

Luana Frigulha Guisso

Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 2

**Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia**



DIÁLOGO
EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 2:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Diálogos interdisciplinares 2: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2022, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 2: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2022. -

266 p. : il. foto. color. ; 24 cm.

ISBN 978-85-92647-66-7
DOI 10.29327/564118

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Oliveira,
Ivana Esteves Passos de.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Apresentação

A Diálogo Editorial, em parceria com o Mestrado em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, respaldado por um conselho editorial representado por Doutores e Pós-Doutores, coordenou a editoração desse compilado de dissertações acadêmico-profissionais, implementadas, por docentes e discentes, em diversas áreas do saber, no intuito de propiciar a perpetuação da consolidação dos conhecimentos construídos em investigações na perspectiva transversal das ciências, tecnologia e educação.

O e-book reúne elementos teóricos sobre as áreas supracitadas, e lança foco nas ferramentas criadas durante o processo de investigação, na confluência da prática com a teoria, as quais consolidam novas metodologias e inovação tecnológica, na premissa da criação de caminhos criativos, inovadores e sistematizados pela valorização das tradições e da cultura.

O e-book “Diálogos Interdisciplinares 2: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia” apresenta um trabalho incansável de pesquisa desenvolvido pelos alunos e orientadores do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

É importante ressaltar que a leitura de tal compilado é um convite para quem deseja expandir seus estudos em contextos de interdisciplinaridade em Educação, Saúde e História, bem como compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, a educação quilombola, o papel da escola na promoção de uma alimentação saudável, o desinteresse escolar, professores de educação física e as redes de diálogos, práticas de convivência e fortalecimento de vínculos com grupos de gestantes, entre outros temas que estão disponíveis.

É preponderante ressaltar que esta coletânea tem a sua tessitura resultante de investigações sobre práticas do cotidiano escolar, escritas sob o olhar contemplativo, observador e reflexivo, o qual alimenta reflexões, que vencem, na obstinação de seus autores, os muros das escolas, reverberando nas comunidades, para buscar ganhar notoriedade e inspirar outros estudos.

***Dra. Luana Frigulha Guisso e
Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira***

Sumário

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA “ORCI BATALHA” DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	08
Cláudia Márcia Corrêa de Jesus e André Luis Lima Nogueira	
CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
Cristiely Monteiro da Silva e Luana Frigulha Guisso	
O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EMEF PLURIDOCENTE JIBOIA DE PRESIDENTE KENNEDY-ES	41
Daniele Alves Mesquita e Daniel Rodrigues Silva	
DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA E A FAMÍLIA	63
Dilméia Fernandes Pacheco da Silva e Nilda da Silva Pereira	
PRÁTICA DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COM GRUPOS DE GESTANTES DO CRAS DE PRESIDENTE KENNEDY	85
Elisangela Moraes Ayres e Daniel Rodrigues Silva	
COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA VIA REDES DE DIÁLOGOS	103
José Rodrigo Brioli Polonini e José Roberto Gonçalves de Abreu	
ENTENDENDO A DISFUNÇÃO ERÉTIL MASCULINA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	129
Josima Lima Oliveira e Daniel Rodrigues Silva	

O IMPACTO DAS RECEITAS DOS ROYALTIES DO PETRÓLEO SOBRE OS INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES	144
Leandra Fontana Tonon	
A ATUAÇÃO DAS ESCOLAS NA DETECÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS	160
Leidiane Chaves da Cruz e Luciana Teles Moura	
A REALIDADE DA SÍFILIS EM GESTANTES DO ESPÍRITO SANTO E AS IMPLICAÇÕES TRAZIDAS PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM	174
Lusiane Lima Oliveira e Luciana Barbosa Firmes Marinato	
A HISTÓRIA NOSSA DE CADA DIA: PRESIDENTE KENNEDY 1964- 2019, NA VISÃO DOS ALUNOS DA EJA	185
Milene da Silva Rodrigues Carvalho e Sebastião Pimentel Franco	
O ENSINO DE HISTÓRIA E A ATUAÇÃO DO DOCENTE: PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE O ESTUDO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	200
Poliana Nicoli Fontana e Luana Frigulha Guisso	
CONTRIBUIÇÕES DO FISIOTERAPEUTA NO TRABALHO DOS CUIDADORES DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NO MUNICÍPIO DE MUQUI-ES	213
Sirlene de Oliveira Mario Inacio e José Roberto Gonçalves de Abreu	
MARKETING DIGITAL EM MICROS E PEQUENAS EMPRESAS	227
Thiago Coelho Scherrer de Souza e Sara Dousseau Arantes	
IMPACTOS DOS ESPAÇOS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	245
Urbano da Silva Batista e Juliana Cassani Martins	
OS AUTORES	262

COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA VIA REDES DE DIÁLOGOS

José Rodrigo Brioli Polonini
José Roberto Gonçalves de Abreu

INTRODUÇÃO

A formação de grupos colaborativos pode melhorar a relação dos professores com a escola e a equipe. Ela leva, ao longo do tempo, a criação de laços de amizade e colaboração entre os participantes. Com isso, os integrantes de grupos de colaboração se tornam cada vez mais autônomos e seguros de suas práticas docentes, ganhando confiança e desenvolvimento profissional além do desenvolvimento de parcerias no trabalho. Deste modo o trabalho se torna mais prazeroso e menos complexo (COSTA, 2011).

Monteiro de Almeida (2014) justifica ainda que os professores não podem ser responsabilizados pela baixa qualidade da educação brasileira, contudo, a autora destaca a importância da formação dos docentes para reversão deste quadro. Neste sentido o desenvolvimento docente é uma mola propulsora para o consequente desenvolvimento da escola.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Anjos et al. (2018) junto ao Programa Observatório da Educação (Obedcu 2013-2017) em parceria firmada entre universidade e escolas públicas do Brasil, as autoras buscaram refletir sobre a dinâmica do trabalho com o grupo colaborativo e analisar os modos de produção do conhecimento docente e também o papel do outro nesse processo.

Em seus resultados, a pesquisa evidenciou que o grupo colaborativo se mostrou como um importante espaço para (re)elaboração dos conhecimentos docentes. As autoras ainda destacaram, que o movimento dialético presente no

grupo, possibilitava a articulação entre teoria e prática e a percepção da construção do saber acima de tudo como um evento social, sendo necessária para isto a mediação dos outros (ANJOS et al., 2018).

A mesma autora afirma que no grupo colaborativo, as práticas e conceitos são produzidos por muitas vozes, o que por sua vez gera um espaço educativo e capaz de transformar os professores de acordo com sua realidade social e cultural (ANJOS et al., 2018).

Monteiro de Almeida (2014) revela que o trabalho colaborativo nos faz ver a organização social da sala de aula de uma outra forma, onde se propõe um ensino para o desenvolvimento de competências mistas, e nesse arranjo, o professor colaborativo é capaz de articular pessoas e assim transformar conhecimentos em habilidades práticas.

A construção de uma nova concepção do professor visando se tornar um profissional que antevê progressos em sua carreira preocupando-se com o relacionamento de sua atuação, objetivando competência e buscando aperfeiçoar cada vez mais sua exposição sistemática, debatendo sobre o conflito ocorrido entre conhecimento e realidade, troca de intercâmbio em suas áreas de atuação, o levará como profissional a constituir o núcleo de uma política educacional voltada para qualidade do ensino e interlocução mais efetiva entre teoria e prática (MONTEIRO DE ALMEIDA, 2014, p. 11).

Deste modo, a colaboração é uma situação favorável ao protagonismo docente para desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional efetivo acontece por meio das reflexões sobre demandas reais. Assim deve-se enfatizar nos grupos colaborativos a resolução de problemas do dia-a-dia da escola de preferência os vivenciados pelos próprios professores em seu contexto (SANTOS JUNIOR et al, 2018).

Hoje podemos enxergar uma Educação Física (EF) cada vez mais atenta às necessidades de formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, um estudo realizado por Ventorim et al. (2010) ao buscar analisar a compreensão dos pro-

fessores de EF sobre a relação entre universidade e escola por meio do Estágio Supervisionado (ES) discutem sobre a importância das ações colaborativas que surgem entre professores e estagiários.

De acordo com as autoras, estas ações se revelam como uma via de mão dupla, onde tanto a formação inicial quanto a formação continuada são contempladas. As autoras também destacam a necessidade de ouvir os professores das escolas, suas inquietações e sugestões, a fim de favorecer a construção de ações colaborativas entre as instituições (VENTORIM et al., 2010).

Sobre a colaboração entre pesquisadores da área de EF, Carneiro et al. (2020), com o objetivo de investigar, caracterizar e analisar as redes de colaboração científicas existentes na área, argumentam que quando pesquisadores atuam de forma conjunta, ampliam-se a produtividade científica e seu impacto, de modo a gerar avanços em diferentes campos do conhecimento. Além disso, também melhora a internacionalização da ciência de modo a inserir os pesquisadores em redes de colaboração mundial.

Como resultados do seu estudo, os autores acima mostram que a maior parte dos pesquisadores apresenta colaboração estabelecida com menos de dois autores na subárea Sociocultural e Pedagógica (SSCP) e de 2,5 para a Subárea Biodinâmica do Movimento (SBM). As redes de colaboração também apresentam-se fragmentadas e com densidade baixa. Para justificar esse fato alguns motivos apontados são:

- a) a ausência de projetos de pesquisa interinstitucionais;
- b) a característica multidisciplinar das duas subáreas, que faz com que exista uma ampla diversidade de temas e objetos, o que produz comunidades especializadas que não dialogam;
- c) o isolamento do trabalho de um elevado quantitativo de grupos de pesquisa;
- d) corolário desse último, as disputas entre grupos de pesquisa pelos espaços de autoridade no campo científico, de maneira que as colaborações se encerrem no interior do próprio grupo (CARNEIRO et al., 2020, p 155).

Os dados obtidos na pesquisa revelam que as duas subáreas da EF estão classificadas como *small worlds* (pequenos mundos) e que tem desenvolvido o trabalho colaborativo de forma fragmentada, possivelmente devido à multidisciplinaridade de áreas da EF e da organização dos pesquisadores em grupos de pesquisa altamente especializados em teorias, temas, objetos, métodos e suas próprias técnicas de pesquisa (CARNEIRO et al., 2020).

Barros (2011) em sua pesquisa-intervenção por meio de um projeto colaborativo entre EF e alfabetizadores, buscou verificar o desenvolvimento motor e de escrita de 6 alunos do 1º ano do ensino fundamental I. Como resultados foram encontradas mudanças concretas tanto na escrita quanto na atividade motora.

O autor considera os projetos colaborativos como de fundamental importância na educação do futuro, onde professores de diferentes disciplinas atuam em conjunto com seus alunos (BARROS, 2011).

Em estudo de caso realizado por Araujo (2004), onde se estudaram dois grupos de professores de EF de duas escolas do Grande Porto, em Portugal, objetivou-se analisar seus processos organizacionais, relacionamento interpessoal e os obstáculos e facilitadores dos relacionamentos intragrupo e do grupo com a escola. A autora ainda relata a existência de poucos estudos sobre o grupo de EF enquanto unidade de análise.

Com bases em seu referencial teórico, Araujo (2004, p.46) entende que as culturas colaborativas são muito complexas e difíceis de serem criadas a curto prazo, sendo que, várias formas de colegialidade são “[...] superficiais, parciais e, até, contraproducentes, ou indesejáveis”.

Araujo (2004, p.60) argumenta mais uma vez sobre a dificuldade de ser criar, desenvolver e manter uma cultura colaborativa. Para ela, “[...] não é fácil desenvolver as culturas colaborativas, pois exigem um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. Para além disso, são organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter.”

Em sua análise de dados, relacionada à colegialidade intragrupo, Araujo (2004) encontrou como obstáculo principal à colegialidade a falta de tempo para reunir os professores, algo que de acordo com a autora parece não ser desejado pelos professores de EF.

A autora conclui que a colegialidade não faz parte do trabalho dos professores em geral, incluída aqui a EF e reforça a ideia de que um trabalho colegial nas escolas depende do comprometimento e empenho dos professores em projetos conjuntos. Além disso, de acordo com a autora, inserir o trabalho conjunto, com incentivo à partilha e ao desenvolvimento de novas metodologias pode ser uma aposta em cursos de formação continuada (ARAUJO, 2004).

A mesma autora ainda reflete sobre a tendência de comportamento de professores de EF em se fecharem em sua área de atuação e dessa forma eles se afastam de uma compreensão ampla da escola como um todo, fato este que aumenta a marginalidade da disciplina (ARAUJO, 2004).

O objetivo desta investigação foi dialogar a visão coletiva de um grupo de professores de EF com pesquisas acadêmicas sobre os temas debatido nas redes de diálogo virtuais (WhatsApp e Google meet).

MÉTODO

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo como foco a análise do dia a dia escolar da EF pela visão dos professores desta área. Para isto se fez uso da proposta da pesquisa participante, que segundo Brandão (2006, p. 36) “[...] deve ser encarada como um instrumento não menos confiável e rigoroso do que a pesquisa acadêmica, pelo fato de se propor como uma atividade mais coletiva, mais participativa e mesmo mais popular”.

O tipo de pesquisa participante adotada foi o da pesquisa colaborativa. Segundo Iapina (2016), nesse tipo de pesquisa, existem múltiplas competências, onde os docentes apresentam como potencial a análise das suas práticas educa-

tivas e o pesquisador organiza formalmente a investigação e escolhe os procedimentos da pesquisa. Assim, com esta interação surge a qualidade da colaboração, tendo em vista a necessidade de redução das relações de opressão e de poder entre os participantes para que a reflexão crítica aconteça.

O espaço de coleta de dados foi o ambiente virtual multiplataforma do aplicativo WhatsApp¹. Também se fez uso da Reunião Online (RO) (Google Meet).

Esta pesquisa considerou as seguintes etapas: 1) Criação de um grupo constituído via WhatsApp (GW) e intitulado “Colaboração na prática”, onde os participantes puderam se manifestar, de forma assíncrona, a respeito dos temas/problemas mediados pelo pesquisador em cinco (5) momentos de discussão/debate previamente agendados; 2) Realização de uma RO via Google Meet a fim de possibilitar um momento síncrono para a prática de uma sessão reflexiva.

Na primeira etapa, por meio do grupo de WhatsApp foram feitos os registros das discussões dos professores e de suas argumentações sobre os temas escolhidos coletivamente.

Para isto, o gerenciamento do grupo de WhatsApp foi baseado nas sete dimensões da aprendizagem colaborativa propostas por Teles (2015) e seguiram o seguinte formato:

1. Papel do docente (mediador): O mediador (pesquisador) postou os recados, os temas, de acordo com o consenso do grupo, e os prazos para entrega das contribuições. Também foi atribuição do mediador fazer o comentário inicial para as soluções/discussões dos temas/problemas das práticas pedagógicas em EF e incentivar a participação de todos os membros;

2. Escolha do tópico e definição e duração da tarefa: Nossos temas de discussão foram decididos por escolha aleatória e por meio do consenso do grupo, de modo que foram selecionados 5 temas para discussão/debate.

1 O aplicativo possibilita o envio e o recebimento de diferentes arquivos de mídia como textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz.

Fonte: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br.

Cada tema foi discutido por um período de duas semanas, sendo postados no início e na metade de cada mês em que durar essa fase da pesquisa. Ao final do período de discussão do tema, foi feito pelo mediador uma junção das colaborações, compilando as participações em um texto único para que os participantes possam ter uma ideia do todo. O produto final de todos os debates foi a confecção de um e-book colaborativo.

Vale destacar que não foi objetivo da pesquisa avaliar o desempenho de nenhum professor, mas trazer a todos um conhecimento formado de modo colaborativo. Deste modo, cada discussão teve a duração de 15 dias para que cada um possa participar no seu tempo disponível e do seu modo (texto, áudio, imagens, vídeo, etc.);

3. Modelo pedagógico: as interações no grupo de WhatsApp aconteceram de forma assíncrona (não se dá em tempo real). O modelo pedagógico adotado foi o debate em grupo;

4. Formação do grupo: Como proposto neste tipo de aprendizagem colaborativa, há a necessidade de grupos pequenos (sete no máximo) de modo que cada um deve ter um papel bem definido. Assim, o grupo foi formado por 7 professores(as) de EF além do pesquisador. As funções de cada participante na pesquisa foram de igualdade, de diálogo com os temas propostos e com os demais participantes, sempre com base nas suas experiências profissionais;

5. Consenso e coesão do grupo: se buscou que as decisões fossem tomadas por todos para que houvesse mais comprometimento do grupo. Nesse sentido, o pesquisador incentivou a participação ativa dos integrantes;

6. Avaliação: nesse item se procedeu a avaliação e a autoavaliação sobre a colaboração no grupo por meio de formulário eletrônico aplicado ao final do processo da pesquisa; e

7. Funcionalidades do groupware: O sistema utilizado para gerenciamento do grupo colaborativo foi o aplicativo WhatsApp, um ambiente multiplataforma (áudio, texto, imagem e vídeo) que permite a interação síncrona e assíncrona.

Na segunda etapa desta pesquisa colaborativa, foi realizada a sessão reflexiva, por meio de uma RO (Google Meet). Nela, o pesquisador fez a exposição de dois artigos acadêmicos que tratam de um dos temas discutidos no grupo de WhatsApp.

Nesse momento também foram colocados recortes das discussões realizadas pelos participantes no grupo de WhatsApp. A partir dessa exposição (falas e artigos acadêmicos), os professores foram convidados a refletirem sobre teoria e prática e a produzirem novos olhares sobre sua atuação.

A análise dos dados se deu com base no olhar do pesquisador sobre as falas dos participantes do grupo e a construção de um diálogo com a produção acadêmica encontrada em periódicos científicos nacionais.

RESULTADOS

Pensando colaborativamente sobre o componente curricular EF, um grupo de professores que trabalham numa mesma rede de ensino, selecionou e discutiu um conjunto de conhecimentos derivados de sua prática pedagógica e que foram dialogados com a teoria acadêmica existente. Nas páginas a seguir segue uma formulação inicial deste diálogo.

USO DAS AULAS DE EF COMO CASTIGO NA ESCOLA

Na visão de um grupo colaborativo de professores de EF sobre o uso das aulas da disciplina como castigo, tem-se uma prática ainda dividida com relação à postura dos professores sobre esse assunto. Em parte não se concorda com a exclusão e se defende uma posição mais firme do professor de EF, de modo que no início do período letivo se deixe claro aos professores regentes que a aula de EF não será utilizada como castigo e que isso pode levar a prejuízos no que tange a aprendizagem e a reclamações por parte dos pais se os seus filhos perderem aulas obrigatórias do currículo.

Nesse caso, a sugestão do grupo seria a de que o professor de EF precisaria saber justificar a sua importância na escola. De modo menos rígido também se defende que a prática de exclusão dos alunos não vire rotina nas aulas de EF, mas autorizada de forma pontual, uma vez que se acredita ser esta a aula de “preferência” capaz de trazer benefícios para ajudar a melhorar o comportamento das crianças.

Há ainda a posição de não concordar com a exclusão por ser a EF obrigatória, no entanto não se defende com firmeza essa postura para não criar atrito com os professores regentes, também se vê na exclusão de determinados alunos das aulas de EF uma vantagem para a execução dessas aulas uma vez que os alunos indisciplinados não participariam, mas que mesmo assim isso não justificaria o prejuízo causado ao aluno excluído das aulas.

Deste modo, o grupo colaborativo apresenta diferentes maneiras de lidar com a presença da exclusão nas aulas de EF como forma de castigo, mas em todos os casos percebe-se que o aluno é prejudicado com a sua exclusão nessas aulas. Nesse sentido, a reflexão do grupo sobre as diferentes posturas adotadas é um fator de grande importância para repensarmos nossas práticas do dia-a-dia da sala de aula e também levar essa discussão para ciência dos professores regentes.

De Paula et al. (2015) em pesquisa em uma escola de Ouro Preto-MG sobre a suspensão das aulas de EF como punição por situações de indisciplina em outros componentes curriculares, perceberam que a punição aplicada por meio da suspensão das aulas de EF não tem eficácia, uma vez que os alunos apresentam grande reincidência nos atos indisciplinados. Os alunos também mostraram desconhecimento a respeito da importância da EF na sua formação.

Na percepção dos discentes, as disciplinas mais importantes são as que vão utilizar na vida adulta que vão lhes ajudar a falar melhor, fazer contas, saber a história do passado, etc. Deste modo, os alunos não conseguiram perceber a importância das aulas de EF para sua vida futura (DE PAULA et al., 2015; SOUZA, 2020).

Sobre os motivos apontados para a suspensão das aulas, De Paula et al. (2015) destacaram: “fazer bagunça”, “não fazer dever”, “esquecer os livros em casa”, e “bater no colega”. Com resultados similares, Souza (2020) em uma escola do campo de Planaltina-DF, percebeu que os alunos eram excluídos das aulas de EF por causa da “não realização de tarefas de casa” ou de “conversas excessivas em sala de aula”. Assim os autores questionam,

Ora, se o professor de Educação Física resolvesse suspender um aluno das aulas de Matemática porque tal aluno não se comportou bem durante as atividades da aula de Educação Física, o que diria a direção da escola? E os pais dessa criança? E o próprio aluno? Provavelmente, este professor estaria sujeito a sofrer sanções por parte da escola e familiares do aluno em questão. (DE PAULA et al., 2015, p. 466-467).

[...é vital que o professor busque contextualizar os conteúdos da Educação Física em favor da aprendizagem, evidenciando as finalidades e os objetivos da Educação Física na escola (DE PAULA et al, 2015, p. 468).

Souza (2020) acredita que existem duas motivações para a continuidade da exclusão dos alunos das aulas de EF: por ser a disciplina preferida dos alunos e por haver uma hierarquização dos componentes curriculares, deste modo o castigo seria aplicado durante as disciplinas de menor importância, como a EF.

No estudo de Santos et al. (2014), levando em consideração as narrativas de alunos do ensino médio sobre suas memórias da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstram que eles reconhecem os jogos e brincadeiras como conteúdos desta disciplina, mas eles apontam como irrelevantes e de pouco valor para o aprendizado, relacionando as atividades ensinadas com os momentos de recreação e lazer.

Para os autores, no reconhecimento do que se aprende em EF é preciso considerar que existe uma visão utilitarista dos conteúdos escolares e que não se diferencia nem se amplia nas aulas da disciplina o conhecimento que o aluno aprende na rua (SANTOS et al., 2014).

Uma vez que o brincar não tem reconhecimento na escola, caracterizada como o lugar da escrita e de outras formas de simbolização do mundo, assim como espaço de construção da cultura infantil, o brincar não tem levado à reflexões por parte dos alunos, podendo ser este fato decorrente da lógica de hierarquização entre os conhecimentos que coloca em segundo lugar as práticas e as experiências (SANTOS et al., 2014).

Também se faz necessário pensar que os castigos realizados na escola, como a exclusão das aulas de EF, assumem hoje uma nova versão dos castigos físicos e morais do passado. Também argumenta que não podemos aceitar agir de forma errônea a fim de corrigir os problemas. Outro ponto a ser combatido é o consentimento do próprio docente de EF escolar assim como a fragilidade em que alguns professores contratados se sentem em combater esta prática. Na visão do autor, “[...] excluir os estudantes considerados indisciplinados das aulas de EF e de demais atividades relacionadas ao movimento corporal constitui um problema escolar grave” (SOUZA, 2020, p. 105).

DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR (A) DE EF NA ESCOLA

O grupo colaborativo, se posicionou sobre a desvalorização da EF na escola. Houveram relatos de experiências negativas com relação ao tratamento recebido por parte de diretores, pedagogos, coordenadores e alunos.

Para o grupo, muitas vezes, dentro da escola se tem uma visão distorcida do papel da EF, desvalorizando-a em relação aos demais componentes curriculares. Também se mencionou ter recebido pouco incentivo na escola para a realização do seu trabalho, mas que mesmo assim se busca evoluir e trazer mais qualidade às aulas.

Na discussão coletiva, destacou-se a existência de professores pouco comprometidos com a EF na escola, assim como também se vê uma maior valorização de um tipo de conhecimento, sendo priorizado o aprendizado por meio da fala e da escrita enquanto o movimento, objeto de estudo da EF, ganha pouco ou

nenhum valor. Também se observou a necessidade de o profissional saber se posicionar e responder sobre a finalidade da sua área de atuação na escola.

Maia et al. (2019) apontam que ainda hoje nas escolas, alunos e a equipe escolar de modo geral, veem a EF como uma disciplina extracurricular, onde se promovem momentos de recreação e não se considera seu fim educacional.

É importante destacar também a uso educacional para preparar alunos para exames externos em larga escala, desvalorizando a preparação dos estudantes para a vida. Deste modo, alguns professores de EF cedem a essa desvalorização e acabam por ministrar aulas sem planejamento, nem direcionamento didático-pedagógico. Ou ainda os professores de EF acabam visando apenas as modalidades esportivas e dão ênfase à aptidão física e ao rendimento técnico, o que pode levar os alunos à desmotivação nas aulas (MAIA et al., 2019).

Maia et al. (2019) apontam também como principais fatores de desvalorização da EF escolar: a postura profissional, decisões tomadas pela gestão escolar, vivências negativas de alunos, infraestrutura inadequada e pouca participação da disciplina nas avaliações externas e vestibulares.

Favato e Both (2019) estudaram os motivos que levavam os professores em início de carreira a permanecer ou abandonar a profissão. Como resultados eles encontraram como motivos para abandono a desvalorização financeira, o desacordo com a rede de ensino, o estresse e a indisciplina dos alunos. Como motivos para a permanência destacam-se a necessidade financeira, segurança do vínculo empregatício, identificação com a profissão e satisfação em trabalhar com crianças.

Nesse contexto, Macedo e Antunes (2006) fazem algumas perguntas iniciais em seu trabalho: Que valor tem a EF? O que ela representa para a sociedade e para cada indivíduo que nela se insere? Será que ela tem algum valor? Se tem, por que a vemos desvalorizada?

Os autores afirmam existir ainda hoje uma dissociação entre o que se produz academicamente e a realidade cotidiana dos professores de EF. Macedo e Antunes (2006, p.14-15), veem a EF como uma disciplina que tem seu valor “[...]”

atrai a atenção da sociedade, satisfaz necessidades, desperta interesses. É caracterizada como um bem, digna de ser estimada e válida para a vida de todo ser humano, logo, é valorizada, tem o seu valor.”

Santos et al. (2014) destacam que, enquanto professores, não podemos apenas reproduzir o que os alunos aprendem na rua. Se faz preciso criar reflexões trazendo novas roupagens e novas práticas a fim de ampliar o universo cultural dos discentes. Partindo das práticas e em diálogo com elas, se produzem novos conhecimentos culturais, sociais, políticos e históricos. A problematização do jogo e da brincadeira, dada a sua importância cultural para a humanidade, nos leva a compreender processos de construção de identidades culturais e sua importância para determinada época, assim como por meio desse processo podemos também notar como essas práticas se comportam em suas continuidades e discontinuidades.

Como crítica à escola, os autores acima discutem que assim como a EF não organiza o conteúdo brincar, de modo a ampliar e problematizar os conhecimentos dos alunos relacionando-o com o local e o global, as outras disciplinas escolares desconsideram as experiências dos alunos e ensinam de forma desconectada da realidade. Neste contexto, a escola não se mostra como lugar de prazer, e sim de trabalho cognitivo. Deste modo, os alunos não conseguem perceber a educação física como um componente curricular que oferece aprendizados (SANTOS et al., 2014).

OBRIGATORIEDADE DE ENSAIAR DANÇAS NA ESCOLA

Com relação às danças, o grupo colaborativo foi unânime em afirmar que o conteúdo danças é parte da EF e tem sua legitimidade garantida como tal, no entanto, a tarefa de ensaiar, que geralmente é direcionada à EF como uma obrigação na escola, não deveria ser assim tratada, mas sim ser sugerida e adotada por meio de ato voluntário do professor uma vez que também é parte da função da EF participar dos projetos da escola. Alguns professores relataram desconforto em ensaiar danças por não possuírem as habilidades técnicas necessárias.

Também destacou-se nas discussões a relação entre a dança e a rotulação de gênero, de modo que as professoras seriam mais cobradas do que os professores no intuito de ensaiar danças para apresentações na escola, nesse sentido houve divergência e nem todos concordaram com esta afirmação.

Sobre o ensino da dança na escola, Ehrenberg (2003) afirma que, dentro da perspectiva da cultura corporal de movimento, a dança é um elemento da EF, mas não exclusivo dessa disciplina, também se incluem os bacharéis em Artes Cênicas, Artes Plásticas e bacharéis e licenciados em Dança. Para a autora, na escola se nota a ausência desse conhecimento ou a realização de um trabalho superficial por meio das apresentações em datas comemorativas.

Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 1980 com a intensificação das discussões acadêmicas, incluíram na EF, as práticas corporais diversificadas, dentro de uma visão mais humanista. No entanto percebe-se que ainda há muito foco na teoria e pouca aplicação prática.

“Nessa perspectiva, o conhecimento específico da Educação Física seria a cultura corporal, tendo como conteúdos os jogos, esportes, ginásticas e danças, entre outras manifestações” (EHRENBURG, 2003, p.43).

Para fundamentar a inserção da dança na EF a autora se apoia no Coletivo de Autores (1992 apud EHRENBURG, 2003), que aponta existir uma decisão a ser tomada no ensino da dança na escola: ou se ensina tomando por base a técnica (movimentos técnicos) ou se ensina por meio da expressão espontânea contextualizada e carregada de significados.

A autora destaca que a EF em geral vem trabalhando a dança de forma mecânica, sem fundamentação teórica nem contextualização. Na maioria das escolas se está preocupado em inserir as danças apenas nas datas comemorativas. Neste trabalho se “perdem” muitas aulas exigindo habilidades técnicas dos alunos (EHRENBURG, 2003).

A autora sugere que o trabalho com dança na escola seja feito em três etapas:

Primeiro, a exploração de movimentos espontâneos com a música sem, no entanto, apresentar passos específicos. Também se faz nesse momento a expressão dos sentimentos relacionados à música.

Segundo, a apresentação dos passos e movimentos referentes à dança em questão. Esta apresentação pode se dar não só pelo meio limitado de demonstração, mas também pela apresentação de vídeos, figuras, discussões entre possíveis alunos que já conheçam a representação apresentada.

E terceiro, a contextualização da dança trabalhada deve se fazer presente, pois só assim acreditamos dar um sentido e um significado ao trabalho da dança no âmbito escolar. Pode-se citar a região à qual ela pertence, destacando seu caráter histórico, as vestimentas envolvidas, bem como trabalhar com a diferença dos movimentos realizados anteriormente (espontâneos) e a caracterização dos movimentos específicos a ela relacionados.

Ehrenberg (2003) argumenta também que a dança na escola deve ser trabalhada com foco na sua vivência, incorporação de muitas variações, significados, contextualização de acordo com a realidade por parte dos alunos e não no aprofundamento técnico baseado em um estilo específico. Também concorda que as datas comemorativas fazem parte da realidade escolar, contudo, as apresentações não devem ser o objetivo central da EF, elas fazem parte de um produto final que deveria ser trabalhado de acordo com a cultura corporal.

INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES(AS) DE EF

O grupo colaborativo destacou a falta de uma maior valorização do professor de EF por parte do município em que trabalham, uma vez que falta material de trabalho, tendo os professores de levar seu próprio material de casa, uma vez que, por não terem armários próprios na escola, possuem o medo de que eles

desapareçam. Também foi apontado que os materiais recebidos em algum momento pelos professores foram insuficientes. O grupo apontou ainda para a falta de conhecimento por parte da secretaria de educação do que os professores de EF necessitam para trabalhar. Como consequência foi referida a desmotivação dos alunos devido à falta de um bom material e em quantidade suficiente para todos.

Os professores também se referiram aos espaços onde acontecem as aulas, sendo estes planejados e construídos sem pensar no professor de EF e nem no lazer das crianças. Como alternativa, quando possível são utilizados espaços destinados à comunidade. Os relatos denotam também a falta de espaço para as aulas de EF.

Damazio e Silva (2008) confirmam as argumentações acima, em seu estudo onde foram investigadas 10 escolas na cidade de Teresópolis no Rio de Janeiro, eles identificaram que as condições materiais como espaço físico e ambientes, livros didáticos e outros materiais afetavam pedagogicamente o trabalho dos professores de EF.

Os autores observaram que nas escolas, os espaços onde aconteciam as aulas de EF se confundiam com aqueles destinados aos horários vagos e intervalos e isso acabava interferindo no trabalho pedagógico do professor. Também foram observados a inexistência de espaços destinados ao lazer, às conversas e encontros dos alunos (DAMAZIO, SILVA, 2008).

Damazio e Silva (2008) também afirmam que para atender a uma demanda cada vez mais elevada de matrículas, as construções escolares se dão em lugares inadequados, com má utilização, disposição mal planejada de salas e ambientes, materiais inadequados e sem a segurança necessária.

Os autores acreditam que as condições materiais possuem grande influência no trabalho pedagógico dos professores. Tanto é que estas condições podem determinar o sucesso e o fracasso das ações educativas se não houver condições e espaços que favoreçam a realização dos planos de trabalho (DAMAZIO e SILVA, 2008).

Como fica a educação física neste quadro? Trata-se de uma disciplina que tem uma demanda por espaço, instalações e materiais peculiares. Como estão as escolas em termos de condições materiais para o ensino dessa

disciplina? Em que medida a carência de espaço físico adequado pode interferir no trabalho pedagógico? (DAMAZIO e SILVA, 2008, p. 193).

Deste modo, órgãos oficiais veem o espaço escolar pela via do custo benefício, ou seja, buscam a ampliação do atendimento sem investir em condições humanas melhores. Os autores também avaliam que esse direcionamento compromete o trabalho pedagógico de todos os professores e em especial dos professores de EF (DAMAZIO e SILVA, 2008).

Para os autores, para entender a falta e a pequena qualidade dos espaços físicos e das instalações para o ensino da EF, é preciso pensar em dois aspectos: “[...] a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares (DAMAZIO e SILVA, 2008, p.193).

Os autores constatam também, que o ensino da EF nas escolas públicas também pode ser limitado pelo valor dado a ela pela sociedade, pela atuação do professor e pela forma de organização administrativa da escola. Os autores sugerem que a disciplina de EF escolar deva estar em constante reflexão sobre seus objetivos, fundamentação teórica, limites e possibilidades a fim de se adequar aos novos desafios que a sociedade nos coloca (DAMAZIO e SILVA, 2008).

Sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas também é preciso levar em consideração que existe uma resistência à intervenção do professor nas aulas apontadas pelos alunos, isso se explica pelo desejo dos mesmos de decidir o que e como fazer nas aulas, contudo, apontaria também para a falta de mecanismos produzidos pelo professor em permitir essa liberdade de forma planejada. Os alunos também não entram em consenso sobre desejarem aprender novos conhecimentos nas aulas ou aulas livres como forma de lazer (SANTOS et al., 2020).

Na pesquisa de Santos et al. (2020), os alunos também destacam em suas narrativas a sua autonomia e protagonismo como pontos importantes para a troca de experiências e aprendizado dos saberes de que trata a EF. No entanto, devido à dificuldade de perceberem os conhecimentos relativos a essa disciplina como formas de

aprender, essa mesma autonomia e protagonismo levam a EF a ser confundida com momentos escolares onde não há orientação como, por exemplo, os horários livres.

Para os autores, é preciso analisar qual a responsabilidade do aluno na sua própria formação, uma vez que é importante que hajam críticas ao que se recebe dos professores, mas isso deve acontecer de forma ampliada e que inclua também a autocrítica do aluno em perceber e problematizar o seu interesse pela aula (SANTOS et al., 2020).

No ensino médio, alunos do 3º ano apontam a aula de EF como uma matéria necessária, não como espaço para aprendizado de novos conhecimentos, mas sim como momento de fuga da lógica escolar presente nos outros componentes curriculares. Deste modo, a identidade construída pelo aluno da EF, ao longo do processo de escolarização, onde se vê a disciplina como espaço de liberdade e descompromisso, não se faz apenas nos discursos, mas também no corpo-sujeito que pratica (SANTOS et al., 2020).

JUSTIFICAR A PRESENÇA DO PROFESSOR(A) DE EF NA ESCOLA

O grupo colaborativo apresentou a seguinte justificativa sobre a presença do componente curricular na escola: a EF contribui com o dinamismo da rotina escolar e participa do processo cognitivo do indivíduo; Apresenta grande importância na educação das crianças por meio do movimento em atividades como jogos, esportes, ginástica, lutas e danças; gera prazer na realização das atividades e assim traz grandes benefícios às crianças, de modo que outros professores além da disciplina de EF poderiam adotar metodologias mais lúdica e práticas a fim de diversificar mais as aulas.

A EF escolar já foi concebida pela sociedade e pelos próprios professores como um momento para brincar e distrair sem fins educacionais como pesquisar, estudar, analisar, refletir e avaliar. Era uma prática restrita ao físico e não levava muito sentido a escola e a sociedade enquanto área de conhecimento, sendo vista naquela época como área de atividade. Nesse contexto, ela foi voltada ao militarismo, ao higienismo dentro de uma visão reduzida e que não elevava a qualidade e a importância desta disciplina na escola (COSTA et.al, 2009).

Com a aprovação da Lei 9394/96 (LDBEN), a EF ultrapassa o status de atividade e passa a ser considerada componente curricular. Deste modo passa a ser mostrada como área de conhecimento com conteúdos a serem ensinados e aprendidos dentro das escolas, além de reforçar o trabalho teórico dos pesquisadores da época (COSTA et.al, 2009).

Os autores destacam que mesmo com a garantia após ter se tornado um componente curricular, a EF necessita de mudanças mais profundas, como mudanças nos cursos de formação e na atuação dos profissionais, deixando para trás visões ultrapassadas. Assim se caminhará no sentido da legitimação da EF escolar e da sua compreensão por parte da sociedade (COSTA et.al, 2009).

Os autores também afirmam que a legitimação tão almejada se encontra nas mãos dos professores em seu fazer diário nas escolas. Depende deles, mostrar a EF como a disciplina indispensável, que estuda o ser humano em movimento e as diversas práticas corporais que possibilitam suas formas de expressão e de comunicação uns com os outros (COSTA et.al, 2009).

Para os autores, o papel da EF na escola é o de tratar do movimento humano consciente, pensado, elaborado e estruturado de acordo com a nossa evolução fisiológica e cultural. A compreensão do porquê e de como esta estrutura é constituída revela a importância destes estudos na escola (COSTA et.al, 2009).

Olhando sob outro ângulo, também é preciso refletir sobre como a escola ainda hoje busca valorizar disciplinas com foco no saber-objeto, atestando-as como mais adequadas à lógica do ensino. Nesse aspecto, a disciplina EF, ao mesmo tempo em que atua como as demais disciplinas escolares, também demonstra outra forma de tratar do conhecimento. Deste modo em um movimento de prática-teoria-prática, suas ações ganham significado e vão sendo traduzidas aos alunos pelas diferenciações estabelecidas (SANTOS et al., 2020).

Para Santos et al. (2020), nas narrativas dos próprios alunos se nota a valorização dos saberes-objeto em detrimento dos saberes de domínio pertencentes à EF. Essa visão negativa relativa à EF apontada por alunos em fim de

ensino médio pode ser justificada pela eminência de sua entrada no mercado de trabalho e decisões profissionais futuras.

Assim, é necessário que o professor busque ampliar o patrimônio cultural e material da humanidade por meio de suas práticas pedagógicas, a fim de não atender somente àquilo que o aluno vê em seu cotidiano. Também devemos ser capazes de perceber que, como a juventude está em constante transformação, onde surgem novas fases e interesses de vida, não se pode apontar por meio das narrativas dos alunos uma identidade acabada para a EF. Desta forma, se faz necessário levar em conta os diferentes fatores e atores envolvidos nesse processo (SANTOS et al., 2020).

AVALIAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA EF ESCOLAR

As discussões provenientes da sessão reflexiva entre um grupo de professores de EF, gerou um conhecimento a respeito da avaliação como um ponto crítico nas aulas desta disciplina. Inicialmente, focou-se em como conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da EF na escola, de modo que uma sugestão foi a de realizar uma palestra com os professores da escola no início do ano letivo.

Nesta palestra, seriam explicados os objetivos da disciplina e as metas a serem alcançadas com as crianças. Outra sugestão dada seria, que essa conscientização começasse ainda pelo próprio professor de EF, de modo que cada um compreendesse muito bem o objeto de estudo de sua área de conhecimento. Também se colocou como necessário que este profissional seja capaz de se inserir nas reuniões, nos conselhos de classe, assim como se posicionar politicamente.

Como saber próprio da EF, foi referido o movimento corporal humano, ou seja, o aprender pelo movimento, que se difere das outras formas presentes na escola como a fala e a escrita, e é isso que diferencia e justifica a presença da EF na escola.

As discussões levaram ainda ao surgimento da dúvida por parte dos professores sobre a inexistência ou a dificuldade de se avaliar em EF, o que gerou novas reações nos participantes.

Nas manifestações se expôs que existem sim instrumentos, e que eles devem estar baseados em uma linha de avaliação. Foi assim destacada a avaliação indiciária, de modo a coletar dos alunos, por meio de desenhos ou diário do aluno, pistas sobre o seu desenvolvimento e depois comparar dentro de intervalos de tempo. Na sequência foi colocado que a avaliação da EF é ainda “invisível” para quem não é dessa área específica e que existe a necessidade de criação de um método onde ficasse mais claro os alcances dos objetivos desta disciplina para toda a comunidade escolar.

No debate se alertou que como cada professor segue uma linha de trabalho isso tende a atrapalhar a valorização da EF na escola. Alguns métodos avaliativos tem sido realizados, dentre eles o método tecnicista de repetição do movimento. Por fim, com relação a avaliação somativa, levantou-se um questionamento a respeito das sobrecargas enfrentadas pelo professor, como o número elevado de alunos, pequenos intervalos para planejamentos entre as aulas e de como o sistema educacional desconsidera as notas da avaliação feita pela disciplina, levando a pressionar os professores para a aprovação de alunos com rendimento insatisfatório em EF.

Santos et al. (2019, p.10), autores referenciado por um dos participantes da pesquisa colaborativa, discutem a importância da avaliação nas aulas de EF para além da observação das aulas e apresentam o diário escolar como um instrumento que favorece “[...] às crianças registrar as suas práticas formativas e ressignificar suas experiências com as/nas aulas de EF”. Os autores também destacam que por meio do diário, professor e aluno se tornam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e trazem um movimento contínuo de produção e análise da própria formação, numa perspectiva individual e também coletiva. Os diários também dão voz ao aluno ao mesmo tempo que permitem ao professor realizar sua própria leitura.

Os diários, como instrumentos avaliativos, possibilitam ao leitor perceber a produção de sentidos sobre o que se ensina, o que se aprende e o que se faz com o que se aprende nas aulas de Educação Física. Eles se constituem como espaços para as crianças materializarem e se apropriarem dos conhecimentos no âmbito das diferentes linguagens (SANTOS, 2019, p.10).

Por meio do diário de EF é possível planejar processos de aprendizagem, tendo em vista os elementos específicos do componente curricular. Desta forma ao se aliar os registros às práticas docentes é possível levar as crianças a produzirem novos sentidos na forma como tratam o saber, e assim procederem a autoavaliação de sua aprendizagem (SANTOS, et al., 2019).

Os sentidos atribuídos às práticas corporais, materializados em narrativas imagéticas e escritas, potencializam os processos de rememoração do que foi ensinado, levando os alunos a autoavaliar suas aprendizagens. Para isso, faz-se necessário o uso de diferentes registros avaliativos como formas singulares de cada criança expressar os sentidos com as aprendizagens por diferentes linguagens – falada, gestual, escrita, textual, desenho (SANTOS, 2019, p.13).

Santos et al. (2020) identifica que no ensino fundamental II ocorre uma transição na produção de sentidos assim como da visão sobre os conteúdos da EF. Nesse período, os alunos apresentam um estranhamento quando das aulas em sala. Assim surgem tensões apontadas pelos alunos diante das mudanças na prática pedagógica e também na exigência de realização de avaliações.

O conflito apontado pelos alunos, se refere a identidade criada nos anos iniciais de escolarização que se contrasta com o novo modelo apresentado que se aproxima mais da lógica escolar se assemelhando com as demais disciplinas. Deste modo, o conteúdo sistematizado, a avaliação mais exigente, as aulas em sala, a busca de domínio de uma atividade, a criação de enunciados sobre essa atividade e a compreensão e criação de regras relacionando os conhecimentos teóricos e práticos levam a uma rejeição por parte dos alunos (SANTOS, et al., 2020).

Também se faz importante notar que quando os alunos se remetem aos aprendizados alcançados na EF e eles citam as regras esportivas, por ser um conhecimento que necessita ser estudado na teoria para ser aprendido, desta forma

os alunos se baseiam nas outras disciplinas escolares como referencial de aprendizagem e não conseguem estabelecer uma compreensão das metodologias utilizadas nas aulas de EF (SANTOS et al., 2014).

CONCLUSÃO

Dos eixos iniciais no debate do grupo, em oito levantados inicialmente, quatro deles tem como ponto em comum que a valorização da EF ou a sua legitimação enquanto componente curricular. Assim, a questão central que se coloca para o grupo em estudado foi a valorização do profissional de EF na escola.

Quando se fala de valorização profissional na escola, primeiramente é preciso se perguntar quais são os saberes que a escola valoriza. A valorização da EF ou a sua desvalorização não é uma questão de área, mas sim uma questão de modelo de escolarização. Deste modo, a desvalorização do professor EF não é relativa somente ao componente curricular em questão, o que existe é uma relação com o modelo de escola. Durante as discussões apresentadas na pesquisa, no que refere a desvalorização, a maioria dos problemas apresentados se mostrou exterior ao professor de EF, assim, o gestor, o aluno, as condições de trabalho e a metodologia e avaliação, aparecem como uma questão direta ao trabalho dos docentes e a sua necessidade de mudança. Deste modo, além da cobrança do gestor, o interesse e o desinteresse dos alunos ou a falta de condição física dos mesmos, a formação do professor, quais outras questões precisam ser melhoradas? Também é preciso levar em consideração o ano de formação dos professores, fato que pode influenciar nos seus métodos de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D. D. et al. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Ed. Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 204-213, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14052>> Acesso em: 25 fev. 2021.

ARAUJO, Carla Maria dos Santos. **Individualismo e colegialidade no trabalho**

dos professores de educação física: dois estudos de caso em escolas do Grande Porto. 2004, 236f. Dissertação (mestrado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências dos Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/9839>> Acesso em: 08 de jul. 2021.

BARROS, Leonardo Augusto D´almeida. **Aprender brincando:** contribuições de um projeto de colaboração entre professores de educação física e alfabetizadores. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/183>> Acesso em: 8 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: _____; STRECK, Danilo Romeu (ORG). **Pesquisa Participante: A Partilha do Saber.** 4ª impressão. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

CARNEIRO, F. F. B. et al. Redes de colaboração científica em Educação Física: comparação entre a subárea Biodinâmica do Movimento e a subárea Sociocultural e Pedagógica. **Em Questão**, v. 26, n. 3, p. 146-172, 2020. Disponível: <<https://doi.org/10.19132/1808-5245263.146-172>> Acesso em: 25 mar. 2021.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da; PEREIRA Vera Lucia; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR. In: 4º CONPEF congresso norte paranaense de educação física escolar. 7 a 10 de julho de 2009. Universidade Estadual de Londrina. . <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral12.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2021.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar a Prát.**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v11i2.3590>>. Acesso em: 26 mai. 2021.

DE PAULA, E. de J.; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. SUSPENSÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FORMA DE PUNIÇÃO: A PERCEPÇÃO DIS-

CENTE. **Pensar a Prát.** v. 18, n. 2, p. 461-471, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v18i2.30926>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar:** aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: [s.n], 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275432>. Acesso em: 21/05/2021.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Rev. Bras. de Ciên. do Esp.** v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.004>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: _____; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. 1ª ed. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016. p. 33-64. Disponível em: <<https://nepegeo.ufsc.br/2018/09/25/ebook-gratuitos/>> Acesso em: 14 mai. 2021

MACEDO, R. L. de; ANTUNES, R. de C. F. de S. Valoração da educação física: da produção acadêmica ao reconhecimento individual e social. **Pensar a Prát.**, v. 2, p. 65-83, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v2i0.150>> Acesso em: 27 maio. 2021.

MAIA, F. E. da S. Et al. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Rev. Pemo**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.47149/pemo.v1i3.3580>> Acesso em: 27 maio. 2021.

MONTEIRO DE ALMEIDA, Lana Paula Crivelaro. **Indicadores que levam um professor a tornar-se colaborativo.** 2014. 195 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319171>> Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS JUNIOR, J. B. S. et al. Estágios da colaboração: um instrumento para investigar a evolução das interações de professores de Química inseridos em um grupo colaborativo. **Rev. Elet. de Ens. de las Cien.**, v. 17, n. 2, p. 360-379, 2018. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_04_ex1337.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS, W. dos et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Mov.**, v. 25, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SANTOS, W. dos et al. Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do ensino médio. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e2010074, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8664295>. Acesso em: 5 set. 2021.

SANTOS, V. F. dos et al. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 1 Dec. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23566>> Acesso em: 5 set. 2021.

SOUZA, Hadamo Fernandes de. **Indisciplina na escola**: a educação física como mecanismo de castigo. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38449>> Acesso em: 07/04/2021.

TELES, L. Dimensões da aprendizagem colaborativa no design e gerenciamento de ambientes online. **Artefactum**, v. 11, n. 2, p. 1-19, 2015. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/780/472>> Acesso em: 18 mar. 2021.

VENTORIM, S. Et al. **Práticas Colaborativas entre formação inicial e continuada de professores no Estágio Supervisionado em educação física**. Disponível em: <<http://proteoria.org/modules/publisher/item.php?itemid=70>> Acesso em: 22 mar. 2021.