

Conteúdos de educação física no ensino fundamental: Contribuições de boas práticas para a formação docente

Physical education content in basic education: Good practices for contributions teaching training

Catia Silvana da Costa¹, Maria Iolanda Monteiro²

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Com base nas boas práticas de uma professora de Educação Física iniciante, este artigo pretende identificar elementos que contribuam para uma sistematização de conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, para a formação docente. Essas práticas resultam do recorte de uma Dissertação³ de Mestrado em Educação subsidiada pelo eixo de análise “conteúdo escolar”. A Dissertação, cujo objetivo consistiu em conhecer e compreender as práticas da professora e as fontes que influenciam na construção de seus saberes, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso como uma possibilidade de pesquisa qualitativa com utilização de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Igualmente, a professora e as duas escolas estaduais do Estado de São Paulo foram caracterizadas e o processo de construção dos eixos de análise foi elucidado. Os elementos, identificados no eixo “conteúdo escolar” (os quais sinalizam o “que”, “como” e “porque” a professora ensina), podem contribuir para uma sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física nos anos iniciais e auxiliar professores de Educação Física iniciantes. As boas práticas se fundamentam em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar de ensino, ressignificam a aprendizagem discente e apresentam aspectos positivos e negativos, identificados pela professora como padrões para entender os obstáculos e os próprios problemas relativos às suas práticas, decisões teóricas e à formação docente. Portanto, promovem um entendimento sobre as aprendizagens adquiridas no início da carreira, reflexões sobre políticas públicas de formação docente e novos diálogos sobre a possibilidade de desenvolvimento de boas práticas por professores de Educação Física.

Palavras-chave: Formação docente. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Sistematização de conteúdos. Boas práticas.

Abstract

Based on best practices of a Physical Education teacher beginner, this article aims to identify elements that contribute to a systematization of content in the early years of Elementary School and hence for teacher training. These practices result from clipping a Master's Thesis in Education subsidized by the analysis axis “school subject”. The Master, whose objective

¹ Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Tutora Virtual na Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar, Professora na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Professora de Educação Física na rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). E-mail: catiacosta.ef@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do PPGE da UFSCar; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de educação, formação inicial e continuada de professores. E-mail: iolanda.uab@gmail.com

³ A pesquisa de mestrado foi financiada pela SEE-SP, em seu último semestre, por meio da Comissão Regional do Projeto Bolsa Mestrado & Doutorado da Diretoria de Ensino de Bauru e Região.

was to know and understand the practices of the teacher and the sources that influence the construction of their knowledge, developed through a case study as a possibility of qualitative research with the use of semi-structured interviews, participant observation and document analysis. Also, the teacher and the two state schools of the State of São Paulo were characterized and the process of construction of the axes of analysis has been elucidated. The elements identified in axis “school subject” (which indicate “what”, “how” and “why” the teacher teaches), can contribute to a systematization of content in Physical Education classes in the early years and assist teachers Physical Education beginners. The best practices are based on a contextualized and interdisciplinary approach to teaching, resignify to student learning and have positive and negative aspects identified by the teacher as patterns to understand the obstacles and their problems relating to its practical, theoretical decisions and teacher training. Therefore promote an understanding of the learning acquired at the beginning of his career, reflections on public policy teacher training and new dialogues about the possibility of development of good practice for Physical Education teachers.

Keywords: Teacher training. Physical education in the early years of elementary school. Systematization of content. Good practice.

Boas práticas no início da carreira na educação física

Neste artigo, discutiremos sobre o conteúdo nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco no “que”, “como” e “porque” ensinar, tomando-se por base os resultados de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2012 a 2013 (COSTA, 2014).

No propósito de contribuir para uma sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física nesse nível de ensino, apresentamos esses resultados subsidiados por um dos eixos de análise da dissertação. Tais resultados, alocados no eixo “conteúdo escolar”, permitem a identificação de diversos elementos característicos de boas práticas desenvolvidas por uma professora de Educação Física iniciante (COSTA, 2014). Rosário e Darido (2005) e Kawashima (2010) também apresentam possibilidades de sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental com base em boas práticas e professores experientes.

A pesquisa de mestrado, cujo objetivo consistiu em conhecer e compreender as práticas de uma professora de Educação Física iniciante e as fontes que influenciam na construção dos seus saberes, trouxe foco para evidências que, salvo exceções (GUARNIERI, 2005; LEAL, 2011), não são apontadas pela literatura sobre o início da carreira (COSTA, 2014). Assim, aspectos positivos do período de inserção na docência foram evidenciados por meio de um estudo de caso representativo de uma professora iniciante. Os objetivos específicos consistiram em descrever e analisar as práticas dessa professora; conhecer as fontes de aprendizagem e os saberes construídos por ela; estabelecer relações entre suas práticas e o início de carreira no contexto dos anos iniciais; e identificar fatores intervenientes nas práticas desenvolvidas.

Portanto, com o objetivo de identificar elementos que contribuam para uma sistematização de conteúdos de Educação Física nos anos iniciais, organizamos este artigo em 4 tópicos, a saber: neste primeiro tópico apresentamos nossa opção temática, objetivos e possíveis contribuições; no segundo tópico apresentamos a forma como a dissertação foi organizada para proporcionar visibilidade sobre o

desenvolvimento da pesquisa e situar o leitor sobre os dados coletados e analisados; no terceiro tópico, discutimos com e sobre os resultados do eixo de análise “conteúdo escolar”; e no quarto tópico, apresentamos os elementos que podem contribuir para uma sistematização de conteúdos com base em boas práticas.

A pesquisa de mestrado em educação: referencial teórico e metodológico

Motivada em considerações sobre o início da carreira como uma fase complexa e pouco explorada (HUBERMAN, 1995) e nos professores iniciantes (COSTA; VOLTARELLI; CUNHA, 2012), a dissertação apresentou o desenvolvimento de boas práticas nas aulas de Educação Física nos anos iniciais. Tais práticas, pouco comuns nesse período, se fundamentam em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar de ensino e ressignificam a aprendizagem dos alunos para “além da prática”, com propostas de atividades com planejamento, objetivos e significados próprios da Educação Física enquanto “componente curricular” no contexto educacional.

A participante da referida pesquisa foi selecionada por ser considerada uma professora iniciante, estando em seu quarto ano de atuação, sendo os 2 primeiros anos na rede municipal e, os 2 últimos, em duas escolas da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). Portanto, no momento da pesquisa, se encontrava em um processo de transição entre a “exploração” e a “estabilização”, conforme Huberman (1995). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2007, a professora realizou especialização em Educação Física Escolar pela UFSCar em 2010 e participou de cursos e congressos ao longo de sua trajetória formativa e profissional, inclusive durante o período de coleta de dados. Essa professora também foi selecionada em virtude de sua formação inicial, sua condição de efetiva na rede de ensino estadual, sua atuação com os anos iniciais e sua disponibilidade para a pesquisa.

Com base no objetivo, a dissertação foi estruturada com reflexões sobre o professor iniciante, as características do início da carreira e suas implicações (GUARNIERI, 2005; HUBERMAN, 1995), a formação inicial em Educação Física e as dimensões dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001b; 2011; TANCREDI, 2009) e a natureza social, pluralidade e temporalidade dos saberes docentes (BORGES, 2005; TARDIF, 2008).

Para Huberman (1995), o início da carreira pode ser compreendido pela “exploração”, semelhante a uma temporada de descoberta, na qual o professor conhece e compreende, gradativamente, os meandros que compõem o exercício da docência e as características que se fazem presentes no contexto em que se encontra inserido. O autor afirma que na “exploração”, pode-se identificar tanto a “sobrevivência” (aspectos impactantes, impasses, percepção e constatação da complexidade e imprevisibilidade da docência) quanto a “descoberta” (aspectos menos penosos, animação pela entrada na carreira, oportunidade de poder experimentar e se posicionar como uma pessoa responsável e por ser/fazer parte de um grupo).

Embora não seja comum, algumas pesquisas também têm evidenciado boas práticas nesse período. Em Leal (2011), a experiência docente nem sempre está relacionada ao tempo de atuação, pois somente a quantidade de anos não garante essa experiência. Já Ferreira e Reali (2009) afirmam que as dificuldades do início

da carreira do professor de Educação Física são semelhantes aos professores de outras áreas, apenas diferindo nas questões relativas à especificidade da disciplina. Essas dificuldades, sobretudo na relação teoria-prática, são consequências de prováveis lacunas dos cursos de formação inicial (AGUIAR et al., 2005; BORGES, 2005; CLARO JR.; FILGUEIRAS, 2009).

Em virtude da necessidade de se voltar olhares para os saberes que são construídos pelos professores iniciantes e não somente para as particularidades dos momentos de ingresso na docência, um movimento de reflexão sobre a formação inicial em Educação Física tomando-se por base uma trajetória da racionalidade técnica à garantia dos conhecimentos da formação específica e ampliada nos cursos de licenciatura também foi realizado na construção da dissertação. As dimensões do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência integraram essas reflexões, no propósito de contemplar os objetivos da pesquisa, ilustrar a diversidade de fontes de aprendizagem e dar visibilidade à forma como o professor aprende e se desenvolve na trajetória de sua profissão.

Borges (2005), ao refletir sobre a formação inicial em Educação Física, apresenta críticas à continuidade do sistema aplicacionista de ensino, revelando que não contempla as necessidades formativas dos docentes em exercício. Daí a importância de se ressaltar o Parecer CNE⁴/CP⁵ 009/2001⁶, que apresentou preceitos norteadores extensos e diretivas para uma política de formação docente, de organização temporal e espacial e de composição dos cursos (BRASIL, 2001b).

Discutir as necessidades formativas dos docentes igualmente implica em compreender como seus saberes são construídos. Segundo Tardif (2008), os saberes docentes são plurais (provenientes de diferentes origens e naturezas), temporais (impetrados na conjunção de uma trajetória pessoal e profissional) e sociais (resultante de uma produção social). Tomando-se por base a natureza social e pluralidade dos saberes, Borges (2005) afirma que a análise dos saberes, na Educação Física, deve estar diretamente relacionada às particularidades da atividade exercida (considerando a formação em licenciatura e bacharelado e os diferentes campos de atuação do profissional de Educação Física). A autora sinaliza, ainda, para uma necessária reflexão sobre a formação inicial com base nas demandas da experiência docente.

Para proporcionar visibilidade e compreensão sobre a constituição da Educação Física enquanto área do conhecimento, seu percurso histórico foi recuperado, as diversas tendências que influenciaram sua configuração atual foram situadas e o processo de construção do conceito de “cultura corporal” foi apresentado como o resultado de uma produção social, antecipado e transcendido por indivíduos pertencentes a um coletivo. Algumas dessas produções - Jogos, Ginásticas, Esportes, Lutas e Danças - foram abrangidas pela Educação Física (BRASIL, 1997; CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Em razão das possibilidades de diálogos com os dados coletados, a perspectiva de uma “educação de corpo inteiro” (FREIRE, 2010) também integrou essas discussões.

⁴ Conselho Nacional de Educação.

⁵ Conselho Pleno.

⁶ O Parecer apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001b).

Nessa perspectiva, a Educação Física apresenta-se por meio de proposição de vivências corporais e reais, com considerações pela relação do movimento da criança com o mundo como uma harmonia indispensável para um desenvolvimento adequado e com promoções de reflexões sobre as ações corporais realizadas (FREIRE, 2010).

Junto a essas discussões, reflexões sobre a legislação também compuseram a estrutura da dissertação em razão da necessidade de legitimar a Educação Física na escola como “componente curricular” (BRASIL, 1996; 2001a; 2007; GALLARDO, 2010). Assim, também foi possível observar a configuração das leis com base na trajetória da área, por meio de uma Educação Física concebida como “atividade física” à uma Educação Física concebida como “componente curricular obrigatório” e integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola (BRASIL, 1996; 2001a).

A expansão da visão biológica da área para uma consideração pelo ser humano em sua totalidade permeou o processo histórico da Educação Física enquanto prática pedagógica, influenciando na organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB-EN (BRASIL, 1996) e na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, PCN-EF, para o ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Dentre as reflexões sobre a legislação, fez-se necessário destacar, na dissertação, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de acordo com a Lei 11.274/2006, cujo objetivo consistiu em ampliar a permanência obrigatória na escola e melhorar os resultados das avaliações externas (BRASIL, 2006; 2007). Essa intenção de melhoria também voltou olhares para a qualidade do ensino e para a atuação docente, uma vez que a SEE-SP, por meio do Programa “Mais Qualidade na Escola”, criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) do Estado de São Paulo para proporcionar formação contínua e em serviço aos docentes. Algumas mudanças foram determinadas para o acesso ao quadro do magistério, mediante três fases de concurso público: avaliação objetiva; prova de títulos; Curso de Formação Específica; e exame de aptidão (SÃO PAULO, 2011). A professora de Educação Física iniciante participou desse processo, tornando-se docente dentro dessa nova política educacional (COSTA, 2014).

Diante dos objetivos apresentados, a dissertação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso com essa professora como uma das possibilidades de pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1998; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa pesquisa de mestrado foi avaliada como qualitativa por ser composta por entrevistas e observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994), constituindo-se, em um “[...] estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, 1998, p. 30).

O estudo das práticas dessa professora de forma profunda se tornou relevante por se constituir em um estudo de caso representativo de uma professora iniciante e trazer foco para evidências que, normalmente, não são apontadas pela literatura sobre o início da carreira (COSTA, 2014). Para tanto, foram empregados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas; observação participante; e análise documental. Esses instrumentos distinguem a pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1998; BOGDAN; BIKLEN, 1994) e foram utilizados mediante apreciação e aprovação da

⁷ O programa contém dispositivos de melhorias para a qualidade da educação na rede estadual de ensino com base nas políticas públicas da SEE-SP e sua finalidade incide em promover desenvolvimento profissional docente contínuo e em serviço (SÃO PAULO, 2011).

proposta dessa pesquisa de mestrado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar, no processo 72184.

Junto às entrevistas semiestruturadas (realizadas em 4 momentos da pesquisa, de maio de 2012 a março de 2013), observações e análises de documentos, o envolvimento da professora em cursos e congressos na área da Educação Física também foram considerados. As entrevistas tiveram como objetivo investigar a fundo as questões estudadas, informando sobre os problemas analisados minuciosamente (ANDRÉ, 1998).

As observações das práticas da participante foram realizadas, concomitantemente, em duas escolas estaduais, denominadas de Escola 1 (escola-sede da participante, unidade onde seu cargo de Professor de Educação Básica II, PEB-II, estava lotado) e Escola 2 (unidade onde a participante possuía aulas em carga suplementar). Essas observações abarcaram o desenvolvimento de noventa (90) aulas e ocorreram ao longo do segundo semestre de 2012. Na Escola 1, foram observadas setenta (70) aulas com 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos e duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e, na Escola 2, foram observadas vinte (20) aulas com 3^{os} anos.

A observação participante permitiu uma sucessiva ação mútua entre pesquisador e a situação investigada, com base no pressuposto de que existe sempre uma situação de interação entre ambos, de modo a transformar tal situação e ser por ela também transformado (ANDRÉ, 1998). Alguns aspectos também foram privilegiados e registrados em “notas de campo”, como a forma como as aulas aconteciam, em relação aos critérios de planejamento, seleção dos conteúdos, objetivos das atividades, subsídios teóricos e metodológicos, estratégias, relações entre os atores do ambiente escolar, etc. As “notas de campo” compreendem “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [...]” dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Já os documentos foram utilizados para constituir o fato no seu todo, complementando os conhecimentos extraídos dos dados coletados (ANDRÉ, 1998). Os PPP das escolas, junto à legislação para o ensino da Educação Física nos anos iniciais, ao Plano de Ensino Anual (PEA), caderno de planejamento, atividades, livros, filmes, textos, registros dos alunos, etc., também foram analisados.

A professora iniciante e as duas escolas envolvidas igualmente foram caracterizadas, bem como o processo de construção dos eixos de análise “conteúdo escolar”, “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”, “dilemas docentes” e “desafios da Educação Física: intervenções, relações e perspectivas” (COSTA, 2014). Por se tratar de um recorte, centralizamos nossas análises, neste artigo, no eixo “conteúdo escolar”, o qual fundamenta nossas considerações no último tópico.

As duas escolas atendem alunos dos anos iniciais - com níveis socioeconômicos pertencentes a classes populares - e seus PPP encontravam-se organizados em um período de quatro anos. A Escola 1 articula a aprendizagem com sua função social, respeitando as particularidades da comunidade local. Para a equipe gestora, o PPP é um processo em contínua (re) construção. No entanto, o documento não faz referências específicas às áreas do conhecimento. Em síntese, contempla a identificação da escola, princípios, finalidades, concepções, ações, operacionalização e considerações finais. O PPP da Escola 2 apresenta-a mediante proposições de competências e habilidades para os anos iniciais, objetivos gerais em todas as áreas, autoavaliação, currículo,

processos para as normas regimentais, planos de ensino, sistema organizacional, avaliação e anexos.

Em face das reflexões suscitadas pelas leituras anteriores para a redação da dissertação e da riqueza das informações obtidas, emergiram-se os eixos para análise dos dados, identificados e construídos antes e durante a pesquisa de campo. Os eixos são construídos com base em regularidades e temas observados nos dados e representados por “frases-chave” que expressam seus teores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os autores afirmam que alguns eixos podem emergir na medida em que os dados são coletados, sendo decisivo o desenvolvimento dos eixos para a organização dos dados. Antes de iniciar a pesquisa de campo, os eixos foram assim delimitados: “natureza da atividade”; “relação professor-aluno”; “relação professor especialista⁸-pedagogo⁹”; “relação aluno-aluno”; e “conteúdo escolar” (COSTA, 2014).

Com o início das observações nas escolas e de posse de informações diversificadas sobre as práticas da participante, uma nova categorização foi realizada, de modo a direcionar a pesquisa nas próximas inserções em campo, a saber: “práticas interdisciplinares e contextualizadas”; “fundamentação teórica e organização da prática”; “relação professor-aluno”; “intervenção externa”; “dificuldades pedagógicas”; “dilemas docentes”; “práticas avaliativas”; “conteúdo escolar”; “diferenças entre os anos de escolarização”; e “diferenças entre as escolas” (COSTA, 2014).

Posteriormente, foi possível pensar na síntese desses possíveis eixos e na relação com a revisão de literatura por meio do seguinte agrupamento: “conteúdo escolar”; “natureza da atividade”; “natureza das práticas”; “práticas avaliativas”; “fundamentação teórica/organização da prática”; “dificuldades pedagógicas”; “dilemas docentes”; “diferenças didáticas entre as escolas”; “diferenças entre os alunos ao longo dos anos de escolarização”; “intervenção externa”; “relação entre os vários atores do ambiente escolar”; e “visão da Educação Física nas escolas” (COSTA, 2014).

Para melhor agrupar os dados e alocá-los nos eixos por meio de um cruzamento entre as informações coletadas e conforme as especificidades dessas informações, foi realizada uma atenta leitura das “notas de campo”, das transcrições das entrevistas e dos documentos (COSTA, 2014).

Esse agrupamento possibilitou visualizar as perspectivas que fundamentaram teoricamente os elementos observados nas práticas e contribuiu para apresentar as análises. Com base nas leituras, reflexões e nos exames de qualificação e de defesa da dissertação, alguns eixos foram inseridos em outros em razão das inter-relações entre eles e suas ideias principais foram assim sintetizadas (conforme ilustra o Quadro 1): “conteúdo escolar”; “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”; “dilemas docentes”; e “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”.

Dos eixos supracitados, apresentamos, no próximo tópico deste artigo, uma discussão com base no eixo “conteúdo escolar”, no propósito de elucidar o “que”, “como” e “porque” ensinar nas aulas de Educação Física nos anos iniciais.

Corroborando Rosário e Darido (2005) e Kawashima (2010), acreditamos que os elementos identificados nas boas práticas desenvolvidas pela participante possam

⁸ PEB-II, de Educação Física e de Arte da SEE-SP.

⁹ Professor de Educação Básica I (PEB-I) da SEE-SP.

Quadro 1: Agrupamento dos dados nos eixos de análise

Eixos de Análise	Dados
"Conteúdo escolar"	O "que" ensina, "como" ensina e "porque" ensina.
"Natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação"	Características das atividades, formas de organização das práticas, diálogos com subsídios teóricos e metodológicos e critérios avaliativos adotados nas aulas.
"Dilemas docentes"	Situações dilemáticas, percepções em relação aos dilemas e formas de resoluções.
"Desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas"	Dificuldades pedagógicas e estratégias para superá-las, intervenções externas, relações entre os vários atores e visão da Educação Física na escola.

Fonte: Retirado de Costa (2014, p. 103).

contribuir para uma sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física no referido nível de ensino e para políticas de formação docente.

Educação Física: o "que", "como" e "porque" ensinar

A expressão conteúdo compreende, de modo amplo, "[...] uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. [...]", cuja aprendizagem e apropriação são essenciais para a formação do aluno (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 169).

Na Educação Física, os conteúdos constituem a "cultura corporal", apresentada por Castellani Filho et al. (2009) como o resultado dos conhecimentos produzidos pelo homem, criados pela história e desenvolvidos pela cultura. A função da escola consiste em retransmitir esses conhecimentos aos alunos, de modo que possam se entender enquanto sujeitos que criam e produzem cultura em um determinado contexto. Os PCN-EF para o ensino de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997) também apresentam a "cultura corporal" como resultado de uma produção social. Igualmente, Rosário e Darido (2005, p. 167) apresentam esses conteúdos: "[...] jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas, etc."

De acordo com o documento, os conteúdos da Educação Física podem ser desenvolvidos com base nas dimensões conceituais (referente a códigos, acontecimentos e opiniões), atitudinais (associada a princípios, valores e atitudes) e procedimentais (vinculada ao fazer corpóreo, ao experimento prático) (BRASIL, 1997). O foco nessas três dimensões também se manifesta em Kawashima (2010), bem como a preocupação com quais conteúdos trabalhar nos anos iniciais, como e porque.

Na concepção da participante da pesquisa de mestrado, o conteúdo é selecionado e organizado, no desenvolvimento de suas aulas, com base em uma junção entre 3ºs e 4ºs anos, em adaptações dos conteúdos propostos e no diálogo estabelecido com a literatura para subsidiar e planejar suas escolhas. Esse diálogo se efetiva, segundo a professora, mediante uma busca por conteúdos e atividades em livros.

Para Kawashima, Souza e Ferreira (2009, p. 458), "[...] sistematizar os conteúdos da Educação Física escolar nada mais é do que organizá-los de modo coerente com cada nível de ensino".

Nos discursos e nas ações empreendidas pela professora, foi possível constatar considerações pela “cultura corporal” dos alunos, propostas inter-relacionadas com essa cultura, nas quais o espaço e o tempo das aulas promovem um aprofundamento e uma ampliação do entendimento sobre essas práticas e seus contextos.

Ao avaliar os cartazes produzidos com os alunos dos 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos no 3^o bimestre do ano letivo, nas duas escolas, com base nos resultados das pesquisas realizadas com os pais e/ou familiares destes sobre Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Populares, a participante admitiu sua identificação com a “cultura corporal”: “[...] eles puderam ... através da pesquisa ... vivenciar também ... brincadeiras que os pais deles brincavam quando ... quando crianças ... algumas conhecidas deles ... mas eles também puderam aprender [...] brincadeiras de antigamente [...]” (COSTA, 2014, p. 108).

Além de resgatar a cultura local em uma tentativa de aproximação com a cultura escolarizada, o desenvolvimento de práticas contextualizadas de ensino também foi notado. Gallardo (2010) assevera que o currículo da SEE-SP se fundamenta nessa perspectiva, pela apropriação mais fácil do conhecimento pelos alunos por fazer sentido em um conjunto de apreciações, conhecimentos e atividades.

Sobre os cursos de formação continuada realizados e os impactos desses em suas práticas, a participante confirmou a necessidade de se trabalhar “além da prática”, em uma perspectiva contextualizada de ensino: “[...] preciso aprender a dar aula de um jeito que não seja só chegar lá e ... passar alguma atividade prática [...]” (COSTA, 2014, p. 108).

Além de confirmar a necessidade de contextualizar o ensino, os resultados também revelaram boas práticas em razão da proposição do conteúdo Jogos Africanos por meio de atividades e estratégias diversificadas e da relação desse conteúdo com o tema “Dia da Consciência Negra”, proposto pela escola. Para Daolio (2002), o planejamento do conteúdo deve também se referir ao projeto escolar, conforme a inserção do conteúdo Jogos Africanos no tema “Dia da Consciência Negra”.

Conforme os registros em “notas de campo” e as transcrições das entrevistas, a proposta desse conteúdo/tema, prevista para todos os anos no 4^o bimestre do PEA, foi desenvolvida mediante leituras de textos informativos e textos instrucionais, apresentação dos Jogos Africanos e suas diferentes origens, construção de tabuleiros, utilização do próprio corpo como peça do jogo, criação de novas regras pelos alunos, etc.

Trabalhar um conteúdo em seus diferentes aspectos e possibilidades, além de torná-lo significativo, favorecer reflexões e aprofundamento sobre o assunto, representa compromisso com os alunos pelo domínio do conhecimento a ser ensinado em virtude de uma postura aprendente e pela eficácia na aprendizagem promovida, atributos que, nas palavras de Silva et al. (2007), correspondem ao bom professor. O domínio do conhecimento sobre o objeto de ensino pelo professor também se constitui como um indicador educacional daquilo que deve ser proporcionado aos alunos nas aulas de Educação Física (LEAL, 2011).

De acordo com a participante, nem sempre suas intenções foram inteiramente concretizadas e, diante dessas dificuldades, manifestou certa inquietação em relação à necessidade de contextualização do conteúdo: “[...] às vezes eu tenho um pouco de dificuldade de ... fazer isso com ... todos os conteúdos [...]” (COSTA, 2014, p. 110).

Esse fragmento da entrevista também evidencia as próprias impressões da professora sobre suas práticas, as quais incluem preocupações relativas às articulações que devem ser estabelecidas entre as atividades desenvolvidas na sala e na quadra durante as aulas de Educação Física.

Essas inquietações comprovam a importância do domínio do saber sobre o conteúdo e dialogam com as assertivas de Ferreira e Reali (2009) sobre as dificuldades sentidas por professores de Educação Física iniciantes no que se refere à especificidade da área. Claro Jr. e Filgueiras (2009) também confirmam essas dificuldades em professores iniciantes por meio de sensações desconexas entre as exigências identificadas no contexto escolar e os conhecimentos que possuem quando ingressam na profissão. Algumas dessas dificuldades podem ser superadas por meio da necessária reformulação das práticas de estágios nas Instituições de Ensino Superior (IES) (AGUIAR et al., 2005).

Para além da necessidade do domínio do saber sobre o conteúdo, há preocupações referentes ao domínio do saber como ensinar (BORGES, 2005; TARDIF, 2008). Essas questões envolvem os saberes experienciais, estruturados na prática e pela prática que, “[...] longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2008, p. 72), representando maior valor perante os professores por conceber as competências necessárias ao exercício da profissão, constituindo-se no alicerce primordial do ensino.

Esses apontamentos confirmam a imprescindibilidade de se valorizar e aprofundar o estudo dos diversos saberes que a formação inicial deve garantir ao professor de Educação Física, especialmente o saber-fazer. Assim, cabe à formação inicial assegurar o domínio dos saberes específicos e os saberes sobre como tornar esses conteúdos ensináveis, considerando as peculiaridades e as demandas dos anos iniciais. Essas demandas estão diretamente relacionadas ao saber-fazer e ao saber-ser anunciados por Tardif (2008) como os saberes adquiridos com a experiência docente.

Os anseios da participante envolviam desde o domínio dos conteúdos até as estratégias para ensiná-los. Nessas situações, uma das estratégias de superação consistia na organização e no planejamento das aulas com base em uma perspectiva de ensino contextualizada e interdisciplinar.

Em virtude dos sucessos e dos impasses identificados, foi possível visualizar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante se configurando por meio de um movimento pendular, ora apresentando características da “exploração” (entre a “sobrevivência” e a “descoberta”), ora apresentando características da “estabilização”. Huberman (1995) evidencia as inter-relações entre essas fases quando apresenta a “estabilização” como uma possibilidade positiva e sequencial da “exploração”.

Segundo a participante, contextualizar significa, dentre o desenvolvimento dos conteúdos com base em todas as suas dimensões, a utilização de estratégias diversificadas e o estabelecimento de relações entre o conteúdo escolarizado e os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a potencializar e tornar significativa a aprendizagem na perspectiva discente. Acrescenta ainda “[...] que é essa ... essa relação ... a teoria ... a prática ... mas dentro de um contexto ... que eles compreendam e possam ... é ... relacionar” (COSTA, 2014, p. 111).

Freire (2010) aponta a necessidade da articulação entre os mundos da escola e dos alunos, com consideração pelos saberes discentes e a proposição de atividades concretas e expressivas. Na ótica da participante, o processo de ensino e de aprendizagem acontece mediante a percepção da realidade ao seu entorno e da autopercepção dos sujeitos do grupo como protagonistas desta realidade. Para Freire (2010), o desenvolvimento da autonomia, por exemplo, só acontece quando existem possibilidades de vivências corporais e reais. O autor afirma, ainda, que as experiências do mundo real somente são transpostas para as representações do pensamento por meio das atividades corporais e, por essa razão, a relação entre o movimento e as experiências do mundo é importante e necessária para a formação do aluno.

Os PCN-EF ressaltam a necessidade da consideração das dimensões do conteúdo no processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1997). Nesse processo, os conteúdos não devem ser considerados apenas pelas suas dimensões procedimentais, sendo necessário mudar o foco “[...] para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (BRASIL, 1997, p. 27).

A mudança de foco também se fundamenta em uma tentativa de superação de uma cultura de valorização da dimensão procedimental nas aulas de Educação Física. Esse posicionamento era defendido pela professora de Educação Física no desenvolvimento de suas práticas por meio da definição do espaço físico com base nos objetivos das aulas. A proposição e o desenvolvimento do conteúdo nesse formato também vêm ao encontro da necessidade de legitimação da Educação Física na escola (BRASIL, 1996; 2001a; 2007; GALLARDO, 2010; KAWASHIMA, 2010).

Corroborando Freire (2010), a promoção de uma educação pautada no protagonismo do aluno por meio da construção da própria aprendizagem também foi identificada. Como exemplo, a construção de brinquedos sobre o Folclore com materiais alternativos nas aulas desenvolvidas no 3º bimestre do ano letivo (COSTA, 2014).

Para tanto, a participante trouxe de sua casa diversos materiais, que revelaram a sua disponibilidade e o seu compromisso com os alunos por meio de iniciativas financiadas com recursos próprios e afirmou que “[...] quando eles constroem ... o ... próprio brinquedo [...]” (COSTA, 2014, p. 113), há uma maior valorização das aulas de Educação Física na escola.

Embora essas características contribuam para a legitimação da área enquanto “componente curricular” e para a aprendizagem dos alunos enquanto protagonistas nesse processo, não se pode eximir a SEE-SP de suas responsabilidades para com a formação e as condições de trabalho docente, sobretudo do professor iniciante.

Conforme as reflexões no segundo tópico, a participante integrou, para ingressar no quadro do magistério da SEE-SP, uma nova política educacional por meio de três fases de concurso público. Uma dessas fases, composta pelo Curso de Formação Específica promovido pela EFAP, representou o estudo do currículo da SEE-SP, com contribuições teórico-metodológicas ao professor iniciante. No entanto, tais contribuições não estavam direcionadas aos anos iniciais, fato que denota uma política na contramão da formação que deve ser oferecida ao professor de Educação Física que atua nesse nível de ensino. Assim, o professor iniciante, além de ter que enfrentar as dificuldades do início na carreira, terá que administrar as implicações da incoerência dessa formação.

Essa problemática merece estudo, debate e análise pelos proponentes das políticas públicas de formação de professores. Além dessa problemática, são poucos os estudos sobre o ensino da Educação Física nos anos iniciais, exceto pelas reflexões sobre atuações de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica com foco nas fases da carreira e suas implicações (AGUIAR et al., 2005), pela proposição de um projeto de Educação Física com uma diversidade de Atividades, Brincadeiras, Brinquedos e Jogos para serem desenvolvidos e construídos com a criança com base em uma visão de ser humano integral, possibilitando aprendizagens para além das habilidades físicas (FREIRE, 2010) e por uma sistematização de conteúdos para o Ensino Fundamental (KAWASHIMA, 2010; KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009; ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Assim, fazem-se imprescindíveis diretrizes e proposições diretamente voltadas ao ensino da Educação Física no contexto dos anos iniciais e aos cursos de formação inicial e continuada.

A confecção do próprio brinquedo representa a construção do conhecimento sobre o assunto trabalhado, em uma perspectiva de valorização das atividades quando os alunos se comportam como sujeitos do/no processo de aprendizagem. De acordo com os registros em “notas de campo” e com a Figura 1, tal proposta culminou em um momento de intensa verbalização dos alunos, cujo propósito consistiu, além da construção, na invenção de um nome para o brinquedo, conforme as seguintes sugestões: “*Burcadentro ... Bilboburca ... Burcapet ... Burcarrafa*” (COSTA, 2014, p. 113).

Na proposição da confecção da Pipa, a participante optou pela Capucheta, pois, segundo ela, consiste em “[...] uma Pipa que só precisa de papel e linha de Pipa ...



Figura 1: Brinquedo construído em aula

Fonte: Cedido pela participante (COSTA, 2014, p. 114).

ao contrário da Pipa normal ... que usa bambu ... tem rabiola [...]” (COSTA, 2014, p. 114). Antes de apresentar os procedimentos necessários para a sua confecção, questionou os alunos: “*quem sabe fazer?*” (COSTA, 2014, p. 114). Ao perceber a iniciativa de alguns alunos, pediu para que apresentassem à classe os conhecimentos que possuíam em relação à confecção do brinquedo e, coincidentemente, os procedimentos apresentados pelos alunos foram equivalentes aos seus métodos.

Nesse cenário, tornou-se possível notar uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a oportunidade de momentos para se posicionarem perante os colegas e socializarem seus saberes e a articulação entre os saberes dos alunos e os procedimentos convencionais planejados pela participante e utilizados na construção da Pipa. Esse momento de estudo e reflexão sobre a construção do brinquedo promove a compreensão sobre o fazer, em uma superação do fazer pelo fazer. Freire (2010) apresenta a compreensão sobre o fazer como um direito do indivíduo, confirmando a função da escola de promover o fazer e o compreender, simultaneamente.

Corroborando Leal (2011), a utilização adequada dos materiais, dos espaços disponíveis nas escolas e de recursos próprios na construção de materiais com os alunos (para otimizar seus processos de aprendizagem) igualmente foram identificados (COSTA, 2014).

Na análise do PEA, os conteúdos da Educação Física perpassam os 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental (COSTA, 2014). Porém, esses conteúdos não são referenciados nos PPP das escolas, exceto os objetivos subsidiados pelos PCN-EF para o ensino de 1^a a 4^a séries (BRASIL, 1997) descritos no PPP da Escola 2. A participante afirmou desconhecer esses documentos e, por isso, entende-se que suas construções não acontecem coletivamente, apesar de, no PPP da Escola 1, haver a proposição de uma elaboração coletiva, como um processo em contínua (re)construção, com considerações pelos valores apreciados pela escola e o caminho a seguir para atingir os objetivos pretendidos.

O PEA para os 3^{os} e 4^{os} anos propõe o desenvolvimento dos conteúdos com base nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais e está organizado por bimestres, a saber: Conhecimentos Sobre o Corpo e Jogos no 1^o bimestre; Conhecimentos Sobre o Corpo, Jogos e Atividades Rítmicas e Expressivas no 2^o bimestre; Brincadeiras Populares e Atividades Rítmicas e Expressivas no 3^o bimestre; e Ginástica Artística, Ginástica Rítmica e Jogos Africanos no 4^o bimestre. Alguns conteúdos são recorrentes no PEA para os 5^{os} anos: Conhecimentos Sobre o Corpo e Jogos no 1^o bimestre; Jogos e Atividades Rítmicas e Expressivas no 2^o bimestre; Brincadeiras Populares no 3^o bimestre; e Jogos de Salão no 4^o bimestre.

Os PCN-EF propõem os conteúdos para serem trabalhados nas aulas de Educação Física durante as séries iniciais organizados em três blocos: Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; Atividades Rítmicas e Expressivas; e Conhecimentos Sobre o Corpo (BRASIL, 1997). A forma como o PEA está organizado se coaduna com as proposições do documento, pois há a apresentação do conceito de “cultura corporal”, semelhanças na construção dos objetivos, nos conteúdos selecionados e no modo como foram propostos ao longo dos bimestres.

A participante não fez referências ao documento, e sim a Kawashima, Souza e Ferreira (2009). Justificou essa referência pelo atendimento de uma necessária sistematização de conteúdos para as suas aulas de Educação Física, uma vez que as

autoras sugerem a identificação dos conteúdos pertinentes aos alunos das séries iniciais mediante uma sequência pedagógica (desenvolvimento de conteúdos diversificados por meio das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal).

Esse estudo foi citado pela participante em diversos momentos em que revelava suas angústias enquanto professora em razão da inexistência de uma proposta sistematizada dos conteúdos da Educação Física pelo currículo da SEE-SP para os anos iniciais. Esse documento foi elaborado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Kawashima (2010) também denuncia a inexistência de uma sistematização de conteúdos para cada nível de ensino em virtude da amplitude e diversificação da área.

Embora tenha identificado a inexistência de uma proposição sistematizada dos conteúdos como uma das causas de suas dificuldades, os resultados da pesquisa com a professora iniciante elucidam elementos que revelam sua própria sistematização dos conteúdos desenvolvidos por meio de boas práticas. Não obstante, essa situação singular suscita questões sobre a necessidade de políticas públicas de formação docente (inicial e continuada), uma vez que as lacunas relativas aos não saberes não devem ser equivocadamente atribuídas aos professores (em especial aos professores iniciantes), tampouco a responsabilidade por essa sistematização relativa a cada nível de ensino. Kawashima (2010) questiona se todos os professores de Educação Física fariam sua própria sistematização. Já Rosário e Darido (2005) afirmam que esse assunto é pouco discutido pela área, tanto pela inexistência de uma sistematização de conteúdos quanto pela deficiência de pesquisas sobre o assunto.

Para organizar e planejar suas aulas, a professora se fundamentou nos conteúdos “clássicos” da Educação Física como determinantes da direção a ser seguida. A opção da professora confirma a assertiva de Rosário e Darido (2005) de que os conteúdos “clássicos” devem ser escolhidos, entre tantos, pela escola, uma vez que alguns conhecimentos são ultrapassados e nenhum currículo comporta todos os conhecimentos já acumulados. Os conteúdos “clássicos” são “[...] aqueles que não perdem sua atualidade para participação, compreensão e interpretação do mundo universal e particular do trabalho e da prática social intencional” (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 169).

Também foi possível identificar uma coerência entre o planejado e o realizado mediante o desenvolvimento dos conteúdos previstos no PEA para os 3º e 4º bimestres (período de realização da pesquisa de campo), bem como a continuidade das ações propostas e desenvolvidas ao longo do semestre nas duas escolas. Essa coerência e continuidade revelam o compromisso da participante para com a aprendizagem dos seus alunos.

As práticas desenvolvidas pela participante asseguram o desenvolvimento de uma Educação Física enquanto “componente curricular”, conforme proposto na LDB-EN 9.394/1996, adequada às faixas etárias dos alunos e às características da comunidade escolar (BRASIL, 1996; 1997).

Os conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais foram selecionados e organizados pela participante de acordo com a faixa etária e os anos de escolaridade dos alunos, opções que revelam sua própria sistematização dos conteúdos. A sistematização dos conteúdos se refere a domínios que vão além da especificidade da área, à forma

de organizá-los, aos procedimentos apropriados para os seus enfoques nas aulas e aos saberes relativos ao “como” dar aula.

Para tanto, a professora estabeleceu diálogo com algumas referências teóricas e metodológicas que fundamentam suas escolhas e o planejamento dessas escolhas. Realizou aproximações entre a “cultura corporal” dos alunos e os conteúdos “clássicos” da Educação Física em uma perspectiva contextualizada de ensino (pautada nas dimensões do conteúdo), o que torna a aprendizagem mais significativa e, concomitantemente, transcende uma tradicional supremacia da dimensão procedimental nas aulas e revela o seu compromisso para com a aprendizagem discente.

Nas práticas, as atividades e estratégias eram diversificadas, o espaço físico definido com base no conteúdo planejado, as ações planejadas e desenvolvidas apresentavam uma continuidade, havia coerência entre o previsto e o realizado e investimentos nas aulas e nos alunos financiados com recursos próprios (COSTA, 2014). De acordo com Tancredi (2009, p. 47), o tempo de exercício profissional pode contribuir para o aperfeiçoamento do docente,

[...] quando há comprometimento com o ensino e interesse em se desenvolver profissionalmente, investindo no próprio sucesso, mas é fundamental que políticas públicas garantam condições efetivas de exercício e desenvolvimento profissional.

As dificuldades apontadas pela participante se relacionam com a necessidade sentida de se trabalhar “além da prática”, com preocupações sobre o “que” e “como” ensinar e as articulações que deveriam ser estabelecidas entre as atividades desenvolvidas na sala e na quadra de aula. Ademais, os PPP das escolas não lhes proporcionavam contribuições específicas.

Apesar das dificuldades sinalizadas, foi possível visualizar o desenvolvimento de boas práticas mediante os elementos já destacados. Elementos que contribuem para o protagonismo e a aprendizagem do aluno nas aulas por meio de momentos de debate e reflexão sobre o conteúdo estudado/vivenciado (na perspectiva da compreensão sobre o fazer), de experiências e saberes socializados e de construção do próprio conhecimento sobre as manifestações da “cultura corporal”.

Tomando-se por base esses resultados, refletimos sobre as práticas da participante, olhando para o “que” ela ensina, “como” ensina e “porque” ensina determinados conteúdos. Algumas dificuldades se tornaram evidentes nesse processo (em especial nas relações com os alunos), as quais consideramos como dificuldades de uma boa professora, conforme reflexões de Silva et al. (2007). Igualmente, percebemos como concebe os conteúdos que ensina mediante os critérios que estabelece para escolhê-los, planejá-los, organizá-los e desenvolvê-los, bem como as contribuições pela maneira como desenvolve suas práticas para as aprendizagens dos seus alunos.

Esses elementos possibilitam uma sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física nos anos iniciais com base em boas práticas, promovem um breve entendimento sobre as aprendizagens adquiridas no início da carreira, reflexões sobre políticas públicas de formação docente e novos diálogos sobre professores iniciantes, conforme o último tópico.

Contribuições para uma sistematização de conteúdos

Com base na discussão dos resultados, apresentamos, neste artigo, diversos elementos que podem contribuir para uma sistematização de conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de formação inicial e continuada.

Esses elementos sinalizam o “que” a professora ensina em suas aulas (conteúdos “clássicos” da Educação Física como uma direção a ser seguida; aproximação entre a cultura local e a cultura escolarizada; aproximações entre os pressupostos dos PCN-EF e o PEA; coerência entre o PEA e as práticas desenvolvidas; continuidade nas ações propostas e desenvolvidas); “como” ensina (conteúdos planejados com base no ajuntamento e distinção entre os anos, faixa etária e nível de ensino; definição do espaço para o desenvolvimento das aulas com base no conteúdo planejado; protagonismo do aluno por meio de debate, reflexão, socialização de experiências e compreensão sobre o fazer; necessidade de se trabalhar “além da prática”, além do desenvolvimento da dimensão procedimental do conteúdo; práticas contextualizadas de ensino e aprendizagens significativas); e “porque” ensina (inquietações com o domínio dos conteúdos e as estratégias para ensiná-los, preocupações em articular as atividades desenvolvidas na sala com as atividades desenvolvidas na quadra de aula, percepção das próprias dificuldades para desenvolver práticas contextualizadas de ensino, desconhecimento dos PPP das escolas, ausências de referências à Educação Física nesses documentos, investimentos nas aulas mediante iniciativas e recursos próprios e diálogo com a literatura) (COSTA, 2014).

A forma como o conteúdo é planejado, proposto e desenvolvido pela professora iniciante confirma a assertiva de Leal (2011), de que a experiência docente não representa somente tempo de exercício na profissão, mas compromisso com a educação, com a própria formação, com os alunos e com o aprimoramento das próprias aulas e métodos de ensino em prol da aprendizagem discente. Essas características foram constatadas nas práticas observadas, com reconhecimento pelas nuances do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da participante em período de iniciação na carreira e pelas particularidades de seus contextos de atuação profissional.

Assim, essas boas práticas também são caracterizadas pelo domínio dos conhecimentos sobre os objetos de ensino, pela promoção de aprendizagem e de reflexão nos alunos, pela valorização dos feitos dos alunos e pela utilização adequada do tempo, dos materiais e dos espaços disponíveis nas escolas. A utilização de recursos e iniciativas próprias na construção de materiais com os alunos, a adequação das atividades e das estratégias aos espaços disponíveis e a solicitação de materiais e experiências junto aos pares e à instituição e a aproximação com as práticas da “cultura corporal” dos alunos também são características identificadas nas práticas observadas.

Uma das implicações apontadas por Guarneri (2005) permeou as boas práticas desenvolvidas pela participante, sobretudo pela capacidade de identificação de aspectos positivos (resultantes de iniciativas financiadas com recursos próprios e fundamentados nas experiências iniciais, nos cursos de formação continuada realizados, nas trocas de experiências e de materiais com os pares, nos diálogos estabelecidos com a literatura, no trabalho integrado com as pedagogas e no posicionamento da direção em relação às aulas de Educação Física nas escolas) e negativos (lacunas da formação inicial, inexistência de um currículo próprio para os anos iniciais e

conflitos nas relações com os alunos) em seu trabalho como padrões para entender os obstáculos e os próprios problemas relativos às suas práticas e decisões teóricas.

Os aspectos positivos determinam a necessidade de investimentos em políticas públicas de formação docente (inicial e continuada) que se apropriem dos saberes construídos e adaptados pelos professores de Educação Física no exercício da docência e proponham ações de formação que viabilizem, acompanhem, assistam, otimizem e intensifiquem esse processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, não ficando o professor a mercê da própria disposição para aprender e mudar. Não obstante, para a efetividade dessas ações, há que se considerar o professor com base em uma perspectiva da aprendizagem da docência que acontece ao longo da sua trajetória profissional (GUARNIERI, 2005; TANCREDI, 2009).

Igualmente, os aspectos negativos ratificam a necessidade de investimentos de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores de Educação Física (atuantes nos anos iniciais da SEE-SP), e incluem outras necessidades, como, por exemplo, uma maior aproximação entre a formação inicial e os contextos escolares, articulação entre teoria e prática e uma sistematização de conteúdos para os anos iniciais pelos cursos de formação inicial e continuada e pela própria SEE-SP.

Por conseguinte, afirmamos que os elementos identificados nas boas práticas desenvolvidas pela participante podem contribuir para uma sistematização de conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental que auxiliem professores de Educação Física iniciantes e promovam novos diálogos sobre a possibilidade de boas práticas no início da carreira docente.

Referências

- AGUIAR, C. S. (et al.). Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para (re) orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. **Revista Motrivivência**, ano XVII, n. 25, p. 37-55, dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4694/3881>. Acesso em: 28/04/2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2.^a Edição. Campinas: Papirus, 1998, 128 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994, 336 p.
- BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J-F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir**: para uma Educação Física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005, 228 p.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de Dezembro, 1996.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de Dezembro, 2001a.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 6 de Fevereiro, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP 009/2001, de 08/05/2001b, p. 1-70.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física**. Parecer CNE/CES 274/2011, de 06/07/2011, p. 1-11.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** (Ensino de 1ª a 4ª séries). Brasília: v. 7, 1997.

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

CASTELLANI FILHO, L. (et al.). **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª Edição Revisada. São Paulo: Cortez, 2009, 200 p.

CLARO JR., R. S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 8, n. 2 p. 9-24, 2009. Disponível em: < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1718/1312>>. Acesso em: 04/03/2016.

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

COSTA, C. S.; VOLTARELLI, M. A.; CUNHA, R. C. Pesquisas sobre professores iniciantes: o estado do conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCar de 2000-2010. **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago de Chile, fev./mar., 2012. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/ProfessorPrincipiante/pesquisas-sobre-professores-iniciantes-o-estado-do-conhecimento-no-programa-de-posgraduacao-em-educacao-ufscar-de-20002010>>. Acesso em: 04/04/2016.

DAOLIO, J. **A cultura da/na Educação Física**. 2002. 112 f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2002.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. O início da carreira docente na Educação Física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. 1ª Edição. São Carlos: EdUFSCar, 2009, 96 p.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione Didático, 2010, 176 p.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em Educação Física: a criança em movimento**. Volume Único. São Paulo: FTD, 2010, 96 p.

GUARNIERI, M. R. (Org.). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados; Araraquara, SP: PPG em Educação Escolar da FCL da UNESP, 2005, 89 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Edição. Portugal: Porto Editora, 1995, 215 p.

KAWASHIMA, L. B. **Conteúdos de Educação Física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá**: um estudo sobre sua sistematização. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, abr./jun., 2009. Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8373/WOS000270450900027.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 10/05/2016.

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

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez., 2005. Disponível em: < <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>>. Acesso em: 01/05/2016.

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

SILVA, R. B. (et al.). A Educação Física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 02, p. 69-83, jan., 2007. Disponível em: < <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/56/64>>. Acesso em: 16/05/2016.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009, 62 p.

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