

Práticas de Ensino: desafios e possibilidades

Varlei de Souza Novaes¹

Resumo: Este estudo foi construído a partir da interpretação e análise de alguns pontos de torção relacionados à ação pedagógica de professoras, responsáveis pela Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas estaduais próximas ao litoral gaúcho. O texto tem a pretensão de apontar criticamente possibilidades de conversão destas ações, que insistem em potencializar rotinas didático-metodológicas inadequadas, transformando-as em ações capazes de atribuir sentido e significado às práticas da cultura corporal do movimento que devem ser vivenciadas na escola. As informações foram capturadas a partir de relatos descritos pelos alunos que realizaram o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Educação Física da UNICNEC/Osório-RS e analisadas sob a influência dos estudos de Paulo Freire. As considerações feitas ao final apontam para uma necessária e urgente mudança de atitude, por parte de gestores e professores estaduais, a partir da mobilização da comunidade escolar, na busca pela construção de projetos políticos-pedagógicos comprometidos com a pedagogização da Educação Física nesta etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Formação de Professores. Prática de Ensino.

Abstract: This work constructed from the interpretation and analysis of some torsion points related to pedagogical action of the teachers responsible for physical education in the early years of elementary school in nearby gaúcho coastal state schools. The text purports to critically point conversion possibilities of these actions, which insist potentate didactic-methodological routines, turning them into actions that assign meaning and significance to the practice of physical culture movement that must be experienced in school. The information was taken from reports by the student described the practice of teaching Physical Education course of UNICNEC/Osório-RS, and analyzed under influence of studies of Paulo Freire. The considerations made at the end the text point to a necessary and urgent change of attitude on the part of administrators and teachers from the school community mobilization, in the quest for building political-pedagogical projects committed to pedagogization of Physical Education at this stage of basic education.

Keywords: Physical Education. Teacher Education. Teaching Practice

Apresentação

Este trabalho foi construído a partir da análise sobre alguns pontos de torção, didáticos e metodológicos, identificados por alunos estagiários da prática de

¹ Professor do curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, licenciado em Educação Física pelo IPA/IMED e Mestre em Ciências do Movimento Humano pelo PPGCMH-ESEF/UFRGS.

ensino do curso de Educação Física da UNICNEC/Osório-RS², relacionados à ação pedagógica dos professores responsáveis pela Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, nas escolas estaduais que os acolhem. O texto tem a pretensão de apontar criticamente possibilidades de conversão destas ações, que insistem em apresentar rotinas didático-metodológicas inadequadas, buscando transformá-las em práticas capazes de atribuir sentido e significado às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento que os alunos vivenciam no espaço escolar. É importante afirmar que o presente texto admite por ação pedagógica a totalidade de decisões que o professor assume durante o processo de ensino aprendizagem na tentativa de imprimir um estilo próprio de trabalho, e busca sustentação teórica na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Provido de um pensamento radicalmente dialético, Paulo Freire traçou sua ação pedagógica com o foco na emancipação e autonomia do sujeito, apostando no diálogo como estratégia de construção social. Sua preocupação era com o processo de aquisição de um conhecimento, que fosse capaz de possibilitar ao sujeito a compreensão da sociedade na qual se encontra, entender o lugar que ocupa nesta e produzir uma postura criticamente consciente a partir do reconhecimento e da conscientização (MACIEL, 2011). A noção de aprender a partir do conhecimento do outro, a noção de ensinar a partir de temas com significado, refletem valores de solidariedade e reciprocidade, garantindo a manutenção de uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural (GADOTTI, p.3, 2000), o que Freire garantia ser uma pedagogia transformadora.

Entendemos as práticas de ensino como sinalizadores de um momento acadêmico sem volta e de enfrentamento, que coloca em evidência todo o investimento realizado pelo discente em sua trajetória acadêmica. Etapa de grande dificuldade para alguns, especialmente pela inexperiência em “práticas

² Alunos que frequentaram as disciplinas de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o segundo semestre de 2013.

introdutórias”³, os estágios, para outros, representam mais uma experiência entre tantas outras, fato que não justifica certa despreocupação acadêmica com a importância e o rigor teórico da matéria.

De certa forma, este sentimento de banalização da prática pedagógica, demonstrado por alguns, faz apologia a um pragmático “sabertudo”, que, ao fim e ao cabo, sustenta-se a partir de práticas pedagógicas equivocadas e irresponsáveis ainda hoje reproduzidas.

O que queremos trazer para reflexão é a possibilidade de afirmar que as práticas de ensino, independente do curso em questão, são disciplinas que carregam nossas intenções e evidências enquanto profissionais professores e educadores que somos e seremos e, por isso, marcadas como etapas extremamente necessárias e referenciais para nossa formação.

Creemos, também, ser a Educação Física caracterizada historicamente pelo trabalho pedagógico, ou seja, pelo processo de intervenção pedagógica. De certa forma, o educador profissional, no caso um professor de Educação Física, assume a responsabilidade por não perceber que “em suas aulas pode forjar determinados padrões de comportamento desejáveis apenas para alguns seguimentos da sociedade, desconhecendo os condicionantes sociais e políticos da educação” (BARBOSA, 2011, p.16).

Portanto, concordamos com Taffarel e Santos Júnior (2010), quando afirmam ser a docência a base de nossa formação acadêmica e a ação, o princípio estruturante do conhecimento científico resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas construídas durante o processo.

Ou seja, a ação pedagógica não pode ser entendida como se fosse uma ação neutra e, o sentido de educador deve ser construído a partir do entendimento de que o modo como pensamos, a forma como agimos e a maneira como falamos durante uma intervenção pedagógica não está isenta de opções políticas explícitas (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2001).

³ Referência feita aos trabalhos de experiência docente realizados pelo acadêmico durante o curso sob a forma de estágios, contratos ou atividades complementares (n.d.a.).

Valorizar as práticas de ensino, sobretudo, é valorizar a justa causa da Educação Física. Nossa intenção deve ser aquela que busca consolidar uma base teórica que ofereça ao acadêmico a oportunidade de construir saberes, permitindo a aquisição de uma determinada visão de educação mediante a constatação de diferentes maneiras de perceber a realidade e daí partir na busca de inovações pedagógicas, tendo como referência um projeto pessoal e intransferível, político por natureza e pedagógico por essência.

Em algum momento de nossa trajetória nessa instituição de ensino superior, já fizemos relações entre o corpo e a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por várias vezes, apontamos certa desconsideração dos gestores e daqueles que constroem as políticas públicas que normatizam os processos educativos nessa etapa, ao evitarem decisões importantes em relação ao “modus operandi” da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Encontramos um contexto, especialmente na escola pública estadual, marcado pela ausência de professores licenciados, tendo como consequência uma prática assumida por profissionais que apresentam pouca aderência às propostas pedagógicas da área. Em decorrência disso a produção de um conhecimento original, culturalmente vinculado às práticas corporais, deixa de ser apresentado.

Metodologia

Durante o semestre, na disciplina de estágio supervisionado, foram solicitadas produções textuais aos acadêmicos no intuito de identificar situações da prática pedagógica que pudessem inspirar, através de processos reflexivos, alguns ajustes metodológicos capazes de contribuir na construção de procedimentos considerados adequados em relação às rotinas implementadas no estágio.

Dentre os trabalhos, nos apropriamos daqueles que descreveram ações pedagógicas que não apresentaram aderência aos processos didático-

metodológicos estudados no curso. Algumas destas práticas são recorrentes e vão de encontro aos fundamentos concebidos pela perspectiva científica que o curso implementa, constituindo-se em um rico conjunto de dados suscetíveis de serem analisados.

A partir daí, como estratégia metodológica deste ensaio, destacamos alguns episódios descritos pelos alunos para, então, procedermos na tentativa de análise e interpretação das ações. E é o que segue.

#1 Alguns dos relatos apresentados descrevem uma professora que se dá o direito de definir quando e como sua turma terá o momento da aula de educação física⁴, tomando indevidamente posse do tempo e do espaço da aula, em troca de um discutível bom comportamento de seus alunos durante o período em que trabalham em sala.

Em relação a este caso, cabe lembrarmos que a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, sancionada pelo Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República na época, garantiu à Educação Física o status de componente curricular obrigatório da educação básica⁵, a partir da alteração na redação do art. 26, §3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Não obstante seu enquadramento legal, a Educação Física implementada pela professora não teve e nem terá seu valor educativo reconhecido. Destituída de qualquer representação hierárquica como componente curricular e submetida a vontade desta profissional, a Educação Física nesta situação, assume ares de uma poderosa atividade de recompensa, utilizada habilmente para maquiagem prováveis situações de descontrolo em sala de aula, podendo até em alguns casos assumir posição de destaque nas rotinas de trabalho.

Esta postura, sobretudo, reforça o sentimento de desrespeito e o despreparo deste profissional da educação, em relação as reais possibilidades oferecidas

4 Relato de observação do acadêmico Janilso, retirado do relatório final da disciplina de Prática de ensino – estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Educação Física – Licenciatura – 2013/2.

5 BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília-DF: 02/12/2003.

pela educação física em protagonizar o desenvolvimento pessoal e a construção de conhecimentos, dos quais, voluntariamente, excluí seus alunos.

Estudos realizados por autores da área como Barbosa (2007), Correa e Moura (2004), Darido (2011), Gallardo (2000), Moreira e Simões (2004), entre outros, oferecem evidências de que a Educação Física se caracteriza por ser uma disciplina formadora de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades e, ainda, que se diferencia de outros componentes curriculares pelo simples fato de educar, socializar e possibilitar vivências a partir do envolvimento específico com as práticas corporais que compõem aquilo que chamamos de Cultura Corporal do Movimento⁶.

#2 Outra situação descrita pelos acadêmicos, durante as observações nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi em relação ao domínio dos conteúdos específicos da Educação Física por parte dos professores regentes. Apresentam um repertório pobre de atividades e sem variações criativas, muito provavelmente em decorrência de uma postura profissional assumidamente acomodada⁷.

De certa forma, percebemos a intenção destes profissionais em trabalharem com atividades que as crianças já conhecem, como estratégia facilitadora das rotinas da aula, na tentativa de eliminar qualquer resistência por parte dos estudantes em participar das atividades sugeridas. Diferente de quando optamos por propostas inéditas que demandam explicações necessariamente mais detalhadas sobre a atividade, exigindo um nível de concentração dos alunos, que muitas vezes só é conseguido através da intervenção ativa do professor. O despreparo e inexperiência deste profissional acabam por

6 Conforme Darido e Rangel (2005, p. 28) e Soares et al. (1992), a proposta da Cultura Corporal do Movimento surgiu como perspectiva que fundamentaria a intervenção pedagógica do professor. O que se estuda nesta área são conteúdos propostos historicamente para Educação Física escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a Capoeira. Assim, não as regras, a técnica, a tática e o aprendizado desses conteúdos são foco dos estudos, mas o contexto em que acontece sua prática.

7 Relato de observação da acadêmica Cristiane, retirado do relatório final da disciplina de Prática de ensino – estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Educação Física – Licenciatura – 2013/2.

comprometer sua capacidade de definir objetivos e selecionar conteúdos de maneira consciente.

Como um exemplo a não ser seguido, Barbosa (2011), refere-se a um estudo onde identificou vários professores de Educação Física, sustentados por uma perspectiva tradicional, dividindo seu planejamento em quatro unidades/etapas onde são trabalhados uma modalidade esportiva por etapa. Ou seja, ainda temos em nossas escolas professores de Educação Física que acreditam ser o esporte o único conteúdo para as aulas, subsumidos por uma perspectiva pedagógica conservadora e alienante. O que dizer, então, do profissional que, via de regra e por opção, se distancia do conhecimento de nossa área? Como construir uma proposta adequada?

Percebemos um problema relacionado a própria formação de professores. Amarrados às pedagogias tradicionais, muitos destes profissionais, formaram-se especialistas em conteúdos, verdadeiros técnicos na busca pela otimização de discutíveis condições de ensino-aprendizagem.

Alguns, preocupados com as práticas de alfabetização⁸, admitem agir com certa desconsideração em relação a importância da Educação Física para o processo de construção do conhecimento. Outros encarnam um sentimento de aversão pela prática corporal, justificada pela história de vida e por anos de exclusão nas aulas de Educação Física. Garantem que foram atendidas por professores de Educação Física que prescreveram conteúdos, utilizando metodologias com ênfase na dimensão técnica e classificatória do processo educativo, sustentados por uma didática conservadora e autoritária.

Segundo Soares,

a ênfase na busca pelo talento esportivo e aprimoramento da aptidão física vem condicionando, em parte, a aula e o processo avaliativo, transformando a Educação Física numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo (1992, p. 91).

⁸ De acordo com Marieta Nicolau (2003, p. 228), devemos considerar “a alfabetização um processo de compreensão do sistema de escrita, inserido em outro processo mais amplo que implica a aprendizagem da linguagem escrita e de seus usos possíveis – o letramento.

Talvez seja possível afirmar que a formação de especialistas, com acentuado caráter técnico, nos cursos de Educação Física, pode legitimar a justificativa dos professores regentes nos anos iniciais, de serem vitimizados por uma Educação Física esportivizada, pouco atraente e voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas.

Analisando o resultado de algumas pesquisas que estudaram a formação de professores, Darido apresenta um quadro desalentador afirmando que a formação dos professores de Educação Física ainda se dá de maneira acrítica, com ênfase na formação esportiva ligada ao rendimento e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar (2011, p. 31).

De certa forma, uma prática que ainda continua investindo na reprodução, não buscando a transformação da ação, a crítica ou reflexão mais aprofundada por parte dos alunos a respeito do que está sendo feito.

#3 Outra prática bastante recorrente entre as ações descritas, foi o fato da Educação Física ser considerada um momento de relaxamento, onde os alunos fazem o que querem livres pelo pátio. A professora oferece alguns materiais e as crianças se “organizam” no espaço determinado. Uma espécie de segundo recreio onde as crianças só pensam em brincar, correr e jogar bola. De certa forma demonstram ter o entendimento de que aquele momento (a educação física) não é um momento de aula e serve somente para sua diversão.

Em um dos seus estudos, Darido (2005) argumenta que a crítica excessiva ao esporte de rendimento, em um dado momento histórico, desencadeou o desenvolvimento de um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo.

Este momento da história da educação física, talvez possa ser considerado como o movimento inicial da construção de uma representação de dar aula demonizada pelas perspectivas críticas. Não se tem certeza, mas acreditamos

que o “largobol”⁹ não foi defendido por estudiosos, professores ou acadêmicos, mas é recorrente nos contextos observados pelos alunos da prática de ensino. Talvez tenha surgido a partir de um equivocado entendimento sobre o papel da educação física escolar, de condições inadequadas na formação e nas condições de trabalho do professor.

Em seu estudo sobre a Síndrome de Esgotamento Profissional em professores de Educação Física, Santini (2009, p. 137) refere-se ao “professor-bola” (espécie de largobolista) como aquele que, não conseguindo se adaptar as diversas situações de estresse no cotidiano das aulas, aciona um mecanismo de defesa que o leva muitas vezes a modificar sua maneira de conduzir as atividades e utiliza como estratégia a liberação de uma bola para os alunos. O autor conclui que este profissional articula psicologicamente uma forma de abandonar o trabalho, apesar de continuar presente no local da atividade.

O que podemos afirmar é que esta ação, nada pedagógica, desconsidera a importância dos procedimentos didático-metodológicos até então estudados, facultando a intervenção ativa do profissional de ensino, por isso, é bastante condenável.

Alguns autores como Caparróz (2001), Darido (2005), Ghiraldelli Junior (2001), Kunz (2003) e Tardif (2002), mesmo que em estudos tangenciais, acreditam que a prática do “largobol” pode ter surgido em decorrência, no mínimo, de dois aspectos relevantes. O primeiro aspecto analisado pelos autores lembra a dificuldade do professor de Educação Física em apropriar-se do discurso acadêmico. Para estes teóricos as produções acadêmicas passaram muito tempo discutindo aspectos indesejados da ação pedagógica, identificando rotinas inapropriadas, metodologias inadequadas, distanciando-se, sobretudo, da expectativa em relação a construção de propostas objetivas que pudessem ser aplicadas nas aulas de Educação Física.

9 Codinome pejorativo atribuído à prática de oferecer uma bola para os alunos como única e principal atividade da aula de Educação Física (n.d.a.).

Outro fator destacado pelos pesquisadores aponta para a dificuldade enfrentada também pelos professores de Educação Física em decorrência da ausência de políticas públicas responsáveis pela manutenção e qualidade da profissão. Questões relativas às condições de trabalho, ao desrespeito com a disponibilidade de espaço para as aulas, a ausência de material adequado, sem citar as políticas salariais e, principalmente, a falta de investimento nos programas de formação continuada, potencializam os desafios a serem superados na complexa carreira de profissional do ensino.

Uma das razões que podem justificar a ação das professoras que trabalham a Educação Física tipo “recreio ou largobol”, já citadas no texto, pode ter origem no fato de terem sido alunas de professores de Educação Física incentivadores da prática do largobol. Os estudos de Günther e Molina Neto (2001), referenciados em artigo de Pereira (2009), de certa maneira, legitimam nossos argumentos quando afirmam entender o processo de formação de professores como um continuum que se inicia antes mesmo do seu ingresso na graduação e se estende por toda a vida profissional.

Assim, acreditamos que as experiências adquiridas pelas professoras durante a trajetória escolar, desde a educação básica até a graduação, deixaram marcas que por um tempo fizeram parte da história de vida destas profissionais e, muitas vezes, serviram de exemplo para sua própria maneira de ser e agir profissionalmente, justificando, sobretudo, a opção por determinadas ações.

Algumas considerações

Atribuir a si o poder de reduzir, ou até suprimir, o tempo e espaço da Educação Física em troca de um falso controle sobre seus alunos, demonstra total despreparo ou desinteresse, deste profissional, na construção de regras e vínculos com seu grupo de trabalho, desprezando aspectos atitudinais relevantes para a formação de seus alunos. Agindo de tal forma, este profissional, admite desconsiderar que a educação física, enquanto

componente curricular obrigatório, é amparada por prerrogativas legais, podendo ser responsabilizado por não oferecer aos alunos vivências nesta área.

Esta atitude, além de prejudicar os alunos, de certa forma, pode trazer problemas à gestão escolar, pois evidencia desorganização e ineficiência dos coordenadores pedagógicos na supervisão de docentes que não cumprem a manutenção e ordenamento da disciplina na grade curricular.

Apontando em outra direção, mas de suporte teórico não menos importante para nosso trabalho, alguns autores (ESTEVE ZARAGOZA, 1999; FONTANA, 2000; FREITAS, 2003; MIZUKAMI, 2000; NONO, 2006), realizaram estudos sobre a construção da base do conhecimento profissional para o ensino. Esta base é formada por um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em estratégias que sejam pedagogicamente eficientes e adaptáveis às diferentes habilidades apresentadas pelo aluno.

Percebemos na segunda (#2) e na terceira (3#) situação descrita pelos alunos da prática de ensino certa falência apresentada pelas professoras no domínio dos conteúdos específicos da educação física. Estes aspectos nos parecem pontos de torção relevantes, pois com formação em cursos de Magistério (nível de Ensino Médio) e Pedagogia (nível Superior), estas professoras, embora tenham Educação Física como componente em seus cursos de formação, não se mostraram preparadas e motivadas para trabalhar com a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. O fato é que o desconhecimento destes conteúdos compromete a base do conhecimento profissional.

Agravando ainda mais a problemática, Nono (2006) afirma em uma de suas pesquisas que professoras do Ensino Fundamental focalizam suas atenções não nos conteúdos que devem ensinar, mas nos alunos e suas características. Destacam a importância do conhecimento dos alunos e o

modo como se utiliza esse conhecimento no momento de ensiná-los. O autor acredita ser mais relevante para o professor apropriar-se do conhecimento trazido pelo aluno do que o domínio dos conteúdos específicos.

Não queremos negar essa importância, mas destacar a especificidade do conhecimento a ser trabalhado pela educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Acreditamos que, dentre as possibilidades de estudos relacionadas à área, a Cultura Corporal de Movimento¹⁰ parece ser a que mais se aproxima das condições para a elaboração de conhecimentos baseada na complexa realidade do cotidiano (ZABALA, 2002), e “por isso pode caracterizar mais adequadamente nossa área como uma área de intervenção pedagógica, sobretudo na educação básica” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 30).

É bem provável que as professoras referidas, tiveram ou têm contato com o documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Este documento entende a Educação Física como uma prática pedagógica que trata da cultura corporal do movimento. Darido e Rangel (2005, p. 34-35), sustentados nos estudos realizados por Soares et al. (1992) e pelos PCNs, garantem que,

o conjunto dessas manifestações consiste nos conteúdos que defendemos para a Educação Física escolar e que devem ser elaborados em todas as suas dimensões: conceitos, procedimentos e atitudes. Tais conteúdos devem ser vivenciados e contextualizados, a partir de elaborações e reflexões cada vez mais críticas e complexas. Os alunos devem saber conceitos sobre os conteúdos e também procedimentos e atitudes acerca de como fazer quaisquer atividades propostas, respeitando sua individualidade e o grupo. Deve haver preocupação com a inclusão de todos os alunos nas aulas e também com a não-exclusão dos alunos nas diferentes vivências.

O que se espera do professor, além de apropriar-se das diferentes disciplinas que se relacionam com a sua realidade, é a ação de articular com responsabilidade estes conhecimentos, como também os saberes que

¹⁰ O que se estuda nesta área são os conteúdos propostos historicamente para a Educação Física escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a Capoeira, por ser uma expressão tipicamente brasileira (SOARES et al., 1992).

surtem nas vivências das práticas corporais, em busca da elaboração de novos significados e novas aprendizagens.

Acreditamos que o desafio deste trabalho pedagógico deve ter origem a partir da construção de um projeto político-pedagógico, com a efetiva participação de toda a comunidade escolar, na tentativa de reconstruir o trabalho docente, pensando estratégias e propostas de ação para melhor desenvolver o conhecimento específico da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabemos que nas décadas de 1970 e 1980 a Educação Física envolveu-se no debate pedagógico brasileiro, construindo um movimento sustentado pelas ciências humanas que formou uma espécie de campo que Bracht chamou de “resistência acadêmica ao cientificismo das Ciências do Esporte”, e que, de certa forma, acabou inspirando alguns autores (BETTI, 1992; SOARES et al., 1992) a pensar na necessidade de construirmos uma teoria da Educação Física, entendida como uma prática pedagógica, ou seja, “uma repedagogização do teorizar na Educação Física” (BRACHT, 2007, p. 24). Este autor, ainda, nos alerta que,

se, por um lado, isso indica uma autonomização do campo acadêmico da Educação Física em relação ao sistema esportivo, coloca questões para a Educação Física como a de obter, urgentemente, legitimidade no interior do campo pedagógico, enquanto prática e disciplina acadêmicas, sob pena de ter sua própria existência ameaçada e isso não simplesmente no sentido da extinção, mas de simples substituição pelo esporte na escola (BRACHT, 2007, p. 26).

O que os fatos demonstram, de certa maneira, é que se acentua a tendência à disseminação de um sentimento de desconsideração com o papel pedagógico da Educação Física nestes contextos e está cada vez mais presente e premente à comunidade acadêmica, ante o avanço dessa negligência, a necessidade histórica de construir mecanismos que combatam estas condutas.

Referências

BARBOSA, C. L. de A. **Educação Física e Didática: um diálogo possível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, C. L. de A. **Educação Física escolar: da alienação à libertação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BETTI, M. Educação Física no 2º grau: para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Brasília, v.13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília-DF: 02/12/2003.

CAPARRÓZ, F. E. *et al.* **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção.** Vitória, ES: Proteoria, 2001.

CORRÊA, I.; MORA, R. **Educação Física na escola: reflexão e ação curricular.** Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação na escola: questões e reflexões.** Reimpressão. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2011.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES.** Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p.155-172, mar. 2003.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.,** São Paulo, n. 14, v. 2, p. 3-11, 2000.

GALLARDO, J. **Educação Física: contribuições à formação profissional.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressiva: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo, SP: Loyla, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

MACIEL, K. de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 336-344, jul./dez., 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A; MELLO, R. (org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Educação Física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Unimep, 2004.

NICOLAU, M. L. M. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de Educação Infantil na estimulação da aquisição da leitura escrita pelas crianças. In.: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 207-229.

NONO, M. A. Processo de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília-DF, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

SANTINI, J. Fatores Intervenientes no processo de desenvolvimento da Síndrome do Esgotamento Profissional em professores de educação física: um estudo na prefeitura de Porto Alegre. In.: **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física**. MOLINA NETO, V. *et al.*. Ijuí: UNIJUI, 2009.

SOARES, C.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. **A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 211-224.

SOARES, C. *et al.* (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C.. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura X bacharelado. In.: TERRA, D. V. e SOUZA JR, M. (Orgs.). **Formação em Educação Física e ciências do esporte: políticas e cotidiano**. Goiânia, GO: CBCE, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



ZANALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS: Artmed,