

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Unidade Especial de Educação Básica e Profissional
Centro Pedagógico
Curso de Especialização em Educação Física Escolar

Juan Thiago Silva Gomes

**A APROPRIAÇÃO DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2025

Juan Thiago Silva Gomes

**A APROPRIAÇÃO DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELO HORIZONTE**

Versão Final

Monografia de especialização apresentada à Unidade Especial de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Carvalho Franco da Silveira

Belo Horizonte

2025

CIP – Catalogação na publicação

- G633a Gomes, Juan Thiago Silva
A apropriação das teorias da educação física escolar por professores da educação básica de Belo Horizonte / Juan Thiago Silva Gomes. - Belo Horizonte, 2025.
33 f.
- Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Unidade Especial de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2025.
- Orientador: Guilherme Carvalho Franco da Silveira
- Inclui bibliografia.
1. Educação física. 2. Educação física (ensino fundamental). 3. Professores - Formação. I. Título. II. Silveira, Guilher Carvalho Franco da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Unidade Especial de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 372.86
CDU: 371.73:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

A APROPRIAÇÃO DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELO HORIZONTE

JUAN THIAGO SILVA GOMES

Monografia submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, como requisito para obtenção do certificado de Especialista em EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, área de concentração EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Aprovada em 08 de fevereiro de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Guilherme Carvalho Franco da Silveira - Orientador
CP-UFMG

Prof(a). Bruno Silva Nigri
UFMG

Belo Horizonte, 8 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço à minha mãe por ser a pessoa que mais me apoia, por ser minha grande inspiração de força e perseverança e por todo o amor que despeja em mim. Te amo.

Agradeço à Brisa por ser minha grande companheira, amiga e amor. Por estar sempre ao meu lado, me incentivando, elevando minha baixa autoestima e me acolhendo nos bons e maus momentos.

Aos professores do curso de Especialização em Educação Física Escolar da UFMG pela luta pelo ensino público de qualidade, gratuito e por toda a complacência para nos ensinar diante dos desafios que eu e meus colegas tivemos no decorrer desses anos de pós-graduação.

Aos meus colegas de turma, pelas experiências compartilhadas e as brincadeiras que tornaram tudo mais leve.

À minha terapeuta, Kathlle: sem as suas orientações, diante do meu previsível laudo de TDAH e dislexia, eu não conseguiria concluir meu TCC.

Ao professor Guilherme “Farinha” por ser um orientador de verdade. Posso falar com tranquilidade que, sem ele, também não teria conseguido caminhar com a qualidade que espero ter caminhado.

E ao Cruzeiro, que sempre foi a constelação que me guiou, mesmo nas noites mais escuras.

RESUMO

O presente trabalho investigou como professores de educação física da educação básica se apropriam das diferentes teorias de ensino da educação física escolar e como essas e outras referências informam suas práticas pedagógicas. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com dez professores de educação física que atuam na educação básica de escolas públicas e privadas da região metropolitana de Belo Horizonte. A partir daí, foi feita a análise de conteúdo para a interpretação dos dados das entrevistas. O presente estudo encontrou que os professores de educação física da educação básica de Belo Horizonte entrevistados, em sua maioria, têm uma maior aproximação às teorias críticas e pós-críticas e que pouco se apropriam de correntes com foco no desenvolvimento dos aspectos motores e cognitivos, mesmo não negando o ensino da técnica em suas aulas. Os professores também não veem problema em se apropriarem de mais de uma corrente de pensamento. Além disso, ficou evidente o quanto as experiências de vida, antes e durante a graduação, impactam nas escolhas dos mesmos como docentes.

Palavras-chave: educação física escolar; teorias de ensino; experiência de vida; professor; diálogo.

ABSTRACT

This study investigated how physical education teachers in basic education appropriate various theories of school physical education teaching and how these and other references inform their pedagogical practices. A semi-structured interview was conducted with ten physical education teachers working in public and private schools in the metropolitan region of Belo Horizonte. We then performed content analysis to interpret the interview data. The current study found that most of the basic education physical education teachers in Belo Horizonte agreed with critical and post-critical theories. They rarely used methods that focused on developing motor and cognitive skills, even though they still taught technique in their classes. The teachers also do not see a problem in adopting more than one line of thought. Furthermore, it became evident how life experiences, both before and during undergraduate studies, impact their choices as educators.

Keywords: school physical education; teaching theories; life experience; teacher; dialogue.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO	9
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	12
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	15
4.1. Referências acadêmicas.....	15
4.2. Experiências de vida	20
4.3. Expectativa de aprendizagem dos estudantes.....	22
4.4. Referências pessoais.....	25
4.5. Fatores limitantes do planejamento e da ação dos professores	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória na educação física começou em 2011, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no curso de bacharelado. Tinha o objetivo de trabalhar com futebol de alto rendimento e consegui. Em 2016, como estagiário, iniciei minha trajetória no América Futebol Clube, equipe em que trabalhei até 2022. Lá, atuei por quatro anos como analista de desempenho e dois anos como auxiliar técnico da categoria sub-14.

Resolvi sair no início de 2022, por entender que o futebol de alto rendimento já não era mais meu objetivo, e iniciei minha trajetória na licenciatura, como estudante na Faculdade Claretiano, onde me formei no final de 2023. Entre estágios, em 2022, e atuações como professor nos anos seguintes, estou construindo minha carreira como professor e, paralelamente, continuo os estudos particularmente e através da especialização.

Apesar das divergências teóricas existentes na área de ensino de educação física escolar, eu nunca percebi as diferentes correntes teóricas como conhecimentos que não pudessem ser apropriados, seja na minha prática como treinador de alto rendimento, seja como professor de crianças e adolescentes.

Entretanto, tendo em vista a permanência dessa tensão entre as variadas correntes teóricas, entendo ser necessário compreender como tal tensão se reflete no trabalho dos professores de educação física, assim como refletir sobre o lugar da formação inicial e continuada na construção de conhecimentos e práticas relacionados ao trabalho na educação física escolar, o presente trabalho pretende investigar como professores de educação física da educação básica se apropriam das diferentes teorias de ensino da educação física escolar e como essas e outras referências (experiências de vida, experiências de trabalho, influência de outros professores etc.) informam suas práticas pedagógicas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Física escolar apresenta diversas correntes de pensamento, das quais apresentamos inicialmente dois conjuntos, que disputam a centralidade da fundamentação das propostas de ensino na escola: a) correntes centradas numa perspectiva cultural e crítica do ensino da cultura corporal (esportes, jogos e brincadeiras, atividades de aventura, ginástica, lutas e danças) (Soares *et al.*, 1992; Kunz, 1994; Daolio, 2018; Neira, 2018) e b) correntes centradas na aprendizagem motora, técnica e tática, em especial dos esportes coletivos, tais como Iniciação Esportiva Universal (IEU) (Greco; Morales; Aburachid, 2012) e Desenvolvimentista (Tani *et al.*, 2013).

Entre correntes centradas numa perspectiva cultural e crítica do ensino da cultura corporal, a teoria Crítico-Superadora surge como uma alternativa aos métodos conservadores com foco na aptidão física e apresenta o conceito de cultura corporal de movimento, ou seja, as práticas corporais devem ser ensinadas por serem um patrimônio cultural da humanidade. Além disso, preza pelo ensino questionador a fim de superar a ideia de educação física apenas como reprodução acrítica de movimentos, num ensino voltado para as classes hegemônicas ou para a preparação de atletas para o alto rendimento (Soares *et al.*, 1992).

Já na teoria crítico emancipatória defende-se uma participação do aluno como um indivíduo ativo em que suas experiências sejam consideradas, visando à formação de indivíduos críticos e autônomos (Kunz, 2004).

A noção do ensino da educação física pela ideia de “cultura” já parece ter se consolidado, estando presente nas principais referências da área (Daolio, 2018). A teoria do Currículo Cultural propõe que os professores se preocupem “com a valorização das diferenças, ao tematizar as práticas corporais e questionem os marcadores sociais de gênero, etnia, classe, religião, orientação sexual, entre outros, que as atravessam” (Neira, 2018b).

Por outro lado, há autores que defendem que o movimento em si é o principal objetivo das aulas de educação física e pensam o ensino por etapas, em que em cada faixa etária os alunos devem aprender certas habilidades motoras (Tani *et al.*, 2013). Na proposta da Iniciação Esportiva Universal (IEU), há o foco no ensino da coordenação e das habilidades através da ideia do jogar para aprender e aprender jogando, em que os autores acreditam que a metodologia de ensino deve estar

integrada a um Sistema de Formação e Treinamento Esportivo (Greco; Morales; Aburachid, 2012; Greco *et al.*, 2020).

Os conflitos entre as teorias na Educação Física escolar, principalmente entre as com ênfase nas dimensões biológicas e sociológicas ou culturais, vêm sendo estudados por outros autores. Como no artigo de Júnior, Rosa e de Moraes (2009), que usou como base as obras Metodologia do Ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores (1992), e Iniciação Esportiva Universal, de Pablo Greco (1998).

Uma das importantes divergências entre as teorias da Educação Física escolar é o debate entre essa disciplina como formadora de atletas e o papel social da mesma (Bracht, 2000; Tani *et al.*, 2013), mas também parece ocorrer o movimento de aproximação das diferentes ideias de modelo do que deve ser o ensino de educação física nas escolas (Greco; Morales; Aburachid, 2012).

Além disso, destaca-se a busca por modelos que visam superar as práticas eurocêntricas e que problematizam as desigualdades e injustiças como parte da formação (de Souza; Neira; Telles, 2023). Por fim, como aponta Júnior (2012), o aspecto socioeconômico também é um aspecto considerado:

Assim sendo, na atual conjuntura socioeconômica, percebemos transformações que vão de alguma forma permear a discussão sobre as teorias da Educação Física escolar. Principalmente no que se refere à luta de classes. Haja vista que as novas imposições nas relações de produção, na qual prevalece aquilo que muitos pensadores chamam de flexibilização, a maior acessibilidade aos bens de consumo, e, a industrialização e padronização cultural deflagram a elasticidade das classes sociais. Dessa forma, uma teoria que se posiciona ou que tende a beneficiar uma ou outra classe social, corre o risco de não encontrar suporte concreto em sua prática (Júnior, 2012, p. 35).

Além desses dois conjuntos, é importante citar a BNCC, documento oficial orientador do currículo de Educação Física na educação básica que, apesar de não apresentar abertamente seu referencial teórico, pode ser compreendida na perspectiva cultural e crítica da cultura corporal, como fica explícito nos trechos a seguir:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade [...] A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais

conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018, p.213).

O confronto entre esses dois conjuntos de teorias provoca grandes debates na academia, apresentando divergências na forma como se deve pensar a formação dos alunos nas escolas e qual deve ser o foco das aulas de educação física. Apesar das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) terem implicitamente uma fundamentação baseada no conjunto das teorias crítica e culturais, a autonomia dos professores acaba por implicar em um desafio de selecionar quais dessas correntes serão a inspiração última para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação física escolar, além das possíveis influências das experiências de vida (Ávila *et al.*, 2023), o que será discutido na análise dos dados da presente pesquisa.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo, de caráter qualitativo, realizou entrevistas semiestruturadas com dez professores da região metropolitana de Belo Horizonte das redes pública e privada. Segundo Amaral e Gomes, na pesquisa qualitativa, “a realidade não poderia estar separada da subjetividade, nem dos sujeitos pesquisados, nem do próprio pesquisador” (Amaral; Gomes, 2005, p. 65). Dessa maneira, embora os métodos qualitativos “não possam permitir generalizações estatísticas de seus resultados, podem, no entanto, oferecer um quadro descritivo e aprofundado dos significados e das percepções que movem os sujeitos da pesquisa” (Amaral; Gomes, 2005, p.47).

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é uma ferramenta importante no processo investigativo, configurando-se como um dos principais meios na pesquisa qualitativa e baseia-se em roteiros que permitem ao informante seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências. Ao realizar a entrevista semiestruturada, “embora sejam feitas perguntas específicas, o entrevistado possui um espaço para falar livremente, e o pesquisador pode elaborar questões não previstas inicialmente, mas que podem ser importantes para a compreensão de seu problema de pesquisa” (Amaral; Gomes, 2005, p. 75). O roteiro da entrevista (Quadro 1) foi elaborado no sentido de compreender como os professores se apropriam das teorias de educação física escolar e de outras experiências de vida e profissionais.

Quadro 1 - Roteiro de entrevista

Dados do entrevistado

- Nome
- Idade
- Formação (local e ano)
- Tempo de trabalho (anos)
- Carga horária semanal
- Local de trabalho

Bloco A

- Há quanto tempo trabalha na escola?
- Para qual turmas você dá aula? (Idade)
- O que você espera que seus alunos aprendam?
- Como você planeja suas aulas? (Mais genérica)
- Faz planos de aula, unidade didática e/ou projeto?
- Quais são suas referências para seu planejamento?
- Tem algum documento orientador na escola ou algo do tipo?
- As experiências de vida influenciam você como professor de alguma forma? Quais?
- Tem algum fator limitante desse processo do seu planejamento das aulas?

Bloco B

- Quais correntes de pensamento da EF você conhece?
- No seu planejamento você entende que se apropria de uma ou mais correntes de pensamento para pensar as suas propostas de aula?
- Você faz alguma relação entre as suas experiências de vida e as correntes de pensamento no desenvolvimento da sua proposta de planejamento de aulas? (Se a última resposta do bloco A for positiva.)
- Você entende que alguma dessas correntes de pensamento da EF não é interessante para pensar o seu planejamento de aula? Por qual motivo?
- Você percebe incompatibilidade entre algumas correntes de pensamento da EF que te inspiram a pensar as aulas de EF? A incompatibilidade seria por causa de alguma contradição que você percebe entre princípios, objetivos, metodologias entre duas ou mais correntes?
- Há mais alguma coisa que você sentiu falta de falar?

Fonte: Elaboração própria.

Os professores foram escolhidos a partir da indicação de professores do curso de Especialização em Educação Física Escolar da UFMG, com o pressuposto de que fossem considerados professores comprometidos com a qualidade de suas aulas. A partir das indicações iniciais, diversificamos o perfil de professores por tempo de serviço, rede em que trabalhavam e faculdade em que se formaram. Todas as entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos entrevistados, para posterior análise dos dados.

No Quadro 2, detalho o perfil dos professores participantes desta pesquisa. Por razão de sigilo, serão utilizados nomes fictícios, escolhidos para homenagear meus alunos da educação básica nestes meus primeiros anos como docente.

Quadro 2 - Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

Nome	Sexo	Idade	Ano de conclusão do curso	Tempo de atuação	Rede
Breno	M	31 anos	2016	8 anos	pública e privada
Bryan	M	36 anos	2017	7 anos	privada
Enzo	M	34 anos	2015	7 anos	pública e privada
Hadassa	F	33 anos	2017	7 anos	pública
Isabela Maria	F	31 anos	2014	1 ano e meio	pública
Iza	F	34 anos	2013	11 anos	privada
Jéssica	F	32 anos	2014	6 meses	pública
Lorenzo	M	39 anos	2011	13 anos	pública e privada
Melina	F	52 anos	1998	26 anos	pública
Samira	F	29 anos	2022	1 ano	pública

Fonte: Elaboração própria

Para análise dos documentos, foram utilizados os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O primeiro passo foi realizar uma leitura (escuta) flutuante das gravações e separar trechos que poderiam se configurar como possíveis categorias de análise. Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante permite a formulação das hipóteses e a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material proporcionado. Os dados foram organizados conforme os padrões discursivos identificados, ou seja, por meio de um estudo minucioso do conteúdo, das palavras e das frases que compuseram as respostas obtidas, realizou-se uma categorização temática. Em outras palavras, os temas que se repetiram com muita frequência foram transcritos do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e registro dos dados (Bardin, 2016).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a análise das entrevistas, foram definidas as seguintes categorias de análise dos aspectos que influenciam na maneira como os professores entendem a educação física escolar e ministram suas aulas: a) referências acadêmicas; b) experiências de vida; c) referências pessoais; d) expectativas de aprendizagem dos estudantes; e) fatores limitantes do planejamento e da ação dos professores.

4.1. Referências acadêmicas

Quando perguntados sobre quais correntes teóricas da educação física escolar se recordavam, os professores citaram as seguintes perspectivas¹:

- **Hadassa:** Psicomotora, Desenvolvimentista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde renovada, Sistêmica e PCNs;
- **Iza:** Crítico-emancipatório, Desenvolvimentista, Tecnista. Além disso, falou sobre o tempo de formada para justificar não se lembrar de outras e que não pensa nelas no seu dia a dia.
- **Lorenzo:** Marxismo (luta de classes), Desenvolvimento motor, Culturais (educação para reflexão sobre a vida).
- **Enzo:** Desenvolvimento motor, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Militarista e Higienista.
- **Jéssica:** Disse não conhecer. Até por isso, está fazendo cursos para se aprofundar na área.
- **Bryan:** Conteudista, Construtivista, depois teve um branco, mas disse que tem noção das principais.
- **Isabela Maria:** Disse ter uma familiaridade com todas e citou as Higienista, Desenvolvimentista, Técnica, Superadora, Psicomotricidade, as Críticas e a Pós-críticas.
- **Samira:** Desenvolvimentista, Go Tani e desenvolvimento físico e esporte.
- **Melina:** Político-pedagógico, esportivista e tecnicista.

¹ Apresentamos as respostas da forma como foram citadas pelos professores.

- **Breno:** Construtivista, Críticas, Pós-críticas, Desenvolvimentistas, Iniciação esportiva, Cultura, Corpo, Ambiente e Movimento, Psicomotoras, Saúde renovada e Lazer.

Os professores citaram inúmeras correntes de pensamento como conhecidas e afirmam se apropriar delas de diferentes formas. O primeiro ponto que nos chamou atenção é que, para a maioria dos entrevistados, não precisamos nos apropriar apenas de uma teoria, sendo assim, acreditam que podem usufruir de mais de uma corrente no decorrer de suas aulas ou durante uma unidade didática, indo de encontro a propostas de diálogo entre as correntes da educação física escolar (Júnior; Rosa; De Moraes, 2009). O professor Enzo se apropria das linhas críticas, mas acha que não há como não passar pela questão do desenvolvimento motor e considera um absurdo a briga no campo da educação física. O professor Breno, atualmente, diz se aproximar da proposta do professor Sanchez Neto, por ela propor uma aproximação entre cultura, corpo, ambiente e movimento (Sanchez Neto; Betti, 2008). Já a professora Hadassa dividia suas unidades em blocos, “um mais humanas, outro mais biológicas” e variava entre os blocos durante a unidade didática. A professora Iza diz que vai mais para a linha crítica, quer que os sujeitos sejam mais reflexivos, mas pensa que dá para aproveitar um pouco de cada, por mais que acredite que algumas devam aparecer menos, como, por exemplo, a tecnicista.

A partir dos relatos nas entrevistas e pelas diferenças de foco no discurso sobre as correntes, entendo que os professores, mesmo aqueles que se pautam nas teorias críticas e pós-críticas, buscam o diálogo com teorias biologicistas, por elas trazerem de maneira explícita atividades que consideram adequadas para a faixa etária, que proporcionem o aprendizado das capacidades técnico-táticas, porém, com um objetivo que não seja o rendimento. Cito aqui o trabalho de Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), em que os autores acompanharam as aulas de um professor, numa perspectiva cultural, sobre futebol de sete, que apesar de não apresentarem as atividades aplicadas durante a aplicação do conteúdo tático, dialogam com autores como Garganta e Greco.

Houve uma preferência pelas teorias críticas pelos entrevistados, com uma menor atenção ou sem atenção para teorias focadas no desenvolvimento motor. Destaco aqui a importância de um diálogo das obras ou um maior detalhamento do

como “ensinar a fazer” nas obras críticas, caso contrário, os professores podem acabar reféns de métodos ultrapassados, como afirmam os autores:

Então, fica evidente que apesar da breve exemplificação dos procedimentos didáticos, com a finalidade de garantir as possibilidades criativas dos professores, demonstrando toda a nobreza dos autores, estes não possuem somente o “cuidado” de receitar aulas, mas também ausência de exemplos concretos de aulas que caracterizem sua proposta, principalmente em relação ao ensino do esporte, o que dá a liberdade de escolha aos professores de utilizarem os procedimentos didáticos do tecnicismo mecânico e fragmentado na sua prática pedagógica — já que essa tem sido a vivência dos professores sobre o esporte — acrescido de “pitadas” de reflexões críticas. Fato este também previsto pelos autores no surgimento de uma “teorização abstrata” (Júnior; Rosa; De Moraes, 2009, pp.983-984).

Por outro lado, pode-se suspeitar que os professores entrevistados ou quaisquer professores que tenham dificuldade de se apropriar das correntes teóricas críticas para desenvolver práticas pedagógicas concretas tenham tido pouco contato com a produção acadêmica que reflete sobre práticas pedagógicas concretas fundamentadas nas teorias críticas (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; Gonzalez; Bracht, 2012; Neira; Masella, 2023).

Com relação às teorias das quais não gostam ou que não acham válidas, foram citadas teorias que têm como principal objetivo o desenvolvimento da técnica. Além de teorias que já são historicamente consideradas datadas, como as militaristas, higienistas, psicomotricidade etc., a professora Isabela Maria criticou a teoria desenvolvimentista por acreditar que ela seja excludente. Ela diz que o foco da teoria está no desenvolvimento do corpo e que, se o aluno não se desenvolve como é esperado, ele não seria um bom aluno. A professora também acredita que deveria haver menos neutralidade e temas comportamentais (pautas raciais, gênero etc.) deveriam fazer parte das aulas cotidianamente e não apenas como conteúdo (Neira, 2018a).

O professor Bryan criticou as correntes que caracterizam as crianças por idade, de maneira descontextualizada, o que também é criticado na literatura (Neira, 2018b). O professor Breno afirmou não gostar de teorias estritamente biologicistas: “IEU, Desenvolvimentistas, Psicomotricidade”. Porém, afirma que precisamos produzir mais convergências entre as teorias, na prática, para avançarmos. Entendo que, nesse sentido, talvez fosse mais interessante a utilização da palavra diálogo ao invés de convergências, já que algumas teorias têm essências e objetivos muito distintos. Diálogos esses que já estão ocorrendo, até mesmo em obras citadas por professores como puramente tecnicistas:

Portanto, é necessário relacionar o “como ensinar o esporte” com os aspectos vinculados a “ensinar pelo esporte” (Freire, 2003; Darido, 2009; Greco; Silva; Santos, 2009). Isto é, torna-se impreterivelmente necessário considerar que todo processo de ensino-aprendizagem relaciona-se com a perspectiva do treinamento, considerando este fenômeno nos seus diferentes níveis de rendimento!!! (como ensinar o esporte); bem como as influências que se exercem no decorrer do processo de desenvolvimento, na formação de uma visão crítica e humanística dos valores do esporte; que se vinculam ao desenvolvimento de competências, capacidades, comportamentos, atitudes, valores, de forma crítica e reflexiva oportunizando e favorecendo o processo de formação da personalidade (ensinar pelo esporte) (Greco; Morales; Aburachid, 2012, p.03).

Neste trecho, apesar de apresentarmos um avanço no diálogo entre as correntes, fica explícita uma divergência que impossibilita qualquer tipo de convergência entre as teorias, quando o autor considera que todo processo de ensino-aprendizagem se relaciona com a perspectiva do treinamento. Como afirma Bracht (2000), com relação aos esportes na escola, é preciso construir um novo objetivo fim, com o intuito de dar um novo sentido ao ensino da prática nas escolas.

Por fim, quando relacionaram as correntes que utilizam com as suas experiências de vida, a grande maioria citou as teorias críticas e o fato de se sentirem excluídos como alunos quando eram crianças/jovens, o que pode indicar algum tipo de relação entre as experiências pessoais e a escolha de referências acadêmicas para a educação física escolar. Isso parece se assemelhar a alguns professores do trabalho de Ávila *et al.* (2023), que não tinham aulas sistematizadas, além de serem experiências apenas com os “quatro balls: voleibol, basquetebol, handebol, futebol”. Tais situações despertaram nos professores o desejo de fazer algo diferente das vivências experimentadas por eles próprios com a Educação Física, como estudantes na educação básica.

Entre as referências acadêmicas, a BNCC ou documentos que se baseiam nela foram citados por sete dos dez entrevistados. Isso mostra a importância de participarmos dos debates de elaboração e de apreciação destes documentos que, mesmo com as críticas, seguem sendo uma importante referência para professores e gestores, além de serem a normativa oficial e obrigatória para a construção de currículos da Educação Física no Brasil.

Alguns autores consideram que a BNCC traz avanços para a educação física escolar, como a centralização das ideias debatidas por agentes envolvidos na construção de conhecimentos para a área e o respaldo na lei (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016). Além disso, segundo alguns autores, uma eventual ausência de

documentos norteadores faz com que as escolas fiquem reféns das experiências de seus docentes:

A inexistência de elementos balizadores do currículo da EF, de acordo com Impolcetto e Darido (2011), faz com que os docentes elaborarem por si próprios a organização curricular, utilizando suas experiências ou aquelas que são compartilhadas com outros colegas da área (Impolcetto; Darido, 2011 *apud* Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p.108).

Apesar dos avanços trazidos pelo documento, ele apresenta diversas inconsistências e incoerências. Segundo Neira (2018), a BNCC ignora aspectos culturais das diferentes regiões do Brasil, não apresenta uma explicação para a “progressão” dos conteúdos no decorrer dos anos, limita algumas práticas, como, por exemplo, jogos e brincadeiras, aos anos iniciais do ensino fundamental, sem apresentar justificativas, e dedica um espaço ínfimo à criticidade, enquanto a maioria de suas habilidades prioriza aspectos cognitivos. Outro ponto é a pouca ou a ausência de explicação sobre alguns termos, como, por exemplo, por que a educação física está inserida em linguagens, a cultura como protagonista etc., algo que, segundo o autor, impacta na implementação do currículo.

O leitor fica sem saber, por exemplo, porque a educação física está na área das linguagens e o que isso significa. A falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal que influenciam a BNCC. Uma vez que Neira e Gramorelli (2017) denunciaram que o nível de compreensão desses termos impacta diretamente no fazer dos professores, silenciar sobre o assunto provavelmente acarretará distorções na implementação do currículo (Neira, 2018b, p.218).

A utilização de outras referências bibliográficas, não acadêmicas, conforme o conteúdo ministrado, foi trazida pelas professoras Iza e Isabela Maria. Um exemplo foi o livro “Barangandão Arco-Íris²”, que pode ser utilizado como um guia para ensinar a construir brinquedos. A utilização dessa referência, por exemplo, parece significar, na prática pedagógica concreta, uma aproximação com as teorias culturais da Educação Física.

Os professores Breno e Hadassa apontam literaturas das teorias críticas e pós-críticas como suas referências. Apesar de apenas os dois terem apresentado explicitamente as teorias críticas como referências, percebemos, a partir de outros trechos das entrevistas dos outros professores, que existe uma afinidade com elas por grande parte dos professores entrevistados.

² Livro disponível em: [Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos e meninas | Amazon.com.br](https://www.amazon.com.br).

Outros tipos de referências também foram trazidos, como as dos professores Enzo e Lorenzo, que citaram projetos em que trabalharam durante seu percurso acadêmico.

4.2. Experiências de vida

As experiências de vida como um fator determinante na atuação dos professores entrevistados apareceram em todas as entrevistas e com uma significativa variedade de vivências. Aqui é importante dizer que, quando falamos de experiências de vida, também consideramos a ausência delas, como trouxeram alguns professores.

No que se refere às experiências dos entrevistados em suas escolas, na infância e adolescência, nas aulas de educação física, temos relato sobre se sentirem excluídos, seja pela pouca experiência em esportes tradicionais, que historicamente predominava nas aulas antigamente, ou por características físicas, como relatou o professor Breno: “Eu era uma criança branca, cis, gorda, viada e que não era habilidosa para aulas tradicionais”. Porém, assim como a professora Isabela Maria, ambos relataram que, apesar de serem bons em outras práticas, não tinham a chance de mostrar nas aulas, já que as aulas variavam pouco. Tais relatos se relacionam à reflexão da teoria do Currículo Cultural, que propõe que os professores se preocupem com a valorização das diferenças, ao tematizar as práticas corporais e buscar superar as práticas eurocêntricas, além de propor que se problematizem as desigualdades e injustiças como parte da formação humana (Neira, 2018; de Souza; Neira; Telles, 2023).

O sentimento que surge a partir daí é o de tentar ter um olhar para os alunos menos experientes e que estejam fora dos padrões ditados pela sociedade, corroborando os dados de Pereira, Silva e Lüdorf (2022). Além disso, o desejo de não repetir a essa experiência de baixa variedade de práticas corporais (Ávila *et al.*, 2023), como traz o professor Enzo em seu relato, que acredita que hoje poderia ser bom em muitas outras práticas corporais se tivesse sido apresentado a elas durante sua infância. Essa variedade de práticas é defendida na literatura por algumas correntes, como, por exemplo, a perspectiva crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992) e o currículo cultural (Neira, 2018).

Duas entrevistadas trouxeram memórias positivas das aulas de educação física. A professora Melina disse que, desde a quarta série, quando viu sua professora ir para a escola de bicicleta, ela soube que queria ser professora de educação física. A professora Jéssica relembrou um professor que, segundo ela, era “rola bola”, mas que às vezes trazia algumas coisas novas que chamavam a atenção. Além disso, falou também de suas experiências com as gincanas, campeonatos e equipes esportivas que a escola proporcionava.

Aqui reforço o papel que os professores e as experiências proporcionadas na escola podem ter em nossas vidas e no trabalho de futuros professores de Educação Física. Não apenas nas grandes ações, mas nas pequenas também, seja para uma visão positiva ou negativa, pois o fazer diferente a partir de uma experiência negativa das aulas de educação física também é apontado na literatura como uma motivação dos professores (Ávila *et al.*, 2023).

A experiência com os esportes foi citada por alguns professores como motivo da escolha da educação física como curso de graduação. Nesse sentido, o motivo mais presente foi o desejo de se tornarem treinadores de alto rendimento das modalidades que praticavam quando crianças. A professora Iza entrou na graduação com a intenção de ser treinadora de ginástica, e os professores Enzo e Lorenzo tinham o desejo de serem treinadores de futebol. Outro aspecto é que a boa experiência como atleta das equipes esportivas permitia que eles se interessassem pela possibilidade de serem treinadores nas escolas. A professora Hadassa, que foi atleta de equipes de vôlei e futsal enquanto aluna, foi treinadora de vôlei em um colégio particular de BH. De forma similar, Ávila *et al.* (2023) também encontraram entre seus professores entrevistados o gosto pelo esporte como um dos motivos da escolha pela Educação Física.

Além das mais citadas, outras experiências de características diversas também foram citadas e todas demonstraram um forte impacto na vida dos professores, seja na atuação ou na decisão de serem professores. O professor Bryan aponta que, desde adolescente, sempre se colocava em atividades de liderança na igreja, o que, segundo ele, é um dos papéis que exerce como professor. A professora Iza participou do grêmio estudantil e contribuiu para que a disciplina de educação física fizesse parte do currículo escolar no ensino médio da sua escola.

Quanto às experiências que influenciam na atuação dos professores, muitas vezes, elas são retratadas como uma forma de nós termos um conteúdo de

segurança, seja para momentos de improviso, comum em nossa profissão, ou para termos mais confiança em aulas iniciais. O professor Enzo traz em seu relato, que nunca foi dos esportes, mas que percebeu que poderia usar seu repertório de jogos e brincadeiras, de sua infância, e da dança, que adquiriu durante a graduação. Tendo um lugar seguro, ele pode desenvolver sua autoestima como professor e partir para os outros conteúdos de responsabilidade da educação física.

Até mesmo a experiência com a área fitness foi citada. Por exemplo, a professora Samira disse que ensinou para seus alunos de ensino médio como aferir a pressão, ginásticas de academia e conteúdo de anatomia. Por fim, a utilização de redes sociais, filmes e séries, que foi citada pelo professor Bryan, como forma de se aproximar do que seus alunos estão consumindo e de poder se inteirar de outras práticas pelo mundo.

Os resultados encontrados corroboram estudos que apontam a importância das experiências de vida, antes, durante e depois da graduação, na formação do indivíduo como professor de educação física (Dos Santos; Bracht; De Almeida, 2009; Luiz *et al.*, 2014; Pereira; Silva; Lüdorf, 2022; Ávila *et al.*, 2023). Talvez fosse o momento de a formação inicial rever seu currículo de modo a explorar melhor as vivências dos futuros professores durante a graduação, visto que a experiência de vida é trazida como muito importante pelos entrevistados deste e de outros estudos (Dos Santos; Bracht; De Almeida, 2009; Mazzoni; Neira, 2017; Ávila *et al.*, 2023). Esse, inclusive, é um dos pontos positivos da presente pós-graduação em Educação Física escolar. Talvez por sermos professores formados seja mais fácil “respeitar” nossas vivências e este seria o desafio também da graduação: conseguir refletir sobre as experiências diversas de alunos que ainda não são professores formados e que, em alguns casos, não sabem qual caminho seguir na educação física.

4.3. Expectativa de aprendizagem dos estudantes

Quando perguntados sobre o que esperam que seus alunos aprendam, o que, de alguma forma, se relaciona com a corrente teórica que inspira sua prática pedagógica, me pareceu que os entrevistados tinham um foco maior nos aspectos socio comportamentais, na criticidade e no repertório cultural, a partir do movimento.

O professor Bryan espera que seus alunos tenham um movimento consciente, afirmando que “Acima de um movimento de qualidade, está a intenção humana”. O

mais importante para ele são as intencionalidades, isto é, como vou competir, a importância de ganhar e perder, etc. A professora Melina espera que os estudantes consigam entender e respeitar cada um com seu jeito, sua forma de jogar e a sua própria consciência corporal. O professor Breno espera que aprendam que são dignos e que só o básico não é o suficiente, assim como a ideia de que não precisam tirar, destruir, ganhar e humilhar o outro. A professora Iza antes pensava querer ampliar o conhecimento dos alunos sobre as práticas corporais. Hoje, espera-se que desenvolvam habilidades relacionadas ao socioemocional através das práticas corporais (dialogar, se colocar, ser criticado). Por mais que pense em ampliar as vivências, não é o foco principal da sua aula. Os professores Enzo e Isabela Maria também trazem trechos em suas falas que demonstram que um dos objetivos de suas aulas é desenvolver o aspecto socio comportamental de seus alunos. Sabendo-se que o desenvolvimento de aspectos socio comportamentais pode ser feito por todas as outras disciplinas, pode ser importante que os professores relacionem tais objetivos às práticas corporais, caso contrário, estariam deixando em segundo plano a especificidade da educação física.

Alguns professores apontaram que a transversalidade está presente em suas ideias quando pensam em seus objetivos com as aulas, ou seja, sabem que outras questões para além da prática corporal proposta vão surgir e estão atentos para atuar nestes momentos. O professor Breno pensa na diversidade de possibilidades que podem ter e, a partir daí, propõe debates durante as vivências corporais, conforme assuntos transversais “pipocam” durante as aulas. O professor Bryan diz estar sempre atento às situações que acontecem na aula para conversar sobre a intencionalidade da situação. Essa é sua “porta de entrada para (falar sobre a) vida”, que pode desenvolver a compreensão humana de uma boa convivência, a partir do movimento. Assim como afirmam Pereira, Silva e Lüdorf (2022, p. 8), alguns entrevistados parecem entender que “As formas de aprender e de ensinar são co-construídas a todo instante com os discentes.” Ao se depararem com diferentes tipos de realidade, os professores sentem o dever de adaptarem suas aulas a elas (Ávila *et al.*, 2023).

Através dos relatos, parece que o ambiente no qual o professor está inserido pode influenciar quais serão os focos de aprendizagem ou como os professores vão trabalhar para chegar a um mesmo objetivo (Pereira; Silva; Lüdorf, 2022).

O Professor Lorenzo traz seu objetivo na perspectiva do lazer, quer proporcionar experiências que marquem seus alunos, coletiva e individualmente, para

aprenderem para poderem usufruir em suas vidas, algo caro a nós, professores, já que a utilização dos espaços coletivos é fundamental para os processos democráticos (Mazzoni; Neira, 2017).

As professoras Samira e Jéssica afirmam que um de seus objetivos é que os alunos respeitem a educação física como um conteúdo da escola e não como um espaço de recreação.

O movimento corporal em si foi citado poucas vezes, mas nunca como o fim. A professora Hadassa, espera que os estudantes aprendam a vivenciar e a reconhecer a prática que estão fazendo. Ela não acha necessário ensinar a técnica, como no alto rendimento, mas acha importante ensinar um mínimo para os alunos conseguirem fazer a prática. O professor Bryan acredita que ensinar a técnica é um dever nosso, mas não de maneira engessada, e sim de uma forma mais simples. Assim como o professor Enzo, que acredita que é um erro não apresentarmos a técnica como uma forma de conhecimento, mas sem exigir a execução perfeita dos alunos. Na literatura, já existem trabalhos que apresentam como podemos desenvolver aspectos técnicos, sem ignorar o papel da cultura (Gonzalez; Bracht, 2012; Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; Neira; Massella, 2023), bem como diálogos entre diferentes correntes (Greco; Morales; Aburachid, 2012; Greco *et al.*, 2020). Também é importante pontuar, correntes que utilizam a palavra cultura, como Tani *et al.* (2013), que trazem o conceito de “cultura do movimento”, com o foco quase que completo na aprendizagem motora, uma perspectiva completamente diferente de outros autores que tratam a cultura em sua relação com as práticas corporais (Daolio, 2018).

Além disso, a aprendizagem conceitual referente à tática não foi citada, o que parece demonstrar uma lacuna em como estamos vendo ou como estamos sendo apresentados a este conceito, já que o seu desenvolvimento pode auxiliar os alunos a desenvolverem maior interesse pelas práticas corporais. Na literatura, existe uma recomendação para que o processo de aprendizagem se inicie com ênfase nos aspectos táticos (cognitivos), devido à curva maturacional das crianças (Greco; Morales; Aburachid, 2012), aproveitando o momento da infância com tarefas que demandem mais das tomadas de decisão das crianças, evitando a exclusividade de atividades analíticas e monótonas no ensino da técnica. Parece interessante aproveitar essa reflexão para auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades que vão ajudá-los com outras práticas corporais da educação física. Além disso, permitir ao aluno vivenciar aspectos táticos o ajudará a ter mais ferramentas para entender

melhor as práticas (o saber-sobre), seja como praticante, espectador, torcedor, ou por que não, como professor. Porém, uma crítica ao trabalho de Greco, Morales e Aburachid (2012) é que ele é voltado para o ensino dos esportes apenas, não abrangendo as demais práticas corporais.

Pensando no direito do aluno, não seria nosso dever ensinar esses aspectos (técnicos e táticos) que também fazem parte da cultura das práticas corporais, obviamente com o foco voltado à educação e não ao alto rendimento? Na perspectiva crítica, o ensinar a fazer também está presente nas obras, como afirmam alguns autores:

Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem (Soares *et al.*, 1992, p.41).

Além disso, já existe uma aproximação entre as obras citadas no que diz respeito ao ensino da técnica e da tática. Em seu trabalho, Júnior, Rosa e De Moraes (2009) tentam estabelecer um diálogo entre diferentes obras, apesar de seus objetivos diferentes:

Já na obra do Coletivo de Autores não encontramos uma proposta concreta em relação ao ensino da técnica e da tática como encontramos nas obras de Greco, até mesmo porque os objetivos das obras são distintos. Entretanto, percebemos mais uma vez que ambos possuem o mesmo posicionamento. O conhecimento técnico-tático seria desenvolvido dentro do próprio jogo e na forma de solução de problemas. De acordo com Greco e Benda (1998, pp. 18-9), p.977 (Júnior; Rosa; De Moraes, 2009, p. 977).

Apesar disso, reforçamos que, mesmo diante de algumas semelhanças, como aponta o autor acima em seu artigo, as obras estudadas por ele apresentam diferenças substanciais no que diz respeito a seus objetivos finais no ensino da técnica e da tática.

4.4. Referências pessoais

As referências pessoais apareceram como influência tanto na formação quanto na atuação dos professores. O professor Breno afirmou que hoje procura referências com outros “perfis”, que fogem ao padrão eurocêntrico, autores LGBT, negros, indígenas e acompanha o coletivo do nordeste (GEPEFERS), citando uma frase de um de seus professores da graduação, o qual é uma de suas inspirações: “Tentar olhar para o cotidiano escolar com óculos de primeira vez”.

A professora Hadassa disse que seus colegas do PET³ - Educação Física e Lazer, sua professora de Educação Física no fundamental e seu professor de Educação Física no ensino médio foram referências de atuação e de como se relacionar com os alunos. Apesar de a participação em atividades de pesquisa e extensão não ter sido citada diretamente, e sim, as pessoas do projeto, Ávila *et al.* (2023) apontam que tais atividades têm uma relevante contribuição na formação dos professores.

O professor Bryan trouxe alguns professores de sua graduação, dois professores de educação física, um professor num projeto social e palestrantes como referências pessoais. O professor Enzo citou professores do Centro Pedagógico da UFMG, onde foi monitor do Programa Segundo Tempo na época da graduação e, posteriormente, professor substituto, como referência de sua atuação. Nesse caso, o professor teve como referências professores de uma escola que se inspiram na perspectiva crítica e cultural.

A partir desses relatos, vimos que, para este grupo de entrevistados, a atuação de outros professores de educação física, seja na graduação, ensino médio, ou fundamental, foi importante em suas formações. Além disso, ter bons professores nos anos iniciais ajuda a quebrar o estereótipo da educação física (Ávila *et al.*, 2023). Também foi possível perceber que há uma busca por outras referências, que podem fugir à área da educação física, mediante palestras ou por outros tipos de experiências, pensando em uma maior variedade de atravessamentos, visto que nós docentes estamos em constante construção (Luiz *et al.*, 2014; Pereira; Silva; Lüdorf, 2022).

4.5. Fatores limitantes do planejamento e da ação dos professores

A decisão de colocar os fatores limitadores como uma categoria partiu do relato dos professores, em que ficou evidente como tais fatores impactam nas decisões curriculares e na forma como os professores desenvolvem suas aulas.

Um dos fatores citados como um incômodo são as escolas que não sabem o que é a educação física ou não a respeitam como um conteúdo. Desde não terem um documento orientador para a disciplina ou sequer saberem qual é o papel dela na escola, assim como chamarem a disciplina de recreação física. A professora Jéssica

³ Programa de Educação Tutorial.

diz que por diversas vezes durante o ano teve que improvisar e mudar sua aula, pois a escola apenas a informava na semana ou no dia de algum evento, ou mudança no cotidiano. O professor Enzo aponta que, em uma escola onde trabalhou, os gestores chamavam a disciplina de recreação física e organizavam a festa junina sem a participação dele nas discussões. O Professor Lorenzo afirmou que os gestores da escola municipal em que trabalha cobram que os professores comprem ou arrumem materiais. A professora Isabela Maria aponta que o conservadorismo da sua escola dificulta a aceitação de ideias novas ou mais ousadas, como ir ao parque municipal fazer uma aula de parkour, além de levar a solicitações tais como para fazer menos barulho nas aulas, por conta das casas ao redor da escola.

O professor Breno citou muitos pontos: a não compreensão do que a educação física trabalha por parte da escola e dos demais profissionais da educação, ter apenas uma aula por turma na semana, algo que ele acredita que deva fazer parte das proposições das correntes de educação física (um número adequado de aulas), tirar a educação física de certos estudantes, como castigo, e a dificuldade de sair com os alunos para outros espaços. O Professor Bryan falou das escolas que tratam a educação física à margem da educação, como um recreio estendido, e acredita que, por isso, muitos profissionais se acomodam. Por fim, a Professora Melina, próxima de se aposentar, cita a falta de reconhecimento e de valorização financeira da profissão. Essa visão conservadora por parte das escolas acaba indo na contramão do ensino da educação física na perspectiva cultural. Afinal, como os professores vão passar pelo vasto mundo das práticas corporais se não têm materiais adequados ou um número razoável de aulas semanais? Se práticas datadas como o castigo durante as aulas ainda perduram? Se a escola não considera a educação física quando vai planejar a construção do seu currículo?

A educação física é uma disciplina singular e, por muitas vezes, a falta de entendimento de outros profissionais, pais e estudantes leva a situações como as relatadas, mas não é por isso que devemos aproximar nossas aulas de um formato próximo ao das outras disciplinas em busca de uma legitimidade, que possivelmente também não viria. Devemos abraçar nossa especificidade na perspectiva crítica/cultural e investir na possibilidade de nossa profissão nos permitir ensinar de uma maneira completamente diferente:

Para Charlot (2009, p. 243), a Educação Física [...] não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de

saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem mais legitimidade do que as demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender (Charlot, 2009 *apud* Luiz *et al.*, 2014, p.79).

A falta de espaço adequado, seja por terem um volume muito grande de alunos, seja pelo tamanho do espaço, também foi apontada como um fator limitante. O professor Lorenzo trouxe algumas situações que vivenciou por conta da falta de espaço adequado, como uma aula em que dividiu a quadra com outros cinco professores, no mesmo espaço, e situações em que tiveram 120 alunos no mesmo espaço. Já a professora Hadassa afirma que dividir o espaço com outras turmas faz parte de sua rotina e que são muitos alunos ocupando o mesmo espaço. Ainda temos muito que superar para garantir o objetivo da educação física na escola, diante dessas condições, sendo as mesmas de uma ampla maioria.

Por outro lado, também não faz sentido o debate das escolas como formadoras de atleta (Tani *et al.*, 2013). Além disso, é importante reforçar a crítica a correntes que propõem seguir o modelo de escolas europeias e estadunidenses e padronizam o ensino (Greco, 1998), sem considerar as diferenças socioeconômicas e culturais do Brasil (Neira, 2018a).

Falta de tempo foi outra questão citada por alguns professores, que têm uma carga horária de no mínimo 40 horas semanais, somadas a outros afazeres como trabalhos acadêmicos e/ou domésticos. Eles citam que falta tempo para poderem planejar as aulas como gostariam ou refletir sobre as aulas e sobre a nossa área com mais qualidade. O professor Enzo indica uma escolha política de não utilizar um tempo extra, não remunerado, para o planejamento, para ter direito a tempos de descanso e lazer. O Professor Lorenzo afirma que, devido à rotina diária de trabalho, às vezes chega tarde em casa e acaba dormindo, mesmo sem querer, enquanto tenta estudar ou fazer alguma tarefa da escola. O tempo pedagógico foi citado pela professora Isabela Maria como sendo pouco útil pelos contextos da escola em que trabalha, o que a faz realizar trabalho não remunerado em casa. O mesmo acontece com a professora Jéssica, segundo a qual um problema é a falta de privacidade para desenvolver suas tarefas na escola. Tais professores trabalham 40 horas semanais, mais o trabalho não remunerado em casa, para terem uma renda que possibilite o sustento de suas famílias. Pensando em todo o universo de práticas que a BNCC nos

exige ensinar, toda a pesquisa que precisa ser feita com relação a cada prática e o fato de que, em muitas escolas, não existe um tempo de planejamento remunerado, deve-se refletir sobre que tempo haverá disponível para planejar nossas aulas de maneira que contemplem aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais das práticas?

Além disso, alguns professores convivem com escolas sem o mínimo de materiais adequados. O professor Lorenzo cita que na escola municipal em que leciona já chegou a não ter sequer uma única bola para dar aula, tendo conseguido alguns materiais mediante doações da escola privada em que trabalha. Por conta dessa precariedade, ele se vê obrigado a improvisar várias aulas. A professora Jéssica também se queixou de ter poucos materiais e sente que tem pouco respaldo da direção pela sua curta experiência como docente, na reivindicação por melhores condições de trabalho, pelo acesso à formação continuada, por planos de carreira, além da melhoria das condições infraestruturais e materiais da escola.

A luta por uma formação que considere as especificidades da Educação Física como um componente curricular e por espaços e materiais adequados para o ensino da disciplina nas escolas é algo marcante no discurso dos professores (Luiz *et al.*, 2014). Nós, professores de educação física, nos deparamos constantemente com um discurso que romantiza a precarização, no intuito de improvisarmos com o pouco que temos. É claro que aqui não se deseja demonizar ideias que incentivam a reciclagem ou a criação de materiais para práticas incomuns, mas deve-se questionar a ideia de não termos o mínimo necessário para executar nosso trabalho, uma vez que pelas normativas atuais é direito do estudante ter acesso a uma educação de qualidade, o que deveria ser uma obrigação das escolas, municípios e estados.

A ausência de pares com quem compartilhar suas ideias foi outro ponto tido como negativo. O professor Enzo citou a solidão que sentia ao trabalhar em uma escola onde ele era o único professor de educação física. O professor Breno disse que essa falta prejudica sua autoestima docente. Como estratégias para superar o problema, ambos citaram a busca por coletivos que os auxiliem nessa troca de conhecimentos e experiências. Por outro lado, a professora Iza e o professor Bryan dizem que em suas escolas ocorrem reuniões pedagógicas entre os professores de educação física, além de trabalharem em duplas, percebendo a experiência como positiva, mesmo havendo tensões em função de divergências metodológicas. Essa busca por pares para compartilhar angústias ou debater ideias e construir projetos é

algo característico da profissão (Mazzoni; Neira, 2017; Pereira; Silva; Lüdorf, 2022; Ávila *et al.*, 2023). A partir desses relatos, fica evidente a importância de ações das escolas e órgãos responsáveis do estado no sentido de promoverem ações que proporcionem essa possibilidade de troca entre pares no cotidiano da profissão docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu investigar como professores de educação física da educação básica se apropriam das diferentes teorias de ensino da educação física escolar e como essas e outras referências (experiências de vida, experiências de trabalho, influência de outros professores etc.) informam suas práticas pedagógicas.

Parece importante, pelo relato de diferentes sujeitos desta pesquisa, a ampliação do acervo de materiais disponíveis para estudo, que apresentem possibilidades concretas de desenvolvimento de propostas de aulas das diferentes práticas corporais, numa perspectiva crítica. A presente pesquisa também sugere a importância de que os cursos de graduação reforcem ações que proporcionem experiências significativas durante a formação inicial, bem como consigam levar em consideração as experiências prévias de seus estudantes, não os tratando como “recipientes vazios”, da mesma forma como orientam os graduandos em relação aos alunos da educação básica.

O presente estudo encontrou que os professores de educação física da educação básica de Belo Horizonte entrevistados, em sua maioria, têm uma maior aproximação às teorias críticas e pós-críticas e que pouco se apropriam de correntes com foco exclusivo no desenvolvimento dos aspectos motores, mesmo não negando o ensino da técnica em suas aulas. Além disso, ficou evidente o quanto as experiências de vida antes e durante a graduação impactam as escolhas dos mesmos como docentes.

Para os entrevistados, não parece ser um problema recorrerem a mais de uma corrente de pensamento durante suas práticas, o que pode sugerir uma falta de aprofundamento na literatura ou a ausência de tratamento, por algumas correntes, de certos aspectos do ensino da Educação Física.

Assim, é importante avançar na construção de conhecimento teórico na formação inicial e continuada em educação física e na busca de um maior diálogo entre autores de diferentes correntes, visto que uma formação que despreza tal diálogo talvez não atenda à demanda dos futuros professores. Faz-se necessário, ainda, que pesquisas futuras registrem e/ou investiguem o planejamento e a realização das aulas, paralelamente à realização de entrevistas, para compreender a relação entre o discurso dos professores e a sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Tereza Marques; GOMES, Christianne Luce. **Metodologia da pesquisa aplicada ao lazer**. Brasília: SESI/DN, 2005.
- ÁVILA, Diúlia *et al.* A construção do “ser professor” de Educação Física de docentes em início de carreira da rede municipal de Florianópolis-SC/Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5508, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; NETO, Luiz Sanches. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, 2014.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física?. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.
- CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Autores associados, 2018.
- DOS SANTOS, Núbia Zorzanelli; BRACHT, Valter; DE ALMEIDA, Felipe Quintão. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.
- GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- GRECO, Pablo Juan *et al.* Vinte anos de iniciação esportiva universal: o conceito de jogar para aprender e aprender jogando. **Treinamento esportivo: um olhar multidisciplinar**, p. 43. In: BOULLOSA, Daniel; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro. **Treinamento esportivo: um olhar multidisciplinar**. 2020.
- GRECO, Pablo Juan; MORALES, J. C. P.; ABURACHID, L. M. C. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental-ensino intencional. **Rev Min Educ Fis**, v. 20, n. 1, pp. 145-174, 2012.
- JÚNIOR, Almir Zandoná. Os paradogmas da educação física escolar. **Revista Uniaraguaia**, v. 2, n. 2, p. 33-51, 2012.

JÚNIOR, Almir Zandoná; ROSA, Flávio Ramos; DE MORAIS, Ligia Simone. Diálogos Metodológicos: o sociológico e o biológico no ensino do esporte escolar. **Revista Estudos-Vida e Saúde (Revista de Ciências Ambientais e Saúde)**, v. 36, n. 5, p. 959-990, 2009.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7^oed. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor; CARDOSO, Carlos Luiz. **Didática da educação física 1**. Ed. Unijuí, 1998..

LUIZ, Igor Câmara *et al.* Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 70-88, 2014.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos; NEIRA, Marcos Garcia. Relações entre experiências pessoais e uma educação física sensível à diversidade cultural. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 1, n. 1, p. 3-16, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018a.

NEIRA, Marcos Garcia; MASELLA, Marina Basques. O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil. **Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 7-21, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, pp. 4-28, 2018b.

NEIRA, Marcos Garcia. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; MASELLA, Marina Basques. O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil. **Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 7-21, 2023.

PEREIRA, Paula Pessoa dos Santos de Nader; SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e237152, 2022.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. **Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental**. 2008.

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

SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; NEIRA, Marcos Garcia; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Educação física cultural: o currículo em ação pela ótica docente. **Movimento**, v. 29, pp. e29039, 2023.

TANI, Go *et al.* O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, pp. 507-518, 2013.

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