

## Prática educativa de professores de educação física e os conteúdos abordados em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis

*Educational practice of physical education teachers and the contents covered in a school at the municipal education system of Florianópolis*

Vitor Silva Gonçalves<sup>1</sup>, Leonardo da Fonseca Rocha<sup>2</sup>, Sérgio de Oliveira Júnior<sup>3</sup>, Victor Julierme Santos da Conceição<sup>2</sup>, Francisco Emílio de Medeiros<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil

<sup>3</sup> Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), Florianópolis

### HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 27 maio 2021

Revisado: 24 agosto 2021

Aprovado: 30 setembro 2021

### PALAVRAS-CHAVE:

Prática Educativa; Educação Física; Cultura Corporal de Movimento.

### KEYWORDS:

Educational Practice; Physical Education; Body Culture of Movement.

### RESUMO

**OBJETIVO:** Compreender a prática educativa e quais os conteúdos abordados por três professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

**MÉTODOS:** Como abordagem teórico-metodológica adotamos a pesquisa exploratória de caráter qualitativo na forma de análise de conteúdo por meio da triangulação de dados. Foi caracterizado como um estudo de campo e como instrumentos de coleta de dados utilizou-se o diário de campo, a observação participante e os diálogos informais. A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Florianópolis-SC. Como sujeitos da pesquisa participaram de forma voluntária três professores de Educação Física.

**CONCLUSÃO:** Conclui-se que os conteúdos predominantes entre os professores foram os esportes, os jogos e as brincadeiras e as práticas corporais na natureza. Ao fim do estudo foi possível compreender que as práticas educativas se diferem de sujeito para sujeito, mesmo estando em uma mesma escola, e que os conteúdos em alguns momentos se repetem, mas são abordados de maneiras distintas a partir da perspectiva de Educação Física de cada professor, a qual transitou pelo conceito da cultura corporal de movimento, do desenvolvimento motor e da prática de atividade física e esportiva.

### ABSTRACT

**OBJECTIVE:** To understand the educational practice and what content is covered by three Physical Education teachers at a school in the Municipal Education Network of Florianópolis-SC.

**METHODS:** As a theoretical-methodological approach, we adopted exploratory research of a qualitative character in the form of content analysis through data triangulation. It was characterized as a field study and as data collection instruments, the field diary, participant observation and informal dialogues were used. The research was carried out in a school in the city of Florianópolis-SC. As subjects of the research, three Physical Education teachers participated spontaneously.

**CONCLUSION:** We conclude that the predominant contents among teachers were sports, games and games and body practices in nature. At the end of the study, we understand that educational practices differ from subject to subject, even being in the same school, and that the contents are sometimes repeated, but are approached in different ways from the perspective of Physical Education of each teacher, which moved through the concept of body culture of movement, motor development and the practice of physical and sports activity.

## INTRODUÇÃO

A prática educativa é vista aqui como um conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas dentro da cultura escolar e docente, em que os professores têm seus métodos e estratégias, buscando criar oportunidades de ensino e aprendizagem (MARQUES; CARVALHO, 2016; PÉREZ GOMÉZ, 2001). Tal conceito também tem sustentação na pedagogia crítica de Freire (2011), sendo considerada como uma prática social que objetiva reinventar os saberes pedagógicos, ou seja, uma prática formadora pautada na ética do ser humano, em um movimento de procura sem imparcialidade e com segurança dos fatos e dos acontecimentos. Além disso, entende-se que a prática educativa faz parte do pensamento crítico-progressista, em que os docentes, por meio da reflexão crítica, criam possibilidades de romper com a dicotomia teoria e prática, reforçando a curiosidade e insubmissão dos educandos através da educação democrática que se abre aos problemas sociais (CONTRERAS, 2012; FREIRE, 2011).

O presente artigo emerge de inquietações presentes em uma dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e contribuiu com os achados de um projeto de pesquisa desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A respectiva dissertação teve como título “Na encruzilhada: a autonomia de três professores de Educação Física em uma escola do sul da ilha da cidade de Florianópolis-SC” e foi realizada entre os anos de 2018 e 2020, tendo sua imersão no campo investigativo no ano de 2019, período em que colhemos os frutos e achados deste trabalho.

Feita esta introdução referente ao conceito de prática educativa, buscou-se, como objetivo deste estudo, compreender a prática educativa e os conteúdos abordados no decorrer das aulas de três professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).

### Cultura corporal de movimento: os conteúdos da educação física escolar

A Educação Física (EF) como componente curricular obrigatório no interior das escolas e instituições de ensino vem enfrentando um entrave em relação a definição de sua proposição referente ao processo de ensino-aprendizagem. A partir das leituras de autores como Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Celi Taffarel, entre outros, é possível retratar a coexistência de concepções pedagógicas distintas e, por vezes, divergentes na área, fazendo com que a EF assuma um caráter mosaico em suas produções epistemológicas e pedagógicas. Dito isso, este tópico traz uma breve contextualização acerca do percurso trilhado, interpretado e reinterpretado com o passar do tempo em relação aos objetos de ensino em EF e seus conteúdos.

Historicamente, a concepção atrelada à Educação Física em sua inserção nas escolas ocorre sob o eixo de uma atividade, visando a promoção da saúde e aptidão física aliada a preceitos higienistas e eugênicos (BRACHT, 1996; CASTELLANI FILHO, 1998). Em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, surge na década de 1980, um movimento na EF de aproximação a novos campos de conhecimento, principalmente das ciências sociais e humanas (Antropologia, Sociologia, Filo-

sófia etc.). A partir do movimento renovador da EF brasileira, como ficou conhecido, houve a tentativa de desvincilhamento de um paradigma centrado na concepção médico-biológica, definindo assim um marco na trajetória e formação da área, levando a elaboração e discussão de metodologias de ensino, inclusão em propostas curriculares e documentos base.

Em busca de se instituir novas frentes de pensamento na EF, a ampliação do modo de compreender e agir político-pedagógico sob o movimento humano, ganha raízes na forma de o tratar como “[...] complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos” (BRACHT, 1996, p. 25) de maneira mais abrangente. Com esta necessidade colocada, surge com a *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), o conceito de *cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), sendo a primeira proposição de ensino em EF que traz as expressões corporais como linguagem, demarcando uma forte posição teórica de como metodologicamente tematizar os conteúdos da EF enquanto um campo que atua com a cultura.

A partir dessa problematização enquanto área, a EF enquanto componente curricular consolida seu espaço dentro da escola com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases<sup>1</sup>, que estabelece a obrigatoriedade em toda a educação básica (BRASIL, 1996), mas com isso, também emergem demandas para que de fato a EF se “eleve” a posição de disciplina. Ter a responsabilidade de transformar a EF em um componente curricular requer nas palavras de Fensterseifer e González (2007) assumir um papel que nos foi historicamente não atribuído, tendo que repensar desde a formação de professores até o “chão da escola”, tarefa que diariamente é construída nas Redes de Ensino. Estreitando as relações com este estudo, a elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF) reflete a organização coletiva do professorado de aproximação a uma prática educativa que procura romper com os determinismos do nosso campo, tematizando o Jogo, a Luta, a Dança, as Brincadeiras, os Esportes, as Práticas Corporais Alternativas introspectivas e na natureza, entre outros, ao longo do processo educativo em níveis de complexidade e criticidade (FLORIANÓPOLIS, 2016).

É com esse recorte histórico que buscamos apresentar a seguir e fazer uma relação com a RMEF e sua Proposta Curricular onde a perspectiva de Educação Física vem sendo pautada também na cultura corporal de movimento. Contudo, no decorrer das análises do trabalho buscou-se observar até que ponto tal conceito está presente na prática educativa dos professores por meio dos conteúdos abordados.

### A rede municipal de ensino de Florianópolis

As escolas investigadas da RMEF fazem parte da Secretaria Municipal de Educação (SME). A SME tem como princípio oportunizar a aprendizagem e formação integral dos sujeitos de modo participativo com uma visão de rede de ensino público municipal inovadora, de qualidade, gestão e práticas pedagógicas humanistas (FLORIANÓPOLIS, 2016). A RMEF vem se expandindo e ganhando o espaço da rede de ensino privada, dividindo assim, em uma mesma proporção, desde o início dos anos 2000, o atendimento de estudantes de ensino fundamen-

<sup>1</sup> Vale ressaltar que somente uma década depois da gênese do movimento renovador é que se configura um documento instituindo a EF como detentora de conhecimentos específicos necessária de um projeto educacional.

tal, principalmente pelo fato do crescimento das receitas disponíveis à Prefeitura de Florianópolis (BASSI, 2016).

A RMEF proporciona a seus professores um período para licença aperfeiçoamento, em que estes podem afastar-se de seu trabalho docente a fim de realizarem cursos de mestrado e/ou doutorado para capacitar sua prática educativa e buscarem atualização pedagógica e novos conhecimentos. Segundo Florianópolis (2016), a busca pela qualificação dos processos educacionais vem se constituindo a partir de anseios e práticas pedagógicas da coletividade dos sujeitos envolvidos com o currículo, cujo é situado em um tempo e espaço específicos por apresentar características e necessidades políticas, econômicas e culturais, envolvendo assim escolhas e tomadas de decisão dos sujeitos que compõe esse percurso. “Compreende-se o currículo como processo, abrangendo um conjunto de relações, que vão da prescrição à ação, das deliberações administrativas às práticas pedagógicas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 19).

Na formação continuada de professores oferecida pela SME os docentes elaboraram coletivamente, publicado em 2016, o documento considerado norteador para o ensino da Educação Física, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Este foi organizado em Parte I – Currículo: pressupostos, princípios e práticas; e Parte II – Área do conhecimento e Modalidades de Ensino; respectivamente. As áreas do conhecimento foram divididas em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e as modalidades estão dispostas em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

O componente curricular da Educação Física na Proposta está situado na área das linguagens e apresenta três desafios: desafios curriculares; desafios interdisciplinares e desafios didáticos. No presente documento a Educação Física é um componente curricular o qual lida com uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, deve proporcionar aos estudantes uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, com vistas a romper com a tradição sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de sua função principal de promoção de saúde. É por meio de tal sistematização e reelaboração crítica que a Educação Física vem sendo campo de expressões culturais e que, a partir daí, reforça o sentido do conceito da cultura corporal de movimento na qual se expressam os conteúdos das brincadeiras, jogos, danças, práticas corporais rítmicas, lutas, esportes, ginásticas e práticas corporais alternativas e na natureza (FLORIANÓPOLIS, 2016).

## MÉTODOS

O estudo teve como abordagem teórico-metodológica a pesquisa exploratória descritiva. Segundo Triviños (1987), a pesquisa é exploratória por visar aprofundar estudos em uma determinada realidade buscando maiores conhecimentos, e descritiva, pois o foco deste tipo de estudo reside na vontade de conhecer determinadas comunidades e seus respectivos traços característicos, problemas, escolas, professores, educação e valores. Além disso, teve caráter qualitativo em sua análise de conteúdo por meio da triangulação de dados com vistas a confrontar a teoria e o campo empírico sem o objetivo de quantificações no estudo (TRIVIÑOS, 1987). Com relação aos procedimentos técnicos, caracterizou-se como estudo de campo, o qual

segundo Gil (1998) é representado pelo estudo de indivíduos, grupos e comunidades a fim de compreender os componentes que constituem sua realidade, no caso aqui, os três professores de Educação Física de uma escola da RMEF e os conteúdos presentes em sua prática educativa. Além disso, fizeram parte da pesquisa como instrumentos de coleta de dados o diário de campo, a observação participante e os diálogos informais.

O diário de campo buscou realizar a descrição densa da realidade por meio de anotações do que foi observado, suas particularidades e especificidades, dentro de todos os acontecimentos presentes no campo. Sendo assim, para Triviños (1987), na pesquisa qualitativa o registro das informações representa um processo complexo pelas dimensões explicativas que estes dados podem exigir. Já a observação participante foi onde aconteceu o contato com maior proximidade entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores da pesquisa que se configurou, por meio desse processo de interação, a atribuição dos sentidos, articulados o saber do senso comum com o saber científico em busca de uma relevância social do conhecimento produzido (MACEDO, 2010). Os diálogos informais impulsionaram e aprofundaram as discussões referentes as informações coletadas no campo. O diálogo é fonte de interação com a situação estudada, propiciam significativos aprendizados, ou seja, o pesquisador acaba aprendendo com os professores de Educação Física investigados e, para além disso, diálogos possibilitam uma aceleração no aprendizado investigativo proporcionado pela observação participante dentro das limitações que a cultura escolar apresenta aos professores (LOURENÇO, 2010).

Com relação a participação dos professores, foi realizado um único contato por meio de uma conversa para saber se os professores teriam disponibilidade e vontade de participar do estudo, ou seja, aqueles os quais foram investigados aceitaram espontaneamente e voluntariamente contribuir com a pesquisa. Além disso, o critério de inclusão foi estar trabalhando na escola investigada, a qual foi escolhida por unidade tipológica, ou seja, por região da cidade de Florianópolis. A unidade tipológica foi utilizada devido ao fato da pesquisa ter sido realizada dentro de um grupo de estudos e pesquisa do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) onde cada participante ficou responsável por uma zona da cidade e os pesquisadores responsáveis do presente trabalho foram alocados para a região sul. Sendo assim, a respectiva unidade de educação esteve localizada no sul da respectiva cidade. Foram realizadas observações durante aproximadamente quatro meses das aulas dos professores investigados. Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para participação voluntária no estudo, sendo que estes poderiam se retirar a qualquer momento, caso sentissem tal necessidade.

Para garantir o anonimato, os sujeitos receberam nomes fictícios para preservar sua identidade: *Ampeg*, professor dos primeiros, segundos e terceiros anos sendo admitido em caráter temporário com 20 horas/aula semanais, 27 anos e atuando na RMEF há 2 anos; *Ampeg*, professor de sétimos, oitavos e nonos anos, sendo que este é do quadro efetivo de professores da RMEF com 40 horas/aula semanais, 60 anos e há 32 anos na RMEF; e *Ampeg*, professor dos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos, sendo também efetivo do quadro de profissionais da RMEF, mas com 20 horas/aula semanais na unidade, 42 anos e há 5 anos atuando na RMEF. A identidade da escola também

foi preservada por meio do nome “Doce Educação”.

Esta pesquisa foi financiada pelo Edital universal do CNPQ (2016) e aprovada pelo CEP/UFSC conforme Parecer nº 2.722.898 (CAAE: 81636917.0.0000.0121) e como requisito para entrada em campo, a pesquisa teve autorização da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Apesar de ter sido financiada por edital em 2016, a presente pesquisa foi realizada no ano de 2019, com conclusão em 2020, sendo parte de um todo de um projeto guarda-chuva do Grupo de Estudos em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar (GEPPICE).

O processo analítico possibilitou criar as categorias do presente trabalho, as quais foram denominadas - *A prática educativa de professores de Educação Física: possibilidades e limites na escola “Doce Educação”* e *Conteúdos do componente curricular da Educação Física na escola “Doce Educação”* - e que serão descritas e analisadas a seguir. Cabe ressaltar que as informações que virão a ser apresentadas emergem das observações das aulas dos professores investigados durante o processo de imersão ao campo investigativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A prática educativa de professores de educação física: possibilidades e limites na escola “Doce Educação”

Os achados da presente pesquisa representam uma teia de interações das informações obtidas nos campos investigativos, os quais são parte de um todo das escolas da RMEF e apresentam uma breve perspectiva de como a Educação Física vem sendo abordada e quais os conteúdos presentes nas intervenções pedagógicas na Rede. A partir disso, definimos duas categorias analíticas, as quais foram assim denominadas: “A Prática Educativa de Professores de Educação Física: possibilidades e limites na escola “Doce Educação” e “Conteúdos do componente curricular da Educação Física na escola “Doce Educação”.

Retomando nosso conceito de prática educativa que está representado pelo conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas, buscamos compreender no presente capítulo como estes processos acontecem na cultura escolar. O primeiro ponto aqui a se refletir é sobre o planejamento dos professores dessa escola, o qual dá legitimidade e intencionalidade para as aulas de Educação Física dos sujeitos. No decorrer das observações foi possível perceber, por meio de diálogos, que o professor *Ampeg* entregou o planejamento apenas do primeiro trimestre do ano letivo e depois não o fez mais.

Já o professor *Ampeg* apresentou em seu celular um documento referente ao planejamento anual que realiza com todas suas turmas (7º a 9º ano) e vem utilizando este no decorrer de sua trajetória docente. O professor *Ampeg* citou que possui um planejamento para o trimestre, mas que também entrega um planejamento anual e que este é bastante flexível a partir do que os alunos trazem à ele e, além disso, enviou o documento referente ao planejamento anual para os pesquisadores.

Foi possível perceber que o planejamento dos professores interage com a perspectiva de Educação Física que estes têm. Tal perspectiva vem das marcas desde a infância, acompanha o sujeito no decorrer de sua vida e pode fazer até mesmo com que não enxergue o diferente, mas pode também criar brechas e ruídos que rompem com os determinismos por meio das in-

terações e experiências criadas durante sua formação (MORIN, 2011). Sendo assim, foi possível observar, a partir dos diálogos informais, observações participantes e documentos cedidos pelos professores como, por exemplo, seu planejamento anual, que a perspectiva do professor *Ampeg* está sustentada em uma Educação Física como controle e desenvolvimento motor; o professor *Ampeg* sustenta sua prática educativa na perspectiva da atividade física e da prática esportiva e, por fim, o professor *Ampeg* que tem como concepção de ensino a Educação Física pautada no conceito da cultura corporal de movimento. Destaca-se aqui que este último é o único dos professores que se aproxima ao conceito que a Proposta Curricular de Ensino da Rede traz, os outros dois sujeitos não dialogam com ela e nem a consideram em sua prática educativa.

Os professores possuem formas de interpretar as diferentes concepções de Educação Física no cotidiano da sua prática educativa e isso nem sempre significa que exista uma intencionalidade na sua intervenção pedagógica. Foi possível observar a partir do planejamento, diálogos e pelos modos de agir do professor *Ampeg* que apesar de um ensino aproximado ao modelo racional técnico, que busca relações de causa e efeito, movimentos padronizados (CONTRERAS, 2012), possuía uma intencionalidade em suas aulas, uma ação planejada, sistematizada, para que sua prática educativa com as turmas de 7º a 9º ano fosse de tal maneira.

Entretanto, destacamos aqui o professor *Ampeg*, o qual apenas citou que entregou uma parte do planejamento, no decorrer de suas intervenções pedagógicas representou sua prática educativa como aulas livres em que as crianças pegavam os materiais livremente e faziam o que queriam. Geralmente ele “inventava” uma brincadeira quando chegava na aula, a realizava durante 15 minutos e depois deixava livre para as crianças, ou seja, não havia nada planejado, organizado e sistematizado coletivamente. Não é possível afirmar que ele negligenciava as aulas por ser professor temporário, mas talvez por estar deslumbrado com uma outra carreira a ser seguida que lhe dava mais aporte financeiro ou, até mesmo, pelo fato de não estar satisfeito das condições de trabalho que lhes são oferecidas.

No que diz respeito a organização da prática educativa dos sujeitos é nítido que esta interage e depende muito do espaço disponível no dia e momento da aula, visto que os professores muitas vezes têm aulas em horários iguais devido a organização da cultura escolar, ou seja, isso só confirma o que Julia (2001) cita, que esta é um objeto histórico sendo um local de conflitos e disputas. Os professores se apropriam do ginásio coberto, das duas quadras externas, de um pátio, do parque e também de um espaço externo, o campo de futebol localizado a cinco minutos de caminhada da unidade, para darem suas aulas de Educação Física. Em dias de chuva se revezam entre refeitório, salas de aula, sala de Educação Física e sala de dança. Apesar dos conflitos de horário, há uma organização interna prévia para que os professores saibam quais espaços irão utilizar nos respectivos dias das aulas e isso traz uma relação bastante amistosa entre eles, sem parcerias na prática educativa, que representa uma ideia de autonomia solitária e não coletiva como esta deve ser, conforme Contreras (2012), mas de amizade e encontro fora dela.

Um fato que chamava atenção era a relação horizontal, de respeito e carinho que os três professores tinham com os

estudantes. Os docentes se abriam ao mundo deles e se aventuravam naquela realidade, naquela linguagem, ao mesmo tempo em que eram a autoridade (docente), não necessitavam ser sujeitos autoritários (FREIRE, 2011). Esse fato fica claro no momento de acolhimento que tinham com seus alunos. O professor *Ampeg* e o professor *Ampeg*, por atuarem com grupos dos anos iniciais, encontravam as crianças nas suas respectivas salas de aula e lá conversavam sobre a intervenção do dia, o que iriam trabalhar e onde aconteceria a Educação Física. Feito isso, se deslocavam para o espaço, explicavam a atividade, geralmente sentados em roda na altura das crianças, escutavam questionamentos dos educandos e partiam para a intervenção pedagógica em si.

Já o professor *Ampeg*, pelo fato de suas turmas serem dos anos finais do ensino fundamental, aguardava os alunos se deslocarem para a sala de Educação Física no piso térreo da escola. Lá, ele os recebia, onde deixavam também os seus pertences, comentava sobre o conteúdo da aula do dia e o espaço onde ela aconteceria para, após isso, se dirigirem ao espaço. Cabe ressaltar que o professor *Ampeg* é um professor que tem 32 anos de RMEF e 28 apenas nessa escola, sendo assim, tem um carinho e amizade muito grande com todos, inclusive com seus educandos, os quais brinca, ri, dialoga e busca exaustivamente a participação de todos durante suas aulas, mas também busca dar limites e manter o respeito e ser respeitado.

A prática educativa dos professores frente as suas perspectivas de Educação Física se mostraram bastante distintas a partir das observações realizadas. O professor *Ampeg* buscava em suas aulas que os alunos reproduzissem gestos técnicos e movimentos padronizados, nem sempre com perfeição, mas que aprendessem estes de forma padronizada. Já o professor *Ampeg* é um sujeito que se abre mais as possibilidades e não busca respostas prontas, padronizadas, compreende e tem consciência das estruturas que limitam o seu trabalho docente e busca por meio da sua prática educativa criar possibilidades para que os alunos transformem a sua realidade e, até mesmo, o mundo, proporcionando um agir crítico às suas crianças (CONTRERAS, 2012; GIROUX, 1997).

Dessa maneira, é um professor que se aproxima de um professor intelectual crítico/transformador. O professor *Ampeg* foi um sujeito do qual pode-se perceber que não possuía intencionalidade em suas aulas e, por muitas vezes, estas foram até negligenciadas aos educandos. Dessa maneira, tentou-se realizar um exercício de aproximação a algum modelo de profissionalidade docente, talvez o de intelectual reflexivo<sup>2</sup> pelo fato de o professor dialogar com as crianças para resolver conflitos, mas que não avançam para além do momento da aula. Além disso, como dizer que o professor *Ampeg* é um profissional reflexivo se ele negligenciou suas aulas às suas crianças? Mesmo sendo uma aproximação aos modelos de profissionalidade docente, não devemos deixar de denunciar as práticas de desumanização referente a educação e a prática educativa (FREIRE, 2011).

As perspectivas de Educação Física dos professores presentes na prática educativa também interagem e se aproximam ao seu modelo de profissionalidade docente. Além do mais, tem relação direta com os conteúdos do campo da Educação Física

abordados nas aulas e a maneira como eles são ministrados por estes sujeitos, o que será apresentado no capítulo seguinte.

### Conteúdos do componente curricular da educação física na escola “Doce Educação”

Referente aos conteúdos dos professores, percebemos que eles se repetiam em alguns momentos, mas o trato dado por cada um era bastante distinto. Como citado no tópico anterior, esses conteúdos vinham muitas vezes da perspectiva de Educação Física marcada em cada sujeito.

O professor *Ampeg* abordou em suas aulas dois conteúdos, jogos e brincadeiras e os esportes, sendo que os esportes foram os quatro mais tradicionais dentro da Educação Física Escolar, ou seja, futebol, handebol, basquetebol e voleibol. Já os jogos e brincadeiras ficaram entre queimada e pique-bandeira, dois jogos presentes na realidade da grande maioria dos adolescentes. Apesar dos conteúdos dos esportes e dos jogos e brincadeiras serem parte do conceito da cultura corporal de movimento presente na PCRMEF, o professor *Ampeg* os abordava pautados na ideia de atividade física e saúde ou como a prática esportiva propriamente dita, estimulando a execução dos gestos técnicos e a competição entre seus alunos.

Esse movimento de *Ampeg* mostra uma concepção histórica que ainda está tão enraizada no campo da Educação Física, mesmo com todos os avanços que tivemos com o movimento renovador, mas que a partir da formação inicial realizada em meados da década de 1970 e início dos anos 1980, faz com que fiquem enraizados no paradigma dominante do campo de conhecimento como atividade física e saúde ou da prática esportiva, deixando de lado as questões culturais, sociais e reproduzindo um ensino meramente técnico. Entretanto, isso não significou que o professor *Ampeg* não tivesse uma intencionalidade pedagógica frente a sua prática educativa e seus conteúdos, visto que ele tinha seu planejamento anual e trimestral muito bem-organizado e sistematizado para apresentar aos seus educandos, ou seja, o ensino meramente técnico aqui não significou uma negligência às aulas de Educação Física.

O professor *Ampeg*, mesmo com seu movimento de negligência das aulas, como citado no capítulo anterior, abordou os jogos e brincadeiras como conteúdos da Educação Física Escolar durante toda a observação realizada, mas sempre com um diálogo voltado para o desenvolvimento motor das crianças e o “tal” controle inibitório, conceito esse que não tínhamos conhecimento de início e que resolvemos aqui não nos aprofundar pelo fato de não ser algo relevante para esta pesquisa. Em algumas conversas *Ampeg* comentou que conhecia a PCRMEF, mas que não concordava com o que estava lá em muitos momentos devido ao fato dela não considerar o desenvolvimento motor como parte da Educação Física Escolar e que a ideia da cultura corporal de movimento não dava conta do que era este componente curricular para ele. As brincadeiras que o professor proporciona às suas crianças eram basicamente variações de pega-pega e os outros momentos eram aulas livres, ou seja, a ampliação do conhecimento sistematizado da Educação Física era muito pequeno para a gama de possibilidades que nosso campo nos apresenta, principalmente a partir das tematizações das diferentes manifestações das culturas.

Dessa maneira, ficou claro que o professor *Ampeg* aborda

<sup>2</sup> Para Contreras (2012), os professores enquanto profissionais reflexivos ampliam seus horizontes em busca de romper com as fronteiras do repertório técnico, passando a dialogar e interagir de modo reflexivo com os contextos sociais em que está inserido, ou seja, a prática educativa torna-se um diálogo com a cultura que faz parte dela. Além disso, faz com que o docente se abra ao imprevisto e a criatividade.

os jogos e as brincadeiras baseado na concepção do desenvolvimento motor, entretanto, não buscava que as crianças competissem entre si, mas sim que elas se ajudassem, cooperassem e se divertissem em suas aulas. É importante trazer e ressaltar o fato do professor *Ampeg* estar envolvido com outra ocupação profissional, além da Educação Física Escolar, e isso fez com que ele se afastasse de sua prática educativa tendo em vista a melhor perspectiva financeira apresentada a ele, negligenciando de fato as aulas de Educação Física.

Referente ao professor *Ampeg* pudemos compreender que este se aproxima aos conteúdos abordados pelo professor *Ampeg*, mas avança para além deles. *Ampeg*, durante as observações de campo, abordou práticas corporais alternativas na natureza, tematizou o futebol e abordou jogos e brincadeiras, sempre com uma intencionalidade de estar fazendo as respectivas intervenções pedagógicas por meio de sua fala, trazendo conceitos e princípios que acredita, como os princípios estéticos<sup>3</sup>, por exemplo, além de apresentar e organizar seu planejamento de forma anual para guiar sua prática educativa. *Ampeg* era um sujeito que não estava preocupado com padrões de movimento e uma prática enrijecida, onde todos deveriam estar envolvidos o tempo inteiro, mas sim proporcionava modos das crianças interagirem, se experimentarem no contato com o outro e com a natureza para criar possibilidades de transformação da sua realidade.

Esse fato acontece também por *Ampeg* pensar em um movimento de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visto que os tempos e espaços possuem organizações distintas uns dos outros. Em um dos diálogos com o professor, este chegou a citar o conceito de cultura corporal de movimento e o que ele poderia extrair dela para ensinar às suas crianças. Entretanto, mais do que uma breve fala, era nítido compreender que o professor *Ampeg* abordava os conteúdos a partir de tal perspectiva, seja pelo modo que agia em sua prática educativa com toda sua intencionalidade, aberto ao mundo das crianças, as incertezas, aos conflitos, mas também ao que apresentava a elas.

Como exemplo disso, eram apresentados novos jogos que não faziam parte da cultura delas, elementos como um trapézio de circo, a saída ao campo próximo a escola para se experimentarem no contato com a natureza subindo em árvores, fazendo esculturas de areia, rolando na grama, entre outros pontos, explorando a criatividade e espontaneidade buscando que transformem, pelo menos, a sua realidade e, quiçá, o mundo, mas também ampliando o conceito frente às manifestações da cultura corporal de movimento. A título de exemplo, alguns jogos que o professor *Ampeg* explorava eram a “queimadinha”, o “suco podre”, “futebol maluco”, “peixe na rede”, “pula carniça”, entre outros, e mostrava um universo de possibilidades aos seus educandos.

Mesmo estando em uma mesma escola e trabalhando com o mesmo componente curricular os professores não dialogavam entre si para pensar suas aulas de Educação Física, ou seja, construíam uma autonomia solitária<sup>4</sup> na escola “Doce Educação”.

<sup>3</sup> Os princípios estéticos são caracterizados como a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999). Esse princípio é orientador do trabalho na educação infantil por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil do qual o professor Fender se apropria em sua prática educativa. Além disso, há o princípio político e ético que norteiam o trabalho docente na Educação Infantil.

<sup>4</sup> Para Contreras (2012) a autonomia deve ser construída no coletivo por meio das trocas, intercâmbios e diálogos entre os professores para que se reconheçam e se fortaleçam no coletivo e não um movimento de afastamento entre os docentes.

Isso fazia com que cada turma tivesse uma aula de Educação Física específica, mesmo quando os conteúdos eram os mesmos, as maneiras como eram abordados e os tipos de jogos e brincadeiras eram diferentes por não haver um projeto coletivo de trabalho. Há várias situações que podem influenciar neste fato como, por exemplo, a perspectiva de Educação Física de cada sujeito, mas também os próprios contratos de trabalho dos professores que têm de se deslocar de uma unidade para outra e vem tendo seu trabalho docente intensificado<sup>5</sup>.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Os achados neste trabalho provavelmente não seriam os mesmos caso retornássemos à escola “Doce Educação” em outro período de tempo, pois tanto os professores como os alunos talvez não fossem mais os mesmos e, por isso, temos aqui o que chamamos de considerações transitórias. Entendemos também que investigamos uma única escola da RMEF, ou seja, compreendemos uma pequena parte do todo que é essa rede de ensino tão diversa e rica. Dessa maneira, reconhecemos aqui as limitações também que a pesquisa apresenta, pois precisaríamos investigar uma diversidade de unidades educativas para traçar um parâmetro maior da prática educativa e dos conteúdos abordados pelos professores na Educação Física que prevalecem e diferem no município de Florianópolis

A partir das nossas análises compreendemos que os conteúdos abordados pelos professores fazem parte da cultura corporal de movimento (jogos e brincadeiras, esportes e práticas corporais alternativas na natureza), mas a maneira com que estes eram abordados nem sempre condizem com o respectivo conceito, o qual aparece também na PCRMEF, documento que nem todos os professores se apropriam para nortear sua prática educativa. Percebemos que os conteúdos ainda vêm sendo ministrados em perspectivas que foram historicamente dominantes da Educação Física - como apresentado no capítulo teórico - baseadas na prática de atividade física, nos gestos motores padronizados, entre outros, que derivam da formação inicial dos sujeitos e também de suas marcas que vem desde sua infância atrelada às suas experiências formativas.

Por fim, um fator que chama atenção é de que em uma única escola onde três professores foram investigados há uma heterogeneidade de maneiras de se abordar os conteúdos na prática educativa e isso faz com que pensemos em uma pluralidade de perspectivas de Educação Física dentro da RMEF que se dá pelo fato de os professores terem formações, experiências e marcas distintas, o que, com toda certeza, dificulta afirmar uma perspectiva efetiva dessa Rede Municipal de Ensino.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BASSI, M. E. Rede municipal de ensino de Florianópolis: financiamento e condições de qualidade. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 114, 2016.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 23-8, 1996.

<sup>5</sup> A intensificação do trabalho docente vem com objetivo de degradar os privilégios dos trabalhadores e sua desqualificação. Ela está representada pela carga excessiva de trabalho, a impossibilidade de organização do mesmo e do planejamento individual e coletivo frente às necessidades do dia a dia (APPLE, 1995; WITTIZORECKI et al., 2006).

- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acessado em: 12 de maio de 2021..
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 27-37, 2007.
- FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação. 2016. Disponível em: <[https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23\\_06\\_2017\\_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf)>. Acessado em: 8 de maio de 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, p. 9-43, 2001.
- LOURENÇO, B. A. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-75.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 35, n. 21, p. 122-42, 2016.
- MORIN, E. **O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F.; OLIVEIRA E SILVA, L.; GÜNTHER, M. C. C.; SANTOS, M. V. dos; SANCHOTENE, M. U.; ... ; MOLINA NETO, V. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, 2006.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os participantes da pesquisa que contribuíram para fomentar as reflexões frente ao campo da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).

## CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

## FINANCIAMENTO

Este estudo teve apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

## ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Vitor Silva Gonçalves (Autor Correspondente)

ORCID: 0000-0003-2959-4917.

E-mail: 1994.vitor@gmail.com

Leonardo da Fonseca Rocha

ORCID: 0000-0000-0000-0000.

E-mail: leo\_rocha97@hotmail.com

Sérgio de Oliveira Júnior

ORCID: 0000-0002-0378-3739.

E-mail: sergiojrmano@hotmail.com

Victor Julierme santos da Conceição

ORCID: 0000-0002-4026-1040.

E-mail: victorjulierme@gmail.com

Francisco Emílio de Medeiro

ORCID: 0000-0002-6458-5816.

E-mail: medeirosfloripa@gmail.com