



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Contos e desencontros: estágio em educação física nas escolas de Pau dos Ferros-RN

 **Chaves, Francisco Gilmar da Silva**

 **Câmara, Helder Cavalcante**

Contos e desencontros: estágio em educação física nas escolas de Pau dos Ferros-RN

Educación Física y Ciencia, vol. 25, núm. 3, 2023

Universidad Nacional de La Plata

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439975857009>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e268>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Contos e desencontros: estágio em educação física nas escolas de Pau dos Ferros-RN

Stories and disagreements: Physical Education internship in the schools of Pau dos Ferros-RN

Cuentos y desencuentros: pasantía en la educación física en las escuelas de Pau dos Ferros-RN

Francisco Gilmar da Silva Chaves

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e268>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(UERN), Departamento de Educação Física, Brasil

gilmarfrancisco478@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2883-4368>

Helder Cavalcante Câmara

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(UERN), Departamento de Educação Física, Brasil

heldercavalcante@uern.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8575-9806>

Recepción: 19 Junio 2022

Aprobación: 24 Abril 2023

Publicación: 01 Julio 2023



Acceso abierto diamante

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir da ótica do professor, as dificuldades enfrentadas para o fazer docente nas aulas de educação física, especificamente em duas escolas públicas de ensino básico do município de Pau dos Ferros-RN. Como sabemos, a prática pedagógica não é um mar de águas calmas. O êxito desse exercício depende de vários aspectos que se entrelaçam e agem, em cada contexto, influenciando-o. Dada a sua importância e perspectiva adotada, os escritos aqui apresentados configuram-se como uma pesquisa qualitativa, tendo caráter descritivo. Nesta, o instrumento de pesquisa utilizado para coleta dos dados foi a entrevista guiada, realizada a distância, com duas professoras que lecionam os conteúdos relativos à disciplina de Educação Física. Amparados por Gatti (2013), Prandina e Santos (2016), Paludo (2020), Vicente, Santos, Leão e Carlos (2021) e demais fontes usadas no estudo, o mergulho no turbulento mar do ensino permitiu descobrir que, mesmo diante de realidades distintas, presente em uma escola situada na zona rural e outra na zona urbana, faltam-lhes espaços adequados para vivências práticas, assim como há a carência de materiais como: bolas, redes, entre outros, sem falar na fragilidade do apoio pedagógico raramente prestado. Há de se destacar ainda que, com o ensino remoto, essa realidade parece ter sido potencializada.

Palavras-chave: Educação física, Docência, Implicações, Práxis.

Abstract

This article seeks to analyze the difficulties faced when teaching Physical Education in two public schools of basic education in the municipality of Pau dos Ferros-RN, from the teacher's perspective. As we know, the teaching practice is no smooth sea. The success of its performance depends on several aspects that intertwine and intervene in each context exerting an influence on it. Given their importance and the perspective adopted, the writings presented here are regarded as qualitative research with a descriptive character. The research instrument used for data collection was the semi-structured interview, conducted remotely, with two teachers who deliver content related to the discipline of Physical Education. Supported by Gatti (2013), Prandina e Santos (2016), Paludo (2020), Vicente *et al.* (2021) and other sources used in the study, diving into the turbulent sea of teaching made it possible to discover that, even when faced by the different realities found in two schools from a rural and an urban area, there is a lack of adequate spaces for practical experiences, as well as a lack of materials such as balls, nets, among

others, not to mention the fragility of pedagogical support that is rarely provided. It should be noted that, during remote teaching, this reality seems to have worsened.

Keywords: Physical Education, Teaching, Implications, Praxis.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar, a partir de la perspectiva del docente, las dificultades enfrentadas en la enseñanza de clases de educación física, específicamente en dos escuelas públicas de enseñanza básica en el municipio de *Pau dos Ferros-RN*. Como sabemos, la práctica pedagógica no es un mar de aguas calmas. El éxito de este ejercicio depende de varios aspectos que se entrelazan y actúan en cada contexto, influenciándolo. Dada su importancia y perspectiva adoptada, los escritos aquí presentados se configuran como una investigación cualitativa, con características descriptivas. El instrumento de investigación utilizado para la recolección de datos fue la entrevista guiada, realizada a distancia, con dos profesoras que imparten contenidos relacionados con la disciplina de la Educación Física. Apoyado por Gatti (2013), Prandina y Santos (2016), Paludo (2020), Vicente *et al.* (2021) y otras fuentes utilizadas en el estudio, sumergirse en el mar turbulento de la enseñanza nos permitió descubrir que, aún frente a realidades diferentes, presentes en una escuela ubicada en el área rural y otra en el área urbana, carecen de espacios adecuados para las experiencias prácticas, así como la falta de materiales como pelotas, redes, entre otros, sin mencionar la fragilidad del apoyo pedagógico que pocas veces se brinda. También hay que señalar que, con la enseñanza a distancia, esta realidad parece haberse potenciado.

Palabras clave: Educación física, Docencia, Implicaciones, Praxis.

Introdução

A prática pedagógica, como sabemos, não é um mar de águas calmas. O êxito desse exercício depende de vários aspectos que se entrelaçam e agem, em cada contexto, influenciando-os. Para tanto, são necessários recursos humanos competentes; espaços físicos adequados e materiais pedagógicos de qualidade; engajamento entre família e escola, entre outros aspectos. Esses, segundo Costa (2014, p. 14), articulam-se entre si e vão permitindo a sistematização e a materialização “[...] do agir pedagógico, a partir da influência das teorias pedagógicas e da realidade que a circunda”.

O que é certo, conforme destacam Cavalheiro, Contreira, Flores, Krüger e Krug (2008, p. 3), é que “Precisamos saber onde, com quem e em que condições vamos trabalhar, para depois avaliar os fatores, refletir objetivos e relacionar práticas e decidir como trabalhar”, pois, assim teremos mais condições para realizar uma prática pedagógica satisfatória. Tal ciência é base para profícua implementação do processo ensino-aprendizagem, sobre o qual deriva a práxis docente (Pimenta, 1997). Para efetivação da práxis, torna-se necessária uma formação de qualidade que exceda os conhecimentos teórico-científicos, colocando frente a frente aluno e realidade.

O entendimento de Oliveira, Correia, Câmara e Duarte (2015), ao tecer reflexões sobre a pedagogia, converge para o que viemos pontuando, de que a prática pedagógica, para existir, precisa se constituir como práxis. Os autores constroem suas argumentações a partir do conceito de pedagogia, como sendo a teoria ou método de reflexão, “[...] que constrói discursos acerca das relações sociais humanas, considerando o homem enquanto ser pensante, inserido em um meio social, e que estabelece uma dependência relativa com os seus semelhantes e com a sociedade em que se insere” (Oliveira *et al.*, 2015, p.4).

Nesses termos, é imprescindível ter consciência daquilo que se faz, visto que, ao pensar em sua prática, o professor não se desvincula da autoria do seu agir pedagógico, sendo, portanto, construtor do seu fazer, a qual, nessa configuração, firma-se como uma *práxis* pedagógica. A práxis, sendo um agir intencional, não é exclusivamente resultado de teorizações, nem se limita ao agir prático. Sua existência só é possível quando se estabelece relação entre a prática e a teoria, portanto, só se materializa na ação de sujeitos que se fazem ser da práxis. Por esse prisma, a práxis pode ser compreendida como “uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza (Franco, 2016, p. 543).

Mesmo considerando essa tamanha importância, não podemos pensar a práxis como único aspecto que tem interferência na ação do professor ao desempenhar o seu papel educativo na escola. A ausência de elementos importantes para o fazer docente¹ pode resultar em torná-lo menos efetivo, sejam eles de ordem estrutural, material e/ou pedagógica.

Neste veio investigativo, passamos a pensar: quais seriam as maiores barreiras para a realização da ação docente e para o alcance dos objetivos relativos a essa prática? Foi essa questão que nos mobilizou para a construção dessa investigação, que tem como objetivo analisar, a partir da ótica do professor, as dificuldades enfrentadas para o fazer docente nas aulas de educação física, especificamente em duas escolas públicas de ensino básico do município de Pau dos Ferros-RN.

Diagnosticar essa realidade torna-se importante para o campo da educação física escolar e para formação profissional nessa área, visto que, ao compreender as dificuldades de uma dada realidade, essa pode servir como pedra fundamental para a construção de estratégias pedagógicas que visem o enfrentamento dessas dificuldades e a melhoria da prática pedagógica. Além disso, pode-se evidenciar aspectos que precisariam ser pensados, melhorados e enfatizados durante a formação do professor de educação física, o que conseqüentemente, pode impulsionar a melhoria ação pedagógica no enfrentamento das dificuldades no chão da escola. É também salutar destacar que o referido artigo, embora apresente uma temática rotineiramente discutida, esta ainda é uma problemática que se repete e, por isso mesmo, precisa ser posta em evidência.

Metodologia

O presente texto foi resultado da proposição apresentada pela disciplina Estágio Supervisionado I, ministrada no 5º período do curso de Educação Física, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* de Pau dos Ferros (UERN-CAPF), que visava possibilitar uma aproximação com o fazer pedagógico presente na escola. Neste espaço-tempo, ter ciência das condicionantes do agir enquanto docente, em escolas públicas, no interior do estado do Rio Grande do Norte, possibilita identificar uma dada realidade e, a partir desta, pode-se fortalecer a formação docente.

Corroborando com Cavalheiro *et al.* (2008), compreendemos que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado (ECS) destaca-se no currículo dos cursos de Educação Física, assim como nos demais cursos de licenciatura, por colocar o futuro profissional em contato com a realidade educacional, portanto, em uma ação dialógica em que pese o desenvolvimento da sua maneira de ensino, fornecendo subsídios para a formação do educador, tanto no aspecto teórico como também prático.

Dada a sua importância e perspectiva adotada, os escritos aqui apresentados configuram-se como uma pesquisa qualitativa, tendo caráter descritivo. Esse, de acordo com Flick (2004), utiliza-se do texto² como material empírico, sendo centrado na perspectiva dos participantes e sua realidade.

O instrumento de pesquisa utilizado para coleta dos dados foi a entrevista guiada. Esta, para Richardson (2010) é uma estratégia que exige que o investigador tenha bastante clareza do que deseja investigar, visto que, partindo de uma guia composto pelos temas que se deseja aprofundar, ele ordena e elabora as perguntas que comporão a entrevista.

Quadro 1:

Demonstrativo das categorias que constituíram o guia da entrevista

Categorias Guias para a entrevista
Condições estruturais para o exercício docente
Recursos didático-pedagógicos
Espaços Destinados para as aulas de educação física
Aula de educação física no período pandêmico - o ensino remoto

Fonte: Os autores (2023)

A entrevista guiada foi realizada com duas professoras que lecionam os conteúdos relativos à disciplina de Educação Física, em escolas públicas da cidade de Pau dos Ferros-RN, sendo uma no Ensino médio e outra no ensino fundamental (anos iniciais). A referida cidade fica localizada na mesorregião do Oeste Potiguar, distante 392km da capital Natal. O município tem ainda sua população estimada em 30.452 habitantes.

O *lôcus* da pesquisa foi selecionado levando em consideração a resolução N° 06/2015 – CONSEPE, que determina aos departamentos situar o campo de estágio na mesma cidade da instituição que o oferta. Foram, portanto, as escolas em que atuamos, no estágio em epígrafe, o espaço de investigação. Considerado esse aspecto, realizou-se a entrevista com as docentes que atuavam com a disciplina de educação física, a fim de nos aproximarmos da realidade das escolas alvo dessa investigação e, conseqüentemente, das dificuldades pelas quais passam as professoras em seu exercício docente.

É salutar frisar que foram resguardadas as identidades das agentes envolvidas, assim como os seus locais de trabalho. Elas serão, nessa investigação, identificadas como PC (professora da cidade) e EC (educadora do campo), tomando por base o local em que trabalham. É necessário destacar que o termo “Campo” faz referência a Educação do Campo, que, diferente das escolas urbanas e da educação no campo, encontra-se contextualizada às realidades rurais, assentamentos e etc., respeitando a diversidade e cultura local. A educação do campo está fundamentada enquanto modalidade de ensino pela LBD e, conceitualmente expressa por nomes como: Caldarte (2009), Fernandes et al. (2011), Molina; Caldarte e Arroyo (2011).

Em relação à formação acadêmica, PC atua em uma escola de Ensino Médio, localizada em um bairro nobre da cidade. Ela possui Licenciatura Plena em Educação Física pela UERN-CAPF, Especialização em Fisiologia do Exercício e Biomecânica do Movimento e Mestrado em Planejamento e Dinâmicas

Territoriais no Semiárido, com ênfase nas Discussões de Políticas Públicas de educação, saúde, esporte e lazer.

Já EC possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização na área de Formação do Educador pela (UERN), atuando nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo, localizada na zona rural da cidade.³ Sobre esta última, é válido destacar que no estado do Rio Grande do Norte, nos anos iniciais do ensino fundamental, não existe a obrigatoriedade de que os saberes próprios da educação física sejam ministrados pelo profissional da área, ficando essa função, muitas vezes, a cargo do pedagogo.

De acordo com Krug e Krug (2022), mesmo a educação física sendo um componente curricular da Educação Básica, nos anos iniciais do ensino fundamental não é exigido que seja ministrada pelo professor habilitado – licenciado para o exercício profissional na referida disciplina. Tal realidade deve-se porque há

[...] uma brecha no art. 31 da Resolução n. 7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado [...] (mas, sim, possibilita a) presença de um professor habilitado em Magistério em nível médio, ou com formação em nível superior em Pedagogia ou equivalente que é regente da classe na Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Cardoso *apud* Krug e Krug, 2022, p. 56)

É importante destacar que o roteiro para as entrevistas foi pensado em conjunto, entre docente e discentes do curso, mas especificamente aqueles vinculados à turma “C” de Estágio Supervisionado I⁴, sendo composto por 24 (vinte e quatro) questões, das quais utilizamos somente 10 (dez) para construção de nossas reflexões.

A aplicação foi realizada, no mês de maio de 2021, através do google meet, ferramenta virtual que permite a interação entre os sujeitos de forma síncrona e a gravação dos diálogos realizados. A utilização desse recurso foi necessária em virtude do período pandêmico da covid-19, ter atormentado o Brasil desde meados de março de 2020. Esse impossibilitou a realização de forma presencial.

O passo seguinte foi a análise do conteúdo, que se deu a partir da transcrição da fala das professoras e em seguida à leitura minuciosa dos fatos apresentados. Neste processo, buscando realizar uma análise descritivo-interpretativa do conteúdo apresentado e de acordo com Flick (2004, p. 201) “o objetivo principal aqui é a redução do conteúdo formando categorias”. Assim temos duas categorias de análise, a primeira: *condicionantes didático-estruturais para o exercício docente* e a segunda: *Obstáculos do ensino remoto*.

Resultados e discussões

Os desafios enfrentados pelos professores da educação básica, de modo geral/nacional, têm origem, segundo Gatti (2013), nas postulações dos diferentes grupos sociais – em termos ideológicos –, corporificando-se em insuficiências na formação docente. Já não bastasse isso, ampliam-se as dificuldades no chão das escolas, “tanto pela carga horária extraclasse, quanto pela remuneração e condições de exercício no que toca às ferramentas de trabalho” (Paludo, 2020, p. 45).

Abordando a primeira categoria de análise, trazemos – *Condicionantes didático-estruturais para o exercício docente*, na qual refletimos sobre as condições para o exercício docente. Os aspectos pontuados anteriormente por Paludo (2020) também foram percebidos na fala das professoras aqui investigadas. Essa compreensão se deu, pontualmente, quando EC falou do desafio de trabalhar com uma turma multisseriada⁵ e que, embora as aulas de educação física estejam presentes na grade curricular, limita-se ao jogar e o brincar, especificamente a queimada ou o pular corda. Tal aspecto é problemático porque não temos certeza se suas práticas realmente podem ser consideradas como devem ser aulas desse componente, além de que reduz a Educação Física a essas atividades, negando outras aprendizagens que podem e devem ser proporcionadas por essa disciplina. Observemos a fala da professora: “Um dia na semana é feito um jogo/brincadeira (queimada ou pula corda) em que todos participem e no final do bimestre é atribuída uma nota para os alunos do 4º e 5º ano”. A mesma acrescenta: “As dificuldades encontradas são a de todo ensino voltado para o fundamental menor, ensinar as primeiras letras e ao mesmo tempo munir os demais dos conteúdos necessários para cada série/ano não é fácil. O trabalho é desafiador”.

Percebe-se, nas entrelinhas, que a alfabetização das letras é posta em primeiro lugar. A vivência social e o desenvolvimento psicomotor, principais finalidades da educação infantil, são postas em segundo plano, “é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa” (Sarmiento, 2011, p. 588). As atividades psicomotoras, ou ainda, o trato com a cultura corporal de movimento, não são evidenciados na aula de forma direta, pois parece não haver essa intencionalidade. “Nega-se” a vivência dessas atividades, as quais são importantíssimas em tal nível de ensino, conforme é apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no percurso formativo em pedagogia, em psicologia da educação, em psicopedagogia e, debatida por autores como: Sarmiento (2011), Freire (1999), Oliveira (2006) e tantos outros.

Embora não seja possível afirmar, com exatidão, um possível motivo da não evidência de uma prática pedagógica em educação física, devidamente planejada, esta parece relacionada a ausência de uma satisfatória formação ou, melhor dizendo, a “falta” desta. Apesar de não haver intenção de aprofundar, neste trabalho, essa discussão, poderíamos nos perguntar se a formação em pedagogia está sendo satisfatória para o exercício do professor no referido nível de ensino. De acordo com Gatti e Barreto (2009), nos últimos anos, a formação de professores têm se mostrado frágil e, às vezes, desconexas da evolução do tecido civil.

Krug e Krug (2022), em um estudo com 30 professores unidocentes⁶ que atuam ensinando educação física nos anos iniciais de ensino, cuja análise foi realizada a partir da estratégia análise de conteúdo, identificou como principal unidade de significação destacado: “não está preparado”, sendo reportado 25 vezes. As justificativas para esse despreparo foram, sinteticamente, relacionadas a formação deficiente dos cursos de pedagógica para atuação nesse nível de ensino e a falta de cursos específicos, como em congressos e eventos, que forneçam uma preparação satisfatória para seu exercício profissional.

No que tange a dificuldade de trabalhar com turmas multisseriadas, a resposta apresentada por EC vai ao encontro dos achados de Freitas, Ramos, Vargas, Cruvinel, Ervite e Reis (2017, p. 19), ao analisarem a realidade da prática educativa de classes multisseriadas, quando concluíram que o aproveitamento educacional dos educandos é insatisfatório “principalmente para aqueles da série superior, que ficam prejudicados tanto na defasagem de conteúdos quanto de aprendizagem significativas e primordiais para a progressão das séries seguintes”.

Já PC pontua, especificamente, como dificuldades para a realização do seu trabalho de professora a falta de “um ginásio de esportes”, de “planejamento em conjunto”, além da “escassez de material didático (bolas, colchonetes, etc)”. Localidades distintas podem comungar de dificuldades, havendo, conseqüentemente, reflexos na qualidade e na execução das suas funções (Prandina & Santos, 2016).

De acordo com Dutra, Dutra, Parente e Parente (2019), uma satisfatória estrutura organizacional das escolas influência direta e positivamente no desenvolvimento dos educandos, assim como, incentiva seus profissionais a desenvolverem um trabalho com mais qualidade, assim como a buscarem formação continuada. Ainda sobre o ambiente escolar, os autores pontuam que este:

[...] pode ser considerado fator determinante para o sucesso dos discentes e da organização de ensino, o que muitas vezes é mensurado pelo desempenho educacional em avaliações internas ou de larga escala, as quais evidenciam a qualidade da educação ofertada pelas escolas de acordo com regiões, estados, redes de ensino, dependências administrativas, perfil socioeconômico, localizações urbanas ou rurais, complexidade da gestão escolar etc. (Dutra *et al.*, 2019, p. 05)

Em se tratando dos materiais didático-pedagógicos disponíveis para realização das aulas, as professoras apresentam percepções distintas, as quais podem ser visualizadas nos estratos das falas a seguir:

São muito, muito poucos, o que eu tenho de fato para treinamento da modalidade de futsal tinham 5 bolas, restaram 2 bolas. Para as aulas na escola eu tenho apenas 8 cones, 4 pares de pratinhos (parece com cones) líbias que foram materiais adquiridos pela participação do residência pedagógica e tenho algumas bolas menores que foram compradas pra jogos, é muito limitado. Outras coisas que eu uso nas aulas é material meu próprio [...] (PC).⁷

Os materiais didáticos são diversos e suficientes, trabalhamos com: livros didáticos, atividade impressas, vídeos, atividades lúdicas, atividades de campo, obras literárias diversificadas, jogos etc. (EC)

A limitada condição material destacada por PC, seja em relação às necessidades da prática esportiva ou o trato com os outros saberes abordado pela disciplina, parece ser uma realidade comungada nacionalmente, conforme apontou Paludo (2020), visto que a confecção e a compra de materiais com o depreciado salário que ganham são realidades vivenciadas pela maioria dos professores brasileiros.

De forma diversa, para EC os materiais são suficientes, permitindo-nos inferir, com “uma pulga atrás da orelha”, que esta é uma das raras escolas do campo em ascendência, em termos de equipamentos pedagógicos, que atende as demandas do campesinato. Além do que, o entendimento da professora é diferente do apresentado por Bem e Silva (2020, p. 268), em um estudo que versa sobre as escolas do campo de Pau dos Ferros, o qual concluiu, diante da realidade em que se debruçaram, a “[...] ineficiência da estrutura física e a ausência do apoio pedagógico no cotidiano das atividades escolares”.

O que temos claro é que o fazer docente da professora parece pender mais para os processos de alfabetização, ou mesmo para o ensino de saberes de cunho mais teóricos. É possível dizer isso porque sua fala não torna evidente a educação física ou esta figura-se com pouca importância, não identificando dificuldades para a abordagem de seus conteúdos. Se a educação física, por ela tratada, reduzir-se à queimada e ao pular corda, realmente não haverá tanta dificuldade para esse fazer.

Temos claro que os jogos e brincadeiras constituem-se com uma unidade temática que deve ser tratada nas aulas de educação física, conforme é destacado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998). O documento é claro ao destacar que os jogos e brincadeiras devem estar presente do 1º ao 7º ano do ensino fundamental, além de trazer orientações relativas as competências a serem adquiridas e ou fortalecidas, bem como as habilidades a serem desenvolvidas. Há de se considerar ainda que para os anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) há outras unidades temáticas que devem ser abordadas, a saber: esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Essas não aparecem na exposição produzida pela professora, o que nos faz inferir que os jogos e brincadeiras parecem ser os únicos saberes tratados por EC no momento destinado as aulas de educação física.

Pensando justamente no espaço das escolas, os possíveis, os disponíveis e os utilizados para a realização das aulas teórico-práticas de Educação Física, PC e EC afirmaram que aconteciam em um “galpão”:

Não é adequado porque me limita muitas coisas, por exemplo atividade com bola, seja pra ser arremessadas, seja pra ser chutada, agarradas, é inviável pelo fato de danificar o espaço escolar [...] e também não permite atividades de corridas, limita muito os movimentos. Da pra gente fazer aulas de ginásticas, alguma espécie de dança, a vivência de jogos, a vivência de lutas também é possível [...] tem a questão de tá contendo o barulho dos alunos, eles não podem se expressar muito, nem vibrar porque ganhou numa situação de jogo, por exemplo. Porque é muito próximo as salas de aula, próximo a direção, da biblioteca, enfim, restringe muito. (PC).

A escola não dispõe de quadra de esporte, apenas de um galpão onde realizamos brincadeiras diversas na sexta-feira (EC).

Observamos, na fala das professoras, que não há espaços específicos para as aulas, o que pode ser um fator limitante para ação docente. Tal inadequação é muito mais enfatizada por PC, especialmente em relação à limitação para o trato com certos conteúdos específicos da disciplina, assim como de ter que tentar limitar o entusiasmo dos alunos durante a participação nas aulas. Segundo Prandina e Santos (2016), é uma realidade da maioria das escolas brasileiras, em que há a falta de uma quadra para prática de esportes e atividades diversas, somado a isso, poucos materiais disponíveis. Outra dificuldade também levantada pelos investigados diz respeito ao contexto da contemporaneidade que enxerga a educação física, havendo “[...] pouca valorização da profissão, sejam por parte da sociedade, pais dos alunos e educadores das demais disciplinas [...]” (Prandina & Santos, 2016, p.111).

Freire (1999), no texto ‘Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças)’, reflete sobre o que caracteriza como confinamento do aluno em escolas, o que pode levar e, normalmente leva, à atrofia do seu ser, minimizando suas possibilidades de ser ativo e pensante. Tal realidade é resultado de um sistema de ensino que ainda carrega traços de modelos educacionais pautados no controle e disciplinarização. É possível dizer isso porque, até então, algumas situações de cunho

atitudinais e comportamentais gerais impõem de forma arbitrária maneiras de ser e agir, além de que há currículo enrijecido, no qual os alunos pouco exercem sua criticidade, espontaneidade de movimentos e criatividade.

Os aspectos expostos no parágrafo anterior podem ser percebidos sutilmente na fala de PC, quando discorre sobre ter que conter barulho, assim como no de EC, quando limita as vivências motoras a um único dia da semana. Essa dinâmica fragiliza a formação, enclausurando os discentes e os conduzindo, de certa forma, à padronização domesticadora da educação escolar. Na falta de uma educação libertadora, o currículo parece figurar-se como aquele voltado para a mão de obra.

Se o debate atual gira em torno de como formar o aluno do século XXI, o primeiro passo deverá ser romper arcaísmo escolar – apresentado minimamente pelas professoras –, em seguida, dialogando com Chaves e Souza (2018), compreender a importância de trabalhar em conjunto teoria e prática – *práxis* – nas aulas de educação física, assim como nas demais áreas do conhecimento do currículo escolar, enquanto fator basilar para uma pedagogia que possibilite uma formação mais crítica e autônoma.

Adentrando um pouco mais no enredo dos embaraços que levantamos neste trabalho em relação ao ensino, nos fez pensar sobre um dito popular: “tudo que está ruim pode piorar” – e piorou! –. Em 2020, o mundo foi estremecido pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), abalando e transformando toda forma de ser e agir entre as pessoas.

Tivemos que lidar com uma realidade para a qual não estávamos preparados. Tivemos que aprender fazendo e ainda continuamos nesse percurso aprendiz, como bem disse o poeta Antônio Machado (*apud* Câmara, 2014, p. 181): “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.

Para o ensino, essa realidade não foi diferente. Embarcou-se no ensino remoto e navegou-se em um rio em que as incertezas, o medo e a necessidade de aprender pairavam como névoa tocando a nossa frente. Os horizontes ainda eram incertos, mas era preciso continuar a jornada. Com isso, mergulhamos na nossa segunda categoria de análise: *Obstáculos do ensino remoto*.

Tomados dessa realidade que crescia a nossa volta, como erva daninha, foi preciso dela aprender um pouco. Por esse motivo, indagamos as professoras sobre o desenvolvimento das aulas, utilizando a estratégia de ensino emergencial – o ensino remoto. Sobre esse aspecto, disseram:

É um desafio muito grande, porque ninguém estava preparado, a gente não ver nada disso no curso de graduação e nem os alunos estavam também preparados para isso, foi um dos maiores desafios. Porque junto a tudo isso que estamos vivendo ninguém está no seu perfeito estado [...] já se passou um ano e não trazem orientações concretas pra nós, uma semana nos orienta fazer uma coisa, na outra semana nos orienta a fazer outra e por aí vai. Eu sei que no começo nós não sabíamos de nada ainda, mas um ano já se passou e desse um ano já deu para absorver muitas coisas. Então, muitas vezes nós somos limitados a agir, a fazer certas coisas em nossa sala de aula, no nosso ensino, porque quem está em cima da gente nos amordaça digamos assim [...] Foi um grande aprendizado e agora para começar o ano letivo de 2021 eu tenho agora muitas estratégias na cabeça, tenho muitos aprendizados (PC).

O processo ensino-aprendizagem está sendo de forma remota, com atividades, vídeos, mensagens, áudios e vídeo-chamadas no WhatsApp. Estamos enviando também apostilas impressas as crianças. [...] Tivemos formações e nelas somos orientados de como podemos está enviando as atividades aos alunos (EC).

Como aponta PC, ninguém estava preparado, o que demandou a necessidade de um conhecimento que antes não fazia parte do cotidiano dos professores, que foi o trato pedagógico mediado pelas tecnologias. Diante dessa realidade, um ano se passou e pouco foi percebido enquanto políticas efetivas que assistam as necessidades dos docentes, seja a nível local, seja a nível estadual. Aproximando-se de nossa reflexão, Paulo (2020, p. 50) apresenta a seguinte crítica: “A pandemia abalou a normalidade. A educação apresenta um agravamento das já grandes desigualdades de oportunidade, demandando mais dos nossos docentes, sem haver uma contrapartida sólida”.

Não muito diferente, EC parece ter tido um pouco mais dificuldade, talvez pelo fato de trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental e esse ter uma abordagem que, presencialmente, utilize menos recurso tecnológicos. De acordo com a referida professora, a única formação que teve foi uma relacionada ao envio de atividades para as crianças.

Em face da insuficiente formação docente para o uso das ferramentas remotas, ainda temos que acreditar na tese de que “os pais estão compartilhando a mediação dos trabalhos que suscitam a aprendizagem dos seus filhos (Konda, 2020, p. 03)”. Ademais, percebemos que o seu contato com os alunos e seus responsáveis pauta-se pela rede social WhatsApp e não por uma plataforma de ensino mais específica, como o google classroom, moodle, entre outras. O que poderia ter sido fácil para alguns grupos familiares, para outros nem tanto.

Não podemos, no entanto, afirmar com propriedade se haveria um maior e melhor êxito, especialmente se considerarmos que como os alunos são da zona rural, portanto, em sua maioria filhos de trabalhadores rurais, talvez haja uma dificuldade maior para acompanhar essas tecnologias digitais. Há uma diferença grande entre quem trabalha com recursos de informática e os que têm seu meio de vida pautado “na enxada”. Para esses, a dificuldade seria bem maior, visto que os capitais culturais⁸ disponíveis e que fazem parte do seu entorno diferem sobre medida dos exigidos para o acompanhamento remoto.

Ainda há de se considerar que, para além da falta de recursos tecnológicos, Vicente *et al.* (2021, p. 394) ressaltam que “nem todos os professores estão preparados ou apresentam formação para ministrar aula nessa modalidade, quanto por vezes não apresentam familiaridade com as tecnologias; o mesmo poder ser dito acerca dos alunos” Não seria equívoco nenhum, a nosso ver, acrescentar a essa lista os pais.

Posta a realidade das duas escolas investigadas em Pau dos Ferros, ousamos dizer que o campo de atuação dos professores que contribuíram com este trabalho não se distancia da realidade das muitas escolas públicas brasileiras. É lógico que, conforme destacaram Dutra *et al.* (2019), a qualidade do trabalho docente não está isenta de determinantes, como aqueles de ordem físico-estruturais. Outro aspecto levantado está relacionado a distância entre os “saberes inseridos no espaço do Ensino Superior e as dificuldades para os sujeitos em formação aproximarem a teoria com seu campo de atuação” (Milani, Roveda, Silva e Sawitzki, 2022, p.10).

É necessário que nós, futuros professores, tomemos ciência de que empecilhos farão parte do nosso fazer docente. Não podemos negá-los. É preciso, na verdade, termos condições de construir estratégias para melhor superar as dificuldades que teimam em emergir a nossa frente. Para tanto, quanto mais referenciais tivermos para pensar a realidade escolar, mais poderemos ter êxito nessa empreitada.

Conclusões

Partindo das palavras de Paludo (2020, p. 50), quando afirma que “Não há educação de qualidade sem um profissional capacitado e com meios adequados de exercer seu ofício”, buscamos neste trabalho analisar, a partir da ótica do professor, as dificuldades enfrentadas nas aulas de educação física para o fazer docente, especificamente em duas escolas públicas de ensino básico do município de Pau dos Ferros-RN.

Tal mergulho nos permitiu descobrir que, mesmo diante de realidades distintas, por uma escola situar-se na zona rural e outra na zona urbana, falta-lhes espaço para vivências práticas, como, por exemplo, para a realização de atividades como corridas, modalidades esportivas, brincadeiras entre outras, limitando sobremaneira à vivência motora dos alunos. Há de se destacar ainda que, com a pandemia da covid-19 e a exigência de uma prática pedagógica mediada pelo ensino remoto, essa realidade parece ter sido potencializada.

Ainda sobre a “limitação” do se movimentar dos alunos, é possível dizer, principalmente na escola do campo, em que há um enfoque mais teórico e todas as aulas são ministradas por uma pedagoga, além de que, por mais que a disciplina Educação Física esteja presente na grade curricular da educação infantil, assegurada sua prática pela LDB 9.394/96, no Artigo 26, §3º, suas práticas, no sentido pedagógico, raramente acontecem, pois limitam-se a um momento de lazer para os alunos.

Também foi apresentada, enquanto barreira, a falta de materiais como: bolas, redes, colchonetes, fitas demarcadoras, etc., o que pode implicar no âmbito motivacional de alunos e professores, tanto em termos de planejamento, quanto de entusiasmo e de participação.

É preciso destacar que temos ciência de que os resultados aqui levantados não podem ser considerados como realidades presente em todos os espaços escolares do Brasil em que ocorrem aulas de educação física

na educação básica, o que seria uma visão absolutista, no entanto, analisamos um micro espaço, vivo como o é, trazendo suas peculiaridades que podem ter semelhanças como outras.

Dessa forma, tornar evidente o olhar para a ação dos professores aqui investigados é apresentar uma realidade que precisa ser problematizada para que, tanto nesse espaço micro, como em outros que ela possa se manifestar, se pensem e se busquem ações, sejam de ordem pedagógica, ou mesmo políticas, para tentar atenuar o problema, ou no mínimo, torná-lo visível. Se superar essa realidade não é fácil, mas difícil ainda é se não a apresentarmos, gerando uma demanda que precisa ser suplantada.

Contudo, em uma realidade ou outra, em um nível de ensino ou outro, os três domínios de atuação/ ensino da educação física ficaram afetados pelas dificuldades impostas, especificamente o campo psicomotor, o domínio afetivo e o domínio cognitivo, os quais atuam mutuamente ao longo das vivências dos conteúdos da educação física. Assim, entendemos que a educação é práxis, independentemente do nível de ensino que se encontre e é preciso que se garanta sua efetiva realização, constituindo-se como um direito que não pode ser negado aos alunos.

Referências

- Bem, G. M. de y Silva, C. N. M. da. (2020). (Re)pensando as veredas da escola: um estudo sobre a prática das professoras nas classes multianos em Pau dos Ferros (RN). *Práxis Educacional*, 16(43), 254-276. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6316>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC / SEF.
- Caldart, R. S. (2011). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. En M. G. Arroyo, R. S. Caldarte y M. C. Molina, *Por uma Educação do Campo* (5ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- Câmara, H. C. (2014). *Educação física na escola: in(corpo)rando um olhar plural e complexo*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil.
- Cavalheiro, L., Contreira, C. B., Flores, P. P., Krüger, L. G. y Krug, H. N. (2008). Formação inicial: a opinião dos acadêmicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de estágio curricular supervisionado. *Anais. Semana acadêmica integrada das licenciaturas e semana acadêmica do centro de educação – UFSM*, 1(14).
- Chaves, F. G. S. y Sousa, D. Q. O. (2018). A prática como componente curricular como mediadora da práxis na educação física escolar. En: X Fórum Internacional de Pedagogia (X FIPED), PAU DOS FERROS. *Anais*. Parnaíba-PI: AINPGP. Recuperado de http://ainpgp.net/painel/wp-content/uploads/2019/12/ANAIS_X-FIPED-_PUBLICACAO_7340p.pdf
- Costa, E. M. da. (2014). *As práticas pedagógicas nas narrativas das professoras primárias de Apodi/RN (1946- 1961)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil.
- Dutra, R. S., Dutra, G. B. M., Parente, P. H. N. y Parente, L. O. da S. S. (2019). Determinantes do desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio. *Educação e Pesquisa*, 45, e199962. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945199962>
- Fernandes, M. B., Cerioli, P. R. y Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência nacional: por uma educação básica do campo. En M. G. Arroyo, R. S. Caldarte y M. C. Molina, *Por uma Educação do Campo* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Franco, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), 97(247), 534-551. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?lang=pt&format=pdf>
- Freire, J. B. (1999). Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). Em W. W. Moreira (org.), *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus.
- Freitas, C. R. de, Ramos, G., Vargas, P. A., Cruvinel, J. J. V., Ervite, L. y Reis, M. R. dos. (2017). A Realidade da Prática Educativa de Classes Multisseriadas. *Revista Saúde e Educação*, 2(1). Recuperado de <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/108/106>
- Gatti, B. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, 50, 51-67. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>
- Gatti, B. A. y Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: Unesco.

- Konda, R. O. (2020). O Ensino remoto no ensino fundamental anos iniciais. *Revista acadêmica online*, VI(34). Recuperado de <http://files.revista-academica-online.webnode.com/200000672-87d3e87d41/arcient08112020.pdf>.
- Krug, H. N. y Krug, R. de R. (2022). Pensando a unidocência em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental *Form@re. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, 10(3), 55-71. Recuperado de: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/13787/8442>
- Milani, M. F., Roveda, G. M., Silva, J. P. F. y Sawitzki, R. L. (2022). Percepções dos estagiários e residentes pedagógicos sobre o currículo de formação e práticas pedagógicas no campo da educação física. *Educación Física Y Ciencia*, 24(4), e236. <https://doi.org/10.24215/23142561e236>
- Oliveira, M. A. T. de. (2006). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Oliveira, F. V. de., Correia, N. K., Câmara, H. C. y Duarte, S. D. L. (2015). O agir reflexivo na escola: uma condição necessária para o exercício docente?. *REDFOCO*, 2(1), 3-12. Recuperado de <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RDF/article/view/354/284>
- Paludo, E. F. (2020). Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Em Tese*, 17(2), 44-53. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44>
- Pimenta, S. G. (1997). *Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Prandina, M. Z. y Santos, M. de L. dos. (2016). A educação física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. *Horizontes – Revista de Educação*, 8. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5745>
- Richardson, R. J. (2010). Roteiro de um projeto de pesquisa. En *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de aluno e de criança. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/36733>
- Vicente, A. R., Santos, P. A. M. dos., Leão, A. M. de C. y Carlo, D. M. (2021). Desafios da educação infanto-juvenil: os efeitos da Covid-19. *Revista eletrônica pesquiseduca*, 13(29), 386-398. Recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1034/930>
- Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte (UERN) (2015). *Resolução nº 06/2015–CONSEPE, de 25 de fevereiro de 2015*. Mossoró. Recuperado de http://www.uern.br/controladepaginas/proeglegislacao/arquivos/0970resolucao_06_2015_consepe_regulamenta_o_estagio_obrigatorio_currilcar_do_cursos_de_licenciatura_na_uern.pdf

Notas

1 O termo “fazer docente” apresentado nessa investigação está posto no sentido de representar o exercício do professor no ato de ensinar, no qual planeja, seleciona saberes a serem tratados, estabelece objetivos e faz uso estratégias metodológicas para consecução destes, portanto, é uma ação consciente com o fim de proporcionar aprendizagens aos alunos. É preciso deixar claro que utilizaremos os termos “prática pedagógica” e “ação docente” no mesmo sentido que adotamos para o “fazer docente”, embora tenhamos ciência de que esses podem ser utilizados com entendimentos e definições diferentes em outros trabalhos.

2 O termo “texto”, posto aqui, é colocado no sentido amplo, podendo ganhar forma não só na escrita e na palavra oral, mas também na imagem e na escultura, pois essas também expressam sentidos e significados.

3 É importante frisar que EC atua nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo formada em pedagogia. É esse professor que assume todas as disciplinas, inclusive a educação física, apesar de não ter formação nessa área.

4 O Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus Pau dos Ferros*, tem em sua grade curricular, 4 estágios obrigatórios, sendo os Estágios Supervisionados I, II, III e IV. As turmas de cada estágio são organizadas considerando o número de alunos, que não pode ser superior a 12 (doze). No semestre de

2020.2, o Estágio Supervisionado I foi organizado em três turmas, sendo a “C” a que estávamos matriculados e que desenvolvemos essa investigação.

5 Tratar-se da junção de turmas de anos diferenciados que, formadas em muitos casos, por falta de espaço, professores e até mesmo alunos. Desta feita, é preciso trabalhar formando grupos para facilitar o trabalho, como também proporcionar a aprendizagem dos alunos (Bem & Silva, 2020).

6 Silva & Krug (apud Krug & Krug, 2022, p. 57) para explicar o termo unidocência, esclarecem que “[...] o prefixo ‘uni’ é originado da palavra unir e ‘docência’ corresponde ao ato do professor de exercer sua profissão, então, logicamente ‘unidocência’ é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministrada por um único professor”.

7 O Programa de Residência Pedagógica foi lançado pela CAPES em 2018, visando melhorar a qualidade da formação docente. Por este, os discentes com cerca 50% do curso já concluído, através de edital de seleção, tem sua imersão em escola de educação básica. Uma vez na escola, acompanhados por um professor orientador, dentre outras ações, fazem regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

8 De acordo com Câmara (2014), o Capital cultural é um termo, empregado por Bourdieu para se referir aos saberes incorporados pelos agentes e que estão impregnados nos campos sociais, os quais seriam considerados essenciais para a aprendizagem social.