiva enraizada nas instituições escolares sobre a Educação Física.

culmina com a simples distribuição de materiais aos alunos e “supervisão” das aulas.

Assim, como aponta González (2016), a Educação Física passa a ser vista como uma disciplina “*curinga*”, que existe como um “reforço” das outras e pode ser usada como um “prêmio” para alunos que se adequam à cultura escolar ou retirada como forma de “punição” para aqueles que demonstram comportamentos contrários ao que é esperado. Essa percepção pode influenciar a maneira como os professores exercem suas práticas pedagógicas, tanto dificultando sua legitimidade quanto ocasionando despreocupação em torno dos demais elementos da vida profissional.

A desmotivação dos docentes que atuam na Educação Física (assim como os de outros componentes curriculares), também pode ter origem nas relações estabelecidas com a gestão escolar<sup>5</sup>, a qual possui grande determinação sobre a estrutura educacional e, muitas vezes, não corresponde às necessidades impostas pela realidade. Esse ponto gera um sentimento de descaso, tanto com as escolas quanto com a própria Educação Física. Esse fenômeno pode tomar tamanha dimensão, chegando ao ponto do docente se sentir marginalizado pela gestão pública de ensino, conforme demonstra o depoimento elucidado no artigo de Pich e Alves (2010, p. 7-8)

[...] na década de 80 e meados dos anos 90 nós tínhamos uma que era uma coordenação da EF dentro da Secretaria [...]. Então, essa coordenação, eventualmente, ia na escola e verificava planejamento, assistia a aulas, como tava o conteúdo. Hoje isso não existe mais, só é feito pela direção [...]. Talvez a escola andasse melhor, né, a área da EF também andaria melhor. (*Depoimento do Prof. Rodrigo – AD*).

A precariedade na estrutura de trabalho, assim como a negligência da participação dos docentes na construção de propostas curriculares acaba colaborando para que os professores sintam-se desestimulados a investir em suas atuações. Como se vêem desvalorizados, não encontram sentido em empreender práticas inovadoras. Pich *et al* (2013, p. 641) retratam esse fato ao analisar a condição de uma profissional de Educação Física da rede municipal de ensino de Curitiba/PR, que

---

<sup>5</sup> De 1980 a meados de 1990, a gestão escolar passou por movimentos de modificação no redirecionamento do papel do Estado. Sobre essa questão ver Azevedo (2017).

na tentativa de continuar trabalhando, ganhando seu salário, sustentando sua família, a professora, muitas vezes sem força, acaba sofrendo com a cultura escolar existente e refletindo isso em suas práticas, nas quais um dia sonhara que fossem diferentes da professora que ela é hoje.

Entre outros elementos, a defasagem salarial repercute fortemente nessa desvalorização e é uma das maiores influências para o *abandono da prática docente*. Esse fator está diretamente relacionado ao desgaste e à desmotivação dos professores, pois afeta várias dimensões da vida pessoal.

Ainda entre as condições de trabalho, podemos citar a rotatividade de professores que precisam atuar em diferentes instituições e contam, muitas vezes, com contratos temporários precários. Além do sacrifício individual gerado pela movimentação constante dos docentes, também inviabiliza um processo permanente de troca com a instituição de ensino, sendo impossível traçar objetivos pedagógicos de médio e longo prazo. Tal como apontado por Pich e Alves (2010, p. 6)

(...) o vínculo profissional tem grande impacto na identidade profissional do professor de Educação Física, uma vez que o reconhecimento e a estabilidade laboral no local de trabalho garantem segurança para manter sua posição quanto ao desenvolvimento do seu projeto de intervenção pedagógica.

Esse fator não permite que a escola invista na formação de um corpo docente estável, comprometendo tanto a aprendizagem dos alunos quanto a prática pedagógica dos professores, que, por sua vez, acabam sendo obrigados a trabalhar com amplas cargas horárias para compensar seus baixos salários. Como complementa Bracht *et al* (2010, p. 137),

o professor de EF trabalha em três lugares diferentes (duas escolas e um módulo de orientação ao exercício), dificultando, dessa forma, seu envolvimento no planejamento semanal, nas reuniões coletivas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas demais atividades que acontecem na escola.

Em relação às condições de trabalho, também podemos identificar uma sobreposição no papel do professor que, não raro, precisa desempenhar múltiplas funções na escola, como por exemplo, intermediar situações de violência, de abandono, de exclusão, de marginalidade etc, o que colabora para uma sobrecarga e excessiva atribuição de responsabilidades, as quais que inclusive extrapolam seus encargos.

Por fim, mesmo que não seja possível delimitar todos os aspectos que interferem sobre a prática pedagógica dos professores, haja vista as particularidades que compõem a cultura escolar e a singularidade que define a atuação docente, o levantamento desses pontos ajuda a compreender que sua ação não ocorre de forma descolada da realidade que demarca a educação, sobretudo em um país tão desigual como o nosso. Como ressalta González (2016, p. 53),

(...) tanto a inovação quanto o abandono do trabalho docente, particularmente este, não podem ser entendidos como uma dimensão exclusivamente individual, e sim como produto de uma complexa configuração de elementos micro e macrosociais, sincrônicos e diacrônicos entrelaçados de forma singular.

A desconsideração desses aspectos pode colaborar para um falso entendimento, muito frequente no senso comum, o qual imputa ao professor toda a responsabilidade sobre os insucessos educacionais. Desse modo, usa-se a figura docente como uma espécie de bode expiatório e desconsidera-se a complexa trama que interfere sobre a conjuntura escolar, a qual é formada por uma intrincada rede de relações. Assim esquecemos que,

Quando agimos, o fazemos em condições determinadas, ainda que nossa ação possa ser inventiva, criativa ou crítica em relação àquelas condições. Por exemplo, um professor não ensina o que quer, mas ensina algo a partir da definição curricular, da qual raramente participa; em condições infraestruturais comumente precárias quando se trata das escolas públicas brasileiras; afetado por um conjunto de problemas que extrapola as suas possibilidades de intervenção. (CHAVES JUNIOR *et al*, 2014, p. 368).

Mas, ainda que existam tais condicionamentos sobre o fazer docente, é possível identificar muitas atuações que buscam implementar propostas significativas envolvendo o ensino. Este será o tema do próximo capítulo, o qual apresentará as características que configuram a realização de *boas práticas* no âmbito da Educação Física escolar.

## 5. AS BOAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Considerando as análises expostas até o momento, neste capítulo serão apresentadas reflexões em torno do desenvolvimento de boas práticas docentes no ensino de Educação Física. Nesse sentido receberão destaques práticas que, apesar das mazelas situadas anteriormente, traduzem-se em experiências significativas que não devem ser “apagadas” pela história. Até mesmo porque,

as práticas são o resultado mais visível da interação de um conjunto vasto de elementos que compõem o trabalho pedagógico (e que, portanto, reclamam do sujeito que aja no seu domínio), de condições sociais e estruturais concretas, e de histórias e expectativas de vida, catalisadas por uma intencionalidade e uma organicidade da ação (CHAVES JUNIOR *et al*, 2014, p. 370).

Para isso, o presente capítulo se baseia em algumas pesquisas da área, abordando inicialmente o estudo de Richter *et al.* (2011), denominado “*Em Busca de Boas Práticas Educativas nas Aulas de Educação Física: É Possível Pensar a Escola Como Lugar de Cultura?*”, que teve o objetivo de analisar as boas práticas no contexto da escola pública.

Essa pesquisa ocorreu por meio da observação de aulas de professores de Educação Física e circunscreveu alguns pontos que se evidenciaram ao longo do desenvolvimento das boas práticas. Para isso os autores estabeleceram

(...) quatro focos de análise considerados fundamentais para a ocorrência do que chamamos boas práticas nas instituições escolares. São eles: mediação pedagógica, organização do espaço pedagógico, organização do tempo pedagógico e dimensões do cotidiano escolar. (RICHTER *et al*, 2011, p. 03).

O primeiro ponto da análise refere-se a *mediação pedagógica* em torno dos conhecimentos relativos à área. Nesse sentido, ressalta os indivíduos como produtores e transmissores de cultura, sendo papel do professor intermediar esse processo. Além disso, segundo o estudo, uma boa prática envolve mediações pedagógicas que devem se basear nos seguintes elementos: “exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo determinado; exercícios; práticas de motivação e incitação ao estudo; e, provas de natureza avaliativa.” (RICHTER *et al*, 2011, p. 03).

Analisando as metodologias utilizadas pelas professoras observadas ao longo da pesquisa, Richter *et al* (2011) destacam que as mediações pedagógicas buscavam dar sentido aos conhecimentos apresentados aos alunos. Para isso, se organizam da seguinte forma:

a) apresentação do tema da aula; b) identificação dos conhecimentos dos alunos e alunas a respeito do tema; c) exposição oral a respeito dos conteúdos que abrangem a temática a ser desenvolvida com apoio de ilustrações, cartazes e registros escritos; d) reprodução de gestos a partir de modelos representados pelo professor ou pela professora; e) acompanhamento, correção e intervenção diante das vivências dos alunos e alunas na realização daqueles; f) interrupção das atividades para esclarecimentos e inserção de sugestões indicadas pelos alunos e alunas; g) aplicação dos gestos vivenciados em diferentes situações; g) formulação de questões orais a respeito das vivências; h) ampliação do conhecimento por meio da inserção de novos gestos e do alargamento nos graus de complexidade dos movimentos. (RICHTER *et al*, 2011, p. 4).

Nas práticas mencionadas na pesquisa, as aulas se caracterizam por meio de um “*ensino diretivo*”, em que

[...] as professoras eram responsáveis não só pela proposição, mas também pelo controle sobre aquilo que deveria ser realizado pelos alunos. Isso ocorria de modo intenso, exigindo uma série de intervenções durante o período de aula. (RICHTER *et al*, 2011, p. 8).

Nesse sentido, sabe-se que aulas de Educação Física nas escolas, inclusive aquelas citadas na pesquisa, são estruturadas por encontros e tempos previamente determinados. Tal fato conduziu os autores ao segundo ponto de análise, ou seja, a *organização do tempo pedagógico*, o qual influenciava diretamente o processo de aprendizagem, interferindo nos elementos citados na *mediação pedagógica*, pois ajudava a orientar como as práticas aconteceriam.

A organização do tempo pedagógico identificado nos contextos escolares se estruturou, basicamente, com

(...) a apresentação dos objetivos do encontro; o acesso às regras que compõem os eixos de conteúdos; a retomada de ações, problemáticas e conceitos abordados em encontros anteriores; uma primeira exposição a respeito do planejamento e organização da aula; orientações sobre os temas ou conteúdos a serem desenvolvidos, incluindo o uso de imagens, ilustrações, explicações orais e escritas na delimitação de termos e conceitos com os quais se almeja trabalhar. (RICHTER *et al*, 2011, p. 6).

De acordo com os pesquisadores, esses diferentes arranjos temporais propostos pelos docentes auxiliavam a relação professor-aluno e, conseqüentemente, a promoção das experiências educativas.

Ainda segundo Richter *et al* (2011), a participação ativa dos docentes no decorrer das aulas favoreciam a (re)organização do que era proposto, oferecendo a oportunidade de novas explicações, bem como de retroalimentação sobre o processo de aprendizagem. Todavia, os autores chamam a atenção para o desgaste oriundo desse envolvimento, uma vez que

(...) esse aspecto precisa ser considerado quando sabemos que a jornada de trabalho do professor é extensa, com a necessidade de atuação em vários períodos e escolas, o que, fatalmente, repercute nas condições objetivas para a realização de boas práticas. (GONZÁLEZ; FERSTERSEIFER, 2006, apud RICHTER *et al*, 2011, p. 8).

O terceiro ponto analisado remete-se à *organização do espaço pedagógico*. Nesse sentido, os autores elucidam que as professoras utilizavam os espaços das escolas de diversas maneiras, sempre estabelecendo uma configuração que permitisse o alcance dos objetivos traçados para as aulas. Inicialmente,

[...] o controle no uso do espaço esteve atrelado às condições de segurança que envolvia o trânsito dos alunos pela escola. Sobre esse aspecto é importante reconhecer que o número elevado de alunos por turma exige o emprego de certas estratégias que previnam aglomerações e, conseqüentemente, eventuais incidentes no transcorrer das aulas. Essas medidas de controle fazem parte do trabalho docente, demonstrando como certas composições são necessárias à rotina escolar para preservar o próprio cuidado com o(s) corpo(s). (RICHTER *et al*, 2011, p. 7).

Ainda segundo os autores, a utilização do espaço era realizada a partir do interesse coletivo, de modo a abrigar todos os alunos. Em síntese, “o espaço de aula era assumido como um território, dirigido a um público específico, ou seja, àqueles que estivessem envolvidos com os interesses e as finalidades de ensino que ocorriam naquele tempo determinado.” (RICHTER *et al*, 2011, p. 8).

O quarto ponto diz respeito às *dimensões dos cotidianos escolares*, as quais possuíam ligação direta com o desenvolvimento das aulas visto que faziam parte da dinâmica escolar. Contemplava os diversos rituais que configuram o cotidiano escolar, ajudando a dimensionar e constituir “parte significativa do que se tem chamado de culturas escolares”. (VIÑAO, 1995, apud RICHTER *et al*, 2011, p. 9). Como exemplo, a pesquisa aponta que as formações de filas “a fim de organizar e

controlar os deslocamentos nos momentos de transição de espaços e tempos, como no início das atividades diárias ou ao término do recreio para a volta à sala.” (RICHTER *et al*, 2011, p. 9).

Na pesquisa realizada, em muitas ocasiões, não era necessário que as professoras utilizassem algum tipo de intervenção para a realização dos diferentes rituais previstos na cultura escolar, isso porque havia certa previsibilidade em torno das rotinas que a compunham. Conforme sinalizado pelos autores:

Fundamentais para o bom andamento das atividades, alguns combinados e tratos fizeram parte das aulas observadas. Mais do que disciplinar os alunos, eles são importantes para que exista certa organização nas aulas, a fim de facilitar o aprendizado. (RICHTER *et al*, 2011, p. 10).

A proposição de uma série de “combinados” foi fato recorrente entre as práticas pesquisadas e, mesmo que em alguns momentos, não fossem realizados pelos alunos exatamente como previstos, auxiliavam em grande medida o transcorrer das aulas.

Por fim, os autores destacam que a identificação de aspectos que colaboram para a composição de boas práticas não pressupõe a mesma ocorrência, com a mesma intensidade, nas diferentes atuações, ou seja,

[...] Depreendemos que para que boas práticas educativas aconteçam, alguns elementos devem estar presentes nas ações cotidianas dos sujeitos escolares. Deveria ser óbvio que, sendo a escola uma dimensão viva da cultura, tais elementos nem sempre estejam presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade em uma aula, porém, é importante entender que em determinados momentos se fazem fundamentais para que possamos identificar tais práticas. Da presença combinada da maior variedade possível desses elementos em um espaço-tempo chamado aula, podemos localizar a existência de práticas de qualidade (RICHTER *et al*, 2011, p. 11).

Também ressaltam que outros eixos possam surgir em futuras análises e para isso destacam a importância de outros estudos, “inclusive para melhor compreender as diversas manifestações de tais práticas nas diferentes dinâmicas escolares.” (RICHTER *et al*, 2011, p. 12).

Outro artigo que retrata a constituição das boas práticas no contexto das aulas de Educação Física foi intitulado como “*Problematizando as aulas de Educação Física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas?*”, proposto por Chaves Junior *et al* (2014), oferece continuidade ao estudo anterior. Com considerações que

propõem um aprofundamento daquilo que foi exposto em Richter *et al* (2011), os autores examinam os dados obtidos a partir da permanência das investigações conduzidas em escolas públicas de Curitiba/PR.

Inicialmente o artigo retrata os diversos arranjos da Educação Física no ambiente escolar apontando que são as delimitações pedagógicas que conseguem contribuir para a determinação do que é “significativo nas maneiras de se fazer e pensar a Educação Física escolar.” (CHAVES JUNIOR *et al*, p. 3, 2014).

Os autores também enfatizam que as possibilidades de mudança na prática do professor estão diretamente atreladas às limitações impostas pela realidade que constitui o cenário das escolas. Nesta perspectiva, Chaves Junior *et al* (2014) afirmam que as práticas educativas no ensino da Educação Física deveriam ir além de técnicas engessadas e disciplinadoras, que valorizam apenas o *saber fazer*. Mas, ao mesmo tempo, reconhecem os obstáculos impostos pelos problemas identificados nas aulas de Educação Física. Ou seja,

Uma prática, diferentemente do que supõe o senso comum acadêmico, não é simplesmente um fazer, mas um fazer balizado e estruturado a partir de certos elementos constitutivos, os quais, combinados, emprestam um sentido à ação, seja ela docente ou não. Uma prática pressupõe um conhecimento experiencial, tomado este como um diálogo permanente entre o agente e os condicionantes sociais e culturais da ação. (CHAVES JUNIOR *et al*, p. 368, 2014).

Concomitantemente, os autores ressaltam a existência de diversas formas de *ser professor* e, conseqüentemente, de *seu fazer*. Porém sinalizam que essas singularidades, por vezes, são desconsideradas pelas teorias pedagógicas que tentam delimitar aquilo que seria um “modelo de professor” e deixam de considerar o conjunto de práticas que cada docente constrói ao longo de seu percurso profissional.

Nesse sentido, sinalizam a relevância do levantamento de diversas práticas que se mostrem promissoras do ponto de vista pedagógico no âmbito do ensino de Educação Física. Mas não qualquer prática e sim aquelas que resultam da conjunção entre o saber e o fazer. Até porque,

A prática define-se pela estabilização de certas maneiras de agir, o que não significa inércia, repetição mecânica ou apego a fórmulas congeladas. Prática é aquilo que fazemos porque nossas ações foram testadas, mostraram-se potenciais, sofreram a pressão das condições mais ordinárias do cotidiano ao longo dos anos e... estabilizaram-se! (CHAVES JUNIOR *et al*, p. 368-369, 2014).

Na continuidade da análise recorrem a Chervel (1990) para situar os componentes básicos de uma aula, quais sejam

uma finalidade ou objetivos para o ensino; a apresentação ou o contato com um conteúdo ou corpo de conteúdos; exercícios de interação com o(s) e/ou assimilação do(s) conteúdos proposto(s); práticas de encorajamento, motivação ou incitação aos estudos; tempo, espaço, materiais e/ou outros elementos de natureza infraestrutural; instrumentos e estratégias de avaliação; e modos e formas de participação dos alunos. (apud CHAVES JUNIOR *et al.*, p. 370-371, 2014).

Do ponto de vista qualitativo, indicam que “existem aulas ruins, ou práticas ruins, seja nas aulas de Educação Física ou de qualquer outra disciplina.” (CHAVES JUNIOR *et al.*, p. 371, 2014). Portanto, demonstram não ter o intuito de estabelecer um formato ou padrão para as práticas pedagógicas dos professores, mas sim salientar aquelas atuações que se destacam

[...] pela possibilidade de elaboração da cultura, em um processo de ampliação, aprofundamento, ressignificação ou recriação daquilo que foi definido por um amplo e lento processo de seleção cultural, o qual está sujeito, ainda, à intervenção crítica. (CHAVES JUNIOR *et al.*, 2014, p. 372).

Partindo desses pressupostos, os autores apresentam novos componentes aos estudos das boas práticas originários de reflexões desenvolvidas no projeto denominado “*A formação inicial e continuada de professores de Educação Física a partir de experiências com boas práticas educativas nas aulas de educação física: um exercício investigativo e reflexivo em escolas municipais e estaduais*”. Este projeto se caracterizou pela análise detalhada de aulas, procurando recorrências pedagógicas que ajudassem a aprofundar tal fenômeno.

O primeiro aspecto, designado pelos autores como *ampliação*, diz respeito aos esforços docentes para oferecer aos alunos o acesso à cultura em geral e à cultura corporal em específico. Sendo assim,

(...) Pode-se falar mesmo em uma ampliação de duplo sentido: horizontal, quando as mais diversas experiências eram propostas e desenvolvidas indicando um considerável acréscimo de práticas corporais que podemos alocar em torno do que convencionamos denominar cultura corporal de movimento relacionadas com as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, e os jogos e as brincadeiras; mas uma ampliação também vertical, denotando uma preocupação sempre presente em aprofundar a compreensão dos conteúdos abordados, superando a exclusividade da motricidade ou do fazer corporal, e avançando em direção à transmissão e à construção de saberes que pudessem atribuir, ao fazer corporal, sentidos e significados pessoais e/ou sociais. (CHAVES JUNIOR *et al.*, p. 376, 2014).

Chaves Junior *et al* (2014) afirmam que essa ampliação é um dos aspectos fundamentais para as aulas de Educação Física escolar visto que legitima a presença dessa disciplina como componente curricular e favorece sua configuração como saber escolar. Além disso, os autores citam exemplos de como a dinâmica das ampliações (horizontal e vertical) pode ser reconhecida no contexto das aulas.

Outro ponto ressaltado no estudo foi a *comunicação* entre os docentes e os alunos. Essa característica foi constantemente observada durante as aulas, beneficiando as *mediações pedagógicas* e fortalecendo as relações estabelecidas entre os sujeitos, os quais compreendiam

a necessidade de respeitar regras estabelecidas, baseadas nos valores de solidariedade, de igualdade e de justiça, e que eram testadas constantemente nas experiências compartilhadas nos tempos e espaços escolares. (CHAVES JUNIOR *et al*, p. 379, 2014).

O último ponto destacado é a *problematização* relacionada aos conflitos estabelecidos entre pares no decorrer das aulas de Educação Física. Os dados demonstram que os professores destinaram atenção ao tratamento dessas questões. Todavia,

(...) como era de se esperar, as práticas dos professores das instituições de ensino investigadas, obviamente, possuem elementos distintos por conta das características peculiares de cada contexto. Isso apenas enriquece nossa abordagem, justamente por termos em mente que a experiência é uma chave para a compreensão e instituição de boas práticas. (CHAVES JUNIOR *et al*, p. 380, 2014).

Essa multiplicidade de tratamentos dados aos conflitos demonstra o modo singular que cada sujeito lida com os desafios impostos pelo cotidiano escolar. Entretanto, a reiteração observada entre os sujeitos que, de algum modo, destinaram algum esforço para solucionar os problemas, indica a relevância desse fator para o desenvolvimento das aulas.

Chaves Junior *et al* (2014) reiteram que investigar boas práticas educativas, especialmente em escolas públicas, proporciona a evidência do lugar que o trabalho docente assume na configuração de uma disciplina escolar, isto é, exhibe o protagonismo que o professor tem e faz valer no processo educativo.

Em uma perspectiva mais recente, o estudo qualitativo “*Boas Práticas Educativas nas Aulas de Educação Física: Ações de uma Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR*”, realizado em 2019, também buscou analisar as

boas práticas de uma professora de Educação Física que atuava com crianças integrantes dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Curitiba.

A pesquisa indica similaridades entre a atuação da docente com aquelas apresentadas nos estudos anteriores, assim como reconhece que sobre a prática do professor “incidem elementos macroestruturais - tais como gestão e políticas educacionais, mas também microestruturais - como a prática ou o fazer docente.” (OLIVEIRA, OLIVEIRA e ILSUK 2019, p. 2).

O estudo remete-se às considerações de Chaves Junior *et al* (2014) e de Richter *et al* (2011), reiterando que “uma ação docente não se caracteriza por um simples fazer por fazer, mas por um fazer estruturado e consolidado a partir de determinados elementos constitutivos que, quando combinados, emprestam sentido à ação. (OLIVEIRA, OLIVEIRA e ILSUK 2019, p. 2).

Após a descrição dos elementos que situam as boas práticas, a pesquisa traz considerações sobre a atuação da professora “Anita” que, além de apresentar uma prática próxima daquelas retratadas pelos estudos citados, também demonstrava uma *capacidade de escuta* (OLIVEIRA, OLIVEIRA e ILSUK, 2019, p. 4). Essa capacidade foi definida como a disponibilidade da docente em ouvir os alunos nos diferentes momentos de ensino. Uma escuta que permitia a reafirmação do espaço singular de cada sujeito, mesmo diante da complexidade que abrange uma aula. Como indicam,

Este traço transcendia os acertos e combinados na aula, os diálogos e as mediações sobre os conteúdos abordados, bem como as práticas de encorajamento e motivação aos estudos. Caracterizava-se pela disponibilidade docente em “ouvir” anseios, inquietações e histórias de vida dos alunos, potencializando o compartilhamento de experiências. (OLIVEIRA, OLIVEIRA e ILSUK, 2019, p. 4).

Os autores sugerem que esse fator pode representar mais uma das características que compõem as *boas práticas educativas*, mas para isso seria fundamental a realização de novos estudos empíricos que confirmem tal premissa.

Diante do exposto neste capítulo, foi possível examinar um conjunto de obras que tratam dos elementos constitutivos de *boas práticas educativas* no ensino de Educação Física, mas, ao mesmo tempo, permitiu reconhecer que esse debate ainda está em andamento e anuncia uma vertente promissora para o desenvolvimento da disciplina.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo foram investigadas obras que tratam das dimensões que interferem sobre o trabalho de professores de Educação Física, entre eles os motivos que contribuem para o *abandono da prática docente* (González, 2016; González e Ferstenseifer, 2006; Pich *et al*, 2013 e Pich e Alves, 2010) e o *desinvestimento pedagógico* (Bracht, 2010). Também procurou contextualizar os elementos que nos levam à identificação de boas práticas docentes no ensino de Educação Física, entre eles a *mediação pedagógica*, a *organização do tempo e do espaço*, as *dimensões do cotidiano escolar* e a *capacidade de escuta*.

A partir desta investigação teórica, sugere-se a relevância de futuras pesquisas que tratem do tema de um ponto de vista empírico, inclusive ouvindo os professores por meio de entrevistas, tal como era o objetivo inicial deste estudo. Essas pesquisas apresentam potencial para o entendimento de elementos micro e macroestruturais que incidem sobre o trabalho docente, bem como a identificação de práticas que merecem visibilidade do ponto de vista investigativo.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Giselle F. A. de M. As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão escolar: concepções e princípios. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais**. 2017, São Luís/Maranhão.
- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: **Movimento**, 1991.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, agosto de 1999.
- BRACHT, Valter *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.
- CARLINI, Alda Luiza. A educação e a corporalidade do educando. **Discorpo**, São Paulo, nº 4, p. 41-60, 1995.
- CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto *et al.* Problematizando as aulas de Educação Física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis**, v. 8, n. 14, p. 365–384, 2014.
- DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: **Autores Associados**, 1998.
- GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, P. C. C *et al.* **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e com as Ciências do Esporte**. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 45-70, 2016. Disponível em: [http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/UFES\\_Miolo\\_livro1.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/UFES_Miolo_livro1.pdf). Acesso em: 27 novembro 2020.
- GONZÁLEZ, F. J.; FERSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte, 3, 2006, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: UFSM, 2006.
- LIMA, Telma C. S. D; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- OLIVEIRA, Kevin Lino de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; ILSUK, Maria do Carmo de Moura. Boas práticas educativas nas aulas de Educação Física: ações de uma professora da rede municipal de ensino de Curitiba/PR. In: Educere - Congresso Nacional de Educação, XIV, 2019, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, no prelo.
- PICH, Santiago; ALVES, Imaê. Educação Física e Cultura Escolar: Entre Práticas Inovadoras e o Abandono do Trabalho Docente – o caso da cidade de Itajaí – SC.

**Anais do V Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte**, UNIVALI – Itajaí – SC, setembro de 2010.

PICH, Santiago *et al.* O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Rev. Educação** v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013.

RICHTER, Ana Cristina *et al.* Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura? In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte/VI Conice. **Anais**. 2011, Porto Alegre.

RICHTER, Ana; VAZ, Alexandre. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai. 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25 – 42, set. 2009.