

Saberes adquiridos na formação inicial em Educação Física: uma análise da ação pedagógica

Knowledge acquired in the initial formation in Physical Education: an analysis of the pedagogical action

Jean Takehiro Shimomaebara Sato
Thaynara Saldanha Silva
Sérgio Eduardo Nassar
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Castanhal, Pará – Brasil

Resumo

Este artigo descreve o trabalho do/a professor/a, inserido nas escolas no Ensino Fundamental das séries iniciais e finais, na cidade de Castanhal, Pará. O objetivo foi o de investigar se os saberes adquiridos na formação inicial por docentes que trabalham com a EF escolar (EFe) vêm sendo inseridos na sua prática pedagógica. O estudo é de cunho qualitativo e descritivo-analítico, sendo que, neste escopo, é apresentada uma parte dos resultados de uma pesquisa de campo realizada, mediante uma entrevista semiestruturada, cujo tratamento e sistematização dos relatos ocorreram por meio da técnica de elaboração de unidades de significados. Os resultados revelam que das quatro unidades de significados encontradas, os saberes advindos da formação inicial são inseridos nos espaços pedagógicos, mas apontam diversos enfrentamentos pelos entrevistados, tais como: a carência de infraestrutura que dificulta no trabalho pedagógico, propiciando a falta de condições para aplicação dos conteúdos da cultura corporal.

Palavras-chave: Formação de professor; Identidade profissional; Educação Física.

Abstract

This article describes the work of the teacher, inserted in elementary schools in the initial and final grades, in the city of Castanhal, Pará. The objective was to investigate whether the knowledge acquired in the initial training by teachers who work with the School EF (EFe) has been inserted in its pedagogical practice. The study is of a qualitative and descriptive-analytical nature, and, in this scope, a part of the results of a field research carried out is presented, through a semi-structured interview, whose treatment and systematization of the reports occurred through the technique of elaboration of units of meanings. The results reveal that of the four units of meanings found, the knowledge derived from the initial training is inserted in the pedagogical spaces, but point out several confrontations by the interviewees, such as: the lack of infrastructure that makes it difficult in the pedagogical work, causing the lack of conditions for application body culture content.

Keywords: Teacher training; Professional identity; PE.

Introdução

Apropriar e aprofundar as temáticas envolvidas no campo de estudo das identidades nas diversas áreas do conhecimento, vem sendo um desafio, assim como no território de atuação desses/as pesquisadores/as da Educação Física (EF) que investigam o processo de construção da identidade profissional dos/as docentes que atuam no contexto escolar, tendo como foco as investigações e as pesquisas de um grupo de estudo numa universidade pública da Região Norte.

Partimos do pressuposto que identidade tem conceito polimorfo, mas quando se trata da identidade profissional do/a professor/a, nos apropriamos da definição de Moita (1995, p.116) ao afirmar que esta configura-se enquanto uma construção que “perpassa a vida profissional desde a etapa da escolha da profissão, passando pela formação inicial, espaços diferentes e institucionais por onde se desenvolve”.

Brzezinski (2002) aponta que identidade é construída de significados e experiência nas propriedades culturais, ao mesmo tempo que são interrelacionadas e inerentes a um determinado grupo. cremos que o percurso histórico, transitado pela área da EF, compõe, nos dias de hoje, as maneiras de ensinar, a seleção dos conteúdos dominantes, dentre outros pontos encontrados nas atividades resultantes da dinâmica profissional. Na formação inicial, ainda se faz presente em diversas instituições, um cientificismo, mecanicismo e cartesianismo no trato ao corpo e nas manifestações corporais, instigando um processo de construção da identidade, centralizado nas formas tradicionalistas e dominantes, presentes na área EF.

Januário (2012) escreve que a formação inicial compõe-se de vivências e competências próprias, visto um caminho para o crescimento profissional e pessoal, envolto de treino e exercitação que constitui a identidade do futuro professor/a de EF, em que assimila retratos variados do próprio corpo docente, sendo refletidos na sua própria atuação.

Ressalta Kronbauer e Krug (2014) que os cursos de formação inicial são formas de transformar a realidade dos/as que atuam na profissão, sendo essas realizadas por meio de discussões e reflexões sobre a identidade docente, visando valorizar e assegurar a trajetória de ser educador/a.

Para Vanzuita *et al* (2017), a identidade se muda a partir das novas relações profissionais, além da reprodução própria daquilo que foi construído por meio das vivências do sujeito e das relações sociais impressas ao longo da trajetória da profissão e do ofício de ser professor/a.

Para tanto, consideramos o aporte teórico, baseado em Dubar (2005; 2009), que estabelece a definição da identidade profissional enquanto processo de constituição, reprodução e transformação no campo das profissões, não sendo diferente para área EF.

Desse modo, Dubar (2009) tem inclinado seus escritos naquilo que denomina de configurações identitárias, sobretudo se consiste em duas noções, sendo a essencialista e a nominalista, suscetível à mudança, conforme as relações sociais e a forma de inserção no trabalho. A noção de identidade essencialista tem foco nas essências que são imutáveis e originais sem ter em conta as mudanças, ou seja, elas permanecem. Para o mesmo autor, essas essências sustentam a insistência naquilo que defendem sem alterações nas maneiras que foram constituídas e isso identificamos claramente na EF.

Cabe destacar que, na visão do autor, o entendimento de identidade relaciona-se à identificação e não ao sentido de ser igual, assim, o/a professor/a busca esse reconhecimento no contexto envolvido e nas opiniões adotadas nos espaços de atuação.

Quanto à noção de identidade nominalista, também vista como existencialista, essa acontece por meio das situações que circundam o exercício da profissão, sem previsões da história pessoal e coletiva do sujeito, direcionadas às identidades outorgadas aos outros ou a si mesmo (DUBAR, 2009).

Acreditamos que a formação inicial tem um papel fundamental nesse processo de construção identitária dos futuros profissionais que buscam de forma emergente aproximar do objeto de estudo da área em questão, no caso a EF.

Arelado ao campo de trabalho, compreendemos que a identidade docente permanece num processo de construção, havendo a reelaboração dos saberes que articulam-se com as práticas cotidianas, mostrando como as identidades são reconstruídas, de acordo com as vivências experienciadas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Nesse sentido, não podemos deixar de lado a noção dos saberes, apresentada por Tardif (2000, p. 10) e compreendida no “sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”, presentes no

processo de construção da identidade de professores/as e que têm relação com as questões envolvidas do saber, ao mesmo tempo do saber-fazer e de saber-ser .

Desse modo, a identidade docente assegura-se na relevância social de determinada circunstância, momento e na essência individual, respaldada em experiências, princípios e convicções pessoais, pensada a partir de um processo ininterrupto que perpassa as observações registradas pelo profissional a contar do que é perceptível, elucidado e atribuído em suas atividades (PIMENTA, 1999).

Alguns estudos contribuem em direcionamentos e olhares que a temática necessita ‘debruçar’, logo, as revisões sistemáticas indicam as lacunas existentes no campo de estudo das identidades, como observamos nos estudos de Alves *et al.* (2007) que mostram um referencial teórico para o estudo das identidades profissionais, evidenciando que a opção pelos direcionamentos de Dubar (2005; 2009) não são analisados apenas pela subjetividade, e sim adentram no processo de constituição e também da interação entre os pares, além da trajetória tanto pessoal quanto social, considerados pelo autor os caminhos para compreender a forma como se constitui, se reproduz e se transforma durante o curso do ciclo da vida.

E cabe apontar o conceito de epistemologia da prática profissional que tende a desvendar esses saberes, bem como, compreender a forma que vem sendo agregados nas atividades dos/as professores/as, sendo inseridos, aplicados ou mesmo utilizados como meio de modificar as atividades cotidianas (TARDIF, 2002). Nessa via, entendemos que os saberes docentes são mobilizados por professores/as da EF escolar e que ao mesmo tempo, podem ser apontados como elementos constituintes da sua formação inicial.

Vozniak, Mesquita e Batista (2016) trazem uma revisão sistemática de 2003 a 2013, enfatizando que a partir de 2007 houve um aumento das produções no campo das identidades, em especial à docência, sendo que as metodologias qualitativas e as pesquisas direcionam as mudanças ocorridas no campo das identidades profissionais e no processo de reconstrução, bem como no contexto do exercício da profissão com o passar dos anos.

Vanzuita (2018), num estado da arte realizado de 2009 a 2015, a respeito das produções no campo de construção dessas identidades da área EF, destaca vários aspectos apontados nos estudos, tais como: a identidade construída a partir do campo que circunda a prática profissional; as relações que acontecem no interior dos espaços de atuação; as

associações e as interferências das políticas públicas, dos currículos e suas reformas, especialmente as mudanças ocorridas nos cursos de formação inicial.

García (1999) diz que o componente essencial para marcar a construção da identidade do/a professor/a está no desenvolvimento das atividades, enlaçadas na sua prática pedagógica, especialmente todas as variáveis intervenientes na concretização da profissão, do conjunto de ações e de relações desdobradas nos espaços que têm vínculo direto com o trabalho, fornecendo as vivências tanto de concretização quanto de afirmação ou mesmo de frustração, ou então, no individualismo ou representações que constituem as formas identitárias do/a professor/a.

Nessa via, identificar a ação pedagógica de docentes, inseridos em instituições municipais, principalmente no Ensino Fundamental das séries iniciais e finais, são situações apresentadas como um recorte, neste artigo, de numa pesquisa em andamento, identificando se os saberes docentes adquiridos por professores/as podem ser apontados como elementos advindos da formação inicial. Para tanto, o objetivo deste estudo foi investigar se os saberes adquiridos na formação inicial por docentes que trabalham com a EF escolar (EFe) vêm sendo inseridos na sua prática pedagógica.

Metodologia

O estudo se configura na abordagem qualitativa e descritiva-analítica porque preocupa-se em analisar e interpretar a complexidade do comportamento humano (SEVERINO, 2007).

Assim, a partir do contato com diretores/as das escolas que visitamos, obtivemos a autorização para pesquisa e foram cedidos os números de celulares dos docentes, situação que permitiu o contato com 23 professores/as de EF da rede municipal da cidade de Castanhal, Estado do Pará. Cabe informar que de todas as escolas visitadas pelo bolsista e pelo coordenador do projeto apenas dez participantes voluntários/as aceitaram fazer parte da amostra, sendo todos lotados no ano de 2019.

Após explanação sobre os objetivos do estudo, estes foram convidados/as a contribuírem com a pesquisa, sendo que dos/das 10 (dez) que aceitaram participar, 6 (seis) eram do sexo masculino e 4 (quatro) do feminino, cuja idade variava entre 25 e 50 anos e o tempo de 2 a 22 anos de atuação com aulas na EFe.

Huberman (2000) destaca que esse período, envolvendo a atuação docente indica os ciclos de vida dos/as professores/as e, neste estudo, encontramos 5 sujeitos que assinalam os 2 primeiros anos de carreiras são considerados iniciantes, um estágio de sobrevivência. O segundo é a fase do comprometimento, ou seja, estabilização que consiste num período entre 8 a 10 anos, em que o professor/a sente-se pertença de um corpo profissional, em que 2 enquadraram-se e, por fim, na fase de diversificação, identificamos 3 participantes que condizem a profissão docente ao longo da carreira profissional.

Os/as participantes foram informados/as dos objetivos da pesquisa e que sua participação era voluntária, sendo que a identidade de cada um estaria sobre sigilo, tendo a liberdade de desistência a qualquer momento. A pesquisa teve conformidade com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa com seres humanos e o projeto obteve aprovação sob o CAAE 20700919.5.0000.8187 de Nº 3.733.834, além de autorização da Secretaria Municipal de Educação. Todos/as os/as participantes voluntariamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Marconi e Lakatos (2003) apontam que o instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada é caracterizada pelo encontro entre indivíduos em que se marca uma conversa que objetiva obter informações sobre o assunto estudado e, dessa maneira, procedemos a partir da pergunta: 1) Como você tem inserido os saberes adquiridos na formação inicial no cotidiano da sua prática pedagógica? Cabe destacar que fora agendado um dia e horário com os/as entrevistados/as, onde havia um local reservado na escola que não houvesse qualquer tipo interferência no momento da coleta, em que foram registradas por meio de um gravador digital do *Smartphone Mi Phone 8 Lite* e transcritas na íntegra para análise.

Como tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005), que revela, pelos relatos, os indicadores que permitem a elaboração das unidades de significado para exploração dos dados coletados.

A técnica utilizada apresenta três momentos: o relato ingênuo, a identificação de atitudes e a interpretação das informações sob a forma de discursos orais e escritos, que são vistos como indicadores significativos revelados nos discursos dos sujeitos. Após afigurar os indicadores, partimos em instituir as Unidades de Significado que são pontos

centrais para discussão dos dados, categorizando os pontos de convergência e divergência, qualificando possíveis interpretações sobre o fenômeno pesquisado, não havendo destaques para todas as falas dos sujeitos, e sim para as Unidades de significados atribuídas pelos pesquisadores.

Discussão e Resultados

Ao fazer o questionamento acerca da inserção dos saberes adquiridos no processo de formação inicial que foram considerados no cotidiano da ação pedagógica, identificamos 4 (quatro) unidades de significado. A primeira, diz que o/a docente **compartilha os conteúdos dentro do planejamento, visando o desenvolvimento motor de cada discente**, a partir dos indicadores encontrados nas falas dos sujeitos 3, 4, 8 e 9.

No discurso 4, ao enunciar “[...] geralmente, eu trabalho dentro da área da psicomotricidade mesmo, mas especifica [...] repetição de movimentos parte de equilíbrio, coordenação motora, lateralidade”, identificamos que o/a professor/a apropria-se dos saberes adquiridos na formação inicial, principalmente daqueles saberes curriculares vistos no campo de estudos da Psicomotricidade, conteúdo da disciplina que defende o desenvolvimento motor a partir da estruturação dos anos que encontra-se, ajustando na sua ação pedagógica de acordo com as especificidades dos educandos/as.

Reportar pela Psicomotricidade é uma escolha pessoal do/a docente, se apropriando daquilo que Le Boulch (1995) intitula como Educação Motora, havendo duas possíveis formas de atuação: a educação do movimento que tem como característica uma EF esportivista, mas voltada a atividade física, empregando uma abordagem mecanicista; e a segunda, a educação pelo movimento, sendo que o trato do indivíduo aplica-se ao pensar neste como um todo na realidade que está inserido, em especial, o movimento como um meio de educar.

O estudo de Nascimento, Medeiros e Alves (2019) apontam que o ensino nas aulas de EF por intermédio da Psicomotricidade deve estar presente na prática pedagógica do professor/a, devido as suas contribuições motoras, além de potencializar as aprendizagens por meio das relações sociais, do ambiente e das experiências dos praticantes.

Portanto, o estudo converge com a análise dessa unidade de significado, ratificando a vertente assumida pelos/as entrevistados/as que buscam inserir os alicerces na prática

pedagógica por meio do desenvolvimento motor dos/as alunos/as, nesse caso, dando ênfase aos conteúdos pela vertente da abordagem Psicomotricidade.

Cabe ressaltar que nos cursos de formação inicial há diversos componentes curriculares que apontam a elaboração dos conteúdos da cultura corporal a partir do desenvolvimento motor dos/as discentes, mas a partir dos indicadores dessa unidade de significado, identificamos claramente o quanto os saberes curriculares ditos por Tardif (2002) foram essenciais para auxiliar os/as professores/as.

Para tanto, o sujeito 5 ao relatar: “[...] eu trouxe esses conhecimentos pra tentar ampliar esse leque de esportes [...] trabalho “slack line” [...] badminton [...] voleibol [...] handebol [...] tênis de mesa [...] tênis de quadra”, destacando o uso de diversas atividades esportivas como forma de ensinar os movimentos.

De acordo com Barros *et al* (2018), o/a professor/a se propõe a planejar um rol diversificado de atividades no intuito de promover a autonomia nas práticas esportivas, fato este que contribui no desenvolvimento motor, bem como nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos que envolve o/a educando/a.

A fala do participante 8 aponta: “[...] no planejamento quando eu vou desenvolver as atividades [...] respeito as individualidades do aluno”. Isso mostra claramente que os saberes, adquiridos pelo/a docente na Graduação, permitem que esse/a construa seu planejamento conforme cada turma, respeitando as individualidades dos/as envolvidos/as naquela sala.

Ratificando como o processo de construção identitária na formação inicial dos/as professores/as impacta na sua ação pedagógica, recorremos a Santos *et al* (2019) quando dizem que a formação docente possibilita a apreensão da compreensão dos conteúdos curriculares; quanto aos didáticos-pedagógicos sendo estes necessários na sistematização e organização do trabalho pedagógico.

No transcrito 9, identificamos na fala que o/a docente “traz o tempo todo esses conhecimentos de como ensinar o esporte [...] como se trabalhar o jogo, a importância pra educação física [...] tentando inserir tanto no planejamento quanto na aplicabilidade”, elucidando aquilo que assimila-se da formação inicial e inserindo na sua prática pedagógica dialogando com o conceito de profissionalidade docente, entendido como um conjunto de

comportamentos, bases, destrezas que estão relacionadas à característica de ser um/a professor/a (SACRISTÁN, 1995).

À vista disso, o estudo de Carvalho e Souza Neto (2019) converge com essa unidade de significado em que o/a docente compartilha os conteúdos dentro do planejamento, principalmente quando assimilado dos saberes advindos da formação inicial. Os autores investigaram 7 (sete) professores/as e 10 (dez) estagiários/as da EFe, cujos dados mostram que quando esses saberes disciplinares, como no caso deles/as, o Estágio Supervisionado, torna-se local de produção de conhecimento e dos saberes, sejam: dos curriculares, dos disciplinares, de tradição pedagógica, como os experienciais, tanto anteriormente ou durante, esses tendem a serem inseridos na ação pedagógica.

A segunda unidade de significado trata como **o/a docente compreende e aproveita os conteúdos da cultura corporal**, perceptível na fala dos sujeitos 5, 7, 9, 10.

O relato 9 ratifica “[...] a gente acaba precisando resgatar aqueles aprendizados da didática, das metodologias, então usando a gente vai planejando, vai pensando em uma lógica de currículo”. Desse modo, vemos que os saberes adquiridos na formação inicial são necessários para além da ação pedagógica e adoção de novas estratégias de ensino que podem ser pontos-chave encontrados nessa fala convergente com a unidade de significado.

Cabe ressaltar que os elementos da cultura corporal estão relacionados ao que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) explicita como temáticas a serem adotadas nas aulas da EFe, sendo que as lutas, dança, ginástica, esporte, jogos e práticas corporais de aventura são eixos norteadores que deveriam ser utilizados para trabalhar no Ensino Fundamental, possibilitando aos educadores/as condições para diversificar e planejar diferentes tipos de aulas.

Para tanto, entendemos o enunciado do sujeito 7 quanto à necessidade de utilizar conteúdos, denominados por ele/a “[...] de carro chefe, da EFe que são o esporte, a ginástica, a dança, a luta, incluindo a própria capoeira, além de brincadeiras”, para adotar esses elementos nas aulas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o documento possibilita aos professores/as assegurar a construção dos alicerces que envolvem a cultura corporal, ampliando a consciência e propiciando autonomia dos/as educandos/as.

Loureiro e Moreira (2020) revelam que, no Brasil, há 19 livros didáticos que escolhidos como material de apoio servem para amparar o/a docente na sua prática

pedagógica; e dentre os estudos analisados, os autores recomendam mais trabalhos que indicam a utilização desses escritos, para atender as demandas e que os conteúdos produzidos e reproduzidos sejam conforme o existente em cada região.

Como visto no discurso 10 “[...] a gente tem um planejamento a seguir e orientado pela secretaria do município, e aí a gente faz algumas adaptações [...]”. Ressaltamos que esses materiais didáticos-pedagógicos contribuem e norteiam o/a professor/a, mas há falta de adaptações para se colocar na *práxis*, fato este que converge com Neira (2018) que atenta como indispensável o desenho social de cada ambiente.

Os dados em cena demonstram que no município, *lócus* da pesquisa, é obrigatório o uso de livros didáticos, porém, muitas vezes, sem as devidas condições de segui-lo, devido a falta de espaços adequados e materiais que contribuem na execução do que é proposto nos documentos, sendo que os/as professores/as necessitam adaptar o conteúdo a ser trabalhado.

No entanto, não se pode dirigir a culpa ou julgamento somente aos/as docentes por não seguirem o material que norteia as orientações recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), devido as condições precárias encontradas em algumas escolas do município em questão. Consequentemente, o material didático recebido pelos/as docentes ao início de cada ano letivo entra em desuso, devido as diferentes estruturas dos espaços, ocasionando improvisos e adaptações no conteúdo planejado.

A terceira assinala que o/a docente **associa teoria e prática, utilizando de meios didáticos**, identificada a partir dos indicadores que denominaram esta unidade de significado encontrada na fala dos entrevistados/as 1, 3, 6, 9.

Destacamos o sujeito 3, ao relatar: “[...] sempre procuro aliar tanto a parte teórica [...] pra poder depois passar aos alunos [...] depois direcionar eles pros espaços pra tentar aplicar de fato aquele conteúdo”.

Cabe apontar o que diz Tardif (2002, p. 63), os saberes dos professores são plurais, pois advém “da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho, e da sua própria experiência na profissão”, ou seja, por meio de diversas estratégias de ensino, o/a docente ressignifica sua ação pedagógica.

Nascimento, Kimura e Cardoso (2002), num estudo realizado na região Norte do Brasil com professores/as da rede pública estadual, destacam que há necessidade de reestruturação nos modelos formativos, sendo essencial aprofundar a ação pedagógica, além de ‘esbarrarem’ na falta de condições de trabalho e, principalmente, quanto adotar ideias de aulas que enfatizam a teoria *versus* a prática nas aulas, buscando superar o método tradicional de ensino, fato que converge com os dados em cena, onde docentes de EF, ainda, defendem essa relação de teoria e prática nas aulas.

Junto a isso, destacamos o/a entrevistado 1 que diz: “[...] através da didática, teoria e prática” bem como, o sujeito 9 que indaga: “a gente trabalha com a teórica e prática nas escolas [...] resgata quase todas as aulas por que cada turma é única [...]”. Apesar de entendermos que o saber-fazer e saber-ser são pontos evidentes na relação teoria e prática, o relato dos sujeitos demonstram que aplicar os conteúdos nesse formato tradicional, alavancam as ações do/a professor/a de EF que, segundo Alencar *et al* (2019), promovem várias experiências motoras, ampliando as vivências e os conhecimentos dos/as educandos/as, contribuindo sobremaneira com aquilo que o/a educador/a tem planejado.

Para tanto, o participante 6 diz “[...] através das atividades práticas e teóricas incentivamos os alunos as pesquisas”, é um meio de assimilar os conteúdos, não se limitando somente ao espaço sala de aula. Nessa perspectiva, os/as discentes experimentam diversas formas e contato com as práticas corporais, corroborando com as recomendações da BNCC (BRASIL, 2018) sobre as vivências enquanto uma produção do conhecimento. Todavia, cabe destacar que há necessidade do/a docente problematizar e aprofundar os sentidos e os significados que os temas revelam aos/as educandos/as.

No entanto, divergem Belmont *et al* (2019), ao discutirem sobre a potencialidade da sala de aula invertida na EFe, pois acreditam que esse formato se empregado, de acordo com os níveis de ensino que visa o/a aluno/a produzir um saber próprio, auxilia no processo de aprendizagem e na interação social. Além de inserir outras possibilidades, como a utilização das metodologias ativas, utilizando das tecnologias enquanto recursos, contudo, essa realidade se distancia daquelas investigadas no município da pesquisa, devido os enfrentamentos e carências observadas nos espaços.

Por fim, destacamos a unidade de significado configurada a partir dos indicados das falas em que o/a docente encontra **dificuldade de elaborar e executar o plano de aula**, situação encontrada nos enunciados 2, 3, e 7.

Constatamos na fala do sujeito 7 “[...] diversas problemáticas, como a questão de tempo para elaborar no caso plano de aula e não conseguimos”. É notável que esse fato, muitas vezes, impossibilita o êxito das atividades propostas para alcançar os objetivos delineados para o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa via, os estudos de Prandina e Santos (2016) asseveram que a falta de tempo registrada desmotiva o/a professor/a, sendo comum durante sua trajetória o encontro de várias barreiras e dificuldades na ação pedagógica, desencadeando falta de entusiasmo nas questões que envolvem a preparação e a organização do trabalho pedagógico, notável na fala do sujeito 2, ao relatar: “[...] que a gente olha e pensa: como vou fazer? Na BNCC tem os *games* [...] Como é que vou trazer *games* pra eles? E como é que vou discutir com eles [...] Tudo isso a gente vai ter que estar trazendo[...]”.

Nesse sentido, o estudo de Trevisan, Antunes e González (2017) converge com o discurso do/a entrevistado/a ao ratificar os enfrentamentos do/a professor/a frente às dificuldades de planejar e conduzir suas funções de forma segura, contudo, muitas vezes, devido a sobrecarga de tarefas atribuídas, espelha-se na ausência de tempo para organização, gerando assim, consequências na aprendizagem.

Comprovando com os achados dessa unidade de significado, Silva e Cunha (2020), ao investigarem os dilemas encontrados em professoras iniciantes na carreira, com atuação em rede privada, ressaltaram que a insegurança profissional, a falta de experiência no exercício da profissão, bem como o choque da realidade escolar, foram questões que influenciaram diretamente na vida profissional, tendo estas que aprenderem a reconstruir a própria identidade docente.

Paralelamente, reconhecemos que os/as pesquisados/as organizam seus conteúdos e seguem os planos de aulas criados, mas esbarram em adversidades como o indivíduo 3: “[...] elaboro [...] plano de aula [...] nessa prática com esse espaço aí vamos dizer tem o professor que, às vezes, é dois três, aí a gente tem que tá arranjando um outro meio”.

Nessa unidade, em que destacamos as questões de elaboração e execução do plano de aula, observamos que na fala desse sujeito 3, ao deparar-se com problemas relacionados

à falta de espaço e divisão de horários das outras turmas, esses que acarretam dificuldades de continuidade com o planejado e de acordo com Nascimento, Kimura e Cardoso (2020), a ausência de políticas públicas, o descaso com a Educação tem impacto direto na aplicabilidade das atividades propostas e no planejamento docente.

Ademais, Krug *et al* (2019) analisaram percepções de professores/as de EF da Educação Básica e Rede Pública, acerca das dificuldades da prática pedagógica e concluíram alguns fatores influenciadores, dentre eles: a ausência do plano de aula; a insatisfação com a infraestrutura; a falta de materiais e tempo; e a frustração, sendo que alguns desses pontos localizados na pesquisa convergem com os dados deste estudo.

Dessa maneira, as quatro unidades de significado, elencadas sobre a inserção na prática pedagógica, elucidaram que os/as entrevistados/as apropriam-se dos conteúdos adquiridos na formação inicial, vivenciando-os, mas sempre com algumas alterações nos planejamentos, devido a falta de espaços, infraestrutura e materiais para as aulas.

Mas, contracenando com aquilo que Dubar (2009) assinala sobre as noções de identidade que refletem diretamente nesse processo de (re)construção, assumida pelos/as docentes investigados que atuam no Ensino Fundamental, especificamente, em Castanhal, Pará, identificamos que a ideia essencialista, foi vista em 3 que aproximam-se do conceito de permanecer imutáveis e originais naquilo que absorveram da Graduação, ou seja, continuam sustentando tudo que constituiu a identidade profissional desde a formação inicial sem que obtivesse transformações.

Por outro lado, quanto a noção nominalista, 7 (sete) docentes que assumem esta, a vivenciam a partir dos cenários encontrados nos espaços pedagógicos, bem como, daquelas outorgadas por si mesmo ou por outros. Fato este que consideramos arriscado, devido a falta desse processo de reconstrução da identidade no sentido de apenas reproduzir os conteúdos e não de transformar os ambientes vistos no cotidiano das aulas da EFe.

Considerações Finais

Diante do apresentado, constatamos que os/as professores/as atuantes na EFe têm inserido os saberes adquiridos na formação inicial, empregando-os na prática cotidiana, mas esbarram em muitas dificuldades, presentes no contexto escolar, conforme já observados em diversos estudos que apontam a precarização nas condições do trabalho docente.

Os dados apontam que novos estudos sejam realizados a fim de comprovar se a falta de estrutura dificulta a aplicação dos conteúdos da cultura corporal, visto que é preciso discutir sobre as situações que refletem o quanto são precárias as condições de trabalho, essas que comprometem o ensino e aprendizagem na área da Educação Física.

Por isso, acreditamos que empregar o uso do livro didático, aliado a uma infraestrutura adequada para aulas de EF, propicia condições favoráveis aos professores/as que atuam no Ensino Fundamental e valoriza a cada dia o processo de ensino e de aprendizagem, mediante as práticas e as atividades, consideradas como conteúdos da cultura corporal.

Referências

- ALENCAR, G. P. *et al.* A corporeidade e suas relações com a Educação Física Escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 24, n. 252, p. 154-164, mai. 2019.
- ALVES, C. S. *et al.* Identidade Profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, jan./jun. 2007.
- BARROS, S. G.; OLIVEIRA, P. S. P.; ROSÁRIO, V. H. R. Educação física e esporte: contribuições ao esporte da escola. *Semioses*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 56-65, jan./mar. 2018.
- BELMONT, R. S.; OSBORNE, R.; DOS SANTOS LEMOS, E. A sala de aula invertida na Educação Física escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-18, jun./set. 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade, profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CARVALHO, T. F.; SOUZA NETO, S. A análise de práticas no campo da educação física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, s/n, p. 1-11, ago. 2019.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora USP, 2009.
- GARCÍA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-60.

JANUÁRIO, C. O Desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré interativas em professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (org.). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 21-40.

KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 395-408, jul./dez. 2014.

KRUG, H. N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de educação física da educação básica. *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019.

LE BOULCH, J. O conceito de educação motora. In: DE MARCO, A. (org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-26.

LOUREIRO, M. W. A.; MOREIRA, K. H. Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, s/n, p. 1-20, mar. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. E. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA, M. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, Piracicaba, v. 14, n. 4, p. 107-144, out. 2005.

NASCIMENTO, I. P.; KIMURA, P. R. O.; CARDOSO, M. L. M. Formação profissional e prática docente: representações sociais de professores da rede básica de ensino. Curitiba. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1091-1117, jul./set. 2020.

NASCIMENTO, T. R.; MEDEIROS, T. N.; ALVES, S. L. C. O Ensino da Psicomotricidade na Educação Física Escolar: um estudo de revisão no portal de periódicos da CAPES. *Trajetória Multicursos*, Osório, v. 11, n. 1, p. 18-31, jun./jul./ago. 2019.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, fev./abr./mai. 2018.

PRANDINA, M. Z.; DOS SANTOS, M. L. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, v. 4, n. 8, p. 99-114, jul./dez. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 7-20.

SANTOS, W. et al. Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. *Revista contemporânea de educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 287-308, jan./abr. 2019.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. S.; CUNHA, E. R. Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-20, set./dez. 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 05-24, jan./fev./ mar./ abr. 2000.

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

TREVISAN, K. I.; ANTUNES, F. R.; GONZÁLEZ, F. J. Fatores que interferem no planejamento escolar: dificuldades de uma docente da área básica de ensino. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 25., 2017, Ijuí. *Anais [...]*. Ijuí: UNIJUÍ, 2017. p. 1-5.

VANZUITA, A. et al. A Construção de Identidade(s) Profissional(is) de Formandos em Educação Física. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 142-162, jul/set 2017.

VANZUITA, A. *A construção de identidade(s) profissional(is) em Educação Física*. Curitiba: Appris, 2018.

VOZNIAK, L.; MESQUITA, I.; BATISTA, P. F. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 281-296, mai./ago. 2016.

Agradecimentos

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da Universidade Federal do Pará/UFPA (PIBIC) 2019.

Sobre os Autores

Jean Takehiro Shimomaebara Sato

Discente do Curso de Educação Física na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal. Bolsista PIBIC. Participante Grupo de Estudos em Identidade de Professores de Educação Física (GEIPEF). E-mail: satojean2003@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000->

0003-2712-2991

Thaynara Saldanha Silva

Discente do Curso de Educação Física na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus Castanhal*. Participante Grupo de Estudos em Identidade de Professores de Educação Física (GEIPEF). E-mail: thaynarasaldanha46@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8456-6981>

Sérgio Eduardo Nassar

Doutor em Educação – Universidade Federal do Pará (UFPA)
Professor Adjunto do *Campus Castanhal* da Universidade Federal do Pará
Coordenador do Grupo de Estudos em Identidade de Professores de Educação Física (GEIPEF). E-mail: sergionasssar@ufpa.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9244-9769>

Recebido em: 29/03/2021

Aceito para publicação em: 10/04/2021