

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO COLETIVAS DE PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

TEACHING PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE COLLECTIVE CONSTRUCTION AND IMPLEMENTATION OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CURRICULAR PROPOSAL

Yure Barreto Zanata^{1,3} e Juarez Vieira do Nascimento²

¹Secretaria de Estado da Educação, Porto Velho-RO, Brasil.

²Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

³Secretaria Municipal de Educação, Porto Velho-RO, Brasil.

RESUMO

Práticas pedagógicas docentes e propostas curriculares compõem aspectos entrelaçados, porém na Educação Física parece haver um descompasso entre ambas. Portanto, o objetivo desse estudo foi analisar a prática pedagógica docente de duas professoras e um professor que buscavam elaborar e implementar coletivamente uma proposta curricular de Educação Física para o ensino fundamental em escolas públicas na cidade de Porto Velho-RO. A metodologia consistiu de uma pesquisa-ação desenvolvida entre os meses de junho e novembro de 2023, por meio de grupo focal, entrevistas, análise documental e anotações em diário de campo. Na análise dos dados foi empregada a análise temática reflexiva, da qual emergiram temas e subtemas. As evidências revelaram dois temas abrangentes: *atitudes docentes* (com subtemas *atitudes ativas, reativas e passivas, inertes*) e *fontes que modulam* (com os subtemas *fatores diretos/imediatos e indiretos/mediatos*). Concluiu-se que a prática pedagógica é afetada e/ou modulada por diversos fatores, ocasionando um sincretismo pedagógico na prática docente. A sistematização curricular é vista como importante pelos docentes, porém é precedida por outras demandas. As percepções dos docentes acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica foram incrementadas, evidenciando a importância da reflexão crítica e participação coletiva.

Palavras-chave: Educação física escolar. Prática pedagógica docente. Proposta curricular.

ABSTRACT

Teaching pedagogical practices and curricular proposals make up intertwined aspects, however in Physical Education there seems to be a disconnect between the two. Therefore, the objective of this study was to analyze the teaching pedagogical practice of two women teachers and a man teacher who sought to collectively develop and implement a Physical Education curricular proposal for elementary education in public schools in the city of Porto Velho-RO. The methodology consisted of action research carried out between the months of June and November 2023, through focus groups, interviews, document analysis and notes in a field diary. Reflective thematic analysis was used to analyze the data, from which themes and subthemes emerged. The evidence revealed two broad themes: *teaching attitudes* (with subthemes *active, reactive and passive, inert attitudes*) and *sources that modulate* (with the subthemes *direct/immediate and indirect/mediate factors*). It was concluded that pedagogical practice is affected and/or modulated by several factors, causing pedagogical syncretism in teaching practice. Curriculum systematization is seen as important by teachers, but it is preceded by other demands. Teachers' perceptions regarding the development of their own pedagogical practice were increased, highlighting the importance of critical reflection and collective participation.

Keywords: School physical education. Teaching pedagogical practice. Curriculum proposal.

Introdução

Propostas curriculares e práticas pedagógicas docentes estão ligadas na medida que as segundas são os meios para se alcançar os objetivos almejados pelas primeiras¹. De forma sucinta, as propostas curriculares são os anseios e objetivos da sociedade expressos em um documento oficial. No campo da Educação Física Escolar há diversas abordagens pedagógicas² e propostas curriculares³.

As práticas pedagógicas docentes são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos⁴. Na Educação Física Escolar tem-se estudando a prática pedagógica^{5,6}, o trabalho docente⁷ e os saberes docentes⁸.

Ao investigar a prática pedagógica docente, alguns estudos têm encontrado resistências à mudanças⁷; a cristalização de práticas conservadoras⁹; o emprego de planejamento participativo¹⁰; práticas pedagógicas docentes não-diretivas, focadas em processos e não em conteúdos¹¹; a tendência dos docentes em reproduzir experiências em sua fase escolar percebidas como positivas e evitar as que foram negativas^{12,6}, confirmando o que vem se encontrando na literatura¹³. Alguns docentes percebem que suas angústias e dificuldades não são exclusivas deles, mas sim compartilhadas por muitos outros⁹. Entretanto, não foram encontrados estudos sobre a implementação coletiva de propostas de Educação Física Escolar.

Portanto, o objetivo deste estudo foi de analisar o desenvolvimento da prática pedagógica docente em uma pesquisa-ação orientada ao processo de construção e implementação de proposta curricular de Educação Física no ensino fundamental.

Procedimentos Metodológicos

Contexto e participantes

Os procedimentos metodológicos de pesquisa-ação foram adotados para investigar o processo de elaboração e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física para o ensino fundamental em escolas da rede Estadual do governo de Rondônia e Municipal da prefeitura de Porto Velho. Participaram do estudo quatro docentes, sendo dois professores e duas professoras, denominados respectivamente de docentes “A”, “B”, “C” e “D”. O professor denominado docente “A” desistiu no decorrer do estudo. Eles e elas foram recrutados por conveniência, entre os contatos que o pesquisador possuía. O docente B trabalha em duas escolas estaduais e duas municipais, possuindo um contrato de 40 horas com o Estado e de 25 horas com a Prefeitura. A docente C trabalha em duas escolas estaduais e uma municipal, possuindo um contrato de 40 horas com o Estado e de 25 horas com a Prefeitura. A docente D trabalha em apenas uma escola municipal, porém, com dois contratos de 25 horas com a Prefeitura.

As escolas onde ocorreu a intervenção foram no total de cinco escolas, sendo duas estaduais e três municipais; uma escola estadual onde os docentes B e C trabalham não fez parte do estudo, pois no caso do docente B eram turmas do ensino médio e no caso da docente C ela ministrava outra disciplina. As duas escolas estaduais trabalham com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ambas possuem quadras poliesportivas cobertas; porém uma delas era um prédio alugado em virtude do prédio original estar em reforma. Das três escolas municipais, uma funcionava em prédio próprio, sendo a única que possuía um pequeno pátio coberto para as aulas de Educação Física. As outras duas escolas funcionavam em prédios alugados e uma delas era uma “extensão”, ou seja, uma filial da escola principal e ambas só possuíam espaços descobertos.

Pesquisa-ação

Para a pesquisa-ação, buscou-se observar os aspectos ontológicos, metodológicos e epistemológicos^{14,15}. Os procedimentos¹⁶ compreenderam as fases de planejamento-observação-reflexão-ação, bem como envolveram reuniões mensais de grupo focal, diários de campo dos docentes participantes, entrevistas com os docentes participantes, visita aos locais de intervenção e consulta aos seus planos de ensino. A intervenção aconteceu entre os meses de junho de 2023 até novembro de 2023.

Para operacionalizar a pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação foi estruturada inicialmente a ocorrência de reuniões mensais durante os seis meses de execução do projeto de pesquisa junto aos docentes participantes. Essas reuniões marcavam a passagem pelo percurso completo dos procedimentos cíclicos de planejar, observar, refletir e agir.

A fase de *planejamento* ocorria sobretudo durante as reuniões do grupo focal, onde eram elencados e discutidos os conteúdos a serem ministrados por todos os docentes. O planejamento foi iniciado quando do período de recrutamento dos docentes, quando eram informados dos objetivos e ações da pesquisa. Os conteúdos escolhidos eram decididos com base no consenso e não por maioria, assim havia a concordância de todos.

A *observação* ocorria durante as aulas ministradas e assentadas em diário de campo, o próprio docente observava sua aula. O “quê” observar foi discutido durante as reuniões, por fim um pequeno instrumental foi elaborado para ser preenchido pelos docentes, registrando o conteúdo, as turmas e observações feitas. Essas anotações serviram de material para a fase de *reflexão*, que ocorreram no momento das aulas, durante as reuniões do grupo focal e na entrevista. Durante as reuniões, todos eram estimulados a teorizar suas observações, gerando reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Por fim, o *agir* ocorria quando os docentes ministravam suas aulas com base no que foi discutido e planejado anteriormente. Um dos pilares fundamentais da pesquisa-ação é o envolvimento dos principais agentes envolvidos na questão de pesquisa, portanto, todas essas fases eram permeadas pelo envolvimento direto dos docentes, que tomavam decisões com base em suas observações e reflexões.

Após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os docentes participaram de um grupo focal com seis reuniões mensais. Nestas reuniões eram abordados os temas que afligem os docentes e a elaboração de proposta curricular. Além disso, os docentes combinavam de abordar os mesmos conteúdos para suas turmas de mesmo ano do ensino fundamental. Os resultados e reflexões eram registrados pelos docentes em um diário de campo. Na reunião subsequente, os resultados eram discutidos e planejados os próximos conteúdos.

As entrevistas foram realizadas entre a quinta e a sexta reunião do grupo focal, sendo uma para cada docente. Tanto reuniões quanto as entrevistas foram registradas em áudio, transcritas e impressas. O diário de campo e os planos de ensino também foram impressos. Todo o material foi arquivado em pasta grampo trilho. Esse material coletado serviu de base de dados para o procedimento da análise temática reflexiva.

Análise temática reflexiva

Os procedimentos da análise temática reflexiva^{17,18,19,20} envolveram seis fases. A primeira, denominada de *familiarização com os dados*, iniciou ainda durante a coleta dos dados, quando o pesquisador conduzia as reuniões do grupo focal, recebia os planos de ensino e realizava as entrevistas. Nesta fase houve a imersão total nos dados, fazendo-se algumas anotações e realizando a leitura integral dos dados.

A fase seguinte foi a *gerando códigos iniciais*, onde foram elencados diversos extratos de possíveis temas e subtemas relacionados com os objetivos da pesquisa. Na terceira fase, denominada de *busca dos temas*, foi elaborado um mapa temático inicial, bem como os primeiros possíveis temas e subtemas. A quarta fase, *revisando os temas*, compreendeu o momento de repassar cada tema, se funcionava em articulação com os demais, resultando na elaboração de um mapa temático em desenvolvimento.

Esses processos foram realizados de forma indefinida, mas quando percebeu-se que o processo acrescentava pouco aos temas, então chegou-se a fase de *nomeando os temas*. Nesta fase foi elaborado o mapa temático final, bem como definidos os temas, seus nomes e subtemas. A última fase foi *escrevendo o relatório*, que compõem a seção de resultados deste artigo.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), obtendo aprovação no dia 22 de abril de 2023 por meio do Parecer n. 6.9015.162.

Resultados

O procedimento de análise temática reflexiva permitiu identificar dois grandes temas relacionados à prática pedagógica docente, que uniram diversos códigos, também chamados de *temas abrangentes*¹⁹. O primeiro tema versa sobre as práticas pedagógicas docentes em si. Contudo, ao observar as diversas práticas pedagógicas docentes, notou-se que sua mera descrição ou classificação era insuficiente, optando aqui por outra abordagem e, sem prejuízo para outros tipos de classificações ou temas, ligada às atitudes do docente frente ao seu labor de ensinar, portanto aqui denominadas de *atitudes docentes*. O segundo tema abrangente aborda sobre os *fatores que modulam*, que modificam as práticas pedagógicas docentes, fatores externos ao docente, mas que interferem em sua atuação (Figura 1).



Figura 1. Mapa temático da prática pedagógica docente

Fonte: autores

Acerca das *atitudes docentes*, os professores investigados emitiam opiniões e convicções que oscilavam entre diversos comportamentos, que variavam da criatividade até a acomodação, passando pela improvisação. Eram posturas que definiam as atitudes docentes, de modo que as práticas pedagógicas docentes foram codificadas em três subtemas: *ativas*, *reativas* e *passivas/inertes*.

As práticas pedagógicas docentes denominadas *ativas* compreendem aquelas que o docente busca inovar, adaptar ou improvisar, mas não para atender as demandas que se apresentam, mas para alcançar os objetivos que se planejou. Em suma, sua atitude é ativa.

O conceito deste tema está relacionado com a postura ativa do docente, ele ou ela está ali, perante os estudantes, com claras intenções de ensino. Dentro desta prática surgiram quatro subtemas: a) *criativas e/ou improvisação*; b) *significativas*; c) *testes e experimentações*; d) *delegando funções aos estudantes*.

As práticas pedagógicas ativas foram consideradas *criativas e/ou improvisação* quando o docente buscava inovar, adaptar ou improvisar, não para atender as demandas que se apresentavam, mas para alcançar os objetivos que se propunha atingir. Considerou-se práticas pedagógicas ativas *significativas* quando o docente trazia os conceitos e conhecimentos discutidos de forma teórica para os momentos de prática, buscando relacioná-los. Ao longo dos encontros, os docentes reclamavam que os estudantes não utilizavam os conhecimentos que foram trabalhados na sala de aula, nomeadamente nas aulas teóricas. Com os momentos de

reflexão, os docentes foram percebendo a necessidade de “reforçar” o que foi abordado em sala durante a parte prática, tentando relacionar e o conhecimento trabalhado anteriormente com aquele momento da prática.

Testes e experimentações tratam-se de práticas pedagógicas docentes onde o docente procurava experimentar conteúdos que tradicionalmente aplicam em um determinado ano do ensino e também nos demais anos. O sucesso entre os estudantes de determinado conteúdo ou mesmo atividade justificava frequentemente a replicação pelos docentes em outros contextos, com público mais jovem ou mais velho.

Por fim, entre as práticas ativas, *delegando funções e responsabilidades* refere-se quando o docente delegava funções e responsabilidades aos estudantes, para proporcionar maior envolvimento nas aulas e para que pudessem experienciar distintos papéis, tais como ser o árbitro, o organizador, entre outros.

Enquanto alguns docentes investigados demonstraram diversas práticas pedagógicas ativas, em outros momentos alguns “entregavam os pontos” ou apenas acatavam os ditames externos. Há docentes que buscam negociar com os estudantes, especialmente naquelas situações que exigiam reação a determinadas ocorrências ou que se distanciavam do que foi planejado.

Esse tema teve como subtemas *negociação, barganha e chantagem*. Os docentes investigados praticavam a negociação, a barganha e até a chantagem para alcançarem os mais variados objetivos. A chantagem servia para conter a indisciplina, apatia ou mesmo recusa por participar de determinada aula ou tipo de aula. A barganha e a negociação ocorriam para que as aulas pudessem transcorrer como os docentes consideravam mais adequado.

Em alguns momentos, os docentes relataram uma postura de acomodação onde apenas acatavam o que estava estabelecido nas propostas curriculares, afetando a organização das aulas teóricas e práticas, bem como algum ditame de superiores hierarquicamente, por exemplo a proibição do uso da quadra poliesportiva em determinados períodos. Destacaram-se dois subtemas com relação essa postura docente: a) *acata ditames*; b) *entregar os pontos*.

O subtema *acata ditames* resultou da leniência do docente perante ditames da Direção escolar e/ou instâncias superiores, sem nenhum tipo de questionamento. Embora seja questionável afirmar que se trata de uma prática pedagógica docente, mas o subtema *entregar os pontos* ocorria quando o docente permitia que os estudantes conduzissem a aula, realizando somente aquilo que desejavam praticar. Os motivos que levavam um docente a “desistir” de ensinar, limitando-se a “rolar a bola”, são bastante diversificados. No caso da docente C, ela não se identificou com os anos iniciais do ensino fundamental e, além disso, não recebeu apoio da Direção desta escola em questão.

O segundo tema abrangente compreende os *fatores que modulam* as práticas pedagógicas docentes. Nas conversas, reuniões e entrevistas com os docentes ficaram evidenciados alguns fatores externos que influenciavam seu trabalho. Alguns com resultados *imediatos/diretos* e outros fatores com resultados *mediatos/indiretos*.

Algumas situações interferem de modo imediato e direto nos planos e na prática pedagógica docente. Neste caso, quatro subtemas foram codificados: a) *clima, época do ano e tradições locais*; b) *espaços, materiais e intercorrências*; c) *mobilidade docente*; d) *público-alvo/segmento escolar/rede escolar*.

O subtema *clima, época do ano e tradições locais* contempla práticas que são guiadas por tradições escolares ou associadas a determinados conteúdos em situações sazonais. Na escola municipal onde a Docente C trabalhava, há um evento tradicional que acontece sempre no mesmo mês em cada ano, e em ato conjunto, ela já aborda um conteúdo pela proximidade de trabalho. Já no subtema *espaços, materiais e intercorrências* surgiram fatores externos pontuais, como a falta de materiais e/ou espaço inadequado, os imprevistos / intercorrências de acidentes e eventos inesperados na quadra e até imposições da direção escolar. A *mobilidade*

docente revela que muitas vezes o docente se vê obrigado se transferir de escola em função de diversos motivos. A mudança de escola impacta diretamente na sua prática pedagógica, como foi o caso relatado pela docente D, que mudou de escola e viu que o que fazia na escola anterior era mais cansativo de executar na escola seguinte. O *público-alvo/segmento escolar/rede escolar* compreende fatores imediatos/diretos que modulam a prática pedagógica docente. De fato, o tipo de público que se leciona modula, influencia como será a prática pedagógica docente a ser empregada, como é o caso relatado pela docente C, que revelou as dificuldades para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental.

Diferentemente dos fatores imediatos e diretos, os fatores mediatos/indiretos permeiam o ambiente de trabalho do docente, de modo que dois subtemas foram relacionados: a) *relações profissionais*; b) *estigma da disciplina/falta de apoio*.

O subtema *relações profissionais* surgiu com as falas dos docentes acerca das constantes sugestões, em tom de ingerência em seu trabalho, de outros profissionais que não são da Educação Física. Além dessa intromissão, há relações tensas, sobretudo com os docentes das turmas dos primeiros anos do ensino fundamental. Mas, nem tudo é negativo, há interações positivas com outros docentes, que são de outras áreas. Um aspecto a ressaltar é que as maiores reclamações dos docentes investigados estão associadas às relações profissionais, especialmente àquelas com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto ao subtema *estigma da disciplina/falta de apoio*, os docentes revelaram que a disciplina de Educação Física carrega alguns estigmas, carece de apoio dos dirigentes escolares e frequentemente se sentem isolados ou em conflito com os colegas das demais disciplinas escolares.

Discussão

A investigação para analisar o desenvolvimento da prática pedagógica docente em uma pesquisa-ação orientada ao processo de construção e implementação de proposta curricular de Educação Física comportou diversos aspectos. Inicialmente, partindo do conceito proposto por Franco⁴, de que são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos e que se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, percebe-se que nem todas as *práticas docentes* seriam *pedagógicas*.

Tais práticas dependeriam do conceito de pedagogia que a embasa, oscilando entre dois extremos. Por um lado, a racionalidade técnico-científica orientada para processos de instrução visando eficiência e eficácia. Por outro lado, a racionalidade crítico-emancipatória que considera a historicidade como base para compreensão do conhecimento. Portanto, em sentido estrito, muitas práticas observadas e codificadas na análise não poderiam ser consideradas como práticas pedagógicas docentes, tanto pela perspectiva técnica-científica quanto pela crítico-emancipatória.

Um aspecto a ressaltar é que a prática pedagógica docente ocorre somente com a reflexão crítica de sua prática e consciência das intencionalidades que conduzem suas práticas⁴. Esse conceito gera dois desdobramentos. O primeiro é que uma prática em si não seria suficiente para ser caracterizada como prática pedagógica docente. O segundo desdobramento é que, considerando as necessidades de reflexão crítica de sua prática e consciência das intencionalidades que as conduzem, a formação docente, tanto inicial quanto permanente, deveria focar não em procedimentos e processos, por vezes tendendo ao desenvolvimento de práticas mecanizadas, mas em desenvolver nos docentes suas capacidades de reflexão crítica de seu próprio trabalho, bem como de buscar uma consciência das suas intencionalidades. O foco, portanto, deveria ser na atitude do docente quando do planejamento e execução de suas aulas. No âmbito da Educação Física Escolar, há diversidade de entendimentos na investigação sobre a prática pedagógica^{5,6}, o trabalho docente⁷ e os saberes docentes⁸.

Outro aspecto importante é que investigar essas práticas demanda ampliar o ângulo de visão, ou mesmo “alargar” seu conceito. Ao elaborar o mapa temático final das evidências do estudo, identificou-se elementos constituintes da prática pedagógica docente dos docentes investigados, nomeadamente em temas abrangentes denominados de atitudes docentes e fatores que modulam. Os primeiros, *atitudes docentes*, que por vezes podem confundir com a própria prática pedagógica docente, foram caracterizadas desde ativas até passivas. Uma dúvida que permaneceu é a possibilidade ou não da prática pedagógica docente ser classificada como passiva.

Alguns elementos abordados na literatura consultada foram observados nesta pesquisa, como a resistência às mudanças⁷, a cristalização de práticas conservadoras⁹, o emprego de planejamento participativo¹⁰, a tendência dos docentes em reproduzir experiências em sua fase escolar percebidas como positivas e evitar as que foram negativas^{10,6}. Quanto às práticas pedagógicas docentes não-diretivas, focadas em processos e não em conteúdos¹¹, não foram encontradas evidências para confirmar algo desta natureza com os professores investigados. Assim como relatado na investigação de Bracht⁹, os docentes participantes deste estudo percebem que suas angústias e dificuldades não são exclusivas deles, mas sim compartilhadas pelos outros.

As evidências encontradas no presente estudo também comportam outras observações, porque os temas e subtemas não foram separados por docente participante, mas relatados como codificações que foram construídas com base nos três participantes. Essa observação é pertinente pelo fato de que parece haver um *sincretismo pedagógico*. Ou seja, o docente se vale de tudo que conhece e experienciou para dar conta das demandas que se impõe na sala de aula, mesmo que isso importe na adoção de posições aparentemente contraditórias entre si. Em suma, são as ferramentas que ele ou ela dispõe para seu trabalho. Portanto, o docente pode ter uma atitude ativa em determinado momento e logo em seguida mudar de atitude, passando para uma postura mais reativa ou passiva. Esse achado está coerente com o relatado na literatura¹³.

Um achado interessante foi a diferença das relações profissionais dos docentes de acordo com o segmento escolar. As relações com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental parecem mais tensas e problemáticas do que com os pares dos anos finais do ensino fundamental. De forma recorrente, os docentes investigados reclamavam bastante dos docentes responsáveis pelas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Assim, acredita-se que seja possível fazer ilações com base em algumas diferenças na relação entre esses profissionais. Como por exemplo, será possível encontrar algumas diferenças caso uma professora de Educação Física, por motivo de doença tiver que se ausentar de suas aulas por um dia. Para outro profissional, um professor de geografia que esteja nos anos finais do ensino fundamental, essa pode ser a oportunidade de ele juntar turmas e, eventualmente sair mais cedo do trabalho, quando menos, essa ausência não interferirá em nada seu trabalho. No caso dos anos iniciais, pode ser problemática para a professora-pedagoga, a regente da turma a qual a professora de Educação Física irá se ausentar. Talvez ela tenha planejado usar o horário dessa aula para atualizar seu diário ou finalizar a correção de atividades, ou até mesmo descansar. É interessante notar que um dos pesquisadores também é professor de Educação Física e vivencia essas situações na mesma rede de ensino, até de forma corriqueira. Mas, não tinha tido, até então, a dimensão e a consciência dessa diferença de relações profissionais dos docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

No que diz respeito às resistências de mudanças na prática pedagógica, frequentemente os docentes investigados reforçavam e concordavam com as afirmações dos colegas de que a situação não mudaria. Porém, constatou-se que diminuíram alguns dogmas ou premissas, consideradas até então como absolutas. Essa mudança de mitos é um dos resultados previstos quando do emprego da pesquisa-ação¹⁶.

O envio e o compartilhamento de atividades e de soluções para alguns problemas, de

modo espontâneo e satisfatório parece contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas docentes. Além das reuniões presenciais, o grupo formado no aplicativo eletrônico de mensagens instantâneas se mostrou uma importante ferramenta, no qual os docentes começaram a compartilhar suas práticas pedagógicas docentes, especialmente suas atividades das aulas ministradas. O uso de tal ferramenta eletrônica estimulou a participação, o envolvimento, bem como aguçou a criatividade e improvisação, pois cada docente se inspirava no outro. Na realização da pesquisa-ação, o ambiente de troca espontânea entre os docentes (“trocavam figurinhas” e pequenos favores) favorece a busca de consenso, um dos pontos positivos da metodologia empregada. Entretanto, o processo de pesquisa-ação teve algumas limitações. Para solucionar alguns problemas seria necessário conseguir espaço e materiais adequados ou modificar/adaptar, nas propostas curriculares, os conteúdos para a realidade que se impõe. Porém, mesmo essa segunda solução apresenta limitações, pois os docentes alegavam não possuir segurança/competência para ministrar determinados conteúdos.

Na literatura consultada, a baixa adesão das pessoas na solução ou mesmo práticas laborais reflete os sentimentos de frustração, de impotência, de invisibilidade e de que as coisas são imutáveis¹⁶. Além disso, compartilham a percepção que programas controlados centralmente desconsideram as demandas e fatores locais. Durante a investigação isso pode ser observado, tanto nos encontros com os docentes investigados quanto na articulação com servidores técnicos da SEMED e SEDUC.

O ciclo de pesquisa-ação, que serviu de base para essa pesquisa, teve que comportar severas limitações impostas pelo tempo, por pessoas em posição hierarquicamente superior e pela estrutura burocrática dos entes públicos envolvidos. Assim, há o questionamento se a pesquisa-ação só pode ocorrer quando há disponibilidade de tempo (de agenda e de duração do projeto) e quando algumas opções de resolução dos problemas não estejam disponíveis. A intenção dessa abordagem de pesquisa é proporcionar um ambiente que permita grupos heterogêneos trabalhar de forma harmoniosa e produtiva. De fato, a escuta sincera envolve as pessoas, porém sem o poder da “caneta”, o resultado será limitado¹⁶.

Apesar das limitações de estudos desta natureza, acredita-se que muitas vezes é necessário o exercício de determinado direito, faculdade ou possibilidade para que este possa ser aperfeiçoado e incorporado como um hábito. Nas primeiras reuniões, se perguntava sobre os problemas que afligiam os docentes, os quais eram bastante prolixos em relatá-los. Contudo, no momento de identificar as possíveis origens desses problemas, ou seja, teorizar suas práticas e, sobretudo, possibilidades de soluções ou sugestões, os docentes investigados silenciavam ou, quando muito, apresentavam razões personalíssimas para a causa de problemas que são crônicos. Com o passar das reuniões, os registros nos diários de campo, as conversas individuais e a interação entre os docentes favoreceram a emissão de mais sugestões, a aventar outras causas para os problemas. De fato, compreendeu-se de um exercício em que se foi ganhando prática e aperfeiçoamento.

Quanto aos diários de campo, a docente C foi a que realizou todos os registros, desde a primeira reunião do grupo focal, entregando os registros em arquivos digitais. O docente B e a docente D apresentaram maior dificuldade no registro. Além disso, percebeu-se que os docentes apresentaram várias resistências, mas que no fundo se tratavam de desculpas, por isso o foco do trabalho necessita ser as pessoas. A pesquisa-ação tem um interesse primário em estabelecer e manter relações de trabalho positivas¹⁶.

Ao considerar os ciclos de desenvolvimento profissional dos participantes do estudo, constatou-se que uma das professoras acumulava 13 anos de experiência docente somente com os anos iniciais do ensino fundamental. Ela não se sentia motivada para atuar neste nível de ensino, mas estava muito motivada trabalhando com os anos finais do ensino fundamental, mesmo sendo o primeiro ano de atuação neste nível de ensino.

As evidências sobre a elaboração e a implementação coletivas de proposta curricular foram bastante limitadas. Há o reconhecimento de que o plano de ensino de uma professora ou professor de Educação Física possa expressar suas crenças e concepções sobre Educação e Educação Física, associadas com a realidade escolar e para as crianças e adolescentes que ali frequentam. Assim, uma proposta curricular exige lidar com o desafio de abranger e/ou respeitar a diversidade dessas expressões na figura de inúmeros professores e professoras. Portanto, escolhas, aberturas e limitações devem compor o quadro de uma proposta curricular.

Apesar de compreenderem que há alguma lacuna ou inconsistência nas propostas curriculares, os docentes investigados cercam-se de barreiras (resistências) que impedem de enfrentar a questão. Assim, a construção de uma proposta curricular pode enfrentar dificuldades anteriores à sua elaboração. Uma outra possibilidade é que realmente haja outros problemas que precedem os docentes de se debruçar sobre uma proposta curricular. É interessante notar que os docentes, em diversos momentos da investigação, alegavam falta de condições para desenvolver aquilo que consta em seu planejamento. Talvez possa ocorrer uma pequena contradição nesta situação, porque em grande parte conhecem o ambiente de trabalho e os planejamentos deveriam considerar essas situações.

O problema da ausência de consenso na sistematização e implementação coletiva parece ficar relegado a planos secundários frente aos diversos problemas enfrentados pelos docentes investigados. Os três docentes até concordavam que a ausência do trabalho sinérgico seria prejudicial, porém manifestaram a maior preocupação em sobreviver com as intempéries climáticas, as demandas discentes, as tensões nas relações profissionais, os ditames arbitrários de seus superiores, as orientações desconexas com a realidade que são emanadas dos níveis mais elevados da gestão educacional.

A preocupação com a sistematização dos conteúdos/objetivos da Educação Física Escolar parece ser precedida por outras questões pedagógicas. A falta de materiais e/ou espaços inadequados pode inviabilizar a abordagem de determinados temas, porém ela deve ser considerada na avaliação prévia e necessária no planejamento dos docentes. Assim, acredita-se que seja possível tratar dessas questões de forma concomitante, ou seja, é possível avançar na sistematização ao mesmo tempo que se enfrenta as demais questões. Além disso, não parece ser sensato ou coerente discutir uma lista de materiais e o espaço adequado sem saber sequer quais conteúdos se deseja trabalhar.

Conclusão

Ao analisar o desenvolvimento da prática pedagógica docente em uma pesquisa-ação orientada ao processo de construção e implementação coletiva de proposta curricular de Educação Física, verificou-se que os docentes participantes do estudo manifestaram preocupação com outras demandas (condições de trabalho, relações profissionais e estigmas da disciplina), as quais desestimulam a reflexão crítica das propostas curriculares, priorizando outras questões. Além disso, os elementos constituintes da prática pedagógica docente das professoras e do professor investigados compreendem temas abrangentes acerca das atitudes docentes e dos fatores que modulam essas práticas. No processo de elaboração e implementação coletiva de proposta curricular, os docentes investigados revelaram práticas pedagógicas ativas, reativas e passivas/inertes e ressaltaram fatores que modulam a prática pedagógica com resultados imediatos/diretos e outros mediatos/indiretos.

Um aspecto importante identificado na investigação é que parece haver relações profissionais tensas e problemáticas entre os docentes de Educação Física e os docentes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, situação não identificada com relação aos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Apesar de os investigados demonstrarem resistências iniciais, elas foram diminuindo a partir da reflexão crítica, a escuta

sem julgamento e as trocas com seus pares. Além da importância atribuída à sistematização de proposta curricular, as professoras e o professor investigados ressaltaram a implementação organizada coletivamente, cujos resultados são demorados, limitados e necessitam de tempo e reforço. Em síntese, as percepções dos docentes acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica foram incrementadas, evidenciando a importância da reflexão crítica e participação coletiva.

Referências

1. Cruz GB. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educ rev* [Internet]. 2007;(29):191–205. DOI: 10.1590/S0104-40602007000100013.
2. Darido SC. Educação Física na escola: questões e reflexões. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003. 80 p.
3. Maldonado DT, Silva SA. Fundamentação teórica da educação física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. *Educ rev* [Internet]. 2018;34:e203577. DOI: 10.1590/0102-4698203577.
4. Franco MA do RS. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev Bras Estud Pedagog* [Internet]. 2016 Sep;97(247):534–51. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353.
5. Heringer DA, Figueiredo ZC. Práticas de formação continuada em educação física. *Movimento* [Internet]. 6º de janeiro de 2010;15(4):83-105. DOI: 10.22456/1982-8918.6255
6. Sanchotene MU, Molina Neto V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. *Rev Bras Ciênc Esporte* [Internet]. 2010 May;31(3):59–78. DOI: 10.1590/S0101-32892010000300005.
7. Wittizorecki ES, Molina Neto V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento* [Internet]. 2007;11(1):47-70 DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2861>
8. Amorim Filho ML de, Ramos GNS. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. *Rev bras educ fis esporte* [Internet]. 2010 Apr;24(2):223–38. DOI: 10.1590/S1807-55092010000200006.
9. Bracht V, Pires R, Garcia SP, Sofiste AF. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Rev Bras Ciênc Esporte* [Internet]. 2002 [citado 19 de abril de 2024];23(2):9-29. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267>.
10. Oliveira AC, Ramos GN. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. *Motriz* [Internet]. 2008;14(3):252-259. DOI: <https://doi.org/10.5016/1698>.
11. Oliveira RC, Daolio J. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma "periferia da quadra". *Educ rev* [Internet]. 2014;30(2):71–94. DOI: 10.1590/S0102-46982014000200004.
12. Folle A, Nascimento JV do. Adhesion to physical education profession: case study at public teaching in Santa Catarina. *J Phys Educ* [Internet]. 2009;20(3):353-65. DOI: 10.4025/reveducfis.v20i3.6791
13. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. 11ª ed. Petrópolis: Vozes; 2010. 325 p.
14. Franco MA. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educ Pesqui* [Internet]. 2005 [citado 19º de abril de 2024];31(3):483-502. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011.
15. Venâncio L, Sanches Neto L, Betti M. Perspectivas da pesquisa-ação na educação física escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. *Estreialogos* [Internet]. 2018 [citado 19 de abril de 2024];3(1):123-40. Disponível em: https://www.estreialogos.com/_files/ugd/eb8d33_4b6a51d4f11a49049dfefe0ca7b0218c.pdf.
16. Stringer ET. Action research. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE; 2007. 279 p.
17. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol*. 2006;3(2):77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
18. Braun V, Clarke V. Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Couns Psychother Res* [Internet]. 2021;21:37-47. DOI: 10.1002/capr.12360.
19. Souza LK de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arq bras psicol* [Internet]. 2019 [citado 16º de abril de 2024];71(2):51-67. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
20. Marques R, Graeff B. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. *Motricidades* [Internet]. 2022;6(2):115-30. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130>.

Agradecimentos: Agradecemos às duas professoras e ao professor que dispuseram em participar desta pesquisa bem como as escolas que permitiram a participação deles neste estudo.

ORCID:

Yure Barreto Zanata: <https://orcid.org/0000-0001-6434-1224>

Juarez Vieira do Nascimento: <https://orcid.org/0000-0003-0989-949X>

Recebido em 22/04/24.

Revisado em 26/06/24.

Aceito em 26/06/24.

Autor para correspondência: Yure Barreto Zanata. E-mail: yurezanata@gmail.com