



## **Experiências pré-profissionais dos professores de Educação Física: percepções sobre o saber-fazer e o saber-ser**

Pre-professional experiences of Physical Education teachers: Perceptions on know-how and being-knowledge

Experiencias escolares de los profesores de Educación Física: referencias para la práctica profesional

**Elaine Cristina Silva<sup>1</sup>**

*Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, Brasil*

**Evando Carlos Moreira<sup>2</sup>**

*Professor da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, Brasil*

Recebido em: 01/10/2022

Aceito em: 28/05/2024

### **Resumo**

O interesse de investigação parte dos saberes que caracterizam o processo de formação docente, especificamente dos saberes pré-profissionais que, de certo modo, influenciaram as escolhas, atitudes e percepções pedagógicas. O trabalho objetiva identificar as percepções sobre o saber-fazer e o saber-ser de quatro professores (as) de Educação Física da rede municipal de Cuiabá-MT, a partir das suas experiências pré-profissionais. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa exploratória. Utilizou-se a história de vida na forma de entrevista narrativa para a coleta dos dados. Verificou-se que as experiências escolares desses professores não contribuíram para uma experiência qualificadora para o saber-fazer e o saber-ser na disciplina e que a formação inicial foi fundamental para a superação de práticas obsoletas, bem como para ressignificação do papel docente, ressaltando a importância da intencionalidade, do planejamento, da diversificação de conteúdo e contextualização do ensino da área.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Física. Experiência pré-profissional.

### **Abstract**

This research is motivated by the knowledge that characterizes the teacher training process, specifically the pre-service knowledge that, to a certain extent, influenced choices, attitudes, and pedagogical perceptions. The aim of this study is to identify the perceptions about know-how and the know-being of four Physical Education teachers from the municipal network of Cuiabá-MT, based on their pre-professional experiences. Exploratory qualitative research was conducted, utilizing life history in the form of narrative interviews for data collection (Gil, 2019). The findings indicate that the school experiences of these teachers did not contribute to a qualifying experience for the know-how and the know-being in the discipline. However, initial training was essential for overcoming obsolete practices and reshaping the teaching role, highlighting the importance of intentionality,

<sup>1</sup> [ecsacademico@gmail.com](mailto:ecsacademico@gmail.com)

<sup>2</sup> [ecmmoreira@uol.com.br](mailto:ecmmoreira@uol.com.br)

planning, content diversification, and contextualization in teaching the area.

**Keywords:** Teacher training. Physical Education. Pre-professional experience.

### Resumen

El interés de la investigación surge de los conocimientos que caracterizan el proceso de formación docente, específicamente conocimientos preprofesionales que, de cierta manera, influyeron en las elecciones, actitudes y percepciones pedagógicas. El trabajo tiene como objetivo identificar las percepciones sobre el saber-hacer y el saber-ser de cuatro profesores de Educación Física de la red municipal de Cuiabá-MT, a partir de sus experiencias preprofesionales. Se desarrolló una investigación cualitativa exploratoria. Se utilizó la historia de vida en forma de entrevista narrativa para la recolección de datos. Se encontró que las experiencias escolares de estos profesores no contribuyeron a una experiencia calificadora para el saber-hacer y el saber-ser en la disciplina, y que la formación inicial fue fundamental para superar prácticas obsoletas, así como para reformular el papel docente, destacando la importancia de la intencionalidad, la planificación, la diversificación del contenido y la contextualización en la enseñanza del área.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Educación Física. Experiencia preprofesional.

### Introdução

O presente artigo resulta de dados parciais de uma pesquisa realizada com quatro professores (as) de Educação Física da rede municipal de Cuiabá-MT, que foram bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (PIBID/FEF/UFMT) entre os anos de 2012 e 2016.

O interesse de investigação parte dos saberes que caracterizam o processo de formação docente, especificamente, dos saberes pré-profissionais vivenciados por estes (as) professores (as) na Educação Básica, e que, de certo modo, influenciaram suas escolhas, atitudes e percepções pedagógicas em meio ao saber-fazer e o saber-ser professor (a).

A noção de saber com a qual dialogamos é a mesma que Tardif (2006) apresenta em sentido amplo de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes mobilizadas pelos docentes no dia a dia, em sala de aula, isto é, saberes profissionais.

Estudos de Tardif (2006), Formosinho (2009), Imbernón (2011), Gariglio (2015), Nóvoa (2009; 2022), entre outros, indicam que os saberes profissionais são construídos em meio a fenômenos plurais, provenientes de fontes culturais, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Na intenção de estruturar a natureza dos saberes profissionais, Tardif (2006) propõe um modelo tipológico de identificação e classificação, conforme apresentado a seguir:

**Quadro 1**  
Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros, didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, experiências por pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2006, p. 63).

Tal tipologia indica que a base dos saberes que mobilizam o ensino é, aparentemente, sincrética e temporal. Primeiro, porque os docentes possuem não só uma, mas várias “concepções” de sua prática, formadas de acordo com os elementos que atravessam sua realidade cotidiana e biográfica (limitações, desejos, necessidades e recursos). Segundo, porque a ação pedagógica é vulnerável aos problemas e características da realidade, portanto, não pode ser padronizada e pautada na instrumentalização da racionalidade técnica, oriunda de pesquisas, saberes acabados e proposições de 1001 atividades. Terceiro, porque o ensino exige do professor (a) a capacidade de agir com base na utilização de um vasto repertório de saberes morais, éticos, culturais, históricos, tradicionais e experienciais que foram assimilados e interiorizados ao longo da vida e da carreira (Tardif, 2006).

Neste horizonte, a pluralidade e a temporalidade dos saberes profissionais caracterizam quatro fases da formação de professores, a saber: a) pré-profissional: experiências prévias enquanto aluno; b) formação inicial: preparação formal, em instituições específicas; c) iniciação: primeiros anos de exercício profissional; d) formação permanente ou contínua: atividades experienciais que desenvolvam ou aperfeiçoem o ensino (Feiman, 1983 *apud* Garcia, 1999).

A fase de socialização escolar, denominada pré-profissional, muitas vezes é desconsiderada na análise do processo formativo, entretanto, ela possui elementos importantes para a compreensão da natureza dos saberes, pois envolve vestígios de preferências e repulsões que refletirão na construção do Eu profissional (Tardif, 2006; Formosinho, 2009; Imbernón, 2011; Gariglio, 2015). Então, após passar doze, quinze (12-15) anos da sua vida na escola como estudante, observando dezenas de professores e experienciando milhares de aulas, o (a) futuro (a) docente consolida uma imagem do que é ser aluno (a)

e ser professor (a). Ao ingressar no Ensino Superior, ele (a) tende a reproduzir comportamentos e atitudes; “Quanto mais as práticas docentes neste novo contexto se assemelharem às anteriores, mais esta transferência lhe parecerá natural e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 99).

O problema ocorre quando a formação segue uma lógica tradicional, repleta de características difíceis de eliminar e superar. Na Educação Física, por exemplo, por muito tempo predominou um currículo fragmentado e tecnicista, que enfatizou o esporte em detrimento de um repertório diversificado da cultura corporal de movimento, privilegiando atividades com baixo teor reflexivo, regulando práticas repetitivas, padronizadas e excludentes. Portanto, torna-se oportuno questionar: quais percepções os professores de Educação Física constroem sobre o saber-ser e o saber-fazer, a partir das suas experiências escolares?

Assim, definiu-se como objetivo deste trabalho identificar as percepções sobre saber-fazer e do saber-ser de professores (as) de Educação Física da rede municipal de Cuiabá-MT, a partir das suas experiências pré-profissionais.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa assume-se como de abordagem qualitativa. Para Gil (2019, p. 57), a pesquisa qualitativa preocupa-se em estudar a “[...] experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais”. Em nosso caso, identificar percepções de saberes, experiências e práticas profissionais.

Com relação aos objetivos propostos, classificamos a pesquisa como exploratória, por possibilitar maior familiaridade com o problema investigado e torná-lo mais explícito. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, adotou-se a história de vida na forma de entrevista narrativa (Gil, 2019).

A pesquisa narrativa fundamenta-se nas experiências pessoais expressas em histórias contadas pelas pessoas. Consiste, portanto, em pesquisa focada em um ou poucos indivíduos, cujos dados são obtidos mediante o relato de suas experiências pessoais, sua ordenação cronológica e a interpretação de seu significado. [...] A história de vida fundamenta-se na obtenção pelo pesquisador da narrativa da vida inteira da vida de um indivíduo ou de suas experiências pessoais ao longo de determinado período de tempo (Gil, 2019, p. 66).

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com a intenção de explorar as experiências discentes dos professores (as) na Educação Básica, especificamente nas aulas

de Educação Física. Para Gil (2019) esta técnica possibilita ao investigador a formulação de perguntas para obtenção de dados que interessem à pesquisa; são ideias para a aquisição de uma multiplicidade de informações e reações dos participantes.

O agendamento das entrevistas ocorreu em dias e horários previamente combinados, após a confirmação da participação dos professores (as) e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/Humanidades/UFMT, parecer 2.536.887. As entrevistas duraram de 40 a 60 minutos. Optou-se pela gravação em áudio e transcrição no programa Microsoft Office Word 2007.

A experiência pré-profissional na Educação Básica foi analisada conforme a narrativa dos professores sobre as percepções sobre o saber-fazer e o saber-ser nas etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

### **Participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa quatro professores (as) de Educação Física da rede municipal de ensino de Cuiabá-MT, obedecendo os seguintes critérios: (1) ser licenciado (a) em Educação Física; (2) ser professor (a) efetivo do município de Cuiabá; (3) ter sido bolsista PIBID/EF-FEF-UFMT entre os anos de 2012-2016.

Respeitando o sigilo acordado com os (as) professores (as), seus nomes foram preservados. Para tanto, adotou-se a identificação através da inicial "D" (docente) seguida de um número aleatório.

No momento da coleta de dados, a professora D1 tinha 24 anos. Optou pelo curso de Educação Física por influência da família e pela afinidade com o esporte (futebol). Ingressou na faculdade na turma de 2012/1.

A professora D2 tinha 25 anos de idade. Quando aluna da Educação Básica, jogava basquete. Escolheu o curso de Educação Física com a pretensão de se tornar treinadora da modalidade, mas, com o tempo, criou afinidade pela área escolar. Ingressou na faculdade na turma de 2012/1.

O professor D3 tinha 24 anos de idade. Ingressou no curso de Educação Física na turma de 2012/1 sem grandes pretensões em terminá-lo, mas depois passou a gostar da área.

O professor D4 tinha 35 anos. A escolha pelo curso de Educação Física se deu por influência do pai, que foi atleta de ciclismo e atletismo, bem como pela afinidade com o esporte. Ingressou no curso por duas vezes, a primeira, não concluída, em 2003, e a segunda em 2011/1, com conclusão em 2016.

## Resultados e discussões

Na intenção de responder ao objetivo do estudo, solicitamos que os (as) professores (as) pesquisados discorressem a respeito das suas experiências pré-profissionais relacionadas às aulas de Educação Física na Educação Básica.

### Anos iniciais no Ensino Fundamental

Quanto às experiências no Ensino Fundamental, os professores (as) expressaram opiniões semelhantes de que, até o 4º ou 5º ano, as aulas de Educação Física se limitavam a atividades livres, por meio de jogos e brincadeiras. Vejamos o que argumenta a professora D1:

*A prática em si de Educação Física [...] eu lembro que era muita recreação, não tinha professor de Educação Física, eu fui ter a partir da 5ª série. [...] às vezes o professor fazia a mistura do jogo com as meninas, mas não era nada voltado à prática de conteúdos da Educação Física, era uma recreação livre, brincava de pular corda, brincava de queimada de pega-pega [...]. Porque lá até hoje [...] vai ter Educação Física no fundamental II, mas ainda sim, funciona unidocência, que o professor pedagogo dá recreação (sic.) (D1).*

A manifestação anterior apresenta indícios do que comumente é praticado nas aulas de Educação Física, principalmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, seja por professores (as) da área ou pedagogos<sup>3</sup> (as), que utilizam o jogo e a brincadeira não como conteúdo ou estratégia de ensino, mas como momento de diversão desarticulada de uma intencionalidade do professor, traduzindo a ideia de “recreação” (Kawashima, 2010).

Para Waichman (2004, p. 27), esse modelo de ação é característico da concepção de recreacionismo. Nele são utilizadas atividades ao ar livre (organizadas ou não) em oferta larga de possibilidades, principalmente por meio do jogo; os profissionais nem sempre desenvolvem um planejamento, preferem manter a espontaneidade, ainda que não reste coerência ao plano de trabalho. De acordo com o autor, “Normalmente fazem uso de um cronograma no qual a variável central não está nos objetivos nem nas atividades, mas no tempo disponível”.

No caso da Educação Física, seria como se o professor (a) escolhesse as atividades sem uma

---

<sup>3</sup> Segundo o art. 31 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as disciplinas de Educação Física e de Artes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, poderão estar a cargo do professor de regência da turma, ou seja, do pedagogo, ou professores licenciados nos respectivos componentes curriculares.

intenção pedagógica, apenas como forma de movimentar a turma e ocupar o tempo da aula; já as crianças veem como divertimento e compensação do cansaço produzido pelas demais tarefas escolares. Este modelo de aula “livre”, descontextualizada de uma perspectiva pedagógica, compromete a finalidade da Educação Física como componente curricular e, conseqüentemente, sua contribuição para formação social. Além disso, ainda pode colaborar para um julgamento negativo das aulas e dos professores, assim como relata o professor D3:

*[...] No Ensino Fundamental não me lembro de muita coisa boa nem no primeiro e segundo ciclo, [...] volta e meia que o professor passava basquete porque tinha uma cesta na quadra [...] analisando assim com o que a gente aprende na faculdade, não tinha tanta intencionalidade [...] parecia que era assim, hoje vai ser aula disso daqui e acabou, era feito na hora parecia. (sic.) (D3).*

Entendendo que as aulas não podem ser desenvolvidas no improviso, o professor D3 cita a intencionalidade como elemento importante do saber profissional. Sabe-se que educação é um campo impregnado de interesses ideológicos, por isso, o professor (a) precisa ter clareza da realidade em que vive, bem como das ações e funções que exerce na escola, para ser capaz de selecionar os objetivos, conteúdos, métodos, entre outros, que melhor atendam aos anseios e necessidades dos alunos (Libâneo, 2017).

Dos (as) professores (as) pesquisados (as), a única que manifestou ter vivenciado aulas organizadas com intencionalidade pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º ano, antiga 3ª série) foi a professora D2, quando estudou numa instituição privada em Várzea Grande-MT. Segundo ela:

*[...] Já tinha aula mais organizada para o esporte, [...] a gente fazia a brincadeira no campo, o povo brincava de correr na pista [...] já não era só brincadeira livre, a professora dar o material e brincar livre, não, sempre tinha ela orientando, diferente das séries anteriores (sic.) (D2).*

O fato da professora D2 ter recebido instrução organizada das atividades sinaliza uma intenção pedagógica para o ensino do esporte, neste caso, por meio do jogo e da brincadeira. Vale destacar que, nessa fase, o treinamento esportivo não é indicado, e sim a exploração e experimentação de diferentes manifestações corporais que ampliem o repertório de movimentos. Para Kunz (2020), a orientação

contrária à precocidade do treinamento das modalidades esportivas coincide com as discussões acerca da obrigatoriedade do professor (a) de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque os professores (as) que assumiam a disciplina tinham dificuldade em desenvolver algo que não fosse o esporte de competição, por conta da formação excessiva que recebiam nesse sentido.

González e Fensterseifer (2009) chamam a atenção para o fato de que, até meados do século XX, havia uma relação simbiótica entre a Educação Física e o esporte na sua forma institucionalizada, a tal ponto de legitimar a presença da disciplina no currículo escolar. A quebra dessa tradição legitimadora na década de 1980 gerou um processo de ruptura, transformação e ressignificação dos saberes acumulados da área. Com isso, houve uma crise de identidade e uma inflexão dos (as) professores (as), que encontraram dificuldades de pensar o que de novo poderiam desenvolver na disciplina.

Reconhecemos que esses fatores não devem ser ignorados, mas também sabemos que existem professores (as) que preferem assumir o discurso da dificuldade para reproduzir métodos ultrapassados, estáticos e passivos ao invés de buscar propostas e orientações que forneçam melhores condições de ensino e aprendizagem aos alunos (Maffei, 2022).

Percebe-se que o problema não está no conteúdo ou nas atividades que são sugeridas nos documentos oficiais. O problema está na postura do (a) professor (a) ao mobilizar os seus saberes, uma vez que “[...] qualquer atividade pode perder ou ganhar em valor, dependendo da atitude que temos ou tomamos ao realizá-la” (Medina, 2007, p. 73-74). Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Tardif (2006) de que a mobilização dos saberes não parte de uma coerência teórica e conceitual, mas da coerência pragmática e biográfica de cada um.

Quando os (as) professores (as) manifestam que suas experiências pré-profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental não foram boas, porque não havia diversificação de conteúdo, organização e intencionalidade, pressupomos suas percepções sobre o saber-ser e do saber-fazer estão atreladas a uma prática, planejada, sistematizada e intencional. Maffei (2022, p. 41) corrobora com esse pensamento, ao compreender que “[...] boas práticas e práticas inovadoras surgem a partir da intencionalidade da ação pedagógica, quando se busca qualificar as experiências com a Educação Física na escola”.

### **Anos finais no Ensino Fundamental**

Avançando para os anos finais do Ensino Fundamental, período que obrigatoriamente faz-se necessária a presença do (a) professor (a) de Educação Física, observamos que os esportes coletivos (vôlei, futsal, basquete e handebol) tornaram-se conteúdos quase que exclusivos da disciplina.



*[...] Meu Ensino Fundamental foi praticamente todo em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul na fronteira com o Paraguai. O que eu me lembro vagamente [...] a Educação Física era no turno das aulas, tinha aulas teóricas e práticas e as aulas eram centradas nos esportes: vôlei, handebol, basquete e futsal [...] divididos por bimestre [...] as aulas teóricas eram sempre as regras e as aulas práticas [...] a professora ensinava fundamentos, bem, bem padronizado (sic.) (D3).*

Para Soares e colaboradores (2012), essa concepção sistematizada do esporte em fundamentos táticos e técnicos (passe, drible, arremesso etc) assume o desenvolvimento da aptidão física como objeto de estudo da Educação Física. Nela, o esporte é selecionado objetivando o rendimento, competição e mecanização de movimentos repetitivos.

Este modelo surgiu após a Segunda Guerra Mundial e foi difundido nas escolas durante a ditadura militar. Dentro desse panorama, o governo se utilizou do esporte para dirigir e canalizar a energia da população em defesa dos interesses da classe dominante. Assim, mantinha o povo ocupado e desatento em relação aos problemas políticos e sociais (Ghiraldelli Júnior 1991; Soares *et al.*, 2012).

Com o fim da ditadura militar na década de 1980, e diante das transformações sociais, políticas, científicas e tecnológicas que indicavam novos rumos para a educação no Brasil, o modelo competitivo passou a ser contestado. Em vista disso, pesquisadores e professores da área se empenharam na (re)significação da Educação Física escolar, propondo conteúdos diversificados e perspectivas mais críticas e humanas.

Apesar desses esforços, certos profissionais permaneceram resistentes aos modelos tradicionais de ensino, assim como confirma a professora D1 ao descrever sua experiência como aluna da 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental em 2004: *“Então, ela fazia assim, uma aula na sala, uma aula lá fora, [...] nessas aulas teóricas ela dava regras do esporte que estava sendo aplicado, a gente até tinha um caderninho separado” (sic.) (D1).*

Quando questionada se a organização dos esportes foi realizada por bimestre, ela responde que:

*Não, acho que ela começou a separar, mas o pessoal não gostava muito, até hoje é assim os meninos e as meninas praticam mais o futsal, porque o município onde eu morava, lá em Acorizal, MT, era muito referência em jogos regionais, então, por ser referência, a gente tinha que se dar ao máximo para competir (sic.) (D1).*

Observa-se que, nas últimas décadas, o método de ensino do esporte tem se modificado no contexto escolar, possivelmente decorrente das transformações na formação dos profissionais de Educação Física. Atualmente, a compreensão vigente é de que o esporte escolar deve ser integrado ao projeto pedagógico, visando ao desenvolvimento do caráter e da cooperação social dos alunos, em detrimento do enfoque exclusivo na competição e no desempenho individual (Oliveira *et al.*, 2020).

Outra situação bastante praticada e criticada nas aulas com relação ao esporte, o jogo e brincadeira diz respeito ao famoso “rola bola” – que remete a perspectiva recreacionista – no qual o professor (a) disponibiliza a bola ou o material para os alunos enquanto fica observando a turma. Quando muito, interfere nas atividades que tem maior afinidade e resolve conflitos.

Os professores D2 e D3 relatam experiências nesse sentido: “[...] o professor dava o material e a gente brincava meio que livre e ainda tinha competição, então tinha competição de futsal, tinha competição de basquete [...] ou bola de vôlei, só que só brincando de três cortes, essas coisas e xadrez”. (sic.) (D2). Tal dinâmica se repetiu até o final do Ensino Fundamental e fez com que a professora D2 se dedicasse exclusivamente ao basquete. Contudo, ela reconhece a falta que fez não ter sido estimulada a aprender outras modalidades esportivas: “[...] se eu tivesse aprendido talvez eu fosse boa, mas eu nunca aprendi”. (sic.) (D2).

Já com o professor D3, a aula de Educação Física se desenvolveu da seguinte forma: “[...] tinha uma mesa de pebolim, tinha tênis de mesa e tinha futebol e você ia de acordo com o que você queria fazer, só volta e meia que o professor estava disposto, armava uma rede de vôlei lá (risos)”. (sic.) (D3).

Essas experiências, embora sejam particulares, podem ser reconhecidas por parte significativa dos estudantes da Educação Básica. De um lado, aulas voltadas ao treinamento esportivo, do outro, aulas improvisadas e sem sentido, que ao serem reforçadas ao longo dos anos criam estereótipos e consolidam imagens sobre o saber-ser e o saber-fazer docente (Tardif, 2006; Imbernón, 2011).

Ao evocar qualidades desejáveis e indesejáveis que se quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida da pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui meio privilegiado de chegar a isso (Tardif, 2006, p. 67).

Mediante o exposto, entendemos que as lembranças pré-profissionais dos (as) professores (as), estruturaram basicamente duas percepções do saber-ser e o saber-fazer na Educação Física escolar. A primeira relacionada a do (a) professor(a)/treinador(a): que seleciona conteúdos limitados ao esporte e

desenvolve aulas teóricas (regras) e práticas (técnicas) com intenção competitiva. E a segunda, do professor(a) “rola bola”: que trabalha sem intencionalidade para os alunos passarem o tempo, fornecendo os materiais disponíveis. Entre essas duas percepções, incluímos os (as) professores (as) que treinavam os estudantes com aptidão esportiva, enquanto deixavam os menos habilidosos livres para escolher o que fazer.

Nos últimos anos, essas percepções sobre o saber/ser/fazer do (a) professor (a) foram ampliadas frente à diversidade de conteúdos e de propostas elaboradas pela Educação Física. Essa condição favoreceu a ressignificação dos saberes e a transformação das ações anteriormente praticadas.

Neste contexto de constantes e permanentes mutações, Cunha (2010, p. 42) esclarece que “[...] todo o professor tem necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de efetuar uma permanente autoavaliação, pois a simples prática do ensino não garante o seu melhoramento”. Sem essa mobilização, o ensino estará condenado ao retrocesso, pois a ausência de mudanças impede a evolução (Cunha, 2010). Por outro lado, se os professores se adaptarem às novas demandas sociais, colaborarão ativamente para a criação de novas estruturas de conhecimento que possibilitarão a atribuição de novos significados e direções à própria trajetória de vida (Tardif, 2006).

### **Ensino Médio**

Em relação às experiências no Ensino Médio, constatamos que a dinâmica das aulas recreacionistas, e com ênfase na competição, permaneceu praticamente a mesma, ou ainda mais restrita.

O professor D3 frequentou a última etapa da Educação Básica entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 numa escola pública de Cuiabá-MT. Segundo ele, as aulas ocorriam uma vez na semana no contraturno escolar e as turmas eram formadas por modalidade.

*[...] Você tinha como opção lá dança, em alguns dos anos teve ginástica também, que basicamente eram as meninas que escolhiam, [...] você tinha basquete, chegou de ter vôlei também um ano lá e o futsal, a maioria dos meninos iam para o futsal, isso foi o meu Ensino Médio inteiro [...] Porque era um negócio que te empurrava para ir onde você já sabia jogar, que era uma concepção de montar time mesmo [...] o meu Ensino Médio inteirinho praticamente eu fiz xadrez, aprendi muito mais fazendo xadrez do que jogando bola, já jogava bola no meu bairro, [...] esse modelo que eu estou falando continua até hoje (sic.) (D3).*

As memórias citadas pelo professor D3 demonstram que o modelo tradicional de ensino tornava

a aula desinteressante, uma vez que nada novo era apresentado. Além disso, confirma que as experiências extraescolares também se caracterizam como fonte dos saberes profissionais (Tardif, 2006).

Embora a professora D2 tenha frequentado o Ensino Médio entre os anos de 2008 e 2010, ou seja, uma década depois que o professor D3, numa escola privada de Várzea Grande-MT, ela descreve experiência semelhante.

*[...] Como eu já era atleta do basquete eu fui para escola particular, ganhei bolsa no Ensino Médio [...] nessa escola já não podia fazer várias modalidades, [...] eu só podia fazer basquete, então foi o segundo e o terceiro ano só essa modalidade. [...] Educação Física, não era no horário regular de aula, era no contraturno (sic.) (D2).*

O tratamento diferenciado que a Educação Física recebeu ao longo do tempo na escola foi fruto da relação de interesse político e social que o governo materializou no sistema educacional brasileiro, a partir do Decreto no 69.450, de 1971, revogado pelo Decreto nº 9.917, de 2019 (Brasil, 1971; 2019). A temporalidade histórica, neste caso, caracterizou os saberes da área, determinando como os professores deveriam se organizar no tempo e no espaço. Deste modo, a Educação Física resumiu seus saberes ao “o que fazer” e “como fazer”, não favorecendo o entendimento do quê, por quê e para quê será feito (Moreira, 2009). Tal análise pode ser confirmada na manifestação da professora D2:

*[...] Mas se for olhar a Educação Física escolar para mim [...] nunca foi como a gente entende hoje, que é mais do que praticar qualquer coisa, é entender o que você está fazendo e por quê? Não! [...] Era a prática pela prática. E o treino para mim, foi mais objetivo, porque eu tinha meta competição, mas o restante não (sic.) (D2).*

A conclusão a que chega a professora D2 é compreensível, se considerarmos as experiências de viés esportivo a que ela teve acesso. Nesse sentido limitado, Medina (2007, p. 73) pondera que: “[...] vale mais até aquele mestre tradicional que se utiliza de métodos considerados ultrapassados, mas vocacionado para sua missão, do que aquele que, usando técnicas modernas de ensino, não sabe ao certo o que está fazendo”.

Para Kawashima (2010) e Oliveira e Pereira (2020), o professor de Educação Física não pode mais ser apenas um especialista em determinado conteúdo ou esporte, mas deve diversificar sua prática

docente e relacioná-la com a vida cotidiana, dando significado ao que ensina. Isso é crucial para que os alunos sejam capazes de avaliar e aproveitar os conhecimentos adquiridos, além de desenvolver referências positivas para sua futura prática profissional. Nesse sentido, é fundamental que o professor (a) assuma compromissos com a formação dos educandos e com sua própria formação profissional, atuando como um agente transformador em potencial. A aula de Educação Física deve ser planejada de forma a criar um ambiente crítico, no qual a riqueza cultural sirva de base para a reflexão e crítica, indo além da simples transmissão de técnicas esportivas.

Vale ressaltar que as experiências escolares, somadas às referências vividas no plano de socialização primária (família, diferentes grupos e parceiros sociais), influenciam não só a mobilização dos saberes, mas a escolha da profissão. Oliveira e Pereira (2020) corroboram essa ideia ao destacar que a motivação para a escolha profissional está diretamente relacionada aos significados e valores atribuídos às diversas experiências vivenciadas ao longo da vida, especialmente aquelas dentro do ambiente escolar. Este fato pode ser verificado na resposta dos (as) professores (as) ao serem indagados (as) sobre o assunto.

Entre os relatos, nos chamou a atenção o caso da professora D2. Por ser atleta de basquete, ela passava bastante tempo na Faculdade de Educação Física, e percebeu que havia defasagem no quadro de treinadores da modalidade no estado. Então, foi motivada pelo desejo de transformação da realidade. Ocorre que para essa finalidade a licenciatura não seria a opção mais indicada. Em seguida ela justifica:

*[...] O bacharel era no segundo semestre, eu ia ficar seis meses esperando para começar o curso, [...] eu falei, não vou fazer bacharel, aí eu mudei a minha escolha no sistema. [...] Só que até então eu não diferenciava muito, não tinha muita noção da diferença, o que era licenciatura e o que era bacharelado. [...] eu sabia que no bacharel ia mais na direção do treinamento, mas eu não entendia muito bem o papel da licenciatura (sic.) (D2).*

Algumas questões interessantes podem ser extraídas dessa narrativa. Para a primeira delas, vale citar o estudo de Borges (2005), no qual a autora observa que a escolha da profissão independe de o indivíduo ter tido boas aulas de Educação Física na Educação Básica, estando ligada às circunstâncias, que podem determinar ou influenciar sua vida durante o percurso. Os professores D1 e D4, por exemplo, partiram da influência familiar, enquanto o professor D3, de uma tentativa e afinidade pessoal com a área.

*Cara, Educação Física para falar a verdade foi assim, uma coisa de vamos tentar, vamos tentar isso daqui, tentei e não tinha assim uma pretensão de terminar o curso, eu digo quando eu comecei, mas aí eu fui gostando e terminei o curso e estou gostando da área hoje. [...] mas só que falar assim, que foi o esporte mesmo, professor que motivou não, foi porque eu sempre gostei (sic.) (D3).*

Em segundo lugar, salienta-se que as experiências pré-profissionais podem gerar dúvidas quanto ao real papel da Educação Física na escola, logo, uma percepção equivocada dos saberes, do saber-ser e do saber-fazer profissional. Para Gomes, Silva e Anacleto (2022, p. 20), “[...] o perfil do acadêmico ingresso ao curso de Educação Física, principalmente à Licenciatura, muitas vezes possui uma visão generalista e não compreende a diferença entre as duas habilitações”. Sobre esse tema, Gariglio (2011) analisa que a experiência pré-profissional com foco esportivo reforça compreensões sobre a especificidade da Educação Física escolar, tornando-se fonte de referência para diversos aspectos da ação didática docente, seja na formação de valores, integração dos alunos, transformação social e educação para a vida.

Por fim, destaca-se que a formação inicial tem papel fundamental na afirmação ou ressignificação dos saberes pré-profissionais. Por isso, deve analisar as aprendizagens e saberes que foram incorporados durante o processo formativo, para transformá-lo quando necessário. Além disso, deve promover hábitos favoráveis ao exercício da profissão, que sejam coerentes com as exigências da sociedade atual (Formosinho, 2009; Imbernón, 2011).

### **Considerações finais**

Identificar as percepções sobre o saber-fazer e o saber-ser por parte de quatro professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá-MT, que foram bolsistas do PIBID/FEF/UFMT, considerando suas experiências pré-profissionais, possibilitou a reflexão sobre a naturalização ou superação de certas práticas, historicamente mobilizadas no interior da Educação Física escolar. Tais práticas decorrem de aulas limitadas ao aperfeiçoamento técnico e competitivo do esporte, ou então ao chamado “rola bola”, mediante atividades improvisadas e descontextualizadas de uma proposta de ensino.

Os dados do referido estudo chamam atenção para a percepção crítica dos (as) professores (as) em relação à falta de organização, criatividade, intencionalidade pedagógica e diversificação dos

conteúdos da área. Isso demonstra que, para esses profissionais, a experiência com a Educação Física se torna qualificadora a partir de uma prática planejada, diversificada, contextualizada, sistematizada e intencional. Nesse sentido, entende-se que a formação inicial foi fundamental para a superação de paradigmas obsoletos e interpretações equivocadas sobre o papel docente e sobre a finalidade da Educação Física no currículo escolar, sobretudo, para a ressignificação do saber-fazer e do saber-ser que esses professores (as) julgam necessário mobilizar em suas práticas pedagógicas atuais.

A pesquisa reforça a ideia de que a formação de professores é um processo de constante aquisição e aperfeiçoamento de saberes profissionais, iniciado ainda na experiência discente na Educação Básica. Isso torna as experiências pré-profissionais uma referência importante para a formação, mas não a única. Os equívocos ou certezas formuladas nessa fase poderão ser interiorizados ou superados durante as fases subsequentes, dependendo de como os saberes serão assimilados e ressignificados. Além disso, a temporalidade pode exigir novas mobilizações de saberes do saber-ser e do saber-fazer, evidenciando que a formação docente é um processo vivo em construção, que necessita de constante investigação.

**AGRADECIMENTOS:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. **Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm). Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.917, de 18 de julho de 2019. **Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm). Acesso em: 18 ago. 2022.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; Desbiens, Jean-François (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 157-190.

CUNHA, Antonio Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em revista**, v. 11, n. 2, p. 41-52, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2320>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto, 2009.

GARCIA, Álvarez, Jesús. **Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo**. Marfil, Espanha: Alcoy, 1987.

GARIGLIO, José Ângelo. A socialização pré-profissional de professores de Educação Física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a prática**, v. 14, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/10061>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GARIGLIO, José Ângelo. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de Educação. **Educação em revista**, v. 31, n. 2, p. 229-251, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00229.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2021.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação progressista**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOMES, Carlos Eduardo de Almeida; SILVA, Gustavo da Motta; ANACLETO, Francis Natally de Almeida. A entrada no curso de Educação Física: perspectivas sobre os motivos de escolha. **Revista de Educação Pública**, v. 31, e12517, jan. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v31/2238-2097-REPUB-31-e12517.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2024

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In: **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 18 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança a incerteza**. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Conteúdos de educação física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá: um estudo sobre sua sistematização**. 196f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAFFEI, Willer Soares. Compreensão sobre os sentidos atribuídos a boas práticas e práticas inovadoras por professores de educação física. **Instrumento - Revista em Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 24, p. 25, 45, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufif.br/index.php/revistainstrumento/article/view/34326>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.



MOREIRA, Evando Carlos. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas** I. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, v. 1, p. 43-54.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger: transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Edna Batista de; SIMÕES NETO, José de Caldas; BEZERRA, Marcos Antônio; MARTINS, Lucielton Mascarenhas. As concepções de esporte aplicadas nas aulas de educação física no ensino médio em tempo integral. **Biomotriz**, v. 14, n. 1, p. 111-119, Abril, 2020 Cruz Alta, RS. Disponível em: [bit.ly/3VI1UOy](http://bit.ly/3VI1UOy). Acesso em: 21 mai. 2024.

OLIVEIRA, Marta Regina Puhl de; PEREIRA, Neiva. Memórias da educação física escolar e escolha do curso de graduação. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 5, p. 13565–13577, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/17510>. Acesso em: 31 mai. 2024.

SOARES, Carmem Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

WAICHMAN, Pablo Alberto. A respeito dos enfoques em recreação. **Revista da Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 22-31, 2. sem. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3418/2442>. Acesso em 31 mai. 2024.