

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- DOUTORADO**

**GIOVANI DE PAULA BATISTA**

**O FAZER E O SABER FAZER DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR DENTRO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**CURITIBA-PR**

**2019**

**GIOVANI DE PAULA BATISTA**

**O FAZER E O SABER FAZER DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR DENTRO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

**CURITIBA-PR**

**2019**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Luci Eduarda Wielganczuk– CRB 9/1118

Batista, Giovani de Paula  
B333f O fazer e o saber de professores de educação física escolar dentro de  
2019 um programa de formação continuada / Giovani de Paula Batista ; orientadora:  
Evelise Maria Labatut Portilho. – 2019.  
188 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2019

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Educação básica.  
4. Professores de educação física. 5. Aprendizagem. I. Portilho, Evelise Maria  
Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

“Mais importante que saber é nunca perder a  
capacidade de sempre aprender mais”  
(Leonardo Boff)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 128  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Giovani de Paula Batista**

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às 15h, reuniu-se na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Marynelma Camargo Garanhani, Prof. Dr. Sergio Roberto Chaves Junior, Prof. Dr. Claudio Marcelo Tkac e Prof.ª Dr.ª Mirian Célia Castellain Guebert, para examinar a Tese do doutorando **Giovani de Paula Batista**, ano de ingresso 2015, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na formação de Professores". O doutorando apresentou a tese intitulada "O FAZER E O SABER DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DENTRO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h 30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca avalia a qualidade do estudo com recomendações a publicações em periódicos de comunicações científicas e concórrer ao Fórum Tese/Capes.

Presidente:  
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho [Assinatura]

Convidado Externo:  
Prof.ª Dr.ª Marynelma Camargo Garanhani [Assinatura]

Convidado Externo:  
Prof. Dr. Sergio Roberto Chaves Junior [Assinatura]

Convidado Interno:  
Prof. Dr. Claudio Marcelo Tkac [Assinatura]

Convidado Interno:  
Prof.ª Dr.ª Mirian Célia Castellain Guebert [Assinatura]

[Assinatura]  
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo o bem, que me possibilita buscar conhecimento e crescer em sabedoria, tornando-me uma pessoa melhor a cada dia.

À minha mãe, Vilma de Paula Batista da Silva que, com sabedoria, sempre incentivou, além de me dar suporte, inicialmente, para que eu pudesse prosseguir com meus estudos.

A todos os colegas do grupo de pesquisa, em especial às professoras Sônia Maria Gomes de Sá Küster e Cláudia Sebastiana Rosa da Silva, por me auxiliarem na condução dos encontros de formação continuada.

A todos os professores e comunidade escolar do Colégio Estadual Ambrósio Bini, pelo apoio e incentivo que me deram.

Ao professor Anderson Ferreira e ao professor Lindomar Miranda, por comungarem dos mesmos ideais que eu, em busca de uma escola melhor.

Aos meus alunos, pelos desafios proporcionados nos últimos anos, o que exigiu aperfeiçoamento da minha prática docente.

À Fundação Araucária, por oportunizar, por meio de uma bolsa de estudos, que eu pudesse ter mais tempo para me dedicar à pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariana Cosme, por me receber durante o mês de janeiro de 2018 para um estágio-sanduíche de curta duração na Universidade do Porto – Portugal.

Aos professores Claudio Marcelo Tkac, Mirian Célia Castellain Guebert, Sergio Roberto Chaves Junior e Vilma Leni Nista-Piccolo pelas contribuições na etapa de qualificação deste trabalho.

Em especial, à professora Evelise Portilho que, com muito carinho, atenção e exigência tem contribuído de maneira significativa para o meu processo de formação profissional desde o ano de 2009. É alguém muito importante na minha vida!

À minha esposa Fabiane dos Santos  
Machado, companheira nos momentos  
mais difíceis desta trajetória.



BATISTA, Giovani de Paula. **O fazer e o saber fazer de professores de educação física escolar dentro de um programa de formação continuada.** 2019. 188 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

## RESUMO

Conhecer como os professores pensam e agem no contexto em que a prática de ensino acontece é um dos caminhos para que se possa pensar em processos de formação continuada mais condizentes com os desafios e necessidades da realidade escolar em que atuam. Com a intenção de interpretar a maneira como os docentes de Educação Física escolar compreendem e organizam o trabalho pedagógico, a presente pesquisa teve como objetivo refletir criticamente sobre o fazer e o saber fazer profissional desses professores em um programa de formação continuada. A sustentação teórica sobre Educação Física escolar ocorreu por meio dos estudos de Coletivo de Autores (1994), Bracht (2003), Paraná (2008), Nista-Piccolo e Moreira (2012), Kunz (2012), Betti (2013), Gariglio (2015) e Neira (2017). Já a fundamentação a respeito do processo de aprendizagem e ensino aconteceu mediante os estudos de Corrêa, Benda e Ugrinowitsch (2006), Tani (2011; 2013), Pinker (2012), Bandura e Azzi (2017) e Damásio (2017). Por sua vez, a formação continuada de professores está apoiada nos estudos de Tardif e Lessard, (2008), Gatti, Barreto e André (2009), Vaillant e Garcia (2012), Ferreira (2016), Portilho e Medina (2016), Portilho, Batista e Blanchet (2016), Antunes *et al.*, (2017), entre outros. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo com enfoque fenomenológico hermenêutico, por oportunizar a compreensão do discurso e das ações desenvolvidas no contexto em que a prática docente acontece. Participaram da pesquisa 13 professores de Educação Física de 10 escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Almirante Tamandaré-Paraná. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o Protocolo de Observação dos Encontros, entrevista semiestruturada e um questionário de avaliação do processo de formação desenvolvido. Recorreu-se à técnica de triangulação de métodos para a interpretação dos dados obtidos, por permitir a compreensão da estrutura dos processos e dos resultados de um programa de formação. Como resultados, constatou-se o predomínio do fazer em relação ao saber fazer docente, evidenciados na compreensão que possuem da Educação Física no contexto escolar, do processo de aprendizagem e ensino e da formação de professores. Concluiu-se que há necessidade de se pensar em programas de formação continuada em que os docentes sejam convidados a refletirem sobre o fazer profissional, reconhecendo nas próprias ações elementos que permitam a análise crítica, o domínio e a transformação do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Aprendizagem. Professores. Educação Física escolar. Educação básica.

**The doing and the know-how of teachers of physical education within a program of continuing formation.** 2019. 188 f. Doctoral (Thesis) - Pontifical Catholic University of Paraná, Curitiba, 2019.

## **ABSTRACT**

Knowing how teachers think and act in the context in which the practice of teaching happens, is one of the paths to be able to think in cases of continued education more commensurate with the challenges and needs of the school reality in which they operate. With the intention to interpret the way teachers of physical education at school understand and organize the pedagogical work, the present research had as objective to reflect critically about doing and know how to do training of teachers in a program of continuing formation. The theoretical support about physical education at school occurred through the studies of Collective of authors (1994), Bracht (2003), Paraná (2008), Nista-Piccolo and Moreira (2012), Kunz (2012), Betti (2013), Gariglio (2015) and Neira (2017). Already the reasoning about the learning and teaching process happened upon the studies of Corrêa, Benda and Ugrinowitsch (2006), Tani (2011; 2013), Pinker (2012), Bandura and Azzi (2017) and Damásio (2017). In turn, the continuing education of teachers is supported in studies by Tardif and Lessard (2008), Gatti and Barreto (2009), Vaillant and Garcia (2012), Ferreira (2016), Portilho and Medina (2016), Portilho, Batista and Blanchet (2016), Antunes et al, (2017), among others. The methodology used was qualitative with phenomenological hermeneutic approach, to promote the understanding of speech and actions developed in the context in which the teaching happens. Participated in the survey 13 Physical Education teachers from 10 schools in the state education network, located in the municipality of Almirante Tamandaré-Paraná. As data collection instruments were used in the protocol of observation of meetings, interviews and a questionnaire for the evaluation of the training process developed. We used the technique of triangulation of methods for the interpretation of the obtained data, to allow the understanding of the structure of the processes and results of a training program. As a result, it was found that the predominance of doing in relation to the know-how faculty, evidenced in the understanding that have physical education in the school context, the process of learning and teaching and training of teachers. It was concluded that there is a need to think in programs of continuing formation in which teachers are invited to reflect on the professional doing, recognizing the actions themselves elements that allow a critical analysis, the domain and the transformation of the pedagogical work.

**Keywords:**Continued education. Learning.Teachers.Physical education at school. Basic education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada
EF	Educação Física
ES	Espírito Santo
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GAE	Grupo Aprendizagem e Ensino
GTR	Grupos de Trabalho em Rede
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
P	Professor
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	PARANÁ
PROF	Professor
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Sergipe
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista

UFPR

Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM A CONSTRUÇÃO DA TESE .....	18
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	20
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	26
1.4 OBJETIVO GERAL .....	28
<b>1.4.1 Objetivos específicos</b> .....	<b>29</b>
<b>2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O FAZER E O SABER FAZER DE PROFESSORES</b> .....	<b>31</b>
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: A ÊNFASE NO FAZER PEDAGÓGICO .....	32
2.2 MOVIMENTO RENOVADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A BUSCA DE UM SABER FAZER PEDAGÓGICO .....	36
2.3 SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: UM SABER FAZER SITUADO.....	43
<b>3 APRENDIZAGEM E ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE O NÃO MAIS E O AINDA NÃO</b> .....	<b>47</b>
3.1 APRENDIZAGEM E ENSINO CENTRADOS NA ESTABILIZAÇÃO DO MOVIMENTO.....	47
3.2 PERSPECTIVA SISTÊMICA DE APRENDIZAGEM E ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	53
3.3 NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO.....	59
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>63</b>
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	63
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHOS PARA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....	66
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS.....	69

4.4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDO PELO GRUPO DE PESQUISA APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE .....	73
<b>5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>78</b>
5.1 OS PRESSUPOSTOS DA FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA.....	78
<b>5.1.1 Da fenomenologia.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1.2 Da hermenêutica .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1.3 Da fenomenologia hermenêutica .....</b>	<b>83</b>
5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	87
<b>5.2.1 Participantes.....</b>	<b>88</b>
5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	89
<b>5.3.1 Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>89</b>
<b>5.3.2 Questionário de avaliação do processo de formação continuada .....</b>	<b>91</b>
5.4 ESTRUTURA DOS ENCONTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	92
5.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	94
<b>5.5.1 Categorias de interpretação .....</b>	<b>95</b>
<b>6 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>99</b>
6.1 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL E DESAFIOS DA DOCÊNCIA.....	99
6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E CARACTERÍSTICAS DE BONS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO.....	114
6.3 O FAZER E O SABER FAZER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	128
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE D – ESTRUTURA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE E – IMAGENS QUE REPRESENTAM O MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL .....</b>	<b>174</b>

<b>APÊNDICE F – ABORDAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO 2 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>189</b>

## 1INTRODUÇÃO

Compreender a Educação Física como uma área de conhecimento implica dar a ela, no contexto escolar, o *status* de componente curricular, não apenas por imposições legais, mas, de fato, por fazer parte da formação do ser humano. Para alcançar essa legitimidade, é necessário apontar quais são as finalidades e importância que ela tem para a formação dos alunos.

Ao comentarem sobre a importância da Educação Física no contexto escolar, Nista-Piccolo e Moreira (2012) lembram que esta representa o espaço de desenvolvimento de conteúdos pautados nos valores, no conhecimento e nas competências de toda sua dimensão cultural e que “a seleção dos conhecimentos ali disseminados deve se pautar nas necessidades e interesses dos alunos, considerando as suas expectativas, os anseios, visando ampliar as suas experiências culturais” (p. 13).

Dentro dessa concepção, a Educação Física tem as mesmas responsabilidades dos outros componentes curriculares, uma disciplina pensada a partir dos interesses e necessidades do contexto escolar, e que tem como finalidade contribuir para a formação dos alunos para que possam pensar e agir de forma independente, reconhecendo suas possibilidades de atuar no mundo.

Dentre os caminhos para que essa perspectiva de Educação Física se efetive, está a necessidade de que os professores organizem o trabalho pedagógico de modo que os aprendizes possam, mediante diferentes formas de manifestações culturais, presentes nos conteúdos trabalhados durante as aulas, reconhecerem-se como sujeitos históricos, capazes de construir trajetórias singulares de relação com o contexto em que vivem.

Para isso, torna-se necessário que, durante as aulas, os educandos tenham momentos de reflexão sobre o conteúdo que está sendo aprendido uma vez que o trabalho centrado apenas na priorização do gesto técnico, na repetição de ações motoras, não garante que esse processo aconteça. Desse modo:



a intenção não é ensinar a praticar determinadas modalidades esportivas e conhecer apenas suas formas, suas aplicações e organizações, mas o papel é fazer com que adquiram autonomia para a prática dessas modalidades esportivas com um senso de reflexão crítica sobre como, quando, onde e para que elas se manifestam nas mais variadas situações, nesse caso, no cenário escolar (SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011, p. 66).

Na linha dos autores acima citados, cabe ainda acrescentar a importância de que, durante as aulas, sejam oportunizadas situações de ensino em que cada aluno possa se conhecer melhor enquanto aprendiz podendo, a partir das situações apresentadas, planejar as estratégias que considera as mais adequadas para a aprendizagem do movimento. Essa é também uma forma de buscar soluções que permitam superar as dificuldades apresentadas e avaliar o resultado dos seus esforços no processo. Trata-se de transmitir “intenções para a realização dos movimentos, em lugar da tradicional transmissão de formas padronizadas do movimento, ou seja, das tarefas de movimento elaboradas a partir de destrezas esportivas prefixadas” (KUNZ, 2012, p. 231).

Dentre os caminhos para que isso aconteça, está a proposição de programas de formação continuada em que os docentes, por meio da troca de experiências, possam investigar a prática de ensino, construindo em conjunto aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais condizente com as características do contexto em que atuam. Conforme ressalta Perrenoud (2002, p. 59), o professor deve ser:

capaz de reconhecer em si mesmo atitudes e práticas das quais não é consciente e que, inclusive, se esforça para ignorar. Não é agradável admitir que não controlamos todos os nossos atos e todas as nossas atitudes, e é ainda mais desagradável perceber que o que ignoramos nem sempre é aceitável.

A tomada de consciência de suas atitudes e posições contribui com a apropriação da autonomia por parte do professor, que não mais busca fora dele a responsabilidade dos seus problemas, mas olha para si mesmo, compreende a importância da sua implicação no processo de transformação.

Com o objetivo de proporcionar espaços para o encontro e a discussão entre os professores a respeito de temas pertinentes à sua realidade escolar, no local onde o trabalho acontece (PORTILHO; BATISTA; BLANCHET, 2016), é que se pensou em construir esta tese. A organização dos capítulos, bem

como a organização dos encontros com os professores, aconteceu mediante um processo de construção de conhecimento do autor, fruto de reflexões ao longo de sua atuação profissional.

### 1.1 EXPERIÊNCIAS QUE MOBILIZARAM A CONSTRUÇÃO DA TESE

Nos primeiros anos de minha trajetória como professor de Educação Física do ensino fundamental II e do ensino médio, preocupava-me com o ensinoda técnica das habilidades motoras voltadas à aprendizagem dos educandos. Lembro-me de que, na maioria das vezes, após a explicação da maneira como um elemento básico esportivo deveria ser executado, solicitava aos alunos que formassem filas de frente para a cesta, gol ou rede de voleibol, poisalém de visualizar a habilidade motora trabalhada, tinha ao mesmo tempo o controle da turma.

Apesar de reconhecer algumas vantagens com o desenvolvimento das aulas nesse estilo de ensino, comecei a perceber que os educandos tinham dificuldades em transpor esses conhecimentos para outros contextos, sobretudo durante a aplicação do jogo.

Outro aspecto que também me intrigavaacontecianas situações em que os aprendizes apresentavam dificuldade em realizar um movimento exigido como, por exemplo, o arremesso de lance livre no basquetebol. Ao serem questionados sobre o que dificultava na realização correta do arremesso, não conseguiam expressar aquilo que faziam. Na maioria das vezes, aguardavam que eu fizesse a correção técnica do gesto esportivo para, em seguida, poderem repeti-lo.

O fato de ter ingressado como professor da rede estadual do Paraná no mesmo ano em que comecei a frequentar os grupos de estudo Aprendizagem e Ensino (GAE) e de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, coordenados pela Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Evelise Maria LabatutPortilho foi decisivo, pois estes me proporcionaram momentos significativos de teorização de minha prática, sobretudo nas questões de um reconhecimento de situações pertinentes à maneira como penso e organizo as aulas.

Mediante discussões com os pares, pude realizar reflexões a respeito de situações importantes para o trabalho com os alunos, tais como: a importância

da escolha de recursos e estratégias adequados para o desenvolvimento das aulas, relações entre a maneira como ensinar e o reflexo no aprender dos alunos, a necessidade de considerar os processos cognitivos envolvidos no processamento de informações etc.

Por meio do programa de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente em quatro escolas públicas, sendo duas da rede estadual do Paraná (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), localizadas no município de Colombo (PORTILHO, *et al.*, 2017), uma da rede municipal (anos iniciais do ensino fundamental) (SILVA; PORTILHO; COSME, 2017) e uma instituição de educação infantil, modalidade educação especial localizada no município de Curitiba (RIBAS, *et al.*, 2017), tive a oportunidade de reconhecer elementos que caracterizam a prática docente, ao mesmo tempo relacionando-os com as minhas práticas pedagógicas.

As reflexões realizadas durante os encontros quinzenais com o grupo de pesquisa durante dois anos despertaram-me o interesse em pesquisar minha própria atuação docente. Busquei conhecer um pouco mais a respeito da maneira como planejava, conduzia e avaliava as minhas aulas, ou seja, a identificação do(s) meu(s) estilo(s) de ensino(s). Conforme menciona Santos (2001, p. 16):

o professor deve trabalhar como pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua própria experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios.

A investigação de minha prática tem possibilitado a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, a partir de aspectos como a compreensão de procedimentos de intervenção, a diversificação de recursos utilizados nas aulas, a organização do ambiente de aprendizagem etc., propiciando novas formas de atuação em aula.

Durante a elaboração de minha dissertação de mestrado, intitulada Levantamento das Evidências de Validade de um Instrumento Pedagógico (BATISTA, 2014), escrevi um capítulo sobre a aprendizagem na perspectiva interacionista, fundamentado em autores como Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Piaget (1996), Pozo (2002, 2005) e Claxton (2005), sendo

abordada também a aprendizagem do professor nos cursos de formação continuada, a partir de autores como Placoe Souza (2006), Bransford, Brown e Cocking (2007) e Medina (2013).

A construção desse capítulo proporcionou-me momentos de reflexão sobre a formação continuada em Educação Física escolar em que frequentei como professor participante e/ou palestrante. Em muitos casos, apresentei aos docentes de diferentes municípios, técnicas de como ensinar esportes, dentre os quais, atletismo, golfe e tênis, independente da realidade escolar em que trabalhavam.

Embora programas de formação continuada com essa característica propiciem ao professor o contato com temas pouco trabalhados na escola, a maneira como esse tipo de formação é pensada resulta numa aprendizagem voltada apenas ao fazer, independente das particularidades do contexto de atuação profissional. Como consequência, o docente tem dificuldade em realizar a transposição do conteúdo para a realidade em que atua.

Com a finalidade de compreender melhor as experiências de formação das quais participei como aluno e como professor, bem como o cenário atual de formação continuada em Educação Física escolar, apresento a seguir um estudo de estado do conhecimento, destacando produções a respeito do tema nos últimos 11 anos.

## 1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao realizar um estudo do tipo estado do conhecimento acadêmico sobre os temas Formação Continuada e Educação Física Escolar, a partir dos periódicos da ScIELO, Capes, LILACS-Bireme e no Banco Nacional de Teses e Dissertações dos últimos 12 anos, identifiquei um total de 454 trabalhos.

No portal ScIELO foram encontrados 12 trabalhos; dentre eles destaca-se o de Luizet *al.*, (2016), que apresenta uma investigação a respeito das práticas produzidas pelos docentes em seu cotidiano escolar de professores de Educação Física de três escolas da rede municipal de Vitória-ES. Esse trabalho teve a intenção de contribuir com a produção de políticas de formação continuada que possam aproximar a Universidade da Educação Básica, além

de valorizar a coautoria e a corresponsabilidade do professor no processo formativo. Há também que se ressaltar o estudo de Loureiro e Caparróz (2010), que investigaram o que os docentes que atuam na Educação Básica do município de Vitória-ES pensam a respeito do próprio processo formativo. Destaca-se o fato de os professores enxergarem negativamente a descontinuidade do programa de formação na área, sobretudo os que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – Seme.

Por sua vez, Rossi e Hunger (2012) analisaram os significados<sup>1</sup> atribuídos por oito professores de Educação Física escolar da rede pública de Bauru-SP sobre a formação continuada durante o ciclo de vida profissional. Os autores apontam que, na fase de iniciação à docência, os professores buscam ações formativas para aprimorar a prática pedagógica. Na fase de estabilização, preocupam-se com a intenção de solucionar os problemas do contexto educacional e disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores escolares. Já na fase de diversificação, o foco é o embasamento para trabalhar novos conteúdos e a atualização constante diante das novidades educacionais. Por fim, na fase da serenidade, optam por frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola.

O portal da Capes apontou 284 trabalhos abordando temas como a formação continuada do professor para o trabalho com o aluno de inclusão, perspectiva de formação continuada a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, voltada ao trabalho com esportes, ginástica, entre outros. Após a leitura de todos os resumos, foi possível identificar cinco artigos que se aproximavam do trabalho desenvolvido nesta tese. Dentre estes encontra o estudo de Tassa, Schneckenberg e Cruz (2015), que apresentam uma reflexão a respeito da formação docente, atuação profissional e ordenamentos legais na área da Educação Física no Brasil, à luz dos conhecimentos científicos acumulados das concepções contemporâneas da Educação Física e da política educacional da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. Diante dos resultados apresentados, os autores destacam a necessidade de serem desenvolvidos programas de formação que possam

---

<sup>1</sup> Nesta tese, entende-se que o significado refere-se às representações que o sujeito tem de sua atividade, assim como o valor que lhe atribui. É também o resultado de uma construção coletiva em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto (TOLFO; PICCININI, 2007).

contribuir para a diminuição das lacunas entre teoria e prática na Educação Física escolar.

Já o estudo de Casarotto e Krug (2016) teve como objetivo analisar o processo de construção dos saberes docentes de professores de Educação Física atuantes em escolas de educação especial. Como resultado, os autores apontam que os saberes construídos na formação inicial e continuada dos professores pesquisados mostraram-se insuficientes frente aos desafios da prática de ensino.

Ao discorrer sobre as modalidades de formação continuada de 70 professores de Educação Física, sendo 34 iniciantes e 36 experientes, Ferreira, Santos e Costa (2015) apontam que o comparecimento em formações na área pedagógica foi expressiva tanto entre os iniciantes quanto entre os experientes. Demonstram também que a maioria ocorre na maioria das vezes em congressos e em modalidades esporádicas e eventuais, com baixo nível de aprofundamento, como foi o caso das oficinas, palestras e seminários.

Em um trabalho que teve como objetivo compreender como os saberes docentes e as práticas corporais foram tratados pedagogicamente em um curso de licenciatura em Educação Física, modalidade à distância, Pasquali, Rodrigues e Lazzarotti Filho (2018) ressaltam que foi possível perceber que as práticas (corporais e pedagógicas) ainda carregam características peculiares de uma modalidade educacional presencial; porém, avançam diante da determinação do saber fazer ao buscar articulação entre teoria e práticas corporais por meio de diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos como vídeos, descrição e ilustração de movimentos. Esse trabalho apresenta sua contribuição, sobretudo quando se pensa em programas de formação continuada na área na modalidade híbrida ou totalmente a distância e sua relação com os saberes necessários para o desenvolvimento da prática de ensino.

Na base de dados Bireme foram identificados 33 trabalhos abordando temas como a formação para o trabalho com inclusão, ensino de esportes e dança. Destaca-se o trabalho de Oliveira e Ramos (2008), que teve como objetivo investigar a construção do saber pelos saberes docentes relativos à formação e à experiência profissionais de uma professora de Educação Física atuante no ensino médio. Os autores apontam que os saberes da formação e

da experiência mostraram-se fundamentais para a atuação profissional, já que somente a formação pode não oferecer os subsídios necessários que a prática proporciona, pois a realidade escolar e o público podem estar distantes do que o curso de graduação ensina aos futuros professores.

Há também o estudo de Bonfim, Batista e Oliveira (2015), autores que objetivaram diagnosticar, por meio da produção final dos professores PDE<sup>2</sup>/PR (2007 a 2012), a articulação dos estudos realizados com os Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores propostos pelas Diretrizes Curriculares/Educação Física do Estado do Paraná-Brasil, no contexto da formação continuada. Dentre os pontos apresentados está a articulação dos trabalhos desenvolvidos na formação continuada com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCE, permitindo maior aproximação entre os trabalhos desenvolvidos com realidades escolares específicas.

Em estudo que teve como finalidade analisar o entendimento de professores de Educação Física da rede municipal de ensino, da cidade de Santa Maria-RS, sobre as abordagens de ensino da Educação Física na Formação Continuada, Franchiet *al.*, (2015) indicam a dificuldade dos professores em sistematizar as proposições específicas de cada abordagem. Ao mesmo tempo, apontam para a importância do trabalho com as abordagens de ensino em programas de formação para qualificar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Por fim, o Banco Nacional de Teses e Dissertações apresentou 125 trabalhos que tratam sobre programas de formação continuada no campo da Educação Física escolar. Destaca-se o estudo de Correia (2007) que, ao investigar o programa de formação continuada para professores de Educação Física do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental da Prefeitura de Recife, aponta que este está centrado no desenvolvimento de encontros em grupos, promovendo debates, palestras, conferências, estudos e reuniões específicas que tratam de conteúdos da Educação Física, tais como o jogo, o esporte, a luta e a dança.

---

<sup>2</sup>O PDE é uma política pública que tem por objetivo proporcionar aos professores da rede pública estadual do Paraná subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Já trabalho de Nadolny (2016), que investigou as estratégias formativas para o desenvolvimento profissional durante um programa de formação continuada, realizado pelo projeto EDUCAMOVIMENTO<sup>3</sup> por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, indica que estratégias formativas voltadas à reflexão sobre narrativas escritas, leituras e estudos em grupo podem contribuir para maior protagonismo do(a) professor(a) no seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Outro estudo é o de Kataoka (2012), que investigou as tendências na produção do conhecimento em Educação Física Escolar, a partir do PDE-PR. A autora aponta que o programa se propõe a levar o professor a reconhecer as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o ensino e a aprendizagem. Contudo, chamou atenção o fato de a autora apontar que apenas trinta por cento dos trabalhos produzidos são condizentes com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE, uma vez que o programa é resultado de uma política de educação do Estado do Paraná que tem como foco o desenvolvimento de um projeto na escola em que o professor atua.

Por sua vez, o estudo realizado por Lira (2015), a respeito do programa de formação continuada de Professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Aracaju-SE, a partir do programa Horas de Estudo<sup>4</sup>, que teve como aporte teórico a Metodologia Crítico-Superadora, (COLETIVO DE AUTORES, 1994), demonstra que, apesar das proposições e debates realizados na área por meio de cursos, oficinas e palestras, a elaboração do documento final, um caderno de conteúdos disponibilizados aos docentes, aconteceu desconsiderando-se diversos pontos discutidos pelo grupo durante os encontros de formação.

Destaca-se também o estudo de Filho (2017), que ao avaliar o programa de formação continuada de professores de Educação Física escolar,

---

<sup>3</sup> O projeto de formação de professores EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na educação infantil é uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>4</sup> O programa Horas de Estudo é desenvolvido pela rede municipal de ensino de Aracaju, desenvolvido a partir das demandas que os próprios professores apontaram por meio de uma pesquisa que teve como foco fazer um levantamento das necessidades da prática docente.



oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo entre os anos de 2003 e 2011, identificou, por meio de entrevistas com professores participantes do programa de formação, a ausência de aproximação do conteúdo trabalhado com a realidade em que os docentes atuam.

Com base nos estudos apresentados, é possível perceber que a maioria dos programas de formação continuada teve como foco aspectos técnicos instrumentais, mantendo, via de regra, os profissionais afastados de discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. Em decorrência disso, constata-se que os professores de Educação Física escolar não participam das decisões político-pedagógicas que lhe dizem respeito, permanecendo à mercê de orientações de grupos que nem sempre conhecem a realidade da escola.

A formação continuada dentro dessa concepção pressupõe um distanciamento entre o aporte teórico da área e a prática de ensino desenvolvida, implicando diretamente no tipo de conhecimento construído pelos educandos durante as aulas. Parte-se da crença de que “o aluno, dedicando-se exclusivamente à prática (repetição), vai acabar dominando a teoria (descrição do movimento)” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 33).

O distanciamento dos conhecimentos construídos nos programas de formação continuada da realidade em que o professor atua contribui para que a Educação Física escolar perca o sentido como componente curricular, sendo caracterizada como uma disciplina eminentemente prática e sem caráter reflexivo.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de serem propostos programas de formação continuada que permitam aos professores assumirem uma atitude participativa, ativa e investigadora sobre o fazer e o saber fazer profissional em Educação Física escolar.

Com a intenção de apresentar um programa de formação que propicie aos professores a ressignificação da Educação Física como componente curricular, decidi elaborar um projeto de tese e ingressar no programa *stricto sensu* de doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, obtendo aprovação no ano de 2014.

Nas disciplinas cursadas no decorrer do doutorado, outros referenciais teóricos foram acrescentados à minha intenção de pesquisa voltada ao fazer e ao saber fazer de professores de Educação Física escolar em formação

continuada. Com diferentes leituras, seminários de tese e orientações, passei a questionar o tipo de conhecimentos produzidos nos programas de formação continuada e sua relação com as reais necessidades da prática de ensino do professor de Educação Física da Educação Básica.

Por fim, a visita à cidade do Porto, em Portugal, no ano de 2018, possibilitou-me fazer contato com professores de Educação Física escolar daquele país. Mediante visitas às escolas, entrevistas e observação de aulas, foi possível conhecer o modo como os profissionais pensam e organizam suas práticas de ensino. A troca de experiências durante a participação em congressos e seminários com docentes da Educação Básica me permitiu conhecer *in loco* características da estrutura e organização da formação continuada dos professores portugueses.

A proposição de programas de formação continuada que conduz o professor à reflexão sobre as particularidades do trabalho desenvolvido frente às especificidades da cultura daquele país, bem como a necessidade de transformação da informação em conhecimento mediante a reflexão sobre a própria prática e a troca de experiências com os pares chamaram-me atenção.

Em Portugal também pude conhecer a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Ao ser recebido pelas professoras Zélia Campos e Paula Queiros, docentes do curso de Educação Física, para uma entrevista de duas horas, pude perceber a presença de um movimento de reflexão a respeito do trabalho pedagógico dos professores. Acima de tudo porque, durante as ações de formação continuada, os docentes são convidados a repensarem o trabalho pedagógico com a intenção de poder desenvolver, em grupo, um olhar crítico quanto à atuação profissional, atribuindo significado às informações apresentadas mediante a reflexão sobre as próprias experiências.

A oportunidade de conhecer práticas de ensino diferenciadas bem como a possibilidade de ouvir professores da área a respeito do pensamento sobre a formação continuada em Educação Física escolar auxiliaram no desenvolvimento do programa de formação continuada desenvolvido nesta tese.

### 1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O tema da formação de professores tem ganhado centralidade nas pesquisas acadêmicas, principalmente no âmbito das pesquisas realizadas na perspectiva do professor como pesquisador de sua prática, e na consolidação das parcerias entre universidades e escola, fomentando programas de formação continuada. A fertilidade dessas experiências tem contribuído para aproximar esses dois espaços de produção de conhecimento, tornando possível o diálogo entre pesquisadores da academia e professores-pesquisadores da Educação Básica (ANTUNES *et al.*, 2017). Contudo, destaco nesta pesquisa a ausência de estudos na área voltados a proporcionar espaços para o encontro e a discussão entre os(as) professores(as) acerca de temas pertinentes à sua realidade escolar.

A concepção do professor como pesquisador de sua prática, ao mesmo tempo em que instiga cada docente a ter compreensão mais alargada da totalidade de sua história de vida e valorização das experiências, traz consigo a valorização dos saberes oriundos da prática de ensino, frutos de uma construção reflexiva, na qual os docentes são capazes de explicar, de maneira crítica e analítica, o que fazem em seu trabalho na escola, porque o fazem e como o fazem (GARÍGLIO, 2013).

Diante do exposto e respaldado teoricamente em estudos que apontam que programas de formação continuada pensados com o propósito de oportunizar aos professores a reflexão sobre a maneira como concebem suas práticas, possibilitam o desenvolvimento de uma docência comprometida com a melhora da qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999; PORTILHO; MEDINA, 2016), defendo como tese que: a proposição de um programa de formação continuada que permita ao professor de Educação Física escolar realizar reflexões com os seus pares sobre o fazer e o saber fazer docente é necessária para a articulação entre a prática e os conhecimentos construídos no percurso profissional.

Esta pesquisa possa contribuir para o debate acerca da melhoria dos programas de formação continuada com professores da área na Educação Básica pelo fato de oportunizar um momento formativo dialógico pautado na reflexão entre a teoria e prática profissional do professor de Educação Física escolar. Nessa direção, Gariglio (2013, p. 34) destaca que:

os professores são atores sociais, sujeitos que assumem a sua prática valendo-se dos significados que eles mesmos dão, sujeitos que possuem conhecimento e um saber fazer proveniente de sua própria atividade docente por meio da qual eles se estruturam.

Tendo como ponto de partida os pressupostos e as argumentações introdutórias apresentadas, origina-se a questão central desta tese: Como um programa de formação continuada para professores de Educação Física escolar pode oportunizar a reflexão do fazer e do saber fazer profissional docente?

#### 1.4 OBJETIVO GERAL

Dentre as condições necessárias para que ocorram mudanças na prática de ensino está a proposição de programas de formação continuada que superem o formato instrucional, rompendo o isolamento atual no qual trabalham os docentes para modelos que priorizem o trabalho coletivo, a discussão em grupo e a troca de experiências com os pares. Desse modo, terão a possibilidade de desenvolver competências como a capacidade de trabalho em grupo, a pesquisa, o desenvolvimento de projetos, a seleção de conteúdos e estratégias de ensino condizentes com as necessidades e diferenças de aprendizagens dos educandos, entre outras.

Após a contextualização e levando em conta também o âmbito do problema enunciado, estabeleceu-se como objetivo geral para a pesquisa: Refletir criticamente sobre o fazer e o saber fazer profissional de professores de Educação Física escolar em um programa de formação continuada.

Decorrentes do objetivo geral deste estudo desdobraram-se os objetivos específicos conforme item a seguir.

### 1.4.1 Objetivos específicos

- Identificar a concepção de professores sobre a Educação Física escolar em um programa de formação continuada;
- Reconhecer os significados da formação continuada para os professores de Educação Física;
- Investigar a compreensão de professores em um programa de formação continuada sobre o processo de aprendizagem e ensino na Educação Física escolar.

O contexto desta tese emerge, portanto, das minhas inquietações e reflexões realizadas ao longo dos últimos anos por meio de trocas de experiências com colegas de profissão, no ambiente escolar e universitário, tendo como foco a produção de conhecimento no campo da Educação Física escolar. Afinal, construir uma tese significa aprender e pôr em ordem as próprias ideias e ordenar os dados. É uma experiência de trabalho metódico que, como princípio, possa também servir aos outros (ECO, 2009).

Em linhas gerais, a partir da “Introdução” a pesquisa está organizada da seguinte maneira: no segundo capítulo, intitulado “Educação Física Escolar: reflexões sobre o fazer e o saber fazer de professores”, apresento o caminho histórico da Educação Física escolar brasileira. No seu final, indico possibilidades para o desenvolvimento de práticas docentes que contemplem o saber fazer, que levem em conta a capacidade do professor para não apenas fazer, mas também questionar e justificar teoricamente suas ações no ato de ensinar.

No terceiro capítulo, denominado “Aprendizagem e ensino em Educação Física Escolar: entre o não mais e o ainda não”, anuncio algumas mudanças na concepção de ensino na área, bem como caminhos a serem alcançados.

Ao construir o quarto capítulo, “Formação de Professores”, a intenção foi discutir o cenário da formação de professores em Educação Física escolar apontando para o descompasso entre a teoria e a prática de ensino. Na sua parte final apresento o programa de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Ensino na Prática Docente. Tal programa tem relevância como modelo de formação que oportuniza aos professoras

sensibilização e conscientização em relação as suas práticas desenvolvidas e a tomada de decisão em direção à potencialização das aprendizagens discentes.

No quinto capítulo, intitulado “Metodologia da Pesquisa”, apresento, de modo mais detalhado, a abordagem de pesquisa adotada, envolvendo a descrição do cenário escolhido, escolas estaduais do Município de Almirante Tamandaré, os participantes, procedimentos e os instrumentos de coleta de dados.

Por sua vez, as respostas obtidas por meio dos encontros de formação e entrevistas semiestruturadas estão presentes no sexto capítulo, denominado “Descrição e Interpretação dos Resultados”.

Nas “Considerações finais”, resalto a necessidade de se pensar em ações formativas que permitam aos professores a reflexão sobre os saberes presentes em sua atividade profissional na escola. Apresento também algumas diretrizes para programas de formação continuada em Educação Física escolar, pensados de modo a contemplar a reflexão sobre o fazer e o saber fazer pedagógico na prática docente. Tais diretrizes podem tornar-se uma ferramenta que permitam desenvolvimento de programas de formação continuada em que os professores sejam convidados a reconhecerem e a explicarem com argumentos claros a maneira como pensam e realizam o próprio trabalho pedagógico.

## **2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O FAZER E O SABER FAZER DE PROFESSORES**

Pensar em uma Educação Física que possa contribuir para a formação de pessoas capazes de agir na sociedade de forma autônoma e consciente tem se tornado uma ação cada vez mais emergente. Essa ação de fato pondera sobre uma Educação Física que não desconsidere a dimensão técnica do movimento (FENSTERSEIFER, 2001), mas que, ao mesmo tempo, exija de cada aprendiz maior protagonismo sobre os movimentos realizados.

Para tanto, é importante que sejam oportunizados momentos em que se possa planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, pensar sobre a maneira como realizar movimentos; enfim, realizar uma série de procedimentos cognitivos que, ao serem considerados, propiciem a construção de conhecimento além do plano motor. Conforme ressalta Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 56):

as aulas de Educação Física na escola têm função maior do que ensinar os alunos a jogarem bola, a fazer ginástica ou a dançar. Os alunos precisam compreender o que estão fazendo e porque estão fazendo tal atividade, ou seja, elas devem ter um significado para eles.

Com a intenção de compreender melhor o caminho trilhado pela Educação Física escolar e sua relação com o fazer e o saber fazer dos seus profissionais, apresento, na sequência, abordagens pedagógicas que, de algum modo, exerceram ou exercem influência na atuação do professor.

Tendo como aporte teórico as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE de Educação Física, documento que fundamenta o trabalho pedagógico dos profissionais da rede estadual de educação do Paraná (PARANÁ, 2008), aponto, na parte final deste capítulo, a necessidade de o professor desenvolver práticas de ensino situadas.

## 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: A ÊNFASE NO FAZER PEDAGÓGICO

A Educação Física escolar, no decorrer da História, tem sido objeto de acaloradas discussões a respeito de sua função, conteúdos e metodologias, tendo como finalidade contribuir com a formação de pessoas de acordo com contexto histórico e político de cada época.

Em meados do século XIX e início do século XX, chegava ao Brasil, mediante reapropriações e reinterpretações, um novo ideal de Educação com preocupação central na Saúde Pública e no ensino de novos hábitos. Convencionou-se chamá-lo de movimento higienista ou movimento sanitarista (GÓIS JUNIOR, 2007).

Entre o final do Império e a Primeira República (1889-1930), depositou-se na educação, particularmente na escola e na Educação Física, a esperança das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais, sendo seu maior representante o advogado baiano Rui Barbosa.

Tendo como referência estudos relacionados à fisiologia humana, Rui Barbosa defendia que o principal conteúdo da Educação Física escolar deveria ser a ginástica. Para ele, essa modalidade esportiva traria não apenas benefícios físicos e intelectuais, mas também morais, visto que a utilização do tempo livre com atividades ginásticas produziria “fadiga” nos alunos, evitando pensamentos ou ações indesejáveis e promíscuas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003).

Desse modo, a ginástica era compreendida como uma influência moralizadora e higiênica, intelectual e física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde, além do vigor dos órgãos. Diziam, os higienistas, que a realização de treinamento físico de maneira continuada proporcionava uma adaptação funcional a maiores exigências, um aperfeiçoamento da resistência ao esforço requerido, um rendimento mais nítido do trabalho solicitado, mudanças de hábitos que se traduziam nos corpos mais saudáveis.

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico e, mais especificamente o médico higienista, tinha um papel destacado. Era um



profissional quase indispensável porque “exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos” (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 53).

Em 1933 foi fundada a escola de Educação Física do Exército, que praticamente funcionou como polo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a área durante duas décadas. Destaca-se que, nessa época, os profissionais da Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Apenas em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física.

Acreditava-se que o enobrecimento físico era condição para uma alma sadia, que possibilitava o surgimento de uma consciência nacional, uma nova mentalidade voltada a atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza e com as exigências do Estado. Segundo Ghiraldelli Júnior (2003, p. 18):

o objetivo principal de Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevantar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”.

Nesse momento histórico, a Educação Física funcionou como um instrumento de seleção de pessoas, capaz de distribuir melhor homens e mulheres conforme as capacidades físicas e motoras que estes apresentavam. Seu papel como disciplina era o de eliminação dos incapacitados físicos, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população, com vistas à formação de um cidadão soldado, capaz de obedecer fielmente às regras estabelecidas pelo Estado e servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem.

Após a Segunda Guerra Mundial –período que coincide com o fim da ditadura e do Estado Novo no Brasil – surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1994). Destaca-se o Método Natural Austríaco, desenvolvido por Gaulhofer e

Streicher, e o método da Educação Física Desportiva Generalizada<sup>5</sup>, divulgado no Brasil por Auguste Listello.

Sobressai nesse momento histórico a influência do esporte que, no período pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento afirmando-se, paulatinamente, em todos os países sob a influência da cultura europeia como elemento predominante da cultura corporal. Especificamente em relação ao esporte de alto nível, o Brasil se projeta como potência em quase todas as modalidades para disputas de campeonatos sul e pan-americanos. Contudo, as almeçadas medalhas olímpicas não chegaram.

O sucesso da Seleção Brasileira em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) teve como uma de suas consequências a associação da Educação Física escolar com o esporte, especialmente o futebol. O tricampeonato no México, em 1970, foi o auge da política “pão e circo”, contribuindo para manter o domínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física.

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passaram a investir no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um de seus pilares de governo, na medida em que ela se tornaria uma ferramenta para a promoção do país por meio do êxito em competições de rendimento.

Nesse período, aspectos como a busca do rendimento e a seleção dos mais habilidosos estavam presentes na Educação Física escolar. Os procedimentos empregados nas aulas eram bastante diretivos; o professor adotava uma postura centralizadora, organizando o trabalho com os alunos de modo que realizassem uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. Acreditou-se que, através da prática de exercícios físicos, “seria possível obter melhores resultados nas competições esportivas e, conseqüentemente, consolidar o país como uma potência olímpica, elevando seu *status* político e econômico” (PARANÁ, 2008, p. 43).

Estudos voltados à discussão da Educação Física e o Desporto no Brasil apontavam uma deficiência no âmbito da medicina esportiva, considerada uma das razões da deficiência da área (BRACHT, 2003). A partir daí, investimentos foram feitos para melhorar o nível de desenvolvimento científico, como o

---

<sup>5</sup> O Método Desportivo Generalizado foi elaborado por professores do Institut National des Sports (França) na década de 1940 e tem por preceito a educação integral de jovens e adultos através de jogos e atividades desportivas.

incentivo à pós-graduação e o investimento em laboratórios de fisiologia do exercício. Nesse contexto é fundado, no final dos anos 1970, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

O enfoque acadêmico volta-se para o fenômeno esportivo, tendo como finalidade a produção de conhecimentos e a preparação dos profissionais que atuavam na escola de modo que pudessem elevar o nível de aptidão física da população. Ao discorrer sobre o papel do professor de Educação Física na abordagem esportivista, Bracht (2003, p. 22) salienta que:

o profissional da EF, num primeiro momento, premido pela busca do reconhecimento no e para o campo, vincula-se a uma especialidade ou a uma subdisciplina das Ciências do Esporte (ou da EF da ciência do movimento humano) e torna-se um cientista no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte e não um cientista da EF.

É possível perceber que a Educação Física como prática pedagógica praticamente desaparece das preocupações da época, desconsiderando aspectos como contexto social em que os educandos viviam, as possibilidades de acesso à atividade física e o desenvolvimento do corpo em todas as suas dimensões. As ações desenvolvidas nas aulas não eram pensadas em razão do resultado educacional, mas em função de um melhor ou pior resultado esportivo.

Em síntese, o discurso pedagógico na Educação Física escolar foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva, estabelecendo-se uma nova relação entre professor e aluno que ultrapassa a concepção de professor-instrutor e aluno-recruta (abordagem militarista) para a de professor-treinador e aluno-atleta.

Nesse período, os professores eram contratados não pelo conhecimento que possuíam a respeito dos procedimentos didáticos necessários para condução de suas aulas e sim pelo seu desempenho esportivo.

Como consequência, não havia a preocupação de que construíssem saberes a respeito da maneira como planejavam e desenvolviam suas práticas frente às particularidades do contexto de atuação, ficando em segundo plano questões relacionadas à concepção teórica sobre o que fundamentava o trabalho docente, característica de uma Educação Física voltada exclusivamente ao fazer. Conforme ressalta González e Fensterseifer (2010, p.

13) “nosso fazer não passava de uma “atividade” que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a uma “atividade” (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer”.

Os modelos higienista, militarista e esportivista são criticados pelos meios acadêmicos, principalmente a partir de 1980, período em que houve a proposição das abordagens progressistas da Educação Física.

## 2.2 MOVIMENTO RENOVADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A BUSCA DE UM SABER FAZER PEDAGÓGICO

Entre os anos de 1980 e 1990 houve um movimento de renovação do pensamento pedagógico da Educação Física que trouxe várias proposições e interrogações acerca da legitimidade dessa disciplina como campo de conhecimento escolar. Tais propostas dirigiram críticas aos paradigmas da aptidão física e da esportivização vigentes até então (PARANÁ, 2008).

Entre as correntes ou tendências progressistas, destacam-se as seguintes abordagens: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Sistêmica e Educação Física Cultural. A seguir são apresentadas as principais características de cada uma.

Psicomotricidade:foi o primeiro movimento articulado que surgiu a partir da década de 1970 em contraposição aos modelos anteriores. Essa concepção inaugura uma nova fase de preocupação para o professor de Educação Física, indo além dos limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

O representante dessa corrente que exerceu maior influência no Brasil foi o francês Jean Le Bouch que, em seus estudos, defende que a educação psicomotora deve considerar as experiências vividas pelos aprendizes e levar em conta a cronologia das etapas de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de cada um.

Dentro dessa perspectiva, as atividades esportivas realizadas durante as aulas visam assegurar o desenvolvimento harmonioso dos componentes corporais, afetivos e intelectuais dos aprendizes, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

Em linhas gerais, a psicomotricidade compreende que as funções do movimento não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Essa abordagem é considerada um dos primeiros passos do rompimento com o modelo excludente até então predominante (LE BOULCH, 1988).

Desenvolvimentista: traz consigo a ideia de que o movimento é o principal fim da Educação Física. Por meio deste o ser humano interage com os meios físico, social e cultural em que vive uma vez que ele possibilita a ação sobre o ambiente para alcançar os objetivos desejados ou satisfazer as necessidades.

O ensino se constitui segundo uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (correr, andar, saltar, galopar), manipulativas (arremessar, chutar e rebater, quicar) e de estabilização (girar, rolar e realizar posições invertidas). As habilidades específicas referem-se à presença das habilidades básicas dentro de um fenômeno esportivo específico, como por exemplo, a habilidade manipulativa de quicar no handebol ou no basquetebol (TANI, 2011).

Construtivista: opõe-se à proposta mecanicista da Educação Física, caracterizada pela busca do rendimento máximo, sem considerar as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos. Parte-se do princípio de que, para agir sobre o mundo, o aprendiz constrói movimentos corporais específicos que, por sua vez, exercem influência e são influenciados pelos processamentos cognitivos. O jogo tem um papel privilegiado nessa proposta, considerado o seu principal conteúdo, porque enquanto joga ou brinca o educando constrói suas aprendizagens a partir da interação com o meio. Através dele, os aprendizes agem de acordo com certas regras que eles mesmos constroem ou que aceitam dos mais velhos, assimilando comportamentos e valores presentes na sociedade (FREIRE, 1989). Embora preocupada com a cultura infantil, essa abordagem se fundamenta também na psicologia do desenvolvimento.

Crítico-Superadora: baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003) e estipula como objeto da Educação Física a cultura corporal.

O conceito de cultura corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar mediante o trabalho de conteúdos, tais como: esporte, ginástica, jogos e brincadeiras, lutas e dança (PARANÁ, 2008).

A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos educandos com a finalidade de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações. Nas palavras do Coletivo de Autores (1994, p. 40) a Educação Física escolar:

que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

A Educação Física passa a ser compreendida como um instrumento de emancipação social dos menos favorecidos, a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a si e à realidade em que vive. Ou seja, espera-se que, mediante o trabalho com o movimento, o educando torne-se capaz de sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social, reconhecendo-se como produtor e produto da cultura em que está inserido.

O conhecimento, por sua vez, é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É produzido historicamente e de forma espiralada, sendo ampliado ao longo dos anos escolares.

Crítico-Emancipatória: tem dentre suas finalidades a conscientização do aluno em relação ao valor da prática esportiva e a internalização do hábito de sua prática permanente. Para tanto, as ações reflexivas durante as aulas devem levá-lo a uma prática consciente dos esportes.

Segundo Kunz (2012), principal representante dessa abordagem, a Educação Física concentra suas atividades no domínio psicomotor, enquanto

os domínios afetivos e cognitivos devem ser igualmente contemplados por não se poder separar na prática um domínio do outro – a partir de uma concepção holista de homem.

Fundamentado na corrente fenomenológica de Merleau-Ponty, Kunz (2012) destaca que o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e o mundo. Assim, ao se movimentar, a pessoa não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados com o mundo. “Somente pela intencionalidade do semovimentar é possível superar um mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido” (p. 209).

Nesse sentido, o movimento humano é compreendido dentro de contextos específicos, sendo considerado um meio que orienta a ação humana rumo à construção de conhecimento. Assim, movimentos como correr, saltar, arremessar, passar, lançar, mais do que uma ação motora tornam-se formas de se compreender no mundo pela ação, isto é, uma maneira de se relacionar com a realidade dentro de espaços e tempos específicos.

Sistêmica: compreende a Educação Física como um sistema aberto que sofre influências da sociedade e exerce influências sobre ela. Tenta garantir a especificidade considerando o binômio corpo e movimento como meio e fim da educação física escolar.

Representante dessa corrente pedagógica, Betti (2013) define a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção que lida com a cultura corporal de movimento e que objetiva a melhoria qualitativa das práticas constitutivas dessa cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e pedagógicos. Ainda, segundo o autor, a Educação Física na escola é:

uma disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal do movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo esporte, ginástica e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas. (p. 64).

Betti (2013) construiu seu modelo explicativo a partir de contribuições da sociologia da educação e do esporte. Com esse modelo, o autor pretendeu elaborar uma teoria sociológica (sistêmica) da Educação Física, capaz de

explicar como, em contextos históricos diversos, as distintas políticas educacionais atribuíam à escola determinado papel social.

No que diz respeito à compreensão do movimento humano, Betti (2013) ressalta que, embora habituados a ouvir e falar de contribuições de áreas como biologia, psicologia, sociologia etc., há uma série de outros campos possíveis que ainda foram pouco explorados em suas relações com a Educação Física, dentre eles a psicanálise, a semiótica, a economia, arquitetura, para citar alguns. O autor ainda lembra que se a Educação Física quiser alcançar a melhoria qualitativa das práticas da cultura corporal de movimento necessita inspirar-se nos conhecimentos filosófico-científicos, ao mesmo tempo em que produzirá conhecimentos como frutos de sua intervenção. Como qualquer outra disciplina do currículo escolar, ela não pode ser analisada como um fenômeno “técnico”, “neutro”, independentemente dos tempos e espaços históricos e dos interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos.

Educação Física Cultural: contrapondo-se às barreiras que impedem o acesso dos desprivilegiados a uma sociedade democrática, a abordagem cultural defende uma educação em que pessoas comuns, os representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados.

Essa abordagem representa uma tentativa de dar um novo enfoque à Educação Física mediante a resignificação e a inserção de novas práticas corporais que constituem o universo dos conteúdos a serem trabalhados. O uso do termo cultural abre espaços para que a intervenção da área se baseie não somente nos estudos do treinamento esportivo, da aprendizagem motora ou do desenvolvimento humano, mas também nos pressupostos sociofilosóficos da educação crítica (NEIRA; NUNES, 2011).

Na corrente cultural, a escola é concebida como ambiente adequado para reflexão, discussão, vivência, resignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que, historicamente, impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais.

As aulas transformam-se, então, em arenas de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento, diálogo e interpretação de culturas, tornando-se espaço de



produção de conhecimento que tem como ponto de partida as experiências dos sujeitos envolvidos. O movimento, por sua vez, é compreendido como uma expressão comunicativa de ideias, valores, linguagem e sentimentos que acontecem no interior de uma cultura (NEIRA, 2017).

Ao comentar sobre a Educação Física na perspectiva cultural, Müller (2016, p. 28) lembra que:

a Educação Física, quando culturalmente orientada, estimula a entrada e a circulação de informações advindas dos espaços e dos grupos mais controversos, exatamente porque não advoga em benefício de uma verdade absoluta. Pelo contrário, as chamadas verdades absolutas são veementemente contestadas e colocadas em xeque.

Com essa concepção, busca-se oportunizar aos aprendizes o acesso a diferentes formas de conhecimento que, por sua vez, é compreendido como o resultado de um processo de criação e interpretação social revelado por meio de discursos, práticas, instrumentos etc., que caracterizam modos de pensar e agir dentro de uma realidade.

Pode-se citar como exemplo o trabalho com o jogo da “queimada” que, no Brasil, possui diferentes nomes, dentre eles queimada ameba, queimada real, queimada chinesa, queimada calabouço, queimada resgate e caçador, bem como regras específicas, seja em relação à maneira como a pessoa é “eliminada”, ao número de vidas, às ações que podem ser desenvolvidas pelo jogador que está na base, entre outras.

Para maior conhecimento dessa manifestação cultural na realidade brasileira, pode-se solicitar aos educandos que façam uma pesquisa com os seus pais e avós a respeito do que conhecem sobre o jogo da “queimada”, sobretudo a respeito da maneira como jogavam. Em seguida, o professor poderá convidá-los para que apresentem uns aos outros os resultados da investigação realizada a fim de que identifiquem semelhanças e diferenças em relação à maneira como o jogo era e, em muitos casos, como ainda é praticado em diferentes contextos.

Na sequência, poderá combinar com os alunos que as aulas seguintes sejam organizadas de modo que possam vivenciar os diferentes tipos de queimadas inicialmente apresentadas. Sempre que necessário, o grupo poderá retornar aos registros realizados durante a pesquisa com o intuito de solucionar

possíveis dúvidas sobre os procedimentos e regras necessários para a realização do tipo de queimada que está sendo jogada.

Além de proporcionar aos aprendizes o protagonismo em relação ao trabalho desenvolvido, permite-se o acesso a várias culturas numa mesma localidade, afastando-se do discurso centrado na ideia de cultura única, em que todos devem chegar a um patamar exclusivo e absoluto. De modo contrário, valorizam-se diferentes tipos de saberes presentes dentro de um mesmo grupo social.

Ao analisar o percurso histórico da Educação Física escolar é possível constatar que houve um movimento que buscou superar especialmente a ênfase no ensino dos esportes e a predominância das ciências biológicas como discurso na área (GASPAROTTO; NAVARRO, 2017).

De fato, as abordagens de ensino progressistas, ao trazerem consigo a necessidade de reconhecimento, por parte do professor, da proposição teórica que fundamenta sua ação de modo que seja capaz de justificar a maneira como pensa e age durante as aulas revelam características de uma Educação Física voltada ao saber fazer.

O reconhecimento do saber fazer confere uma especificidade à ação docente, possibilita a construção de significados para o trabalho desenvolvido, apresentando-se como um caminho para que se possa superar a visão reducionista de que basta, para ser professor, o conhecimento da área específica a que cada docente se encontra vinculado. Isto é, o reconhecimento de que existe um saber específico para o exercício da docência que contraria a visão de que aquele que sabe praticar automaticamente sabe ensinar, e também a de que só aquele que sabe investigar pode realmente ensinar (LEITE; RAMOS, 2012).

Embora o saber fazer resulte de reflexões sobre as experiências da prática de ensino, não se pode desconsiderar a influência do currículo que, no caso dos professores de Educação Física da rede estadual do Paraná, é anunciado por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008).

Ao apresentar na parte final deste capítulo as DCE, busco reconhecer, mediante a proposição teórica que a fundamenta e perante os conteúdos por

ela definidos, a necessidade dos professores desenvolvam habilidades profissionais que permitam o desenvolvimento de um ensino situado.

### 2.3 SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: UM SABER FAZER SITUADO

Para exercer a docência, há um consenso entre diferentes autores (SOUZA JÚNIOR, SANTIAGO; TAVARES, 2011; GARIGLIO, 2013; GONZÁLEZ; BORGES, 2015) de que o professor necessita construir um conjunto de saberes e de conhecimentos específicos para desempenhar sua função como profissional da educação. Afinal, como salienta Tardif (2014, p. 11):

o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Nessa linha, pode-se compreender que os saberes docentes não se referem apenas aos conhecimentos de caráter científico e teórico que os professores têm a respeito das correntes teóricas que fundamentam a sua atuação, mas também às suas experiências desenvolvidas no exercício de sua profissão.

Pensar nos saberes docentes em Educação Física requer, antes de tudo, reconhecer as especificidades pedagógicas dessa área compreendida como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, seleciona e tematiza determinados elementos da produção sociocultural de nossa sociedade. Tais elementos podem ser manifestados por meio do jogo, esporte, dança, luta, ginástica, entre outros, os quais configuram o que chamamos de cultura corporal do movimento. A esse respeito, Gariglio (2013, p. 34) lembra que a Educação Física:

possui uma série de características peculiares que fariam com que seus professores, em virtude do exercício cotidiano na escola, desenvolvessem um conjunto de habilidades profissionais que trariam por conseguinte um contexto de ensino situado.

Ao defender que os saberes dos professores são situados, inseridos em determinado contexto, o autor está alinhado à perspectiva teórica da Educação Física cultural, que traz consigo a necessidade de valorização dos

conhecimentos advindos da experiência e que pode ser um aporte para o professor recorrer no momento que se depara com uma gama de situações inesperadas de seu cotidiano de ensino.

De modo particular, os docentes são chamados a dar respostas aos múltiplos e cada vez mais complexos problemas num ambiente em que não existem soluções pedagógicas definitivas, mas que surgem da interação dos sujeitos envolvidos com a realidade em que atuam. Ainda segundo Gariglio (2013, p. 57) “a prática docente na escola não se limita ao saber ensinar na sala de aula, ou seja, os saberes profissionais são produções oriundas de uma socialização profissional que incorpora práticas e rotinas institucionalizadas”.

É importante ressaltar que a construção do saber fazer requer que os profissionais realizem movimentos de reflexão não apenas em relação ao conteúdo trabalhado e à maneira como desenvolvem suas aulas, mas também quanto aos julgamentos sobre procedimentos e atitudes que consideram importantes de serem adotados durante as aulas.

Outro ponto a ser destacado é que a experiência em aula não é o único elemento que influencia no saber fazer, sendo importante considerar os saberes relativos à profissão de professor, mas também saberes curriculares referentes à disciplina de formação, ou seja, aqueles que são selecionados pela escola/sociedade para serem compartilhados às futuras gerações (OLIVEIRA; RAMOS, 2008).

Os professores de Educação Física da rede estadual do Paraná têm como documento norteador de sua prática as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE – (PARANÁ, 2008), que trazem consigo a necessidade de que os alunos tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social. Ressalta-se também, neste documento, a importância de o professor considerar os contextos e experiências de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e comunidade.

Com a intenção de romper com a maneira tradicional de como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada. Para tanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica apresentam os elementos articuladores: Cultura Corporal e Corpo; Cultura Corporal e Ludicidade; Cultura

Corporal e Saúde; Cultura Corporal e Mundo do Trabalho; Cultura Corporal e Desportivização; Cultura Corporal – Técnica e Tática; Cultura Corporal e Lazer; Cultura Corporal e Diversidade; Cultura Corporal e Mídia.

Os elementos articuladores podem ser contemplados mediante os conteúdos estruturantes propostos para a Educação Física na Educação Básica, que são os seguintes: Esporte, Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Lutas, Dança.

Cada conteúdo estruturante é composto por conteúdos específicos. Assim, fazem parte do Esporte: futebol, basquetebol, golfe, atletismo; Jogos e Brincadeiras: brincadeiras cantadas, brincadeiras de rua; Lutas: boxe, capoeira, judô e assim por diante.

Embora Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná tenha como aporte teórico os estudos da abordagem Crítico-superadora, é possível reconhecer características que se aproximam da Educação Física Cultural, sobretudo quando aponta para a necessidade do desenvolvimento de práticas de ensino situadas o que “pressupõe um conhecimento experiencial, tomado este como um diálogo permanente entre o agente e os condicionantes sociais e culturais da ação” (CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014, p. 368).

Ao relacionar a maneira como os conteúdos da Educação Física devem ser tratados na escola segundo as DCE, é possível perceber a necessidade de um saber fazer situado por parte do professor de modo que possa desenvolver práticas que ofereçam ao estudante a formação necessária para o fortalecimento de atitudes que permitam o convívio em sociedade tais como a alteridade, a solidariedade, o mutualismo, o respeito à diversidade, a autonomia, bem como o enfrentamento e questionamento das diversas formas de violência e exclusão presentes na sociedade, com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo.

Mediante o exposto no decorrer deste capítulo, é possível perceber um movimento de transformação da Educação Física escolar brasileira que, em sua origem, tinha como preocupação o desenvolvimento da saúde e a formação moral dos cidadãos brasileiros, características do fazer. Porém, ao longo dos anos ela foi se transformando e, atualmente, é uma disciplina curricular que exige de seus profissionais a capacidade de articular os conhecimentos da disciplina com os desafios de aprendizagem dos seus

alunos, tornando-se capaz de, teoricamente, justificar suas ações, características do saber fazer.

No caso dos professores de Educação Física da rede estadual do Paraná, aponta-se a necessidade de considerar as especificidades do contexto de atuação, desenvolvendo ações que permitam a compreensão crítico do contexto social e histórico em que estão inseridos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de atuar como agentes de transformação social.

### **3 APRENDIZAGEM E ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE O NÃO MAIS E O AINDA NÃO**

Com a intenção de dar continuidade ao trabalho de desenvolvimento desta tese, discuto neste capítulo o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar.

Ao emprestar os termos “não mais” e “ainda não” de González e Fensteiseifer, (2009; 2010), tenho a intenção de demonstrar que, ao mesmo tempo em que o processo de aprendizagem e ensino tem deixado de ser centrado apenas na estabilização do movimento, ainda não alcançamos um ensino no qual os alunos são instigados a tomarem consciência das próprias ações enquanto aprendem, com o intuito de melhorar não só as capacidades físicas e motoras, mas também a capacidade cognitiva durante o aprendizado. Ou seja, estamos “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra em que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ; FENSTEISEIFER, 2009, p. 12).

Na primeira parte do capítulo apresento a proposição do processo de aprendizagem e ensino voltado para a estabilização do movimento, destacando suas principais características. Em seguida, fundamentado na teoria sistêmica (BERTALLANFY, 2012; TANI, 2013), discuto sobre a concepção de aprendizagem e ensino em Educação Física dentro de uma perspectiva contextual.

Respaldado em estudos da neurociência, discuto, na parte final do capítulo, a necessidade de os professores compreenderem como os alunos aprendem e se desenvolvem, podendo, a partir disso, pensar em um processo de ensino que contemple as diferenças de aprendizagem presentes dentro de uma mesma sala de aula.

#### **3.1 APRENDIZAGEM E ENSINOCENTRADOS NA ESTABILIZAÇÃO DO MOVIMENTO**

Quando nos questionamos sobre o que aprendemos nas aulas de Educação Física no período em que frequentamos a Educação Básica, é comum lembrarmos-nos de situações em que o professor nos ensinou a realizar

movimentos específicos, como a saída correta numa prova de velocidade no atletismo, a posição dos braços no arremesso no basquetebol, a técnica correta para a realização de um saque no voleibol, entre outras. Nesse exercício de rememoração, se pensarmos ainda sobre o tipo de atividade que nos foi proposta para a aprendizagem desses movimentos, talvez nos recordássemos de situações em que fomos convidados, após a demonstração de certos gestos técnicos por parte do professor ou de um colega de classe mais habilidoso, a formar filas com a intenção de reproduzi-lo.

Parte-se do princípio de que o educando aprendeu o movimento trabalhado nessa perspectiva de ensino, a partir do momento em que conseguiu reproduzir o gesto técnico solicitado durante um exercício proposto ou em uma situação de jogo em que este for exigido. Essa prática corrobora a posição de Magill (2000, p. 136) ao definir a aprendizagem como uma “alteração na capacidade da pessoa em desempenhar uma determinada habilidade, que deve ser inferida como uma melhoria relativamente permanente no desempenho, devido à prática ou a experiência”.

É possível reconhecer, na afirmação do autor, que quanto maior o nível de consistência apresentado pelo educando sobre o gesto motor trabalhado, melhor será sua aprendizagem. Assim sendo, as ações desenvolvidas pelo professor nas aulas consistem prioritariamente em propor situações nas quais os alunos possam, o maior número de vezes possível, realizar um mesmo movimento a fim de aperfeiçoá-lo até que este seja realizado de maneira autônoma.

A automatização é diagnosticada quando a execução do movimento torna-se independente das demandas de atenção, isto é, menos sujeita a controle cognitivo, permitindo ao executante ocupar-se com outros aspectos do movimento ou mesmo realizar outra habilidade simultaneamente (TANI, 2011, p. 62-63).

Também é de responsabilidade do professor identificar e retirar elementos que, de algum modo, possam influenciar no rendimento do aprendiz, tais como: barulhos externos, presença de estudantes que não pertencem à turma, erros cometidos durante a execução do movimento, para citar alguns. Ao mesmo tempo, acrescentar recursos e estratégias que potencializem a aprendizagem, como o tipo de material utilizado e o padrão técnico correto do movimento que está sendo trabalhado.



Basicamente a estrutura da prática de ensino acontece de quatro maneiras específicas: 1- Variada aleatória, caracterizada pela variação das tarefas, ou seja, por não seguir uma mesma ordem do início ao fim; 2- Constante, identificada pela realização de várias tentativas de um mesmo gesto motor; 3- Variada por blocos, na qual a execução de todas as tentativas de uma tarefa acontece para em seguida passar para outra atividade; 4- Seriada, reconhecida por apresentar a prática de várias tarefas em uma sequência pré-estabelecida, seguindo sempre a mesma ordem (LIMA, *et al.*, 2012; CORREA; TANI, 2013).

Em alguns casos o professor faz a opção por realizar a combinação das estruturas das práticas acima descritas partindo do pressuposto de que isso possibilita a aprendizagem do movimento em mais de um tipo de situação. Pode-se citar como exemplo a aprendizagem do fundamento passe no futebol.

Na prática constante o aluno será convidado a realizar uma sequência de dez passes seguidos, já na prática seriada o gesto motor do passe é realizado na combinação de outros movimentos como o domínio e a finalização.

Durante a execução das tarefas o aprendiz recebe informações de como o movimento está sendo executado e possibilidades de ajustes para execução da habilidade motora trabalhada. Denominam-se essas informações de feedback que, segundo Corrêa, Benda e Ugrinowitsch (2006, p. 243) “pode ser entendido como toda informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor/instrutor/técnico ou percebida pelo aprendiz para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras”. São informações complementares que podem auxiliá-lo na adequação do gesto motor em função das características da tarefa. Geralmente acontecem por meio de instruções ou elogios fornecidos pelo professor após a realização da técnica de movimento.

Apesar de o feedback ser uma estratégia importante nessa perspectiva de aprendizagem e ensino, o fato de os educandos esperarem sempre o retorno do professor em relação ao movimento realizado pode resultar num certo tipo de dependência de informações, principalmente em situações em que o docente não esteja presente.

Outra característica da perspectiva de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar voltada para a estabilização do movimento refere-se

ao efeito da observação na aprendizagem (CORRÊA; BENDA; UGRINOWITSCH, 2006).

Parte-se do princípio de que a aprendizagem de um comportamento não ocorre somente com base nas experiências a serem aprendidas, mas também mediante a observação de respostas de outros indivíduos diante de uma tarefa. Segundo Bandura e Azzi (2017, p. 112):

os seres humanos desenvolveram uma capacidade avançada para aprendizagem observacional. Isso os capacita a aumentarem seus conhecimentos e competências por meio das informações apresentadas por uma variedade rica de modelos.

Ao tratar do conceito de modelagem, Bandura e Azzi (2017) defendem a ideia de que para ocorrer uma alteração nos padrões comportamentais do sujeito não é necessária que esta resulte de uma experiência direta de comportamento, bastando para isso a observação dos outros, dos seus comportamentos e dos resultados que deles advêm. Os autores sugerem inclusive, que os observadores aprendem mais rápido do que os que executam o comportamento porque estes precisam dedicar uma atenção particular ao seu próprio desempenho não podendo, por isso, atender de igual modo às consequências.

Assim, a observação de um modelo apropriado para a prática de uma habilidade motora pode oferecer informações que oportunizem ao aprendiz ter uma ideia mais clara de como se faz, ao mesmo tempo realizando os ajustes necessários para a execução correta do movimento.

Ressalta-se que, com o advento das novas tecnologias, expandiu-se amplamente o alcance dos modelos aos quais os membros de uma sociedade são impostos dia a dia. Ao se inspirarem nesses modelos de pensamento e comportamento, os observadores transcendem o limite costumeiro; no caso da Educação Física, o professor ou colegas de classe mais habilidosos. Desse modo, ao trabalhar o drible numa aula de futebol, os aprendizes podem ter como ponto de partida a maneira como um ou mais jogadores famosos realizam essa habilidade motora.

Por sua vez, o estabelecimento de metas aparece como um fator importante no processo de aprendizagem e ensino voltado para a estabilização do movimento, por proporcionar aos aprendizes a melhora de performance e a

qualidade da prática, aumento da motivação, orgulho próprio e a autoconfiança diante do conteúdo que está sendo trabalhado, acarretando um desempenho superior na aprendizagem (UGRINOWITSCH; BENDA, 2011; AMBRÓSIO *et al.*, 2015).

Estudos voltados ao estabelecimento de metas no processo de aprendizagem e ensino em Educação Física (CORRÊA; BENDA; UGRINOWITSCH, 2006; LIMA, *et al.*, 2012) apontam que este é definido como uma estratégia para direcionar o comportamento, orientando as ações atuais ao mesmo tempo em que prepara o aprendiz para alcançar a condição futura.

Ainda que tais estudos indiquem melhora nas aprendizagens, em sua maioria encontram-se voltados ao fazer, o que acarreta dificuldade de transposição e reorganização do movimento aprendido frente à demanda de outros contextos. Essa constatação está de acordo com o pensamento de Tani (2011, p. 356) ao afirmar que, embora:

a repetição de uma determinada técnica possa conduzir mais rapidamente à padronização do movimento, tornando a aprendizagem aparentemente mais eficiente, essa padronização corresponde também a uma perda proporcional de flexibilidade nas respostas.

Apesar de não se desconsiderar que o aprendizado do movimento pode acontecer a partir do momento em que os educandos são convidados a realizarem repetições até que possam encontrar-se estabilizados, tal perspectiva se distancia das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE, que trazem no seu bojo a necessidade de que o processo de aprendizagem e ensino se fundamente em uma cognição situada. Ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência (PARANÁ, 2008).

Com isso, aparece a necessidade de que a aprendizagem nas aulas não fique restringida ao domínio do movimento, mas que, por meio do trabalho realizado, os educandos aprendam também a intervir positivamente em aspectos de cidadania e desenvolvimento humano, tais como cooperação, respeito, inclusão, socialização, entre outros. Nessa perspectiva:

a EF escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Contudo, mesmo que a Educação Física tenha como uma de suas finalidades a formação de sujeitos críticos, capazes de exercer a cidadania com autonomia e responsabilidade, é importante que o aprendizado do gesto motor não seja desconsiderado; caso isso ocorra, corre-se o risco de que a disciplina perca sua relevância como uma área que, na educação escolar, é responsável pelo trabalho com o movimento.

Dessa forma, espera-se que o trabalho desenvolvido pelos docentes não desconsidere e nem se limite ao ensino do gesto motor técnico, mas que, ao aprender a realizar corretamente um movimento, como o rolamento carpado na ginástica artística, os educandos sejam capazes de compreendê-lo no contexto dessa modalidade esportiva e ressignificá-lo como um produto da cultura humana.

Com isso, percebe-se a emergência de se criar uma concepção de aprendizagem e ensino que englobe ao mesmo tempo a dimensão cultural, social, econômica, política e natural dos sujeitos, e que progrida “menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global” (MORIN, 2001, p. 24).

Tal concepção não só leva professores e alunos a situarem os acontecimentos em seu contexto, mas também a reconhecer a multidimensionalidade e complexidade dos fenômenos, ao invés de analisá-los separadamente. Dentre as possibilidades para que isso aconteça no campo da Educação Física escolar está a perspectiva sistêmica, tema que será abordado a seguir.

### 3.2 PERSPECTIVA SISTÊMICA DE APRENDIZAGEM E ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Se partirmos do princípio de que a aprendizagem de um movimento se encerra a partir do momento em que o educando consegue estabilizá-lo, certamente ações como o cabeceio em direção ao gol realizado por um educando que tem maior familiaridade pelo futebol seria igual às finalizações de cabeça realizadas por um atleta de alta performance.

Para qualquer observador, mesmo que não tenha grande experiência com esse esporte, existem diferenças significativas em relação aos movimentos realizados pelos dois. Assim, se a aprendizagem realmente terminasse na estabilização conforme propõem as teorias correntes (CORRÊA; BENDA; UGRINOWITSCH, 2006; SCHIMIDT; WRISBERG, 2010), o processo que levou a diferenças significativas na habilidade de cabeceio ficaria sem explicação.

Dentre os caminhos para que o professor possa desenvolver durante as aulas um trabalho que ultrapasse a perspectiva de aprendizagem e ensino centrada na estabilização do movimento, este subcapítulo discorrerá sobre a concepção sistêmica compreendida como totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser resumidas a partes menores.

Um sistema pode ser definido como um conjunto de elementos em interação ou como uma unidade complexa constituída de subunidades que cooperam sistematicamente, preservando sua configuração íntegra de estruturas e comportamentos que tendem a estabelecer-se após uma perturbação não destrutiva (TANI *et al.*, 2013).

Para melhor compreensão do que é sistema, pode-se citar como exemplo a escola, que não pode ser reduzida apenas aos alunos, aos professores ou ainda à estrutura física. Na verdade, ela é o resultado da ação integrada de cada uma das partes que a caracterizam como ser vivo.

De acordo com Bertalanffy (2012), os sistemas podem ser classificados em fechados ou abertos, sendo a distinção, entre essas duas classes, fundamental para que se possa compreender o fenômeno da vida.

Os sistemas fechados são aqueles que não ganham ou perdem nada em seu ambiente; independente das condições passadas ou futuras, eles

tendem a manter suas características. Por sua vez, os sistemas abertos têm como particularidade a troca de matéria/energia e informação com o seu meio ambiente e, por isso, tornam-se mais complexos e elaborados.

Todo organismo vivo é essencialmente um sistema aberto, pois se mantém num fluxo de entrada e saída de matéria e informação, conservando-se mediante a construção e decomposição de componentes, modificando-se a partir de sua interação com o meio, num processo constante e dinâmico, não linear, alcançando novos estados adaptativos.

Em seus estudos, Tani (2013) lembra que o ser humano é um sistema aberto que está em constante interação com ambiente e que, por estar em interação sofre influência das mudanças que acontecem nesse meio, o que implica necessidade de responder adequadamente a estas (adaptabilidade). O autor destaca também que quando um sistema aberto é perturbado existem basicamente duas possibilidades de respostas: tentar neutralizar a perturbação mantendo a estabilidade ou fazer da perturbação uma fonte de ordem em direção a estados de maior complexidade. Nessa linha, a estabilização alcançada por meio de mecanismos autorregulatórios passa a “ser vista como um estado provisório dentro de um processo dinâmico de organização em direção a estados cada vez mais complexos” (TANI, 2013, p. 61).

A aprendizagem, na perspectiva sistêmica, contrapõe-se ao modelo centrado apenas na estabilização do gesto motor na medida em que não apresenta um estado final, mas a compreende como um processo constante, não linear e dinâmico de interação do aprendiz com o ambiente, propiciando alcançar novos níveis de homeostase.

No entanto, para que esse processo aconteça de maneira significativa, é importante que o professor crie momentos em que os educandos possam trabalhar com autonomia diante de situações imponderáveis, dirigindo a atenção a elementos necessários para a solução de situações problemas. Assim, aspectos como a incerteza e a aleatoriedade podem ser transformadas em informação, contribuindo para a construção de conhecimento de maneira processual e contextualizada.

A ação do professor deixa de ser a de quem apresenta exercícios a serem repetidos pelos educandos e passa a ser a de quem cria condições para que possam conscientemente elaborar, praticar, tomar decisões, avaliar ousar,

persistir, executar e modificar suas ações, construindo soluções a partir da própria experiência, uma vez que “a equifinalidade dos sistemas abertos permite ao ser humano alcançar uma mesma meta por meio de diferentes movimentos” (TANI, 2011, p. 357).

Diferentemente do que acontece na prática de ensino na perspectiva de aprendizagem centrada na estabilização do movimento, em que os fatores ambientais que exercem influências negativas nas ações desenvolvidas são colocados de lado para que a ordem possa prevalecer, na concepção sistêmica tais fatores passam a ser contemplados exigindo do educando os ajustes cognitivos necessários diante da variabilidade, ao mesmo tempo permitindo um avanço em suas aprendizagens.

Assim, questões como precisão, forma, regularidade, padrão de movimento, heterogeneidade, improbabilidade e previsibilidade passam a dar lugar para incerteza, ruído, erro, aleatoriedade, probabilidade, homogeneidade, imprevisibilidade, entre outras. Mais do que encorajar os alunos a variarem suas ações até que encontrem um padrão único e eficiente para a solução das situações propostas, abre-se um conjunto de possibilidades de soluções apropriadas mediante um mesmo objetivo.

Desse modo, a aprendizagem em Educação Física deixa de ser compreendida como o resultado de uma repetição de gestos motores, tornando-se uma ação consciente em que os alunos são confrontados com informações que exigem o desenvolvimento de procedimentos estratégicos que possibilitem a solução dos problemas propostos em aula.

Outro ponto a ser destacado em relação às contribuições da concepção sistêmica no processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar é a possibilidade de compreensão daquilo que se aprende na relação dinâmica que se estabelece entre a pessoa e o seu contexto e as transformações daí decorrentes.

Dentre os estudos que oportunizam uma reflexão sobre as dimensões contextuais e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento humano e que tem sido objeto de estudo na Educação Física (FONSECA; BELTRAMI; TKAC, 2008; NOBRE; COUTINHO; VALENTINI, 2014), encontra-se a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, que oportuniza a compreensão de mudanças

das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos.

Ao apresentar o seu modelo bioecológico de desenvolvimento, Bronfenbrenner (2011) destaca que o desenvolvimento de um indivíduo ocorre dentro de um sistema complexo composto por quatro elementos: *processo*, *pessoa*, *contexto* e *tempo*.

O *processo* é constituído por formas particulares de interação que ocorrem entre o organismo e o ambiente e que operam por um período de tempo. São mecanismos primários do desenvolvimento humano que agregam, de maneira articulada, as características genéticas da pessoa em desenvolvimento com as características do contexto tanto imediato como mais remoto durante o ciclo de vida e o tempo histórico em que está vivendo. Desse modo, aspectos relacionados ao endereço social, tais como classe social, nacionalidade, grupo étnico e local onde reside interferem no processo de desenvolvimento do aprendiz.

O segundo componente é a *pessoa*, compreendida como um ser ativo, capaz de sofrer influências dos contextos e exercê-las sobre estes, nos quais participa direta e indiretamente. Diz respeito à participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos, ocorrendo de forma regular e duradoura.

O terceiro componente do modelo, o *contexto*, é compreendido como os ambientes imediatos ou remotos que têm o poder de influenciar o desenvolvimento; é apresentado em quatro níveis ambientais sociais integrados: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

Ao propor o conceito de microssistema, Bronfenbrenner enfatiza que esse ambiente compreende o nível mais imediato de desenvolvimento da pessoa com a sua realidade cotidiana. Refere-se aos locais nos quais o sujeito em desenvolvimento participa ativamente, vivenciando padrões distintos de papéis, atividades e inter-relações:

um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais, e contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistemas de crença (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176).



Dentre os microssistemas de que uma pessoa pode participar ativamente encontram-se a escola, família, igreja, grupo de amigos, projetos sociais esportivos, entre outros. Na perspectiva bioecológica, características presentes nesses ambientes exercem influências significativas na maneira de pensar e agir da pessoa em desenvolvimento.

O próximo nível de contexto ecológico engloba a relação existente entre microssistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa. É denominado mesossistema e “compreende as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, os quais contêm a pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176).

A apropriação do conceito de mesossistema na Educação Física escolar aponta para a necessidade de se considerar, por exemplo, que o domínio motor que um aluno do ensino médio apresenta na prática esportiva do handebol não se justifica apenas pela prática escolar, pela brincadeira com os colegas na rua onde mora ou pelo treinamento que realiza no contraturno escolar num clube da cidade, mas sim na integração entre as práticas realizadas nesses contextos.

O nível seguinte na estrutura encaixada do ambiente ecológico é o exossistema, que compreende as ligações e os processos que ocorrem entre “dois ou mais contextos, nos quais pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos no contexto imediato a que a pessoa pertence” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176).

Para uma criança em idade escolar, aspectos como o local de trabalho da mãe, grupo de amigos de futebol do pai, escola onde o irmão mais velho estuda, índice de violência do município e estado em que reside são algumas situações que podem exercer de algum modo influência no seu desenvolvimento.

O quarto e mais abrangente de todos os sistemas apresentados por Bronfenbrenner é denominado como macrossistema. Envolve todos os ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra; dentre eles, sistemas de valores, ideologias, modos de governo e religiões que exercem influência no desenvolvimento da pessoa. Assim:

omacrossistema consiste no padrão global de características do micro, meso e exossistema de uma determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo, em particular os sistemas investigadores de desenvolvimento de crenças, recursos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersos em cada um desses sistemas (BRONFENBRENNER, 2011, p. 177).

O macrossistema é compreendido a partir da relação existente entre os contextos menores que conduzem o processo dinâmico de desenvolvimento. Ou seja, o que ocorre no microssistema, mesossistema ou no exossistema, pode influenciar no macrossistema.

Por fim, Bronfenbrenner apresenta em seu modelo Bioecológico a dimensão do tempo empregado não apenas para ordenar os aprendizes segundo a sua idade, mas também para ordenar eventos em uma sequência de contextos históricos, considerando as condições e os eventos externos nas transformações internas de cada um. Segundo o autor, “durante o desenvolvimento humano os indivíduos inevitavelmente crescem, amadurecem e mudam. Nesse mesmo período, mudanças ocorrem em suas sociedades, comunidades, redes sociais, famílias e relações pessoais” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 56).

O tempo deve ser estudado a partir de um ponto de vista histórico-evolutivo. Abrange tanto o processo proximal que determina o desenvolvimento ao longo do tempo quanto o processo histórico que envolve a pessoa e o ambiente. Situações como separação dos pais, morte de um ente querido, a retenção em uma série podem ter consequências, de alguma maneira, no desenvolvimento humano. Em síntese, a articulação da dimensão tempo com o modelo processo, pessoa, contexto resulta num modelo mais completo para o estudo do desenvolvimento humano em contexto.

Em linhas gerais, a utilização da concepção sistêmica na Educação Física propicia o desenvolvimento de um processo de aprendizagem e ensino de modo que o movimento é compreendido na relação dinâmica com o contexto, podendo ser ressignificado em diferentes momentos do ciclo de vida do aprendiz.

Outro ponto a ser destacado no processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar e que se configura como um caminho a ser alcançado refere-se ao desenvolvimento de práticas docentes que, além de

reconhecer a presença de um ou mais contextos na maneira como os alunos pensam e agem durante o processo de aprendizagem e ensino, superem a fragmentação corpo e mente passando a compreender os educandos como organismos complexos (NICOLÉLIS, 2011; DAMÁSIO, 2017). Organismos estes que, mais do que interagir, gerar respostas espontâneas ou reativas, conhecidas como comportamento, são capazes de construir representações mentais sobre a experiência com a realidade, atribuindo sentido às próprias ações.

Com a intenção de pensar na possibilidade de um processo de aprendizagem e ensino em que o aprendiz tenha “o aprofundamento do conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente físico” (GONZÁLEZ; FENSTEISEIFER, 2010, p. 14), apresento, no item a seguir, algumas possibilidades que a neurociência oferece para que isso aconteça.

### 3.3 NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao conhecer como ocorre o funcionamento do cérebro humano e suas relações com o corpo, os professores podem desenvolver melhor o seu trabalho, fundamentar e melhorar sua prática diária, com reflexo na qualidade de aprendizagem dos alunos.

No momento em que destacam a contribuição que os estudos realizados pela neurociência podem oferecer na prática docente, Cosenza e Guerra (2012) afirmam que as estratégias de ensino mais eficientes são aquelas que atentam para o funcionamento do cérebro e que, se respeitadas, contribuem para uma aprendizagem mais eficiente. Os autores complementam dizendo que, para o professor, é importante criar oportunidades para que o mesmo assunto possa ser examinado mais de uma vez e em diferentes contextos favorecendo o desenvolvimento de duas ou mais capacidades de aprendizagem.

Revela-se com isso a importância de que durante a prática docente o professor oportunize aos alunos diferentes maneiras para a aprendizagem de

um conteúdo, podendo, a partir disso, escolher aquela com que no momento sente-se mais familiarizado.

Outro ponto a ser destacado em relação a contribuições que a neurociência pode oferecer à Educação Física é a compreensão de que “mente e cérebro influenciam o corpo propriamente dito, tanto quanto pode ser influenciado por este. São meramente dois aspectos de um mesmo ser” (DAMÁSIO, 2017, p. 138-139).

Nessa relação conjunta é possível perceber que, ao mesmo tempo em que os movimentos corporais exercem influência na maneira como o aprendiz pensa, o pensamento também afeta na especificidade do gesto motor realizado. Assim, o modo como o educando realiza um movimento, como o drible médio no handebol, tanto é resultado da combinação do gesto técnico bem como do tipo de processamento mental realizado no momento.

Por sua vez, Pinker (2012) lembra que, após a transmissão de um sinal neural, a primeira tarefa do cérebro é atribuir um sentido ao estímulo recebido. Nesse processo há também a influência em relação ao movimento que será realizado durante a exploração do material.

Para formar a percepção de um objeto, visual ou outra, o organismo utiliza sinais sensoriais especializados e sinais provenientes do corpo necessários para que a percepção ocorra. Não é possível escapar da afetação motora, “pois tal afetação faz parte integrante da construção de uma mente” (DAMÁSIO, 2015, p. 185).

Esse fato leva à compreensão de que um organismo, além de fazer, é capaz de pensar sobre aquilo que faz. Para tanto, é importante que durante as aulas os educandos possam identificar metas, planejar, autorregular e medir as consequências dos próprios atos, podendo atuar no próprio processo de aprendizagem de modo mais consciente, ao mesmo tempo identificando em suas ações pontos fortes bem como aqueles que precisam ser melhorados.

Para maior entendimento, pode-se retornar ao exemplo do trabalho com o drible no handebol. Durante a aula, o professor pode solicitar aos alunos que em pequenos grupos desenvolvam um jogo que envolva três variações de dribles. Em seguida, que cada grupo apresente, por meio de um jogo, os movimentos elaborados aos demais educandos da sala.

A elaboração dos movimentos no primeiro momento, bem como a apresentação para os demais colegas da turma exigirão dos aprendizes ações cognitivas que ultrapassem a dimensão centrada no gesto motor e que envolvam também a atividade cognitiva na medida em que serão convidados a pensarem na sequência de movimentos, levando em conta o tempo, a quantidade de material e o espaço disponibilizado.

Ao atuar mais ativamente sobre o próprio processo de aprendizagem, o educando, além de assimilar o conteúdo, poderá desenvolver competências relacionadas ao controle do próprio processo cognitivo, permanecendo envolvido com os desafios de aprendizagem que são importantes, pode fazer uma avaliação de suas ações de modo a administrá-las eficientemente.

A maior autonomia em relação às próprias ações faz com que os educandos possam sentir-se responsáveis pelas suas aprendizagens, tornando-se capazes de prever o próprio desempenho em diversas tarefas e de monitorar suas ações. De fato, aprender a movimentar-se:

implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar as ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de processos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2006, p. 21).

Para tanto, é importante que o processo de aprendizagem e ensino seja organizado de modo que cada educando tenha a possibilidade pensar sobre o que faz, podendo a partir disso, tornar-se consciente das próprias ações e desenvolver com autonomia o seu caminho enquanto aprende.

Um conhecimento aproximado da forma de funcionamento do processo de aprendizagem permite uma compreensão mais adequada do aprender e do ensinar, superando-se dificuldades tanto do aprendiz quanto daquele que ensina – isto é, daquele que ajuda os outros a aprender. Esse conhecimento pode auxiliar os mestres a reestruturarem o ensino, proporcionando àquele que aprende um melhor desempenho na tarefa de aprender (POZO, 2002).

Embora os estudos da neurociência tenham provocado avanços em relação à compreensão do processo de aprendizagem e ensino, no que diz respeito à Educação Física escolar (SILVA; PERUCHI; ARANTES, 2016), ainda há um caminho a ser percorrido pelos profissionais, tendo como foco a proposição de um trabalho de aula em que os aprendizes, por meio da

interação com os seus pares, possam vivenciar situações em que sejam desafiados a selecionar, elaborar, discutir, pesquisar, organizar, sistematizar informações e tomar decisão do que e como vão aprender (ANDRADE, *et al.*, 2012; CLARK, 2013; BATISTA; ROSA, 2017).

Em linhas gerais a aproximação dos estudos da neurociência com a Educação Física escolar abre caminhos para que os docentes possam aumentar a compreensão sobre a aprendizagem humana, a partir disso, pensar em novas maneiras de desenvolver o processo de aprendizagem e ensino.

Dentre os caminhos para que esta aproximação aconteça está à proposição de programas de formação continuada em que os professores sejam convidados a compreenderem a aprendizagem humana. Deste modo, poderão fundamentar melhor a prática diária com reflexos no desempenho e na evolução dos alunos.

## 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reflexões feitas neste capítulo têm como objetivo discutir a formação de professores em Educação Física escolar, reconhecendo o cenário atual em que esta se encontra, e as tendências futuras. Na parte inicial, discuto a formação de professores no Brasil para em seguida adentrar na formação de professores em Educação Física escolar. Por fim, discorro sobre o programa de formação continuada desenvolvido pela pesquisa, Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, por apresentar uma possibilidade de promover nos professores aprendizagens que ultrapassem a dimensão técnica centrada no fazer, encaminhando-se para uma perspectiva reflexiva compreendida nesta tese como o saber fazer.

### 4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O cenário de mudanças que caracteriza a contemporaneidade altera a dinâmica das demandas docentes e exige a adaptação e a integração de metodologias que respondam a um perfil de professor que compreenda a multidimensionalidade do mundo e do ser humano bem como transforme suas atitudes em direção à aprendizagem de seu aluno.

Nesse contexto, pensar em uma formação que prepare os professores para que possam, por meio da investigação de suas ações no contexto educativo, exercerem a profissão com autonomia e responsabilidade desponta como um caminho para o desenvolvimento de práticas mais adequadas aos desafios do cotidiano escolar.

Nesta tese, a formação de professores é compreendida como uma área de investigação que estuda os meios pelos quais os docentes em formação ou em exercício desenvolvem competências e atitudes que lhes permitem intervir intencionalmente no desenvolvimento do ensino tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nessa ótica, a formação docente assume um caráter de inacabamento, vinculada à história profissional em um processo permanente de construção de conhecimentos voltados para dar respostas aos desafios do cotidiano escolar.

Corroborando essa afirmação, Gatti, Barreto e André (2009, p. 203) destacam que:

o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Cabe ressaltar que a formação de professores não se resume apenas a cursos de graduação, de especialização *lato-sensu* ou *stricto sensu*, mas também a palestras, grupos de estudos, leituras, trocas de experiências com os pares, entre outros. É algo que pode acontecer em diferentes situações e momentos, propiciando a ressignificação das aprendizagens docentes.

Historicamente, a formação dos professores encontra respaldo nos aspectos legais a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e com a Reforma Universitária de 1968, em que se acentuaram nas licenciaturas a fragmentação dos cursos e a separação estabelecida entre a formação pedagógica e a específica, correspondendo à abordagem de educação tecnicista da época. Essa educação enfatizava o "como fazer" em detrimento da análise da problemática educacional brasileira e da busca de alternativa para um ensino de qualidade.

Com as transformações econômicas e sociais do país, a Lei nº 5.692/71 obrigava que a formação de professores devesse ocorrer em cursos regulares e com a formação regular, acrescida de estudos adicionais pressupondo a existência de cinco níveis: 1) Formação de nível de 2º grau, destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau; 2) Formação de nível de 2º grau com um ano de estudos adicionais, para formar o professor apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau; 3) Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e para torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; 4) Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, preparando o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, apto a lecionar até a 2ª série do ensino médio; 5) Formação em nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina, apto a lecionar até a última série do ensino médio.



Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, estabelece-se a obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores da educação infantil, dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e da formação *lato e stricto sensu*, para professores do ensino superior.

Tal perspectiva é reforçada na Meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE-2014-2024, que tem como finalidade garantir, com a colaboração da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida por meio de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (SAVIANI, 2014).

Embora se reconheça a importância de que todos os professores tenham formação em nível superior para atuar na Educação Básica, quando se pensa na qualidade dos cursos de formação existe um descompasso entre o que é oferecido e os desafios da prática de ensino (AZEVEDO, *et al.*, 2012).

A dificuldade de aproximação da formação realizada com a prática educativa faz com que os programas de formação aconteçam de modo generalista, centrados em técnicas de atuação pedagógica que, em momento posterior, possam ser aplicadas no trabalho de aula. Como consequência, o desenvolvimento de uma formação que prepare os professores para exercerem práticas de ensino contextualizadas, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares torna-se mais difícil.

A necessidade de mudanças nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação de professores é mencionada nos estudos de Gatti (2010, p. 1375). A autora afirma que:

a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

A valorização das aprendizagens oriundas de experiências docentes no processo de formação abre caminhos para maior aproximação entre o que se espera teoricamente que os professores sejam capazes de realizar e os desafios da prática de ensino. Assim, o trabalho docente adquire um caráter

coletivo em que, junto com os pares, cada professor possa investigar o que conhece sobre o conteúdo e como ensina, identificando os sucessos e insucessos do trabalho desenvolvido, podendo, a partir disso, ajustar suas ações às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva de formação, a pesquisa passa a fazer parte da prática pedagógica, proporcionando ao professor melhor compreensão de si como profissional e das características do contexto de atuação. Ao mesmo tempo, torna-se um caminho para o desenvolvimento de práticas de ensino que superem a visão meramente técnica, na qual o trabalho se resume à reprodução de conteúdos previamente estabelecidos.

Embora alguns estudos apontem que programas de formação continuada dentro de um caráter reflexivo no campo da Educação Física escolar tem favorecido maior aproximação do professor com as necessidades da prática de ensino (FERREIRA, 2016; SILVA; MARTINS, 2017; ANTUNES *et al.*, 2017), ainda existe um caminho a ser percorrido para diminuir o descompasso histórico entre a teoria e a prática na formação dos profissionais.

#### 4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHOS PARA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A necessidade de recolocar a prática pedagógica como centro da reflexão nos processos de formação docente tem provocado o surgimento de experiências formativas em um movimento dinâmico de pesquisa sobre a própria ação que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer por meio da reflexão crítica e consciente sobre a própria atuação profissional (ANTUNES *et al.*, 2017).

Quando o professor tem a oportunidade de pesquisar a sua própria prática, ele se coloca em um lugar de produtor de conhecimento e não apenas como aquele que recebe as teorias prontas para serem aplicadas, sendo o tarefeiro transmissor de conteúdo.

O indivíduo que está em pesquisa é aquele que se depara com um problema ou dificuldade, o qual pode ser de ordem pessoal, profissional ou social, e se propõe a refletir em busca de soluções. Nesse sentido, instrumentalizar o professor em formação sobre a importância da pesquisa de

sua prática é um caminho para que, no momento em que estiver atuando profissionalmente, coloque-se em um lugar de produtor de conhecimento, capaz de desenvolver ações planejadas em favor da aprendizagem dos seus alunos.

Para tanto, é importante ouvir os docentes a respeito de temas que julgam importantes, podendo, a partir disso, serem desenvolvidos programas de formação mais condizentes com a realidade de atuação. Assim, “poderão sentir-se mais seguros para protagonizar propostas pedagógicas condizentes com a diversidade étnica, social, cultural e técnica que os estudantes evidenciam em nossas escolas, na atualidade” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 60). Essa é uma etapa importante para a efetivação de programas de formação no âmbito da Educação Física escolar dentro de uma perspectiva que promove a autonomia docente frente ao contexto em que trabalha, uma vez que, abre a possibilidade de se trabalhar com temas que estejam em consonância com a realidade de atuação profissional.

Na análise das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) e das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), é possível identificar termos como interdisciplinaridade, socialização, formação científica e cultural, diálogo, reflexão, análise crítica da realidade social, desenvolvimento de autonomia, articulação teoria e prática na formação de professores.

Esses documentos representam a intenção de propor uma formação que prepare profissionais capazes de flexibilizar suas ações diante de situações que lhes exijam a mobilização e a articulação de conhecimentos frente às demandas de atuação da escola básica.

Busca-se com isso superar o modelo clássico de formação de professores, cujo foco principal é a instrumentalização de conteúdos e técnicas de ensino por profissionais que dominam os temas da área. Em diversas situações, não se leva em conta as experiências e as práticas pedagógicas dos professores; desconsidera-se também a realidade de atuação profissional (SILVA; MARTINS, 2017).

Todavia, hojese encontram diferentes concepções de formação que refletem sobre a integração entre teoria e prática num processo recíproco

propiciando ao professor o desenvolvimento de um trabalho mais intencional frente à realidade de atuação. Parte-se do princípio que:

o docente não deve mais apenas dominar os conteúdos do ensino (os saberes ligados à disciplina que ensina, característica do “mestre instruído”); doravante ele também deve questionar e dominar as competências necessárias ao ato mesmo de ensinar, o saber ensinar (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 72-73).

A formação docente pautada no saber ensinar propicia aos professores não só o desenvolvimento de ações condizentes com a realidade de atuação como também a capacidade de justificar teoricamente os procedimentos e atitudes desenvolvidos no trabalho pedagógico.

Sendo assim, o professor não é o profissional que sabe apenas fazer, passando a assumir o papel de intelectual transformador, capaz de desenvolver uma prática docente reflexiva, “a qual pode ser entendida como a ação permanente do professor de refletir e de avaliar criticamente a sua prática no sentido de compreendê-la e modificá-la, com o objetivo de ressignificá-la” (GARANHANI; NALDONY, 2015, p. 1016). Com isso, emerge uma perspectiva de formação docente no âmbito da Educação Física que instrumentaliza o professor não apenas em relação ao fazer, mas também ao pensar sobre aquilo que faz, atribuindo sentido sobre as próprias ações.

Corroborando essa afirmação, Tardif e Lessard (2008) afirmam que a formação não se deve fazer a título pessoal ou excepcional, mas tornar-se uma parte normal e natural da carreira. Não visa somente a uma mudança técnica das maneiras de ensinar e de algumas competências, mas uma mudança mais profunda que necessita empenhar a identidade ou hábitos. “Trata-se de promover a conversão identitária dos docentes, de converter (individualmente) cada professor ao novo modelo de profissionalidade” (p. 74).

É possível reconhecer a necessidade de programas de formação que ultrapassem o domínio do conteúdo relacionado à disciplina de atuação, tendo como foco o desenvolvimento de competências em relação à função do ser professor, reconhecendo-se como um sujeito em relações com seus alunos, colegas de profissão e com a comunidade escolar a que pertence exige:

por parte dos docentes, a aquisição de novas competências: por um lado saber comunicar, gerir um grupo, escutar opiniões divergentes, negociar com parceiros diferentes; por outro lado, saber, em colegialidade, elaborar propostas, gerir projetos, mobilizá-los, ajustá-

los e avaliá-los (o que implica o conhecimento da organização e do funcionamento escolar) (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 73).

A proposta é uma perspectiva de formação que tenha como objetivo preparar cada professor a fim de que aprenda a interpretar as práticas de ensino desenvolvidas, interrogando-se sobre suas concepções, sobre o que faz e porque faz. Assim poderá identificar os sucessos e insucessos, a partir disso, ajustar suas ações.

Quando se pensa na necessidade de se desenvolver uma formação docente em que os professores, sobretudo os que atuam na Educação Básica, possam se reconstruir, a fim de que tenham maior autonomia de ação e pensamento sobre a prática pedagógica, a proposição de programas de formação continuada que contemple tais características aparece como um caminho para que isso aconteça.

#### 4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS

No decorrer da formação docente é desenvolvido um corpo de concepções, atitudes e mecanismos didáticos que, no futuro, irão conduzir a prática pedagógica do professor. No entanto, esses elementos, quando confrontados com a realidade escolar, provocam constantes anseios, questionamentos e necessidade de repensar, ajustar ou adequar o ensino à realidade percebida.

Desse modo, a formação do professor é um ato contínuo, não se encerra ao término do curso de graduação ou em qualquer outra etapa de seu processo formativo; ao contrário, estende-se por toda sua trajetória profissional tendo como finalidade a melhora constante da prática docente.

Com aporte teórico a partir de estudos de formação continuada no âmbito da Educação Física escolar (SILVA; MARTINS, 2017; ANTUNES, *et al.*, 2017), defendo que esta aconteça de modo a proporcionar aos professores a reflexão sobre suas práticas de ensino, tornando-os capazes de ajustar suas ações frente às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Ao discorrer sobre a formação continuada no âmbito da Educação Física escolar, Ferreira (2016,p. 99) argumenta que:

a formação continuada é capaz de desenvolver tanto o crescimento profissional quanto o crescimento pessoal do professor, pois o conhecimento, a experiência e a reflexão crítica proporcionada pela formação contribuem também para a formação de um ser capaz de se posicionar criticamente no contexto social, político e econômico.

Como evidenciado, a formação continuada é um momento de ressignificação pessoal e profissional dos professores a partir do momento em que são convidados a reconhecer que a prática não é somente um espaço de aplicação de conteúdos provindos da teoria, mas também de troca de experiências a respeito do que pensam e do como agem frente às especificidades da realidade em que atuam.

Sendo assim, a formação continuada é compreendida como um processo indispensável na vida profissional do professor, percebida como principal instrumento de mudança do trabalho pedagógico, uma parte normal e natural da carreira docente.

Apesar do reconhecimento de mudança encontrar-se presente no discurso de estudiosos da área (KATAOKA, 2012; LIRA, 2015; MARTINS; SILVA; DARIDO, 2016; SILVA; MARTINS, 2017; ANTUNES *et al.*, 2017), a formação continuada de professores tem sido pautada num modelo que visa à aplicação da teoria e da técnica científica, separando aqueles que transmitem o conhecimento daqueles que o colocam em prática, como pode ser verificado nos argumentos de Assis (2011, p. 109) ao afirmar que:

a formação continuada em Educação Física no Brasil, geralmente, ocorre através da oferta de cursos, seminários, palestras, oficinas; nos quais os conteúdos específicos são tratados de forma descontextualizada da realidade do cotidiano dos professores.

Ressalta-se que a dificuldade do professor, em fazer a transposição do conteúdo aprendido nos programas de formação com essas características para a prática de ensino, não se resume apenas ao modelo de formação, mas às estratégias adotadas durante o processo.

Assim, a maneira como oficinas, reuniões de estudo, cursos de curta duração, entre outros, são pensados podem favorecer em maior ou menor qualidade a troca de experiências entre os pares. Embora esse enfoque de

formação continuada “permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Nesse mesmo contexto, autores contrários ao modelo de formação continuada predominantemente centrada no fazer em Educação Física escolar (FERREIRA, 2016; SILVA; MARTINS, 2017) apontam caminhos para que se possa pensar em programas nos quais os professores consigam rever e analisar as próprias ações, procedimentos e atitudes, numa tentativa de que desenvolvam um trabalho mais coerente com os objetivos da escolarização na Educação Básica.

Essa perspectiva de formação tem como aporte teórico pesquisas que abordam o papel da reflexão e da prática reflexiva no processo de formação continuada e de reconfiguração das práticas pedagógicas (VAILLANT; GARCIA, 2012), o desenvolvimento de ações para que o professor se reconheça como pesquisador da própria prática sob o enfoque da pesquisa-ação (BRACHT, *et al.*, 2005), as discussões em torno das novas tendências para formação permanente (IMBERNÓN, 2006) e a relação entre os saberes e experiência para a formação e intervenção docente (TARDIF, 2014).

A apropriação desses estudos para discussão da formação continuada em Educação Física escolar (MOLINA; MOLINA NETO, 2001; HENRIQUE; ANACLETO; PEREIRA, 2016; ANTUNES, *et al.*, 2017), indica a tentativa de acompanhar os novos rumos da área, desenvolvendo programas que se alinhem com a trajetória de vida docente a fim de que as experiências pessoais estejam em sintonia com as experiências profissionais. Isso está de acordo com os estudos de Bastos (2016, p. 120) nos quais o autor afirma que a formação continuada em educação física escolar “deve permitir ao professor viver uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir e por direcionar a construção coletiva de projetos para a escola de hoje”.

Importante para essa concepção de formação é que as necessidades sejam tidas como ponto de partida das discussões, reflexões e momentos dialógicos, nos quais os professores possam assumir, ao mesmo tempo, o

papel de formandos e formadores, numa ação colaborativa aprendendo e ensinando uns com os outros.

Vale ressaltar ainda a necessidade de se pensar em processos de formação continuada que valorizem o potencial que o docente tem de modificar a sua prática pedagógica, não apenas no que diz respeito ao comportamento, mas no tipo de recursos e estratégias utilizadas no trabalho com os educandos.

A reflexão vivenciada no processo de formação continuada com essas características permite a tomada de consciência das aprendizagens experienciais com vistas ao desenvolvimento de novas competências frente à ressignificação do trabalho profissional. “Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente” (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Pensar em programas de formação continuada com essas características é um caminho para que os professores possam refletir sobre o fazer pedagógico, podendo identificar pontos fortes de sua atuação profissional bem como aqueles que no momento precisam ser melhorados. É uma possibilidade de realizar um exame de ações que ocorreram e que podem acontecer em sua prática, reconhecendo características, recursos, procedimentos e estratégias de ensino que têm produzido resultados satisfatórios em relação à aprendizagem dos alunos bem como aqueles que precisam ser aprimorados de modo que possam contribuir para que o processo de aprendizagem e ensino aconteça de modo mais efetivo.

Durante a formação, os professores são convidados a pensar sobre a pertinência do conteúdo trabalhado na realidade de ensino em que atua, relacionado à prática formativa com os desafios advindos dessa realidade. Destaca-se também a possibilidade de investigação da própria prática que esse modelo de formação pode oferecer aos docentes, podendo, por meio da troca de experiências com os pares, diagnosticar, refletir, e pensar em alternativas para a solução de problemas presentes na prática pedagógica. Doravante:

é o próprio docente que deve construir para si “a boa maneira de fazer”, por meio de um vaivém entre a prática e a teoria, adotando uma atitude ‘crítica, pragmática e até oportunista’ em relação aos saberes teóricos, às técnicas e instrumentos pedagógicos que ele



aprendeu quando de sua formação, nos quais ele pode se abastecer, mas de maneira refletida e adaptada à situação (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 72).

A formação continuada nessa ótica traz consigo a necessidade de que o professor torne-se autor do próprio fazer pedagógico, não apenas sendo capaz de pensar e agir por si mesmo, de regular sozinho sua ação, mas também tendo maior controle sobre os efeitos do seu trabalho, com capacidade de reagir frente às dificuldades do seu ofício ao invés de apenas sofrê-las.

Nesse modelo de formação, o professor é convidado a tornar-se um investigador da própria prática, afastando-se das técnicas e manuais pré-elaborados pelos investigadores acadêmicos uma vez que “é nossa capacidade de ver como e de fazer como que nos permite dar um sentido a problemas que não se encaixam em regras existentes” (SCHÖN, 2008, p. 63).

Dentre os programas de formação continuada que apresentam essa característica, encontra-se o desenvolvido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PORTILHO; MEDINA, 2016), que propõe uma metodologia de trabalho que favorece a reflexão e a pesquisa do professor sobre a própria ação – movimento metacognitivo – em direção à transformação realizada no coletivo junto com os seus pares.

A seguir, será apresentado, de modo mais detalhado, o referido programa de formação, destacando-se a metodologia empregada uma vez que esta serviu como ponto de partida para o programa de formação desenvolvido nesta tese.

#### 4.4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDO PELO GRUPO DE PESQUISA APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE

As novas propostas de formação de professores, tanto em nosso país como nos chamados desenvolvidos, têm procurado orientar-se por diretrizes construídas por organismos internacionais que, por sua vez, encontram inspirações nos resultados de pesquisas divulgadas nos últimos anos. Uma análise mais detalhada da questão mostra que não houve avanços significativos nos programas de formação continuada, em sua

maioria, pensando de modo a atender as expectativas de gestões públicas específicas, deixando as reais necessidades da prática docente em segundo plano (PORTILHO, *et al.*, 2017).

No âmbito da administração pública, não é incomum que programas sejam implantados, reformulados ou até mesmo extintos sem a presença de evidências empíricas que apoiem as decisões, por vezes referenciadas em opiniões e concepções de atores individuais.

Em contrapartida a essa realidade, têm-se tornado cada vez mais presente em estudos no campo da educação nos últimos anos (GARCÍA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2008; VAILLANT; GARCIA, 2012) a proposição de programas de formação continuada pensados com o propósito de oportunizar aos professores a reflexão sobre a maneira como concebem suas práticas, possibilitando a construção de conhecimento a partir da própria experiência. A esse respeito, Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) ressaltam que:

a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Conhecer como os professores pensam e agem no contexto em que a prática de ensino acontece, é um dos caminhos para que se possa pensar em um processo de formação que oportunize aos docentes reconhecerem-se como sujeitos do próprio conhecimento, transformando-o em ação e permitindo, ao mesmo tempo, “o desenvolvimento de competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 66).

Diante desse cenário, o programa de formação continuada proposto pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente propõe uma metodologia de trabalho que coloca o professor no centro da sua aprendizagem, identificando por meio da pesquisa elementos que propiciem a sua ressignificação profissional.

O referido programa de formação continuada é um espaço para o encontro e a discussão entre os professores a respeito de temas pertinentes a sua realidade escolar, no local onde o trabalho acontece. Configura-se em uma

oportunidade para que cada docente possa pensar sobre como aprende e, conseqüentemente, como ensina, com vistas à ressignificação de sua prática pedagógica e a sua percepção como pesquisador dessa prática.

As características presentes no programa de formação acima mencionado aproximam-se dos estudos de Garcia (1999, p. 26) ao apontar para a necessidade de que a formação continuada seja uma experiência de aprendizagem do professor que está em constante processo de ressignificação profissional. Segundo o autor:

os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em uma equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A reflexão sobre a maneira como agem em seu contexto de ensino e o reflexo dessas ações no aprender dos alunos, abre possibilidade para que os docentes possam agir estrategicamente reconhecendo por meio da pesquisa de suas práticas o que precisa ser melhorado no trabalho desenvolvido.

Para tanto, o grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PORTILHO; MEDINA, 2016; PORTILHO *et al.*, 2017) desenvolveu um programa de formação continuada com carga horária de 30 horas, sendo metade presencial e metade a distância. No total são realizados sete encontros com tempo de duração de 2 horas, num intervalo que pode variar de uma semana a 15 dias, conforme a realidade de cada instituição. A frequência e o envolvimento nas discussões bem como a realização das tarefas conferem ao professor um certificado de participação na formação continuada pela PUCPR. Para o cumprimento da carga horária a distância é solicitada ao participante uma atividade que deve ser realizada no decorrer da semana referente ao tema trabalhado no encontro.

A equipe de coordenação é composta por um coordenador que tem como função conduzir o trabalho em relação aos momentos que compõem cada encontro, um observador de temática que registra as falas dos participantes e um observador de dinâmica, responsável por registrar os movimentos do grupo durante as atividades. Além destes, há a presença de um disparador, pesquisador responsável por apresentar o conteúdo a respeito do

tema do dia, e um pesquisador denominado volante, que tem como função auxiliar a equipe na distribuição dos materiais.

Os temas de cada encontro são selecionados em relação ao reconhecimento do docente como pesquisador da sua prática. São eles: identidade profissional, profissionalização docente, interferência e intervenção da prática de ensino, estilos de aprendizagem, estilos de ensino, ambiente educativo, avaliação e registro.

Esses encontros estão estruturados de forma a privilegiar momentos de tomada de consciência e regulação das atividades que envolvem a prática docente. Com exceção do primeiro encontro que tem como um dos objetivos a apresentação da proposta, os demais iniciam com a chamada revisão da tarefa, cuja finalidade é retomar o tema abordado no encontro anterior que, por sua vez, foi investigado no contexto em que o professor atua por meio de um instrumento de pesquisa (PORTILHO; BATISTA; BLANCHET, 2016).

Além da revisão da tarefa, compõem os demais encontros os seguintes momentos: vivência grupal, na qual os professores são convidados a realizarem uma dinâmica a respeito do tema proposto; apresentação do tema trabalhado no encontro, em que um pesquisador realiza a apresentação de slides de conceitos teóricos a respeito do tema do dia; roda de conversa, por meio da apresentação de uma questão referente ao tema trabalhado no encontro, em que os professores são convidados a refletir sobre sua prática de ensino; avaliação metacognitiva, realizada ao final de cada encontro mediante a aplicação de um instrumento de caráter metacognitivo composto por 15 questões.

Estudos realizados a respeito da avaliação do impacto desse programa de formação continuada na prática de ensino dos professores (PORTILHO; BATISTA; BLANCHET, 2016; PORTILHO, *et al.*, 2017) mostram que situações vivenciadas durante o processo de formação, como o trabalho em grupo, a troca de experiências, os conteúdos trabalhados nos encontros, a relação entre teoria e prática, o desenvolvimento de ações planejadas, a devolutiva e a presença da universidade na escola indicam que o programa tem produzido resultados concretos, propiciando aos professores tomadas de decisões relevantes em relação a caminhos a serem seguidos no desenvolvimento de suas práticas de ensino. “Implica a reflexão sobre suas competências e

limitações, no planejamento, no monitoramento e na avaliação de suas práticas docentes, com seus pares” (PORTILHO; MEDINA, 2016, p. 2).

Considerando a especificidade do trabalho realizado nesta tese, optou-se por utilizar os momentos da vivência inicial, com o intuito de mobilizar o grupo para o trabalho desenvolvido; da apresentação do tema, elemento voltado à fundamentação teórica do assunto trabalho no encontro; e a roda de conversa, destinada à reelaboração coletiva entre os docentes.

As etapas desenvolvidas durante o programa de formação com os professores de Educação Física são tratadas de maneira mais detalhada no próximo capítulo, no qual apresento a metodologia de pesquisa adotada.

Diante do cenário de formação de professores de Educação Física apresentado neste capítulo, emerge-se a necessidade de programas que coloquem a prática pedagógica no centro da reflexão de modo que os docentes, por meio da troca de experiências com os pares, possam estabelecer maior diálogo entre a prática e a teoria, ao mesmo tempo adquirindo maior protagonismo sobre o trabalho desenvolvido.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Considerando o objetivo desta investigação e o seu referencial teórico-epistemológico, o presente capítulo tem o propósito de apresentar o caminho metodológico adotado.

Na primeira parte, encontra-se descrita a síntese dos fundamentos relacionados à abordagem metodológica, que compreende a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur, dando-se ênfase às categorias de interpretação apresentadas por esse autor: a linguagem como discurso, o discurso como obra, a relação entre a fala e a escrita, o mundo do texto e compreender-se diante da obra.

Ao apresentar o contexto da pesquisa, optei por descrever de modo mais detalhado características do município pesquisado, perfil dos participantes, critérios de inclusão e exclusão no programa de formação desenvolvido e os instrumentos de coleta de dados. Por fim, apresento a técnica de grupo focal, por oportunizar o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de alguma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005).

### 5.1 OS PRESSUPOSTOS DA FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA DE RICOEUR

A hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur não apenas descreve e analisa as vozes, as falas e a linguagem do sujeito, mas também interpreta o que esse meio comunica rumo à transformação da prática profissional.

Com a intenção de facilitar a compreensão do pensamento de Ricoeur, são apresentadas ideias de pensadores com os quais ele dialoga: em alguns momentos para reforçar sua concordância e em outros para se posicionar de modo contrário a elas. Por meio do diálogo com as ideias de autores como Edmund Husserl, Schleiermacher, Wilhelm Dilthey e Heidegger, desvelam-se a evolução do pensamento e os posicionamentos de Ricoeur sobre a fenomenologia hermenêutica.

### 5.1.1 Da fenomenologia

A fenomenologia é o estudo das essências, caracteriza-se como um enfoque epistemológico e ontológico utilizado para produzir conhecimento na área de ciências humanas. Em outras palavras, é a tentativa da descrição direta da nossa experiência tal como ela é.

A fenomenologia tem como precursor o filósofo Edmund Husserl (1859-1938) que, em seus estudos, teve como objetivo construir um método que oportunizasse identificar a essência do objeto observado. “É a doutrina universal das essências, em que se integra a essência do conhecimento” (HUSSERL, 2000, p. 23).

O método inicialmente proposto por Husserl é uma reação ao positivismo comtiano, no qual a análise do objeto acontece a partir daquilo que inicialmente é dado. A ênfase está exclusivamente voltada ao objeto, desconsiderando-se o olhar do investigador e o contexto em que tal objeto está sendo observado. Contrário a essa perspectiva, Husserl (2000) enfatizou a importância de uma análise direta da experiência, de um modo totalmente radical à ciência positivista, apontando para a necessidade de apreensão de sentido de um determinado fenômeno.

Já em seus estudos, Descartes tinha visto a mente como uma consciência subjetiva contendo ideias que correspondiam (em algumas vezes não) ao que estava no mundo. Essa visão da mente representando o mundo alcançou seu apogeu na noção de intencionalidade de Franz Brentano ao defender que todos os estados mentais (percepção, atenção, memória etc.) referem-se a um conteúdo ou dirigem-se a um objeto que não é necessariamente uma coisa no mundo. Essa intencionalidade seria a característica definidora da mente (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Husserl foi aluno de Brentano e ampliou o seu trabalho desenvolvendo um procedimento específico para examinar a estrutura da intencionalidade, que era a estrutura da própria experiência, sem qualquer referência ao mundo factual e empírico. Ele chamou esse procedimento de *parentização*, pelo fato de ele exigir que se tirasse de circulação, como pondo entre parênteses, os julgamentos comuns de uma pessoa sobre a relação entre a experiência e o mundo.

O ponto de vista a partir do qual esses julgamentos comuns são feitos foi chamado por Husserl de *atitude natural* – atitude geralmente conhecida como “realismo ingênuo”. Este consiste na convicção não só de que o mundo é independente da mente ou da cognição, mas de que as coisas são da forma como elas parecem ser. Por meio desse procedimento, ele afirmou ter descoberto um novo domínio anterior a qualquer ciência empírica. Ao apresentar o método fenomenológico na obra *Conferências em Paris*, Husserl (1992, p. 15) destacou que:

tudo permanece como estava, só que não o assumo simplesmente como existente, mas abstenho-me como de toda a tomada de decisão quanto ao ser e à aparência. Devo igualmente abster-me das minhas outras opiniões, juízos, das minhas tomadas de posição valorativas na referência ao mundo, enquanto pressupõe o ser no mundo, e também para eles o abster-me não significa o seu desaparecimento enquanto simples fenômenos.

Husserl visa colocar entre parênteses a crença em toda realidade temporal e espacial, isto é, em toda a transcendência. Para tanto, toma emprestado o conceito cético de *epoché*<sup>6</sup>, suspensão da atitude natural, e desenvolve aquilo que acredita ser o caminho seguro para proceder a uma análise filosófica que pudesse realmente atender às exigências do rigor científico que ele almejava alcançar.

Na atitude fenomenológica propiciada pela *epoché*, a visão de mundo deixa de aceitar a evidência da existência das coisas do mundo físico e passa a se ocupar do “mundo da consciência” formado pelas vivências do sujeito. Para Husserl (2000), esse passo representa a necessária mudança de migração da atitude natural para a atitude fenomenológica, caracterizado como o primeiro passo de seu método.

O segundo passo (redução eidética) tem como propósito a compreensão do fenômeno em sua essência. Segundo Husserl, é preciso colocar entre parênteses o mundo resultante da visão das ciências modernas, pois tal visão também é elaborada a partir da vida natural. Com isso não se pretende negar a realidade, mas suspender os juízos prévios sobre o fenômeno de modo que os dados sejam descritos na sua forma mais pura.

---

<sup>6</sup> Para Edmund Husserl, *epoché* significa a suspensão do mundo, como que parado no tempo, embora com todas as suas características presentes e, por isso, passíveis de serem analisadas “de fora”, por um observador exterior. Consiste em pôr “entre parênteses” o mundo, quando da apreensão do fenômeno.



Por fim, o terceiro passo, o da redução fenomenológica transcendental, suspende-se simultaneamente, o sujeito empírico e o mundo, de modo a investigar a correlação entre a idealidade do mundo e a idealidade da consciência do mundo. Alcança-se, então, a estabilidade universal de uma propriedade ou essência do fenômeno em si (CASTRO; GOMES, 2011).

A fenomenologia como ciência oportuniza a descrição do fenômeno em sua essência; contudo, é no diálogo com a hermenêutica que se realiza o processo de interpretação, abrindo possibilidades para a construção de sentidos daquilo que está sendo observado.

### 5.1.2 Da hermenêutica

O termo hermenêutica é uma transliteração modificada do verbo grego *hermeneuein*, que significa expressar em voz alta, explicar ou interpretar, traduzir. Costumava-se relacionar etimologicamente a palavra hermenêutica ao deus Hermes, que expressava os desejos dos deuses para os seres humanos. A raiz latina da palavra grega é *interpretatio*, que é a raiz da palavra interpretação. Assim, de modo geral, hermenêutica significa interpretação.

Desde a antiguidade, teorias da interpretação foram desenvolvidas para várias disciplinas específicas. A hermenêutica legal se preocupava com a interpretação correta da lei e com sua modificação para evitar interpretações incorretas, já a hermenêutica bíblica, com regras para a interpretação da Bíblia. No Renascimento, a hermenêutica filológica cresceu e se concentrou em interpretar os clássicos (SCHIMIDT, 2016).

Foi Schleiermacher (1768-1834) o primeiro a unificar as várias teorias hermenêuticas de campos específicos numa hermenêutica universal. Para ele, a hermenêutica é a arte de compreender a linguagem falada e escrita e descobrir o significado intencionado pelo autor e, talvez, compreendê-lo melhor do que ele próprio se compreenderia.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) conhece a hermenêutica a partir dos estudos de Schleiermacher. Entretanto, seu projeto central é formular uma metodologia única para as ciências humanas, pois ele acredita que o método das ciências naturais não é apropriado. Sua teoria da compreensão influencia o desenvolvimento posterior da hermenêutica em Heidegger.

A hermenêutica heideggeriana dedicou-se especificamente ao estudo do **ser**, dentro de uma temporalidade e de uma totalidade; com ele a hermenêutica tornou-se a hermenêutica do sentido do **ser**. Em suas palavras, o mundo possui:

o modo de ser histórico, porque constitui uma determinação ontológica da presença. Além disso, mostra-se que a determinação temporal de 'passado' não tem um sentido unívoco distinguindo-se, claramente, do *vigor de ter sido*, que apreendemos ser um constitutivo da unidade estática da temporalidade da presença (HEIDEGGER, 1993, p. 186).

Além do aspecto histórico, destaca-se na hermenêutica heideggeriana a questão da temporalidade do fenômeno observado, apontando para a necessidade de que o **ser** não seja entendido como algo estático, mas que se apresenta de maneira específica de acordo com o momento histórico vivido.

Situam-se na trilha de Heidegger, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (1913-2005). Especificamente Gadamer, ao desenvolver sua teoria de hermenêutica filosófica, defende que o esforço da hermenêutica consiste em explicitar o que queremos dizer quando falamos uns com os outros e o que gostaríamos de mostrar ao outro – a fim de aprender por nós mesmos na relação com o outro. Consiste, no desvelamento do sentido da palavra dita, na fala ou no texto escrito que, de modo singular, processa-se no diálogo e na construção da linguagem. Segundo o autor:

o sentido da experiência hermenêutica, reside, antes, no fato de que, face a todas as formas de experiência no mundo, a linguagem põe a descoberto uma dimensão completamente nova, uma dimensão de profundidade, a partir da qual a tradição alcança os que vivem no presente (GADAMER, 1999, p. 670-671).

A compreensão, na perspectiva de Gadamer, ocorre como uma fusão do horizonte passado do fenômeno observado com o horizonte presente daquele que compreende. É como uma conversa onde o intérprete precisa ouvir e respeitar a opinião de outras pessoas. Nesse sentido, a compreensão hermenêutica pode revelar e garantir verdades que o método científico não consegue.

Ricoeur se afasta da proposta de Gadamer, ao criticar o fato de a hermenêutica defendida por ele ter se distanciado da proposta inicial de Husserl, que tinha como ideal a cientificidade.

A hermenêutica fenomenológica de Ricoeur caracteriza-se pela apreensão do sentido, realizando um movimento dialético que oportunize sair da explicação à compreensão, superando dessa forma a oposição de Gadamer entre verdade e método.

Assim, a opção por adotar a perspectiva hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur nesta tese se deu pelo fato desta oportunizar a compreensão de sentido dos discursos e ações dos participantes da pesquisa no contexto de ensino em que atuam. Destaca-se também o fato da referida metodologia ser utilizada pelo grupo de pesquisa do qual a tese se originou.

### **5.1.3 Da fenomenologia hermenêutica de Ricoeur**

Contrariamente à hermenêutica romântica de Schleiermacher e de Dilthey, apresentada no início deste capítulo, Ricoeur propõe uma metodologia capaz, na visão dele, não apenas de se apropriar do sentido dos textos, dos símbolos ou da ação, na dimensão temporal de uma narrativa, mas, sobretudo, um trabalho de compreensão de nós próprios e do mundo em que vivemos.

Paul Ricoeur opõe-se à hermenêutica romântica por considerá-la limitada em razão do fato de polarizar seu entendimento da interpretação apenas como compreensão. A preocupação da hermenêutica não é a de descobrir uma intenção oculta atrás do fenômeno, mas a de manifestar um mundo diante dele. Para isso, Ricoeur aponta para a necessidade de o pesquisador reconhecer-se diante do contexto. “Compreender-se não é projetar-se no texto, mas expor-se ao texto: é receber um “si” mais vasto da apropriação das proposições de mundo revelada pela interpretação” (RICOEUR, 1988, p. 139).

No caso desta pesquisa, a compreensão do fenômeno observado, o fazer e o saber fazer de professores de Educação Física escolar de escolas estaduais localizadas no município de Almirante Tamandaré – PR, durante um programa de formação continuada, exigiu do pesquisador a realização de movimentos de aproximação e distanciamento de si mesmo e da realidade pesquisada a fim de diferenciar aquilo que era seu, fruto da experiência como professor de Educação Básica da rede estadual de ensino, daquilo que estava sendo manifestado por meio dos discursos e ações dos professores pesquisados.

Com base na linguística, Ricoeur aborda a teoria do discurso, apontando para a necessidade da construção de um itinerário até o “mundo do texto” a partir de cinco categorias: 1) A efetuação da linguagem como discurso; 2) O discurso como obra; 3) A relação entre a fala e a escrita; 4) O mundo do texto; 5) Compreender-se diante da obra.

Na efetuação da linguagem como discurso, Ricoeur (2013) compreende que o discurso, mesmo oral, apresenta um traço inicial de distanciamento. Esse traço pode ser visto com o título da dialética do evento e da significação. O discurso, por um lado, dá-se como evento, “refere-se a um mundo que se pretende descrever, exprimir ou representar” (p. 54).

Ricoeur afirma que, enquanto a língua é uma condição prévia da comunicação pela qual fornece seus códigos, é no discurso que se trocam todas as mensagens. Diante dessa questão, o discurso não terá apenas um mundo, mas outra pessoa, um interlocutor ao qual ele se dirige, o acontecimento. Nesse último sentido, é o fenômeno temporal da troca e o estabelecimento do diálogo. Esses traços levados em conjunto transformam o discurso em um acontecimento, e a reunião de todos eles faz com que o discurso seja visto como evento (ALMEIDA, 2015).

Ao apresentar a categoria de análise, o discurso como obra, Ricoeur destaca que todo discurso efetuado como acontecimento é compreendido como significação. Segundo este autor, o que se procura entender não é o acontecimento, na medida em que o mesmo se torna fugidio, mas sua significação que permanece. Portanto, é na linguística do discurso que o acontecimento e o sentido se articulam um com o outro. Essa articulação será o centro de todo o problema hermenêutico (ALMEIDA, 2015).

De modo mais específico, o discurso como obra permitiu o reconhecimento por parte do pesquisador a respeito dos significados atribuídos pelos professores sobre o fazer e ao saber fazer profissional em Educação Física escolar.

Depois de apresentar a efetuação do discurso como obra, Ricoeur continua sua exposição até o mundo do texto mostrando a relação entre a fala e a escrita.

Para Ricoeur a escrita torna o texto autônomo em relação à intenção do autor. Essa característica, veiculada pela escrita, confere uma dissonância

entre o que o autor quis dizer e o que o texto significa como tal. Assim, o significado de um determinado texto já não pode ser visto mais com aquilo que seu autor queria dizer. Ou seja, as significações mentais e psicológicas de quem escrevem são diferentes em relação às daquelas de quem lê. Ricoeur (2013, p. 63) lembra que:

a passagem da fala à escrita afeta o discurso de vários modos; de uma maneira especial, o funcionamento da referência fica alterado quando não nos é mais possível mostrar a coisa do que falamos como pertencendo à situação comum aos interlocutores do diálogo.

Portanto, o autor percebe que o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do ponto de vista psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação. Ele acredita que existe uma relação muito menos dicotômica entre objetivação e interpretação, por isso, muito mais complementar em relação ao que havia sido colocado pela tradição romântica.

A passagem da fala à escrita nesta tese aconteceu por meio da aplicação de um questionário que teve como finalidade avaliar a formação continuada desenvolvida. Nele, cada professor pesquisado expôs sua compreensão de temas como Educação Física escolar, processo de aprendizagem e ensino e formação continuada dentro do contexto de ensino em que atuam.

O mundo do texto pode ser visto como o ponto central da hermenêutica de Paul Ricoeur. Nessa categoria, o autor desenvolve seu pensamento a partir de uma reflexão sobre a função referencial de discursos não descritivos, tais como poemas e narrativas. Compreende que seus estudos com respeito ao mundo do texto partem da análise da inovação semântica introduzida na obra dentro do discurso poético, graças à metáfora, e, dentro do discurso narrativo, com base na intriga (ALMEIDA, 2015).

Ricoeur (2013) entende que a hermenêutica não pode ser vista mais como algo que procure alcançar a genialidade do autor e não pode da mesma forma restringir à reconstituição estrutural de uma obra. Para ele:

se não podemos definir a hermenêutica pela procura de um outro e de suas intenções psicológicas que se dissimulam por detrás do texto; e se não pretendemos reduzir a interpretação à desmontagem das estruturas, o que permanece a ser interpretado? (RICOEUR, 2013, p. 65).

Desse modo, o autor supõe que o discurso nunca é para sua própria glória, mas quer levar à linguagem uma experiência, uma determinada maneira de habitar e estar no mundo que o precede e que pede para ser dita.

O conceito de mundo do texto constitui uma espécie de distanciamento entre o real e si mesmo. No caso desta pesquisa oportunizou ao autor da tese, identificar nos discursos dos participantes o reconhecimento de características do contexto de atuação profissional.

Ao apresentar a quinta categoria, compreender-se diante da obra, Ricoeur(2013) aponta para a necessidade de se considerar a subjetividade do leitor, ou seja, a necessidade de compreender-se diante do texto. Nesse sentido, a interpretação é o processo por meio do qual o desvelamento de novos modos de ser proporciona ao sujeito uma nova capacidade de reconhecer a si mesmo. “A subjetividade do leitor só advém a ela mesma na medida em que é colocada em suspenso, irrealizada, potencializada da mesma forma que o mundo manifestado pelo texto” (p. 68).

Compreender-se diante do texto requer do pesquisador expor-se a ele e receber deste um si mais vasto que seria a proposta da existência, respondendo da maneira mais apropriada à proposição de mundo. O distanciamento é condição para compreensão do fenômeno observado.

A opção pelo método fenomenológico hermenêutico nesta tese se justifica pelo fato de permitir aos professores participantes do programa de formação um momento de pesquisa, reflexão e interpretação do trabalho pedagógico em Educação Física escolar. A finalidade disso é que eles se identifiquem como sujeitos ativos e conscientes não apenas em relação ao trabalho que desenvolvem, mas também quanto a sua capacidade de explicar, com argumentos claros, as ações desenvolvidas na prática pedagógica, característica do saber fazer profissional.

Ainda, segundo Gamboa (2012), as pesquisas com abordagens fenomenológicas hermenêuticas estão mais preocupadas com o sentido oculto dos fenômenos do que com o manifesto, o que oportuniza explicar a compreensão da realidade num determinado espaço e tempo.

Considera-se que a visão fenomenológica hermenêutica pode despertar no pesquisador um olhar acurado, que problematiza a realidade visível e

possibilita o aprofundamento necessário para compreender e explicar um determinado fenômeno, tendo em mente que este está em constante transformação.

## 5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Conhecida como a Cidade dos Minérios, Almirante Tamandaré é um município do Estado do Paraná que fica localizado na Região Metropolitana norte, a uma distância de 15 km da capital Curitiba. A população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 115.364 habitantes. A taxa média de crescimento da população é de 5,6% e a de mortalidade infantil está em 30,9 para cada mil habitantes. Por fim, a de expectativa de vida é de 66,1 anos.

Atualmente o município de Almirante Tamandaré possui regularmente matriculados na rede estadual de ensino 10.573 alunos em 17 escolas. Destes, 7.623 frequentam o ensino fundamental II, sexto ao nono ano, e 2.950 frequentam o ensino médio. A média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 3.7, abaixo da média do Estado do Paraná que é de 4.8.

Dentre as 17 escolas estaduais localizadas no município, encontra-se o Colégio Estadual Ambrósio Bini, que teve sua fundação no ano de 1950, por meio do Decreto nº 4.562/78, de 11 de janeiro de 1978. Seu reconhecimento é regulamentado pela Resolução nº 239/82, de 28 de janeiro de 1982, e é mantido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR.

Em 1980 foi implantado o curso de 2º Grau Básico em Comércio, o qual foi substituído pelo Curso de Educação Geral em 1991. Desde 1997, o Colégio Estadual Ambrósio Binimudou-se para o prédio situado na Rua Bertolina Kendrik de Oliveira, 893, em terreno disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré e construído em parceria com o Governo do Estado do Paraná.

Hoje a escola conta com 24 turmas, sendo 15 do ensino fundamental II e 9 do ensino médio. A opção por reunir os 13 professores convidados no Colégio Estadual Ambrósio Bini se deu pelo fato de o colégio ter uma boa estrutura física e organizacional. Também por estar localizado na região central

do município de Almirante Tamandaré – PR, favorecendo o acesso dos docentes que trabalham em bairros próximos.

### **5.2.1 Participantes**

A escolha dos participantes aconteceu a partir de aporte teórico adquirido com os estudos de Gatti (2005) ao recomendar que a composição de um grupo focal deve basear-se em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.

Levou-se também em consideração, para a participação do programa de formação desenvolvido nesta tese, a escolha dos professores que participavam dos encontros de formação continuada de Educação Física escolar, oferecidos pela SEED. Desse modo, inicialmente foram convidados 16 professores de 11 instituições de ensino da rede estadual do Paraná.

Para a realização do convite, o pesquisador entrou em contato com os professores agendando um horário para que se pudesse explicar a proposta de formação e entregar uma carta previamente elaborada junto com a orientadora de tese (Apêndice A).

Foi estabelecido como critério de inclusão na pesquisa professores de Educação Física que atuassem em escolas estaduais no município de Almirante Tamandaré, com turmas do ensino fundamental II e do ensino médio.

Como critério de exclusão, definiu-se que professores que, por algum motivo, estivessem com atestado de afastamento da instituição em que atuavam, ou que no momento em que o programa fosse desenvolvido ocupassem algum cargo administrativo não poderiam participar. Do total de 16 professores convidados, uma professora estava com afastamento de suas turmas devido a problemas de saúde; outra ocupava o cargo de diretora da escola em que atuava; ea terceira alegou não poder participar dos encontros por não ter disponibilidade de tempo.

Diante disso, o grupo ficou composto por 13 docentes, sendo 9 mulheres e 4 homens de 10 instituições de ensino da rede estadual do Paraná. A idade dos participantes ficou entre 34 e 52 anos. Em relação ao tempo de graduação, o mais antigo possuía 28 anos, já o mais recente possuía 8. No que diz



respeito à realização de cursos de especialização, 12 afirmaram ter cursado especialização *lato sensue* 1 fez mestrado em Ciências Ambientais.

Sobre o tempo de atuação como professor, o que estava há mais tempo na docência atuava há 30 anos, iniciando na carreira 10 anos antes de realizar o curso de Licenciatura em Educação Física; por sua vez, o que estava há menos tempo trabalhava como docente há 7 anos. O tempo em que atuavam na instituição de ensino, no momento da pesquisa, era entre 22 anos, para o mais antigo, e 6 meses para o que estava há menos tempo.

Em relação à série em que atuavam, 4 trabalhavam somente no ensino fundamental II, 6 no ensino fundamental II e ensino médio, 2 apenas no ensino médio e 1 no ensino supletivo. Desses, 2 ministravam aulas somente pela manhã, 7 pela manhã e tarde, 3 pela manhã, tarde e noite e 1 apenas no período noturno.

No início do primeiro encontro de formação, foi solicitado aos participantes que concordaram em participar da pesquisa a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo1).

### 5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Um instrumento de coleta de dados é mais preciso quanto maior for a sua capacidade de representar fielmente a variável que se propõe mensurar ou o aspecto da realidade que se pretende compreender (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005). Para a realização da pesquisa foram utilizados três instrumentos: 1) O protocolo de observação dos encontros; 2) A entrevista semiestruturada; e 3) A ficha de avaliação do processo de formação.

O protocolo de observação dos encontros é um instrumento que permite ao pesquisador o registro da temática (aquilo que é dito) e dinâmica (os movimentos) do grupo durante os encontros (Anexo2). Esse protocolo é utilizado pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PORTILHO, *et al.*, 2017) no trabalho de formação continuada com professores de diferentes níveis de ensino.

#### 5.3.1 Entrevista semiestruturada

Uma entrevista pode ser reconhecida como uma conversa que apresenta finalidades regidas por regras de sociabilidade, que terá maior sucesso a partir do momento em que o pesquisador parte, gradativamente, de perguntas e assuntos mais amenos até os mais delicados. “Uma introdução ou um bate papo informal prévio ajuda a criar um clima mais descontraído” (DESLANDES, 2005, p. 170).

Trata-se de uma forma de interação singular entre pesquisador e interlocutor, em que as informações, depoimentos e opiniões são profundamente influenciados pelo tipo de relação que se estabelece entre ambos.

Ao se referir aos tipos de perguntas que devem compor uma entrevista semiestruturada, Triviños (1987) apresenta a vertente fenomenológica a qual tem como finalidade trabalhar com questões que permitam atingir com o máximo de clareza descrições de fenômenos sociais. Nessa vertente, as perguntas descritivas têm como finalidade a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados contextos culturais.

A validade de um roteiro de entrevista será sempre em função da sua capacidade de permitir emergir as categorias e os significados relativos à realidade em estudo. Ao comentar sobre a entrevista semiestruturada, Gatti (1999, p. 77) destaca aspectos como:

que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto. Cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado.

Segundo os propósitos da pesquisa, os roteiros podem priorizar alguns tipos de questões, dentre elas: experiências e comportamentos; opiniões e valores; sentimentos, conhecimentos e interpretações de informações e impressões. Ressalta-se também a importância de se levar em conta a lógica de encadeamento das perguntas. Deseja-se que a linguagem do roteiro “provoque as várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai avaliar; as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p. 137).

Diante disso, construiu-se uma entrevista semiestruturada com 13 questões (ApêndiceB), abordando temas como o motivo de opção pela docência, a importância da Educação Física no contexto escolar, as características de uma boa aula de Educação Física, o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar, o tipo de formação continuada realizada pelos professores desde que se formou e as características de um bom programa de formação continuada.

A realização da entrevista aconteceu no contexto de atuação de cada professor pesquisado mediante agendamento prévio. Utilizou-se para a coleta de informações um gravador de áudio.

### **5.3.2 Questionário de avaliação do processo de formação continuada**

Em seus estudos, Minayo, Assis e Souza (2005) destacam que para a construção de um bom questionário é necessário que estejam definidos, de forma clara, os objetivos e os métodos de análise que serão utilizados. Esses autores lembram também que existem critérios diferentes de classificação de questões em questionário, entre os quais se encontram os parâmetros para elaboração de instrumentos compostos por questões abertas em que os respondentes têm liberdade para usar as próprias palavras, sem se delimitarem a um rol de alternativas previamente estabelecidas.

Dentre as vantagens da utilização desse tipo de questionário estão: a possibilidade de se coletar maior número de informação, proporcionando comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar respostas; menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas; o afastamento do perigo de o pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa no rol de opções.

Contudo, há também desvantagens, tais como: o fato de serem mais trabalhosos para responder; dão margem à parcialidade do entrevistador na compilação das respostas; apresentam dificuldade para codificação, pois possibilitam interpretação subjetiva de cada decodificador; são menos objetivos para aferir magnitude, já que o respondente pode divagar ou até mesmo fugir do assunto; são mais onerosos e mais demorados para serem analisados (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

Com base no aporte teórico acima apresentado e com intenção de avaliar o processo do programa de formação desenvolvido (MINAYO, 2009; FINKLER; DELL'AGLIO, 2013), elaborou-se um instrumento composto por cinco itens (ApêndiceC) que tratam de questões abertas com o intuito de avaliar os seguintes aspectos: 1) A relação entre o conteúdo vivido no programa de formação e os desafios da prática de ensino; 2) O que foi mais significativo do programa desenvolvido; 3) Possíveis dificuldades de implementar os temas trabalhados na realidade em que atua; 4) Possibilidade de acrescentar novos temas nos encontros; 5) Diferenças entre o programa desenvolvido com outros dos quais participou. A aplicação desse instrumento aconteceu no final do terceiro encontro de formação.

#### 5.4 ESTRUTURA DOS ENCONTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os três encontros do programa de formação continuada intitulado A Ressignificação da Educação Física Escolar: entre o fazer e o saber fazer foram estruturados de forma a privilegiar momentos de tomada de consciência e regulação das atividades que envolviam a prática docente do professor de Educação Física escolar (ApêndiceD).

A construção do referido programa de formação continuada desenvolvido nesta tese aconteceu a partir da mescla da técnica de grupo focal (GATTI; NARDI, 2009; GARCIA; MAGALHÃES; MENDONÇA, 2016) com as características do programa de formação continuada desenvolvido na pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada (PORTILHO *et al.*, 2017).

A técnica de grupo focal foi importante para a composição do grupo de professores, o número de encontros, o tempo de duração de cada grupo, o local e o registro das interações (GATTI, 2005). Por sua vez, a vivência de dinâmica grupal a respeito do tema trabalhado no encontro, a explanação teórica por meio de slides e a reelaboração em grupo do tema do dia tiveram como ponto de partida a estrutura do programa de formação continuada pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PORTILHO; MEDINA, 2016). No Quadro 1, é possível identificar de modo mais detalhado as atividades que compuseram cada um dos encontros.

<b>Encontro</b>	<b>Objetivo</b>	<b>1º Momento- Disparador</b>	<b>2º Momento- Fundamentação Teórica</b>	<b>3º Momento- Roda de Conversa</b>
1º Encontro- Repensando a Educação Física Escolar	- Oportunizar a ressignificação da Educação Física escolar como área de conhecimento	- Escolha de uma imagem que represente melhor a escolha profissional	- Apresentação em multimídia de conceitos de Educação Física escolar	- Reelaboração coletiva a respeito de ser professor de Educação Física escolar
2º Encontro- Como eu ensino e aprendo como professor de Educação Física escolar	- Identificar a concepção de aprendizagem e ensino do professor de Educação Física escolar	- Desenvolvimento de uma atividade que contemplasse a abordagem de ensino sorteada	- Apresentação em multimídia das diferentes concepções de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar	- Reelaboração coletiva sobre o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar
3º Encontro- A ressignificação do processo de formação profissional	- Reconhecer as diferentes contribuições dos programas de formação continuada na prática dos professores de Educação Física escolar	- Elaboração de um símbolo que representasse a ideia de formação continuada - Apresentação do símbolo construído	- Apresentação em multimídia sobre a formação continuada em Educação Física escolar	- Reelaboração coletiva sobre a formação continuada em Educação Física escolar

Quadro 1 -Programa de formação continuada para professores de Educação Física escolar

O primeiro momento de cada encontro foi denominado de “disparador”, no qual os participantes foram convidados a desenvolver em grupos uma dinâmica a respeito do tema trabalhado no encontro. O segundo momento, denominado de “fundamentação teórica”, aconteceu com o objetivo de apresentar teoricamente os fundamentos do assunto trabalhado no dia. Já o terceiro momento foi o chamado “roda de conversa”, caracterizado como o espaço de reelaboração em grupo do tema do dia, alimentado por uma questão de carácter reflexivo denominada de consigna inicial (PORTILHO; BATISTA; BLANCHET, 2016).

## 5.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

De acordo com Minayo (2001), para se desenvolver uma pesquisa é indispensável contemplar as etapas de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem, construção de estratégias para entrada em campo) e definição dos procedimentos para análise dos dados. Assim sendo, a elaboração e desenvolvimento do programa de formação continuada desenvolvido nesta tese aconteceram de modo a considerar os elementos acima descritos.

Para participação nos encontros de formação foi disponibilizado no primeiro encontro 13 crachás.<sup>7</sup> Em seguida foi solicitado a cada participante que escolhesse um e que o utilizasse durante os três encontros, pois isso facilitaria a identificação de todos no momento de interpretação dos dados.

Os referidos números também foram utilizados para identificação das respostas dos professores, por meio do questionário de avaliação do processo de formação continuada desenvolvido aplicado no final do terceiro encontro, e também da entrevista semiestruturada realizada uma semana após o término do programa de formação.

Para análise e interpretação dos dados obtidos recorreu-se à técnica de triangulação por oportunizar a combinação e o cruzamento de diversos pontos de vistas, a visão de vários informantes e o emprego de diferentes técnicas de

---

<sup>7</sup> Pelo fato de 13 professores terem confirmado a participação no programa de formação continuada, obedeceu-se à numeração de 1 a 13.

coleta de dados que acompanham o trabalho de investigação, compreendida como:

expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo específico (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p. 29).

As seções que compõem este capítulo foram construídas sobre o trabalho de categorização dos dados e das análises empreendidas com apoio do referencial teórico. Para aumentar a confiabilidade dessa etapa, foi desenvolvido um sistema de categorização de respostas para cada questão.

### **5.5.1 Categorias de interpretação**

Após o trabalho de transcrição dos depoimentos gravados nas entrevistas, dos registros dos encontros e do questionário de avaliação do programa de formação continuada, organizou-se todo o material, apoiado em diferentes leituras, com a intenção de identificar os pontos relevantes no discurso dos professores e de dar início ao processo de construção das categorias de análise. O primeiro princípio organizador do material é:

adotar uma classificação a partir das formas como foram construídos ou recolhidos, como por exemplo: material gerado a partir das entrevistas (individuais ou grupais); material de observação participante [...]. Após esse primeiro passo, avança-se para uma segunda etapa: preparação e reunião do material de cada classificação inicial; avaliação de sua qualidade e elaboração de estruturas de análise (GOMES, *et al.*, 2005, p. 185).

Inicialmente buscou-se triangular as informações obtidas nos três encontros com as respostas da entrevista individual, a fim de que os relatos fossem os mais completos possíveis. Nessa etapa, foi possível identificar um conjunto de respostas que permitiram chegar a dimensões maiores, ou seja, temas relacionados à visão dos professores a respeito da Educação Física escolar, dos desafios do processo de aprendizagem e ensino da disciplina na Educação Básica e da formação continuada em Educação Física.

Em seguida, esses temas foram agrupados em três categorias: a primeira referente ao Ser Professor, a segunda quanto à Formação Continuada,

e a terceira sobre Aprendizagem e ensino em Educação Física escolar. Após a análise qualitativa dos dados obtidos e a relação dessas categorias, foram elencadas as subcategorias, conforme apresentadas no Quadro 2.

<b>Categoria 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA Motivos</li> </ul>
Ser professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA Desafios</li> </ul>
<b>Categoria 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA Experiências</li> </ul>
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA Características de um bom programa de formação</li> </ul>
<b>Categoria 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA Fazer</li> </ul>
Aprendizagem e ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SUBCATEGORIA Saber Fazer</li> </ul>

Quadro 2- Definição das categorias de interpretação

A seguir apresenta-se a descrição de cada uma das três categorias e suas respectivas subcategorias de modo a facilitar a compreensão do leitor em relação aos resultados apresentados.

A categoria 1 – Ser professor – refere-se à opção pela docência em Educação Física escolar dos professores pesquisados. Por sua vez, a subcategoria *Motivo* refere-se a fatores que influenciaram na opção profissional, como por exemplo: *“Quando eu estudava no fundamental eu sempre gostei do esporte. Sempre fui participativo nas aulas de Educação Física, fui criando a ideia de fazer Educação Física”*. Já a subcategoria *Desafios* diz respeito ao que os participantes comentam sobre o que é ser professor de Educação Física escolar na atualidade. Exemplo: *“Temos que superar, transformar a resistência dos alunos”*; *“Duas aulas de Educação Física é pouco diante da quantidade de conteúdos que temos para trabalhar”*.



A categoria 2 – Formação continuada – representa a compreensão dos professores a respeito das ações de formação continuada em Educação Física. A presença da subcategoria *Experiência* refere-se às características dos programas de formação continuada vivenciados pelos professores. Exemplo: *“Fiz diversos cursos. Da parte prática de vôlei, de ginástica, de danças circulares”*; *“A Pós, porque a que a gente tem (do estado) não conta para nada. Mesmo a da Pós poderia ter sido mais completa, não era bem o que eu esperava”*.

Por sua vez, a subcategoria *Características de um bom programa de formação continuada* descreve a compreensão dos professores a respeito de um bom programa de formação em Educação Física escolar. Exemplo: *“Ter um prazo maior para que os temas possam ser explicados em vários encontros”*; *“Ter um embasamento teórico bom, ter a parte prática e também ter relação com o que a gente trabalha na escola”*.

Por fim, a categoria 3 – Aprendizagem e ensino – refere-se à compreensão que os professores têm do processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar. Já a subcategoria *Fazer* representa a compreensão que o professor tem a respeito de como ocorre o processo de aprendizagem e ensino em suas aulas. Exemplo: *“Percebo que o aluno aprende fazendo”*; *“Eu sempre falo para eles, o conteúdo de Educação Física para eu aprender eu tenho que vivenciar”*. De modo complementar a subcategoria *Saber fazer* refere-se às competências que o professor precisa ter para desenvolver o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física. Exemplo: *“Eu vejo que tem que levar em consideração o contexto em que o professor atua”*. *“Eu trabalho com os conteúdos dentro da realidade dos alunos”*.

É importante destacar que as três categorias que permearam o trabalho de interpretação dos dados foram construídas mediante os relatos dos professores nos encontros e nas entrevistas semiestruturadas.

A fim de identificar as respostas de cada entrevistado, no capítulo que se refere à interpretação dos dados, optou-se por se utilizar a letra P mais o

número do participante<sup>8</sup>, com a intenção de diferenciar a fala do referencial teórico adotado.

A seguir são apresentados os principais resultados referentes ao fazer e o saber fazer profissional de professores de Educação Física de escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR, participantes de programa de formação continuada.

A pesquisa aconteceu a partir de considerações éticas garantidas por meio da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos sob o número 205.177, com data da relatoria em 20 de fevereiro de 2013, tais como o respeito à liberdade e privacidade dos participantes, assim como o caráter confidencial dos dados (Anexo3).

---

<sup>8</sup>A utilização da letra P seguida de um número (no caso, o número do participante) para descrever as falas na etapa de interpretação dos dados foi estabelecida com a intenção de preservar a identidade dos participantes do programa de formação continuada desenvolvido.

## 6 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados referentes ao fazer e ao saber fazer profissional de professores de Educação Física escolar, participantes de um programa de formação continuada.

Baseado nas categorias anteriormente descritas (Quadro2), inicialmente aponto a compreensão dos professores a respeito dos seguintes temas: ser professor, formação continuada e aprendizagem e ensino em Educação Física escolar.

### 6.1 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL E DESAFIOS DA DOCÊNCIA

As constantes mudanças ocorridas nos diferentes segmentos da sociedade nos últimos anos, dentre eles a educação, tem exigido do professor novas formas de ver e pensar a própria profissão, sobretudo no que se refere à importância do trabalho desenvolvido para a formação dos educandos.

A esse respeito, Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012) argumentam que características como a ampliação do papel do professor frente à diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos educandos, assim como a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação, a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência são elementos que contribuem para a configuração de uma perplexidade docente, diante de uma sociedade em transformação.

O cenário apresentado por esses autores requer que se pense a respeito do que é ser professor na atualidade, de modo que cada profissional possa reconhecer as características e os desafios da prática docente.

Dentre os fatores que influenciam a compreensão que os docentes têm quanto ao que é ser professor de Educação Física escolar encontra-se o motivo da escolha profissional, tema abordado no primeiro encontro do programa de formação continuada desenvolvido nesta tese e na entrevista individual realizada com os participantes.

Para tanto, foi solicitado no início do encontro que cada professor escolhesse, dentre as imagens dispostas no centro da sala, a que melhor representasse o motivo da escolha profissional (Apêndice E). Em seguida, pediu-se que, ao se apresentarem, expressassem ao grupo o motivo da escolha da imagem.

A familiaridade com o esporte foi o primeiro motivo apresentado pelos docentes em relação à escolha de querer ser professor de Educação Física, dentre eles P2, P6 e P7:

P2 - Eu sempre gostei muito de esportes. Depois que entrei na faculdade vi que não era nada daquilo que se imagina. No ano que saí da faculdade o que me chamou atenção foram os esportes.

P6 - Essa foto me remeteu lá atrás quando tive que parar de estudar para trabalhar. A parte esportiva surgiu na minha vida quando criança.

P7- Quando eu estudava no fundamental, eu sempre gostei do esporte. Sempre fui participativo nas aulas de Educação Física; fui criando a ideia de fazer Educação Física. Quando consegui um emprego resolvi fazer o curso.

Ao comentar sobre a influência do esporte na escolha profissional do professor de Educação Física, Henrique e Costa (2016) lembram que esse é um fenômeno que permite aos jovens internalizarem modelos de ensino e condutas e idealizarem a figura típica do professor, fomentando suas representações sobre a profissão.

A escolha da imagem com um grupo de crianças jogando basquete pela professora P2 (Imagem4), de um grupo de crianças praticando atletismo pelo professor P7 (Imagem 8) e de pessoas praticando seis modalidades esportivas diferentes pela professora P6 (Imagem9) confirma a influência do esporte na opção profissional.

Contudo, apesar de P2ter apontado a influência esportiva na sua escolha profissional durante o primeiro encontro, no momento da entrevista reconheceu a influência da família em ser professora.

P2 - O meu pai era professor de Matemática, sempre admirei ele.

Essa característica também se repetiu com o professor P6 que, inicialmente, havia destacado a influência do esporte na escolha profissional, mas na entrevista ressaltou a influência da escola.

P6 - Eu sempre gostei da escola. Comecei a trabalhar cedo e tive que parar de estudar; senti muita falta da escola. Quando entrei na faculdade, na hora de decidir entre bacharelado e licenciatura, fiz a opção pela licenciatura justamente por causa disso.

Diferente de estudos que mostram que os motivos pela escolha pela docência são influenciados por aspectos “extrínsecos” à profissão, como a falta de opção profissional, maior facilidade de alcançar um emprego, a possibilidade de passar num concurso público (PORTILHO, 2015), a motivação desses docentes revelou-se nos fatores intrínsecos, como o gosto pela profissão, a participação nas aulas de Educação Física na Educação Básica, a familiaridade com a escola e com determinados professores.

Já no caso do professor P7, foi possível perceber, durante a entrevista, a crença de que estava predestinado a exercer a docência:

P7 - Me formei e Deus quis que caísse na minha segunda opção. Em 2011 comecei a dar aula. Academia e clube eu não quero. Gosto de dar aula.

O fato de atribuir ao destino a escolha pela docência traz consigo a compreensão de que ser professor não aconteceu mediante um motivo específico, mas como algo que naturalmente iria acontecer.

Essa característica apareceu novamente com P11 no momento de decidir sobre a escolha da docência. Ao se apresentar, fez primeiro o seguinte comentário:

P11 - Acabei optando pela Educação Física pela parte motora. Meu foco, até porque fiz dança, é mais a forma lúdica.

A escolha de uma imagem composta de crianças brincando com atividades que exigem habilidades locomotoras como noção de espaço e tempo, equilíbrio dinâmico, lateralidade e coordenação motora fina (Imagem 3) confirma a compreensão da Educação Física como uma disciplina capaz de contribuir para o desenvolvimento motor dos educandos.

Na entrevista, ao ser questionada sobre o motivo da escolha pela docência P11 mencionou, da mesma forma, a questão do destino:

P11 - Destino. A vida me encaminhou. Foi encaminhamento da vida para que fosse isso, porque não era o que eu queria. Eu queria ser bailarina. Eu fiz a faculdade de dança, sempre dava aula de dança, aula de balé. Eu queria trocar, fiquei em dúvida entre pedagogia, porque eu queria trabalhar com alfabetização, e Educação Física.

Contrário à perspectiva de que existe um perfil/aptidão de natureza genética para a docência, Rabelo (2013) indica ser indispensável que os professores sejam conscientes de que a opção pela docência não é algo inato, mas que é construído mediante experiências vivenciadas ao longo da vida.

Outra característica que também exerce influência na escolha pela docência, segundo Henrique e Costa (2016), é o fato de o futuro profissional se identificar com os alunos, sobretudo as crianças. Essa característica apareceu no discurso e nas imagens escolhidas por três professores pesquisados:

P5 - Escolhi essa imagem por estar junto com o estudante interagindo, intervindo. Educação Física não é só esporte, é estar junto com os alunos, ajudando na vida, posição política. Temos que mostrar que temos uma posição de estar no mundo.

P12 - A imagem que chamou atenção foi a quadra [...]. Sempre gostei das atividades lúdicas. Adoro todos os menores. Todos fogem do 6º ano, eu gosto. Por isso escolhi essa imagem.

P13 - Eu escolhi essa, porque essa era eu. Passei na Federal em Pedagogia e odiei. Fui fazer Educação Física. É minha área de paixão.

Os discursos e as imagens escolhidas pelos professores revelam a compreensão da Educação Física como uma disciplina que tem como um dos seus pontos fortes a promoção da interação social, característica que também se encontra presente nas DCE que reconhece essa disciplina como uma área que propicia a interação, o conhecimento e a partilha de experiências entre os educandos, ampliando as possibilidades de significação e representação do movimento humano (PARANÁ, 2008).

A opção por escolher imagens compostas por grupos de crianças pelos professores, P5 (Imagem 13) e P13 (Imagem 3), confirma a concepção de que a Educação Física é uma disciplina que promove a interação entre os

aprendizes. Já a escolha da imagem de uma quadra, por P12 (Imagem 17), reforça a ideia de que esse é o espaço em que as interações acontecem.

Ao relacionar a respostas obtidas no primeiro encontro com a entrevista individual, também foi possível perceber distanciamento no discurso destes professores de um momento para o outro:

P5 - O motivo de optar pela Educação Física foi a identificação com as atividades esportivas, com as áreas de lazer. Com a graduação isso cresceu ainda mais.

P12 - Eu sempre gostei de escola, fiz magistério. Nunca pensei em trabalhar com Educação Física na academia, sempre pensei na parte escolar.

P13 - Quando eu fui fazer faculdade, a minha intenção era trabalhar em escola. Eu optei por fazer Educação Física que é a área em que eu realmente gosto de trabalhar.

A diferença entre as respostas obtidas nos dois momentos pode se justificar pela dificuldade dos professores apontarem um único motivo em relação à escolha profissional, ou mesmo pelo fato de que até aquele momento não haviam pensado sobre o assunto.

Aparece também nas respostas dos professores a escolha pela docência como uma segunda opção profissional, como é o caso de P10.

P10 - Eu escolhi essa porque foi bem complicado no início. Eu tinha escolhido Direito. Mas me disseram que se eu quisesse mudar o sistema, não iria dar certo. Eu queria Educação Física para trabalhar em academia, mas escolhi... amor à primeira vista. Escolhi os livros porque a minha prática vai além da quadra, não é só Educação Física escolar.

Em seus estudos, Nóvoa (2017) lembra que aspectos como a massificação do ensino, as transformações sociais, as condições de atuação profissional, a burocratização do trabalho docente, o baixo salário, a formação docente inicial, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente aparecem como elementos que diminuem a atratividade pela docência, tornando-se uma segunda opção profissional.

O fato de ter escolhido uma imagem com livros (Imagem7), como algo que caracteriza o motivo da escolha da profissão pela professora P10, revela uma perspectiva de Educação Física que ultrapassa a dimensão eminentemente prática.

A opção por trabalhar com Educação Física escolar também não foi a primeira opção de atuação profissional por parte dessa professora:

P10 - A opção veio no decorrer do processo de formação. A princípio eu gostaria de trabalhar como professora de academia. Mas quando eu fiz o estágio, eu me apaixonei pela escola, aí não teve jeito.

É possível reconhecer no discurso de P10 que as experiências vivenciadas durante a formação inicial com a escola foram importantes para a escolha pela docência, o que está de acordo com os estudos de Mello e Lindner (2012). As autoras destacam que os estágios na formação inicial do professor se constituem numa atividade balizadora para a formação de professores, na qual os alunos têm oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e o da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

Foi possível reconhecer também que o conjunto de experiências vivenciadas na infância e adolescência, sobretudo no período escolar, foram fatores que exerceram influência na escolha profissional da professora P8, como pode ser verificado no discurso a seguir:

P8 - Essa imagem lembra a infância e adolescência. E um dos fatores foi estimular os alunos a fazerem Educação Física.

Ao contrário de outras profissões, ao optar pela docência, o profissional traz consigo experiências da função de professor referentes ao período em que era estudante, sendo influenciado por aspectos como: o tipo de conteúdo trabalhado pelo professor, a maneira como as aulas eram conduzidas, as atitudes docentes durante o processo de aprendizagem e ensino, entre outros (GARCIA, 1999). A escolha da imagem de uma quadra poliesportiva (Imagem 17) indica que é nesse espaço que o professor de Educação Física atua.

Contudo, na entrevista, P8 também apresentou outros motivos para a escolha profissional, como o tempo de férias:

P8 - Entre outras coisas, o tempo de férias que o professor tem e a estabilidade profissional.



Foi possível perceber na fala desse professor que a opção por ser professor não se justifica por apresentar afinidade com questões relacionadas ao trabalho pedagógico, mas por ter a oportunidade de ter um tempo maior de descanso, uma vez que pode gozar de recessos e férias, bem como a possibilidade de passar num concurso público, o que lhe garante estabilidade profissional. Essa característica também se mostrou presente nos estudos de Portilho (2015) durante um programa de formação continuada desenvolvido com professores de educação infantil.

Por sua vez, a professora P4 optou por escolher a figura de um tênis (Imagem 19) para representar o motivo de sua escolha profissional:

P4 - Eu sou da época da aeróbica. Eu amava correr, tive lesão e não pude correr mais. Hoje faço maratona. O tênis para mim é importantíssimo. Qualidade de vida é uma visão que eu tenho, tênis é vida.

A escolha de um equipamento que caracteriza o trabalho do professor de Educação Física, aliado ao discurso de P4, a qual revela a opção por uma profissão que pudesse promover a melhora da qualidade de vida de uma pessoa ou de uma sociedade por meio da atividade física foi considerada na escolha pela Educação Física.

Contudo, na entrevista, foi possível reconhecer aspectos como familiaridade com a profissão e o gosto pelo esporte como elementos que influenciaram na escolha profissional:

P4 - Desde criança eu sempre gostei de ser professora. Chegava da escola e ficava brincando no quadro-negro. Eu gosto dessa relação professor e aluno. Como eu sempre gostei muito de esporte, isso juntou com a Educação Física.

Por fim, chamou atenção o fato de alguns professores não especificarem o motivo da opção pela docência, dentre eles P3 que, no momento de sua apresentação pessoal, afirmou:

P3 - Vi a figura da fita métrica, me lembrei de prazos e notas, daí troquei para essa aqui. Meu objetivo era fazer Educação Física. Legal ver que tem ex-aluna aqui porque parece que fiz um bom trabalho. Acho que tem a ver com a minha história.

Apesar de não ter justificado durante a apresentação um motivo específico pela opção profissional, a escolha de uma figura com uma fita

métrica, uma maçã, uma garrafa de água, uma toalha e um par de halteres (Imagem8) indica uma representação de Educação Física como uma disciplina capaz de promover a saúde e qualidade de vida dos educandos (NAHAS, 2003).

Ressalta-se que, embora não tenha verbalizado um motivo específico para a escolha profissional no primeiro encontro, durante a entrevista individual a professora P3 afirmou que ser professor também era algo inato.

P3 - Desde sempre. Desde pequena eu sempre quis Educação Física e graças a Deus eu consegui. Foi inato, eu sempre quis. Isso já estava certo na minha cabeça.

Da mesma forma, isso se revelou nas falas dos professores P7 e P11: a compreensão de que possuem habilidades inatas para ser professor, presente também na fala de P3, o que indica que desde o nascimento possuem todos os atributos necessários para o desenvolvimento da docência, sendo apenas necessário colocá-los em prática.

A ausência de um motivo para a escolha profissional voltou a aparecer nos discursos dos professores P9 e P1 na apresentação, como pode ser verificado a seguir.

P1 - Escolhi a amarelinha gigante [...] lembra o que a gente chamava de amarelinha gigante?

P9 - Eu trabalho há bastante tempo. Eu trabalhava no ensino fundamental e hoje trabalho no magistério. Numa das primeiras aulas, uma das professoras me disse que a carreira era curta e essa professora que eu conheci tinha mais de 50 anos e estava dando aula ainda.

Apesar de os professores P1 e P9 escolherem imagens que remetem à docência (Imagens3 e 16, respectivamente), não relacionaram essas imagens com a opção profissional.

No caso de P1, a ausência de um motivo específico também foi evidenciada durante a entrevista individual:

P1 - Estava em dúvida, gostava da área de informática também; porém, Educação Física um pouco mais. Eu fiz vários vestibulares e passei em Educação Física na universidade [...] na época com recursos limitados.

O não reconhecimento em relação ao motivo da escolha profissional por parte dessa professora indica que não há necessariamente um fator específico que a conduziu à profissão, o que mostra que essa escolha não se deu como uma opção previamente estabelecida e sim como uma alternativa profissional. Aparentemente se observa que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação considerado acessível, o que faz com que os profissionais ingressem na área sem um real interesse em atuar como professor (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

No caso da professora P9, a necessidade de ter uma profissão revelou-se como um motivo para a escolha em ser professor, evidenciado na entrevista ao afirmar:

P9 - O motivo foi o da questão da profissionalização: ou eu fazia o ensino médio que seria somente uma continuação, ou fazia o profissionalizante que era mais próximo de onde eu morava; era mais fácil para eu fazer.

Não fica evidenciado na fala da professora P9 um motivo específico em relação à escolha profissional pela Educação Física, mas a necessidade de ter uma profissão bem como a possibilidade de ter um gasto financeiro menor, uma vez que optou por frequentar uma instituição de ensino que ficava próxima de onde residia.

Na continuidade do trabalho de formação desenvolvido com os professores, buscou-se reconhecer os desafios em ser professor de Educação Física escolar na atualidade.

Ao observar a fala da professora P13, é possível uma visão romântica da área, ao mesmo tempo em que aponta a ausência de participação dos alunos nas aulas.

P13 - Antigamente era tão fácil. Hoje é mais difícil, nossa clientela é difícil. Quando a gente entra na escola é uma barreira. A nossa clientela é uma barreira.

A ausência de participação dos alunos durante as aulas faz com que, em muitos casos, o professor venha a negociar com os aprendizes, disponibilizando momentos para que possam realizar algum tipo de atividade em que tenham interesse, na maioria das vezes centrados na prática do futebol

e/ou do voleibol. Isso se corroborana fala de P7 ao apresentar ao grupo o seguinte questionamento:

P7 - Eu questiono, será que estou preparado para isso? Quando vejo, o aluno já tirou a calça pensando em jogar futebol.

A necessidade de pensar uma Educação Física que não gire em torno do futebol aparece como uma preocupação para esse docente;contudo, é possível reconhecer que ele tem dificuldade sobre como proceder perante essa situação.

Diante disso, apresenta-se como um desafio para esse professor desenvolver aulas de futebolde modo que todos os alunos tenham oportunidade de participar e não apenas os mais habilidosos, pois como ressaltam Souza Júnior e Darido (2010, p. 924), “o futebol é o conteúdo que está mais presente nas aulas de Educação Física em nosso país, contudo, o futebol “ensinado” nestas aulas raramente ultrapassa os aspectos técnicos e o jogar livremente”.

A ausência de participação por parte dos alunos foi evocada novamente no momento das entrevistas pelos participantes, dentre eles P6 e P7 que afirmam:

P6 - Na Educação Física às vezes você não consegue atingir o aluno, você faz, faz e parece que ele não sai dali. Por mais que você mude a aula, tente aplicar o que eles pedem, não vai para frente.

P7 - É difícil, a gente tem que ralar bastante para chamar atenção dos alunos para que as aulas sejam criativas e eles tenham vontade de participar. Eu vejo bastante resistência.

Para Oliveira e Daolio (2014), dentre os elementos que caracterizam a ausência de participação dos educandos encontram-se o desinteresse sobre a atividade proposta (conteúdo) e a forma com que esta era desenvolvida (método).

Ao relacionar o estudo desses autores com a fala de P6 e P7, é possível reconhecer a dificuldade que esses professores têm em organizar o trabalho pedagógico de modo que as diferenças de aprendizagem sejam respeitadas. Como consequência de práticas de ensino voltadas ao esporte de rendimento, os aprendizes que não possuem aptidão motora necessária para a modalidade

trabalhada acabam ficando de lado, o que vai ao encontro dos estudos de Santos e Nista-Piccolo (2011, p. 75) quando afirmam:

o ensino das modalidades esportivas coletivas vêm, ao longo dos anos, sendo reduzido de forma a reproduzir alguns padrões do esporte rendimento, ou seja, tem, em determinados momentos, privilegiado a repetição pura e simples de determinados gestos técnicos como garantia de sucesso na execução destes em situação de jogo.

Ao recorrer às Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física, é possível encontrar a recomendação de que ao trabalhar o futebol o professor adote estratégias a fim de provocar a reflexão sobre esse conteúdo, a partir de temas como a discussão sobre a predominância desse esporte na sociedade brasileira e o processo de esportivização que, a partir de um jogo popular, constituiu o futebol, entre outras (PARANÁ, 2008).

Acrescenta-se também a necessidade de o professor criar situações de aprendizagem em que os alunos, por meio da prática do futebol, possam pensar sobre os próprios movimentos, desenvolvendo suas estratégias, reconhecendo os pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados. Enfim, adquirindo maior autonomia sobre o próprio aprender uma vez que “a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais” (PARANÁ, 2008, p. 72).

Há também a tentativa de trabalhar com conteúdos diversificados, indo além da prática do futebol, como pode ser verificado na fala da professora P10:

P10 - Temos jogos, brincadeiras, danças e não é só futebol. Chega uma hora que não querem mais.

Revela-se na fala dessa docente o reconhecimento de outros conteúdos disciplinares que também devem ser trabalhados pela Educação Física escolar, propiciando aos alunos o conhecimento de diferentes formas de manifestação da cultura corporal do movimento.

Outro desafio identificado por meio da fala dos professores refere-se à administração do tempo cronológico de aula, como pode ser verificado abaixo:

P5 - Ser professor de Educação Física na atualidade tem que (sic) administrar o tempo cronológico. Você tem que interromper uma construção por conta do horário.

P6 - Duas aulas por semana, o tempo é curto.

A descontinuidade do trabalho docente em relação ao tempo cronológico aumenta a responsabilidade do professor sobre a seleção de informações pertinentes ao momento vivido por seus alunos, organizando as aulas de modo que tenham a oportunidade e o tempo necessário para refletirem sobre elas, convertendo-as em aprendizagem. Como ressalta Tescarolo (2005, p. 101), atualmente “há dados demais, informações demais, conhecimento demais, sendo imperioso escolher, desse universo, o que de fato interessa, importa, é relevante”.

Manifestou-se também no discurso dos professores a ausência de reconhecimento profissional frente aos docentes de outras disciplinas curriculares.

P3 - Educação Física também tem o seu valor. Não somos professor “bola” da bola.

P4 - Quando o professor falta e largam os alunos na quadra... Isso se torna um hábito das escolas. Estou batendo de frente com a direção. Tem direção que respeita, mas é uma barreira. Todo mundo vê, nossa aula é exposta e todos metem o dedo. Está dando briga e eu estou encarando.

P10 - Temos que mostrar o que temos que fazer, como é a nossa aula. Eu também tenho conteúdo. A nossa sala de aula é uma quadra, é aberta.

A compreensão por parte dos professores de outras disciplinas de que são profissionais do fazer pelo fazer reforça a ideia de que para atuar profissionalmente o professor de Educação Física precisa ter o domínio técnico daquilo que ensina. Essa perspectiva atribui a responsabilidade de desenvolver durante as aulas o desempenho técnico e tático e a aptidão física dos alunos (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016).

Embora apontem para a necessidade de reconhecimento de que são profissionais dotados de um saber fazer, ao ser questionados na entrevista sobre a importância da Educação Física no contexto escolar, pode-se identificar na fala de alguns participantes, dentre eles P2 e P3, a compreensão de uma área voltada ao simples fazer:

P2 - A Educação Física é um momento em que os alunos conseguem ter experiências de relação física com as pessoas, de contato. Conseguem extravasar o que eles têm de sentimento. Quando estão jogando, brincando, praticando esporte eles não estão pensando em mais nada, estão com a cabeça tranquila. É algo de que todos nós precisávamos. Um momento para termos nossa cabeça tranquila, sem nada mais a pensar.

P3 - Atualmente os alunos quase não se movimentam, uma meia dúzia é que pratica esportes. Eles estão ficando muito sedentários. É uma aula que eles gostam.

A ausência de uma função pedagógica para a Educação Física no contexto escolar reforça a ideia combatida por Tani (2011) de que os professores são vistos como executores com pouca ou nenhuma fundamentação teórica para o que executam. Nas palavras desse autor “a imagem de um simples executor que o professor transmite tem propiciado a muitas pessoas sem preparação profissional específica, ou seja, leigos, sentirem-se conhecedores da Educação Física e, portanto, em condições de assumir a ocupação” (p. 48).

Como consequência, a Educação Física passa a ser vista como um momento de distração em que os alunos optam por se ocupar com alguma atividade durante cinquenta minutos. Diante disso, corre-se o risco de o professor se tornar desnecessário no ambiente educacional bastando apenas espaço e material disponível para os alunos jogarem.

Também foi possível identificar no discurso dos participantes o desafio de desenvolver um trabalho que contemple os educandos além da dimensão motora, dentre eles P5, quando comenta sobre as características que uma boa aula de Educação Física escolar deve apresentar:

P5 - Uma Educação Física que contemple o ser humano na sua dimensão física, interacional de modo a se perceber em relação com outras pessoas. Que eu preciso desenvolver o meu cognitivo. Em uma boa aula de Educação Física você vê o aluno se manifestando, opinando, colocando suas expressões e intencionalidades.

A valorização de outras dimensões que compõem o ser humano, como a social e a cognitiva, requer do professor conhecimentos a respeito do contexto dos alunos, saber como pensam e se comportam, e também dos processos cognitivos envolvidos na resolução ou busca de soluções das atividades propostas em aula. Desse modo, poderá “desenvolver melhor seu

trabalho, fundamentar melhor sua prática diária, com reflexo no desempenho e na evolução dos alunos” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 145).

Essa perspectiva aparece novamente quando P4 aponta para a necessidade do professor:

P4 - Saber que o corpo está ligado à mente e vice e versa, e que tudo que eu faço,(sic) tenho que ter um raciocínio lógico para poder fazer a execução do movimento. Não de uma forma técnica, mas de uma forma lúdica, respeitando os limites do outro e sabendo que eu também tenho os meus limites, priorizando principalmente a consciência corporal.

Ao comentar sobre a relação corpo e mente, Damásio (2015, p. 179) ressalta que “uma mente, aquilo que define uma pessoa, exige um corpo, um corpo humano, claro, gera naturalmente uma só mente. A mente é de tal forma modelada pelo corpo e destinada a servi-lo que apenas uma mente pode nele surgir”.

Notavelmente, a possibilidade de estabelecer encadeamentos complexos entre mente e corpo revela que o tipo de gesto motor realizado por um educando durante as aulas depende do tipo de processamento mental por ele realizado frente às demandas da tarefa.

A relação mente e corpo foi novamente evidenciada na fala de P9 quando afirma:

P9 - As outras disciplinas levam muito em conta o aspecto cognitivo, mas não levam em conta as questões do corpo, da expressão corporal, da inteligência corporal que a gente sabe que existe e sabe que faz parte do aluno. Dá a possibilidade do aluno se manifestar de uma forma diferenciada que não seja somente de forma cognitiva.

O reconhecimento de que o aprendiz é capaz de se manifestar corporalmente de maneiras diferentes exige do professor o reconhecimento do corpo como um organismo complexo capaz de influenciar e ser influenciado pelo funcionamento cognitivo humano. Nessa perspectiva, Damásio, (1998, p. 17) argumenta que:

o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos (incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais anatômicos).



A compreensão de corpo e cérebro como elementos que compõem o organismo de maneira interligada traz consigo a necessidade de reorganização do trabalho educativo, levando-se em conta aspectos relacionados à organização da estrutura física e organizacional do ambiente, como o espaço para o aluno se movimentar, a qualidade e a possibilidade de explorar um mesmo material em diferentes situações, para citar algumas.

Por fim, frente aos desafios colocados à Educação Física, os professores ressaltaram a necessidade de se desenvolver um planejamento:

P1 - Tem que ter planejamento porque do contrário foge do seu controle, falo isso por experiência, se não tiver planejamento você não cumpre o que pensou.

P7 - Uma aula bem elaborada e planejada. Um bom planejamento e participação dos alunos.

P9 - Ser estruturada e ter uma organização do professor.

Em seus estudos, Sacristán e Gómez (2011) chamam atenção para o fato de que a ação de planejar implica previsão da ação antes de realizá-la, ou seja, certa ordem na ação, algum grau de determinação da prática, podendo, a partir disso, delinear um caminho a ser seguido, bem como elencar os recursos e estratégias necessárias para que a construção de conhecimento aconteça.

Na condição de um profissional que planeja suas ações, o professor é alguém que dialoga com a situação em que atua, reflete sobre a prática, experimenta ideias guiadas por princípios, distingue elementos e ações condizentes com a situação que se apresenta.

O desenvolvimento de uma aula planejada é um caminho para que possa desenvolver ações de ensino estratégicas e elencar os recursos necessários em função de determinados objetivos.

Dentre os caminhos para que o professor possa ressignificar o fazer e o saberfazer em Educação Física escolar está a formação continuada, tema apresentado a seguir.

## 6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E CARACTERÍSTICAS DE BONS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

A formação continuada na Educação Física escolar é vista como um processo permanente na carreira do professor que proporciona experiências de cunho não só profissional como cultural e social em atenção às exigências do contexto educacional no que diz respeito à cultura, aos valores e às transformações da sociedade (FERREIRA, 2016).

Para o início da discussão a respeito desse tema, os docentes foram convidados a construir, por meio da utilização de um conjunto de peças plásticas, um símbolo que representasse para o grupo a concepção de formação continuada em Educação Física escolar.

Foi possível perceber, no início da construção, que os professores não planejaram um caminho a ser seguido. Assim que as peças foram colocadas ao chão, alguns participantes (P3, P13 e P6) começaram a montar por conta própria o símbolo, sem previamente consultar os colegas em relação ao que poderia ser feito. Aos poucos os demais foram se aproximando e, em seguida, dando algumas sugestões.

P2 - Vai ser uma corrente mesmo?

P13 - Fazemos a sequência dele, fechamos, unidos venceremos.

A preocupação em cumprir a tarefa o mais rápido possível reduz o professor a tarefeiro, capaz de realizar aquilo que se pede sem necessariamente se preocupar com as possibilidades e a qualidade do que se faz. Contrários a essa perspectiva, Vaillant e Garcia (2012, p. 92) ressaltam que “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do por que fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”.

Mesmo não havendo um planejamento intencional a respeito da construção realizada, revela-se, por meio da fala dos professores, a tentativa de propor algo que pudesse conferir à formação continuada um caráter de continuidade. Dentre eles, P13 afirma:

P13 - Eu não fecharia. Se é uma formação continuada, ela não fecha, não termina.

Ao conceberem um símbolo que representa algo contínuo, o grupo traz à tona a concepção de que a formação continuada não é algo que tem início e término durante um programa, mas que acontece ao longo da trajetória profissional. São momentos de reconstrução de experiências “por meio de processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Como resultado da construção de algo que representasse o caráter de continuidade na formação de professores em Educação Física, o grupo chegou ao símbolo do infinito<sup>9</sup>, como pode ser verificado na Figura 1.

Figura 1 - Símbolo que representa a formação continuada para os professores pesquisados.



Ainda que o grupo tenha feito a opção de não manter a construção com alguma abertura conforme inicialmente havia-se combinado, a opção pela montagem do símbolo do infinito representa o caráter de continuidade na formação de professores, compreendida como uma ferramenta capaz de provocar mudanças significativas na prática profissional, quer seja a curto ou longo prazo. Complementando essa afirmação Libâneo (2004, p. 227) enfatiza que:

a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e as mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a

---

<sup>9</sup>O símbolo do infinito, também conhecido como oito deitado, representa o conceito do que seria a eternidade, como algo que não tem um começo nem fim.

tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as elaborando formas de enfrentá-las.

Na linha de pensamento do autor, a formação continuada passa a ser compreendida como espaços em que os docentes podem, por meio da troca de experiências com os pares, construir conhecimentos que auxiliam na melhoria da prática educativa e no desempenho profissional na área da docência. No caso da Educação Física, essa perspectiva de formação abre caminhos para a ressignificação da prática dos professores, torna-se uma ferramenta capaz de proporcionar momentos de reflexão sobre o fazer e o saber profissional, podendo, a partir disso, contribuir no desenvolvimento de práticas de ensino mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com o objetivo de ouvir os professores a respeito das experiências em formação continuada em Educação Física escolar, foi solicitado, no início da roda de conversa, que discorressem sobre o assunto.

Num primeiro momento, os docentes apontaram para a falta de continuidade dos programas de formação continuada que frequentam, sobretudo aqueles que são oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED.

P2 - Ela é pouco oferecida. Falta formação.

P13 - No dia do curso é pouco.

A descontinuidade nos programas de formação de professores dificulta a construção de um caminho a ser seguido no desenvolvimento das práticas de ensino e ao mesmo tempo inviabiliza o estabelecimento de relação entre o que está sendo trabalhado no encontro com experiências de formação anteriores. Assim, a formação é caracterizada “pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ‘tempo zero’” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 212).

Ao mesmo tempo em que percebem a ausência de continuidade dos programas de formação na área, os docentes queixam-se da falta de reconhecimento em relação à importância da formação continuada por parte dos gestores públicos, conforme evidenciado na fala dos professores P5 e P10.

P5 - Os gestores em nível de estado não estão preocupados com a nossa formação.

P10 - Eu faço, me disponibilizo, mas o estado não reconhece.

As maiores dificuldades em termos de formação continuada para o professor estão relacionadas à falta de incentivo dos sistemas educacionais e da própria organização da instituição escolar em que atua. Esta, além de não oferecer suporte para a realização de momentos formativos *in loco*, quando o professor consegue algum tipo de formação, não permite que este se ausente das aulas. Logo, ele acaba por não realizá-la.

Pode-se citar como adversidades a incompatibilidade de horários, uma carga-horária extensa, a necessidade de estar sempre em sala de aula, ausência na escola de um professor substituto, ou ainda em razão do quadro docente da instituição e a necessidade do professor trabalhar, em alguns casos, até 60 horas, devido a questões financeiras, o que faz com que desempenhe sua função diariamente nos três turnos (NEVES; BARREIRO, 2014).

Além da falta de incentivo, os programas de formação continuada, em grande medida, ainda desconsideram as experiências acumuladas pelos professores, sendo priorizados modelos verticais e homogeneizadores que não apresentam relação com as necessidades da prática de ensino (SILVA; MARTINS, 2017).

Contudo, ao mesmo tempo em que reconhecem o distanciamento da formação continuada em Educação Física escolar, aparece também uma concepção de formação utilitarista na qual o professor somente encontra sentido nas novas aprendizagens a partir do momento em que consegue colocá-las em prática.

P6 - Aquilo que a gente faz no encontro, a gente não aplica [...] Você acaba fazendo curso quando esbarra na dificuldade.

A visão de formação continuada de professores, apresentada por P6, reforça a perspectiva de formação que instrumentaliza o fazer, trazendo à tona a concepção de que a Educação Física é uma área com profissionais com pouca ou nenhuma reflexão sobre o que fazem (TANI, 2011), sendo suficientes modelos de formação baseados na transmissão de informações que possam ser empregadas no trabalho com os alunos.

Pode-se reconhecer, também, que a formação para a professora P6 é alguma coisa que tem um caráter instrumental, buscada com o propósito de auxiliar na resolução de situações em que está em dificuldade a respeito de como proceder. Por exemplo: cursos oferecidos pela SEED voltado ao trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

A opção por programas que instrumentalizem o professor a fazer mostrou-se novamente presente no momento da entrevista, sobretudo no que diz respeito ao tipo de formação continuada que os docentes fizeram desde que se formaram, sendo a modalidade *oficina* a que mais aparece:

P2 - Fiz cursos por fora: de ginástica, alongamento, voleibol, basquetebol, jogos pré-desportivos.

P3 - Fiz diversos cursos. Da parte prática de vôlei, ginástica, danças circulares, entre outros.

P8 - Foram vários. Cursos de handebol, vôlei, futebol de salão foram muito bons e utilizo até hoje. Recentemente cursos que eu fiz na prefeitura foram muito bons como punhobol, badminton, beisebol.

A opção por buscar oficinas de formação continuada revela a necessidade de conhecer novas formas de se trabalhar determinados conteúdos no cotidiano escolar, mas não de pensar sobre o que faz e como faz. Essa característica também aparece nos estudos de Correia (2007), com professores de Educação Física de Recife-PE, e nos de Lira (2015), em estudo realizado com professores do município de Aracajú, no Estado de Sergipe.

Mesmo que possam se instrumentalizar em relação a possibilidades de aplicação dos conteúdos trabalhados nas oficinas de formação, no momento em que se realiza a transposição para as aulas, não se levam em conta as diferenças de aprendizagem dos alunos uma vez que os professores não são convidados a refletirem sobre outras maneiras de aplicação do conteúdo conforme as possibilidades que a prática de ensino oferece.

A experiência com oficinas também foi confirmada como a que mais contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas, como pode ser constatado na fala dos professores P1, P2 e P3 durante a entrevista:

P1 - A última oficina que foi oferecida pelo núcleo de xadrez e de badminton. Fiz algumas atividades que usei muito na minha prática.

P2 - Um curso que eu fiz há muito tempo de jogos e brincadeiras contribuiu para que eu pudesse desenvolver o trabalho depois.

P3 - Eu me lembro de um curso que foi feito com cordas, pela prefeitura. Até hoje eu uso esse curso. Uma atividade de dança que eu também fiz, até hoje eu uso.

A formação continuada, nessa perspectiva, não propicia ao professor o questionamento sobre o fazer e o saber profissional que legitimam a prática pedagógica (SOUZA JÚNIOR, *etal.*,2011). Em outras palavras, esse modelo de formação é pouco efetivo quando se pensa na necessidade do professor pesquisar a sua prática, questionar o próprio trabalho, analisar o resultado que os alunos apresentam na aprendizagem, podendo, a partir disso, desenvolver ações estratégicas que contemplem os desafios que se apresentam.

Nesse cenário, a formação continuada passa a ser concebida como um processo que ultrapassa a simples transmissão de informação, transpondo-se para uma dimensão crítica– um instrumento importante para o desenvolvimento de um trabalho mais condizente com a formação de pessoas capazes de atuar na sociedade de forma autônoma e crítica.

Dentre os programas de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, que apresentam essas características, encontra-se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – que se propõe a conciliar formação continuada com o plano de carreira dos professores da rede pública estadual do Paraná.

O PDE foi elaborado como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no ensino superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná (KATAOKA, 2012). É resultado de uma parceria da Secretaria de Educação com as instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná, a qual oportuniza aos professores um afastamento de sala de aula por um período de dois anos: o primeiro ano de afastamento total e o segundo com afastamento parcial, para realização de estudos. A proposta é que o Programa provoque mudanças na Educação Básica ao promover “redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes” (PARANÁ, 2009, p. 10).

No desenvolvimento do Programa, há o retorno dos professores participantes do PDE às atividades acadêmicas de formação na modalidade presencial na universidade. Como atividade final, eles desenvolvem um projeto de pesquisa. Em seguida, este é aplicado aos seus pares na modalidade de formação continuada, a distância, por meio de Grupos de Trabalho em Rede – GTR, ampliando as discussões em relação à pertinência deste em diferentes realidades de ensino.

A publicação de um artigo com caráter didático no final do programa de formação, o qual serve como material de apoio no trabalho com os alunos, faz com que os participantes pesquisem suas práticas, buscando na teoria elementos que fundamentem as ações desenvolvidas.

Quanto à experiência que tiveram nesse programa de formação continuada, os professores P1 e P8 fizeram os seguintes comentários:

P1 - O PDE... Muito bacana. Além da parte de metodologia teve a parte específica de Educação Física, foi uma troca de experiência muito grande. Tivemos bastante tempo, foram 62 horas. Eu achei muito importante. Fiz em 2016.

P8 - Minha proposta era trabalhar o tênis de mesa e lá eu trabalho o tênis de mesa.

A possibilidade de voltar à universidade e a troca de experiências com os pares possibilita aos professores discutir e compartilhar ideias a respeito dos conteúdos estudados e dos problemas comuns enfrentados na prática de atuação. Tais características aproximam-se dos estudos de Vaillante Garcia (2012, p. 173) ao afirmarem que “é mais provável que os docentes utilizem o que aprendem quando o desenvolvimento profissional centra-se na resolução de problemas referentes aos seus contextos particulares”.

Uma situação que também chamou atenção refere-se ao fato de que, apesar de todos os participantes da pesquisa terem realizado um ou mais cursos de especialização, apenas três mencionaram as contribuições destes no momento da entrevista:

P7 - A de Educação Especial porque foi logo depois que eu comecei a dar aula. Em comecei a dar aula em 2011 e neste ano comecei a especialização. Meu primeiro emprego foi na APAE; foi um desafio enorme, mas eu gostei muito.



P11 - A Pós em Psicomotricidade. Porém, poderia ter sido mais completa, não era bem o que eu esperava.

P13 - A Educação Especial porque através dela eu consegui entender a dificuldade dos alunos.

A busca por programas de especializações *lato sensu* além de proporcionar aos professores a construção de conhecimento a respeito de áreas específicas, também se justifica por serem estas uma condição necessária para que possam avançar em seus proventos. No caso dos professores que não são contratados no regime estatutário na rede estadual do Paraná, elas servem também como instrumento de pontuação no momento da escolha de aulas.

Contudo, na situação específica de P7, a especialização serviu como um instrumento para que pudesse desenvolver um trabalho pedagógico mais condizente com as particularidades dos alunos com deficiência, o que está de acordo com os estudos de Guebert (2013) ao apontar para a importância de programas de formação continuada orientados a atender as necessidades educacionais das escolas inclusivas.

Por sua vez, a fala da professora P11 vai ao encontro dos estudos de Gatti, Barreto e André (2009) quando estes apontam que o excessivo aumento de programas de pós-graduação *lato sensu* presencial e a distância de natureza genérica, nos últimos anos, tiveram como uma de suas consequências a diminuição da qualidade do conteúdo ofertado, deixando de atender as expectativas docentes.

No caso de P13, mesmo tendo realizado a formação em Educação Especial, a docente apontou no terceiro encontro a necessidade de realizar novos cursos a respeito do tema, tendo como finalidade desenvolver um trabalho pedagógico mais coerente frente às situações que enfrenta em sala de aula, o que está de acordo com o pensamento de Cruz (2011, p. 50). O autor afirma que diante dos “desafios impostos por uma perspectiva educacional inclusiva, a formação profissional, em nível superior, apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos profissionais de Educação Física”.

Mesmo reconhecendo a falta de instrumentalização para o trabalho com o aluno de Educação Especial, não aparece o movimento por parte dos

professores para buscar informações que possibilitem o desenvolvimento de ações voltadas ao atendimento das diferenças de aprendizagem desses educandos. De modo geral, esperam que alguém, de fora do contexto escolar, de preferência algum especialista no assunto, diga como devem proceder.

Por meio do discurso a respeito da maneira como percebem a formação continuada em Educação Física, também foi possível identificar certo comodismo por parte de alguns participantes, sobretudo nas situações em que precisam realizar o movimento de buscar ações de formação que atendam aos interesses individuais, dentre eles encontra-se P13 ao afirmar:

P13 - A gente se prende na escola. É complicado! A gente até quer, mas é difícil. A gente meio que se acomoda. Poderíamos dar proposta para o núcleo e não damos.

A acomodação por parte do professor é reconhecida, em muitos casos, mediante condutas de indiferença em relação a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino. Isto é, ele adota atitudes passivas esperando que as coisas mudem por si.

Em contrapartida ao comodismo revelado no discurso de P13, os professores P1 e P10 argumentam que o docente pode ser o sujeito da própria formação:

P1 - Se a gente quiser buscar mais, tem que ir atrás.

P10 - A gente faz a nossa formação.

O reconhecimento do professor como sujeito da própria formação traz consigo a concepção de que a formação continuada vai além dos programas oferecidos por órgãos regulamentadores da educação. É um processo em que o docente, a partir de seus interesses, pode buscar, mediante encontros, leituras, trocas de experiências, cursos de curta e longa duração construir conhecimentos que favorecem a ressignificação da prática profissional.

Nessa linha de raciocínio, a busca pela formação continuada não tem como único objetivo a recompensa financeira, mas o reconhecimento da necessidade e importância de atualizar-se constantemente de modo que possa desenvolver um ensino cada vez mais coerente com as necessidades de

aprendizagem dos alunos. Assim, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA 1992, p. 25).

Vista dessa forma, a formação continuada não contempla apenas aspectos referentes à aplicação imediata no fazer pedagógico, mas deve erigir-se banhada na cultura, podendo abranger experiências com teatros, museus, cinemas, literatura, danças, entre tantas outras. Tal compreensão foi verbalizada na fala dos professores P5 e P12 quando afirmam:

P5 - Cabe compreendermos que formação continuada não é só curso.

P12 - A formação não é apenas técnica; ir ao cinema, teatro contribui para a formação do professor.

A compreensão de que a formação continuada pode acontecer mediante o acesso a diferentes construções culturais abre caminhos para que o professor possa reconhecer, em outras formas de viver e agir no mundo, elementos que propiciem a ressignificação da própria atuação profissional. Segundo Fantin (2012, p. 265) ao:

pensar a formação de professores em uma perspectiva integrada de educação, cultura e arte na sociedade contemporânea, somos levados a pensar tal relação no constante movimento entre continuidades e rupturas, efêmero e permanente, e na normatização e transgressão desses elementos.

Neste sentido, a formação continuada deixa de ser algo meramente instrumental e passa a ser compreendida como uma ferramenta que abre possibilidades para que os professores possam, por meio do acesso à produção cultural, ampliar sua visão de sociedade e, conseqüentemente, a compreensão do próprio contexto de atuação.

Na sequência do trabalho desenvolvido com os professores, buscou-se reconhecer as características que um bom programa de formação continuada em Educação Física escolar deve apresentar.

A necessidade de continuidade foi o primeiro ponto apontado pelos professores, dentre eles P13:

P13 - Ser contínuo. Dar sequência, não quebrar, não mudar tão rápido. Ser mais contínuo, não ser esporádico.

A trajetória de continuidade nos programas de formação continuada pode implicar engajamento ativo dos professores em ações que repercutam no redirecionamento do trabalho educativo, contribuindo para elevação da qualidade de aprendizagem e ensino, assegurando aos profissionais um percurso de estudo que qualifique a atuação docente.

A perspectiva de continuidade apresentada por P13 durante o encontro também esteve presente no discurso de alguns docentes durante as entrevistas, dentre eles P1 e P2:

P1 - Continuidade. Uma vez no ano, uma vez no semestre é pouco.

P2 - Tem que dar continuidade. Em apenas um dia não é possível, por exemplo, você falar de um conteúdo como jogos e brincadeiras. No mínimo dois encontros onde seria falado sobre jogos e brincadeiras, em que os professores pudessem trocar experiências; dariam ideias uns para os outros.

Ao apontarem para a necessidade de continuidade, os professores também denunciam a ausência de impacto dos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação- SEED, uma vez que, além de não haver consulta prévia junto aos docentes sobre temas a serem abordados, os encontros acontecem uma vez ao ano com professores de dois ou mais municípios juntos.

Apesar de reconhecerem na entrevista que bons programas de formação continuada precisam ter como uma de suas características a continuidade, revelou-se também no discurso dos professores a necessidade de que esses programas instrumentalizem o professor a como fazer.

P3 - Que o professor consiga aplicar nas aulas. Que seja prático. Que no curso o professor possa trazer ideias de onde procurar materiais... que material você pode usar. Que dê ideias do que o professor pode fazer com determinado material.

P4 - Como que eu posso fazer dentro da minha realidade aulas legais que sejam interessantes para eles. O negócio tem que ser interessante para eles, para conseguir segurar.

P11 - Tem que ser assuntos que sejam peculiares ao nosso dia a dia, que a gente possa usar na prática. Que possamos usar para alguma

coisa. Trabalhar com assuntos que realmente sejam importantes para a gente.

Ressalta-se que a ausência de reflexão em programas de formação com as características acima mencionadas prejudica o desenvolvimento de uma articulação entre teoria e prática, dificultando o desenvolvimento de um ensino coerente com as particularidades do contexto de atuação.

Aos professores cabe a responsabilidade, nos programas de formação continuada com essa característica, a aplicação de técnicas de ensino na realidade em que atuam sem a preocupação de relacionar os novos conhecimentos com a experiência e os saberes construídos na realidade educativa, “tornando-os suscetíveis a incorporar discursos de forma mecânica e infundada, rendendo-se aos modismos ditados pelo último ‘guru’, o que via de regra significa o abandono das conquistas já realizadas” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 36).

O trabalho com receitas prontas dificulta o reconhecimento dos saberes advindos da experiência docente, em muitos casos importantes para a delimitação do caminho a ser seguido frente às necessidades que se apresentam.

A reflexão sobre o trabalho pedagógico é um caminho para que o professor possa compreender que ensinar é uma competência que se aprende e melhora durante toda a carreira profissional, possibilitando ao docente tomar decisões e encontrar soluções a respeito do caminho a ser seguido na prática de ensino.

A perspectiva de programas de formação continuada voltados ao fazer aparece também no momento em que se aponta para a necessidade de que a condução seja realizada por profissionais da área, como pode ser verificado no discurso da professora P1:

P1 - Ser realizado por alguém da tua área.

Parte-se do princípio de que a condução de um programa de formação continuada por um profissional de Educação Física aumenta as possibilidades de se trabalhar com temas mais condizentes com a Educação Física escolar. E o fato de partilhar experiências em sala de aula favorece a aplicação do conteúdo no contexto de atuação.

Em relação aos temas que precisam ser abordados nos programas de formação continuada, apareceu, durante o encontro, a necessidade de se trabalhar com a inclusão, sobretudo pela dificuldade que o professor tem em desenvolver o trabalho pedagógico condizente com crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem acentuada:

P13 - Inclusão é muito difícil, é um tema que precisa ser esmiuçado.

P2 - Eu não entendo de autismo. Eu estou tendo paciência com um aluno, tentando mostrar que ele entende de modo diferente.

P12 - Eu tenho um aluno autista, ele não faz aula.

Dentre os aspectos que ajudam a compreender a necessidade de programas de formação continuada voltados para esse tema está a ausência ou a falta de continuidade por parte da equipe pedagógica da instituição em que os docentes atuam de propor momentos em que possam, em grupo, pensar em estratégias que permitam o trabalho com os alunos. Conforme ressalta Guebert (2013, p. 17), “cabe à escola a responsabilidade de garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando as diferenças, o que implica seu reconhecimento com base na percepção do outro como sujeito de aprendizagem”.

Nessa linha, os programas de formação continuada tornam-se ferramentas que permitem aos professores, através de reflexões e de partilhas colaborativas, construir conhecimentos que conduzam à transformação da prática de ensino “focalizando sua atenção nos elementos críticos, estimulando a abstração dos temas ou dos procedimentos comuns e permitindo-lhe avaliar seu próprio progresso rumo à compreensão” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 97).

Contudo, revelou-se também no discurso dos professores que bons programas de formação continuada são pensados de modo a considerar as características da realidade de atuação profissional:

P6 - Ser voltado para a sua realidade. Fiz um curso de Golfe 7, mas não consegui aplicar porque o material é caro; falta campo de competição.

P7 - Um programa que seja da nossa realidade. Às vezes tem temas de formação continuada que não vamos usar. O professor é ouvido, mas nem sempre temos esse retorno.

A proposição de programas de formação continuada dentro de uma perspectiva situada apresenta-se como um caminho para que os docentes possam desenvolver um trabalho mais coerente com a realidade de atuação. Mais do que instruir os professores a respeito de possibilidades para o fazer pedagógico, abrem-se possibilidades para que possam realizar interrogações sobre como pensam e desenvolvem a prática de ensino. “Por essa capacidade de “autoanalisar-se” ele pode então “identificar os sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 72).

A reflexão sobre a prática como característica de um bom programa de formação continuada também apareceu na fala do professor P5 ao mencionar:

P5 - A formação deve incentivar a produção intelectual de cada professor. O professor é um pesquisador, deve ser incentivado a falar da sua prática.

Programas de formação continuada dentro de uma concepção reflexiva propiciam aos docentes repensarem suas crenças e atitudes, podendo, a partir disso, organizar ações que conduzam ao alcance de resultados mais satisfatórios no trabalho com os alunos. Nos programas com essa característica:

as práticas docentes é que determinam quais teorias merecem ser observadas pelos professores, havendo uma valorização dos saberes experienciais. A concepção de ensino-aprendizagem subjacente a esse modelo é a construção do conhecimento pelos docentes a partir da reflexão sobre a sua prática profissional (antes, durante e/ou após a ação) (BASSOLI; LOPES; CESAR, 2017, p. 820).

O reconhecimento das próprias atitudes e posições por meio de reflexão sobre a prática de ensino contribui com a apropriação da autonomia por parte do professor, que não mais busca fora dele a responsabilidade dos seus problemas, mas olha para si mesmo, compreende a importância da sua implicação no processo de transformação.

Por fim, a troca de experiência foi reconhecida como característica que um bom programa de formação continuada deve apresentar, como pode ser verificado na fala da professora P12:

P12 - A questão da troca de experiências. Alguém trazer algum conteúdo e a partir desse a gente discutir, fazer a prática, ver como que funciona.

Por meio da troca de experiência, os professores podem indagar suas práticas, reconhecendo nas próprias ações elementos que influenciam no modo como ensinam e, conseqüentemente, no aprender de seus alunos. Abrem-se também possibilidades para que cada docente possa reconhecer similaridades e diferenças do contexto em que atua em relação à realidade dos colegas de profissão, o que exige:

por parte dos docentes, a aquisição de novas competências: por um lado, saber se comunicar, gerir um grupo, escutar opiniões divergentes, negociar com parceiros diferentes; por outro lado, saber, em colegialidade, elaborar propostas, gerir projetos, mobilizá-los, ajustá-los e avaliá-los (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 73).

O desenvolvimento das competências apontadas por Tardif e Lessard (2008) apresenta-se como um caminho para que os professores possam, com autonomia, reconhecer problemas e pensar estratégias em situação que propiciem o desenvolvimento de um ensino mais condizente com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a formação passa a ser compreendida como a principal ferramenta de transformação do trabalho docente, tornando-se indispensável em todo o ciclo de vida profissional uma parte normal, essencial e natural que se estende ao longo de toda carreira do professor.

Com a intenção de aprofundar a discussão sobre o fazer e o saber fazer em Educação Física escolar, discutiu-se com os professores o processo de aprendizagem e ensino.

### 6.3 O FAZER E O SABER FAZER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A capacidade de alterar os conteúdos e métodos de ensino conforme o contexto em que está inserido, redefinindo sua ação de acordo com o que os seus alunos precisam aprender é fundamental para que o professor possa



desenvolver um trabalho pedagógico que conduza à construção de conhecimentos culturalmente relevantes e que podem resultar em novas maneiras de pensar e agir em prol da transformação da sociedade.

Ao discorrer sobre a aprendizagem humana, Pozo (2002) lembra que a aprendizagem não responde somente a um desenho genético, mas principalmente ao aspecto cultural, e deve ser entendida no contexto das demandas sociais que as geram.

Ao relacionar os estudos desse autor com as particularidades do contexto escolar, é possível reconhecer a necessidade de se criar uma nova cultura da aprendizagem que atenda as demandas de formação da sociedade atual, tão diferente de épocas passadas.

Não se trata de as nossas formas de aprender e ensinar a esta sociedade que mais nos exige do que nos pede – às vezes com muitos maus modos – como também de modificar essas exigências em função das nossas próprias crenças, de nossa própria reflexão sobre a aprendizagem, em vez de nos limitarmos, como autômatos, isso sim, ilustrados, a seguir inutilmente os hábitos e rotinas os hábitos de aprendizagem que um dia aprendemos (POZO, 2002, p. 26).

Para tanto, é importante que o docente assuma uma mudança de atitude em relação ao processo de ensino centrado na transmissão de conteúdos, de modo que esteja cada vez mais preparado para reconhecer as demandas da prática pedagógica, não apenas para entendê-las, mas para se posicionar criticamente em relação a elas.

Com a finalidade de investigar a compreensão de professores sobre o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar, foi solicitado aos participantes que formassem três grupos. Em seguida pediu-se que escolhessem uma entre três abordagens de ensino: Desenvolvimentista, Crítico-Superadora, Construtivista-Interacionista e que desenvolvessem uma prática que contemplasse as características da respectiva abordagem (ApêndiceF).

No momento da apresentação da atividade desenvolvida, os docentes optaram por comentar sobre alguns pontos da abordagem escolhida, como pode ser verificado na fala do professor P5, representante do primeiro grupo:

P5 - A abordagem que pegamos é a Crítico-Superadora que se apoia no marxismo. Parte do princípio de que vivemos em uma sociedade

de classe dominante e dominada. Pensamos na atividade com os bambolês. Como eles conhecem como podem ser explorados, quais os movimentos que podem ser feitos.

Fundamentado no aporte teórico sobre a concepção de ensino Crítico-Superadora, é possível perceber que esta tem como finalidade contribuir para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão sobre valores postulados dentro de uma sociedade, como solidariedade e cooperação, ao mesmo tempo negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1994).

Ao compararmos as características descritas acima com a atividade desenvolvida pelo primeiro grupo, é possível identificar que houve um distanciamento da proposição teórica com a atividade proposta, como por exemplo: faltaram momentos de reflexão sobre os equipamentos e espaços necessários para a prática corporal desenvolvida.

As características do processo de aprendizagem e ensinocentradas no fazer foram reforçadas na fala de P10 ao comentar sobre a aplicação dessa atividade com alunos do ensino médio:

P10 - Apliquei esta atividade com o ensino médio. Eu pensei, não vai dar certo! Mas eles adoraram. Eles brincaram de corrente elétrica. O arco tem que voltar com a pessoa de quem saiu. É um jogo cooperativo. Entra na abordagem Crítico-Superadora.

Embora a professora P10 tenha feito um comentário a respeito do fazer pedagógico, não há uma relação estabelecida sobre a atividade desenvolvida com as características da abordagem trabalhada, tais como: a valorização da contextualização e o resgate histórico do trabalho desenvolvido.

O segundo grupo, que ficou responsável por pensar uma atividade de ensino que contemplasse características da abordagem Construtivista-Interacionista (Freire, 1989), optou por realizar um trabalho progressivo voltado para a aprendizagem do punhobol.

Após a explicação das características da referida abordagem, o grupo demonstrou como a atividade poderia ser desenvolvida no contexto escolar. Ao mesmo tempo em que o professor P8 explicava a atividade, realizava em parceria com P6 os movimentos que poderiam ser utilizados em aula.

P8 - Eu começaria com a bola pequena. Começaria mostrando o movimento. Sempre se trabalha com os dois braços. A bola de vôlei é mais dura. O que varia é a textura. Pode aumentar a altura.

Assim como aconteceu com o primeiro grupo, foi possível perceber a opção por apresentar uma atividade formatada sem necessariamente ter a preocupação de relacioná-la com as características da abordagem trabalhada.

A abordagem interacionista na área de Educação Física tem o mérito de considerar o conhecimento que o aluno previamente já possui: aproveita as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos. Parte-se do princípio de que a interação entre o sujeito e o objeto é base para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social (FREIRE, 1989).

Já o terceiro grupo, que trabalhou com a abordagem Desenvolvimentista (TANI, KOKUBUN; PROENÇA, 1988), desenvolveu um circuito com quatro estações, com ênfase no trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades locomotoras fundamentais.

P2 - Nós pensamos num circuito. Andar, correr, saltar, realizar posições invertidas.

Assim como aconteceu com o primeiro grupo, a apresentação da atividade ficou centrada no aspecto descritivo. Não houve algum tipo de demonstração por parte dos integrantes a fim de melhorar a compreensão de como esta poderia ser realizada. Entretanto, a ênfase no trabalho com estações voltadas para o aprimoramento das habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar) e de estabilização (realizar posições invertidas) indica certa apropriação em relação a algumas características da respectiva abordagem.

Apesar de a atividade proposta exigir dos professores um momento de leitura, interpretação e apresentação de uma tarefa condizente com a abordagem pedagógica escolhida, ficou evidenciada a preocupação em colocar em prática o que estava sendo solicitado.

Ao discorrer sobre a prática docente em Educação Física, Sanchotene e Molina Neto (2013, p. 448) destacam que as experiências vividas pelos professores são incorporadas e constituem suas disposições para a ação,

tendendo influenciar a organização das aulas e a organização escolar. De modo mais específico:

as predisposições para a ação interferem no planejamento e execução das aulas e nos padrões de avaliação e de comportamento, estando presentes no planejamento das aulas e no relacionamento do professor com os alunos.

Nesse sentido, a compreensão do fazer como um elemento que caracteriza a Educação Física está presente na cultura da profissão revelando-se nas rotinas e tradições desenvolvidas no trabalho com os alunos.

Com a intenção de aprofundar a discussão a respeito do fazer e do saber fazer, os professores foram convidados a conversarem sobre o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar.

O primeiro aspecto levantado pelo grupo foi a ausência de participação dos alunos nas atividades propostas.

P1 - Nós estávamos comentando sobre a resistência dos alunos de rolar e se envolver nas aulas. Você tem o papel de estimular.

P3 - Eles só veem futebol, futebol. A gente tenta abrir portas.

A ausência de participação já havia aparecido no primeiro encontro que foi construído com a intenção de discutir a Educação Física no contexto escolar. Contudo, aparece nesse momento a importância do trabalho do professor em orientar a prática pedagógica da Educação Física para além do simples fazer por fazer, o que em muitos casos acaba por acarretar desvalorização da disciplina.

Também foi possível reconhecer, no discurso dos professores, um movimento de compreensão dos motivos da ausência de participação dos alunos no processo de aprendizagem e ensino.

P7 - Não é só dificuldade, é também vergonha. É só colocar o arco na cintura... 'ah vou ter que girar, vai aparecer meu bumbum'. Por isso têm resistência.

P2 - Eu acho que uma coisa mudou. A sexualidade hoje é muito aflorada. A televisão já mostra sexo. Por isso eles se preocupam mais. Com 11 ou 12 anos estão preocupados se vai aparecer o bumbum, marcar encontro.

A identificação dos fatores que implicam a ausência de participação nas aulas é um caminho para que o professor possa adotar ações estratégicas visando que cada aluno sintam-se confiante frente aos desafios que se apresentam, reconhecendo-se suficientemente seguro para aprender. Como ressalta Claxton (2005, p. 39):

quando alguém opta por não aprender, é porque não sente que isso seja bastante seguro, ou porque acredita não possuir as habilidades que isso requer, ou não há tempo bastante, ou os possíveis sacrifícios envolvidos são grandes demais, ou simplesmente isso não é importante o suficiente.

Ao identificar os fatores que estão afetando a aprendizagem dos alunos, o professor poderá pensar em novas formas de ensino de modo que todos se sintam suficientemente seguros em construir o próprio caminho na hora de aprender.

A perspectiva do fazer aparece novamente no momento em que o professor P8 comenta que em suas aulas procura:

P8 - Ser o mais didático possível. Peço para eles fazerem um determinado exercício pressupondo que eles conseguem fazer. Quando percebo que eles não conseguem, eu volto para um exercício mais simples para que eles possam desenvolver o próximo.

É possível identificar na fala desse professor que as ações dos educandos nas aulas consistem somente em realizar as proposições das atividades apresentadas, sendo negligenciada, sobretudo nas situações em que eles apresentam alguma dificuldade, a possibilidade de elencar estratégias que propiciem a busca de alternativas para solucionar o problema que se apresenta.

Manifesta-se também, no discurso do professor P8, certo distanciamento entre a maneira como conduz suas aulas e o que é solicitado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE, ao considerar que “em cada um dos níveis de ensino os alunos trazem consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento sistematizado, que devem ser consideradas no processo de ensino/aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 62).

Sendo assim, espera-se que, ao organizar suas aulas, o professor tenha como ponto de partida aquilo que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser

trabalhado ou mesmo algum tipo de experiência que possa ser relacionada à atividade que será desenvolvida.

Para melhor compreensão, pode-se citar como exemplo o trabalho com a corrida de 100 metros no atletismo. Durante a aula, o professor pode solicitar aos alunos que falem sobre o que conhecem sobre essa prova, discutam sobre as características físicas dos competidores, a profissionalização de atletas, entre outros, a fim de que reconheçam outros elementos que caracterizam e/ou justificam a presença desse esporte como um elemento da cultura humana.

Podem-se discutir também com os educandos as diferenças e similaridades do atletismo como esporte de alto rendimento com rigor técnico e a padronização dos movimentos de brincadeiras populares que envolvem corrida livre e criativa. Com esse olhar:

o professor poderá discutir com seus alunos as contradições presentes nesse processo de esportivização das práticas corporais, visto que no ensino de Educação Física é preciso compreender o processo pelo qual uma prática corporal é institucionalizada internacionalmente com regras próprias e uma estrutura competitiva e comercial (PARANÁ, 2008, p. 58).

Outro aspecto que chamou atenção em relação ao ensino refere-se à falta de crença em relação ao fazer docente, o que acaba por afetar as aprendizagens dos educandos que, na maioria das vezes, desistem das tarefas diante de situações nas quais encontram maiores dificuldades, sentindo-se incapazes de realizá-las.

No caso da professora P10, a descrença sobre o próprio fazer dificulta o reconhecimento a respeito da importância do trabalho desenvolvido:

P10 - Quando a gente chega no ensino médio, o que o processo de aprendizagem e ensino é? Para quê? Para ser caixa de supermercado. Na escola particular, eles querem ser doutor.

Ao destacarem as implicações da eficácia na aprendizagem, Bandura e Azzi (2017, p. 91) ressaltam que pessoas com baixa eficácia “esperam que seus esforços conduzam a resultados pobres”. A baixa eficácia do professor reforça o sentimento de insegurança e descrença sobre suas ações, dificultando tomadas de decisões importantes em relação ao tipo de intervenção necessária em favor da aprendizagem dos alunos.

Como consequência da falta de autoconfiança e preparo sobre o próprio trabalho, o processo de aprendizagem e ensino nas aulas de Educação Física tende a ser desenvolvido sem apresentar uma finalidade específica, tornando-se uma atividade auxiliar das outras disciplinas, um espaço de distração para os alunos, ao qual fogem ou onde compensam a tensão proporcionada pelo esforço intelectual em sala de aula, isto é, uma espécie de recreio estendido.

Ao mesmo tempo, a crença de que na escola particular o trabalho desenvolvido é melhor, sobretudo pelo fato de os profissionais possuírem estrutura e materiais mais adequados, reforça certo comodismo pedagógico em que o professor deixa de realizar diferentes práticas de ensino com a justificativa de que não tem material disponível para isso.

A falta de crença sobre o fazer aparece novamente quando o professor P5 expõe ao grupo a ideia de que existe uma desvalorização profissional do professor de Educação Física:

P5 - Nesse ponto a gente vê que é um descaso. Precisamos ter um incentivo por conta do poder público.

Embora o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a valorização profissional seja importante, a mudança de cenário da Educação Física no contexto escolar depende também do tipo de trabalho desenvolvido pelo professor, reconhecendo positivamente suas capacidades e propriedades pessoais, o que determina a construção de uma autoestima ao mesmo tempo em que fortalece a imagem da profissão.

Outro fator que dificulta o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física, segundo alguns professores pesquisados, refere-se à ausência de continuidade do trabalho realizado.

P5 - Essa transição de conteúdos, professor quebra etapas.

P10 - Quando os alunos estão gostando, muda de conteúdo.

Dentre os motivos para a ausência de continuidade da prática desenvolvida está a falta de consenso em relação ao tipo de conteúdo trabalhado pelos professores numa mesma série.

Diferente de disciplinas como Física e Biologia, em que os docentes trabalham certos conteúdos em determinada série, na Educação Física é

comum cada professor trabalhar com o que apresenta maior familiaridade. Em grande parte dos casos, resulta no predomínio de quatro modalidades esportivas coletivas (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) (DARIDO; RANGEL, 2005) aplicadas indiscriminadamente. Nas situações em que ocorre mudança de professor, a tendência é que um novo assunto comece a ser trabalhado.

Destaca-se também que não há clareza, por parte do professor, em relação à maneira como o conteúdo deve ser trabalhado nos diferentes níveis de ensino. Assim, é comum uma aula pensada para o nono ano do ensino fundamental ser também aplicada numa turma de segundo ano do ensino médio.

Ao recorrer novamente as DCE, é possível perceber que existe a necessidade de que os conteúdos disciplinares sejam “tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles” (PARANÁ, 2008, p. 14).

O reconhecimento de que os conteúdos devem ser trabalhados de maneira contextualizada abre possibilidade de que um mesmo assunto possa ser abordado em séries diferentes; porém, com maior nível de reflexão. Ou seja, a contextualização do futebol com alunos do sexto ano deve ser diferente da maneira como esse esporte deve ser trabalhado com os alunos do nono ano do ensino fundamental.

Destacaram-se também, como uma característica do fazer no processo de aprendizagem e ensino em Educação Física, as chamadas aulas livres:

P5 - Eles gostam quando você deixa aquele momento em que podem realizar a atividade que querem...os meninos jogarem futebol no final. Aquele tempo que podemos chamar de livre.

As aulas livres são caracterizadas pela ausência de diretividade do professor; nelas os alunos decidem pelo tipo de atividade que irão realizar. Em sua maioria são voltadas para a prática do futebol ou do voleibol.

Em Fortes *et al.*,(2012), que estudaram o contexto das aulas de Educação Física na cidade de Pelotas-RS, foi observado que metade das aulas do ensino fundamental e 40% das aulas do ensino médio adotavam essa



prática. Os autores também ressaltam que, nos momentos de aula livre, nos quais era facultativa a participação dos estudantes, o professor realizava atividades não relacionadas com a turma que estava sob sua responsabilidade. Por exemplo: leitura de jornal, ficar de costas para a turma quando saía do ambiente de aula, atender ao telefone e conversar com outras pessoas que não os estudantes de sua turma.

Embora o professor possa pensar que as aulas livres sejam de interesse da maioria dos educandos, Oliveira e Daolio(2014) mostram que a minoria que possui habilidade motora necessária para a prática esportiva escolhida participa, aumentando a resistência e a desvalorização da área pelos aprendizes em realizar as atividades, até mesmo nos momentos em que acontece um trabalho direcionado.

Evidencia-se também, na fala de alguns professores, a valorização da prática, sobretudo quando questionados durante a entrevista a respeito dos aspectos que, em suas aulas, mais agradam aos alunos:

P6 - A parte prática. Eu consigo fazer com que eles se envolvam mais. Eles gostam quando podem dar opinião, quando você escuta o que eles falam. Eles propõem e você consegue dar atenção. Agora, quando só você aplica, eles começam a ficar meio de lado, meio receosos. Porém, se você escuta e discute eles participam mais.

P9 - O espaço fora da sala de aula porque quando a aula é na sala para tratar alguma questão teórica, eles não gostam. Sentem a necessidade de estar fora da sala. O fato de ser fora os estimula.

P12 - A prática. Você parou um pouco para explicar na sala, eles já reclamam, mas participam. É a prática em si.

Diferente dos demais componentes curriculares da Educação Básica, a Educação Física se configura na escola como uma área do saber que tem como objeto de estudo o movimento humano mediatizado pelas diversas práticas corporais e culturais, por isso a alegria, a descontração e, acima de tudo, o prazer sentido pela maioria dos alunos no decurso dela (ZOUZA; PAIXÃO, 2015).

Entretanto, o fato de ser percebida como uma disciplina eminentemente prática faz com que ocorram interpretações equivocadas em relação a sua função no contexto escolar tanto por alunos quanto pelos próprios professores da área. Em alguns casos, quando se transforma em momentos de lazer em

que os aprendizes encontram-se livres para fazer o que desejarem, isso dificulta a legitimidade da profissão junto à comunidade escolar.

Contrário a essa perspectiva, Vago (1999) pontua que a Educação Física pode ser o tempo e lugar de investigação e problematização da história de alunos e alunas encarnados e presentes na escola, de invenção de outras maneiras de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas, os brinquedos, as brincadeiras. Também de realização do princípio de que os alunos e as alunas podem se colocar à disposição de si mesmos quando partilham, fruem, usufruem, criam e recriam as práticas corporais da cultura. Ou seja, uma disciplina capaz de contribuir para a formação dos aprendizes.

Embora valorizem a dimensão prática, foi possível reconhecer a ausência de segurança em relação aos momentos e tipos de intervenção realizada durante a aprendizagem do movimento:

P5 - O mínimo a gente espera que eles saibam. Eles não sabem dar um saque. A gente fica se questionando. Faço uma intervenção, não faço, deixo no tempo dele.

A ausência de segurança sobre os momentos de intervenção por parte do professor confere certa aleatoriedade sobre o trabalho realizado nas aulas. Sendo assim, a falta de intencionalidade faz com que o movimento seja realizado sem uma finalidade específica dificultando a construção de sentidos que ultrapassem a dimensão do fazer pelo fazer.

Dentre os caminhos para que os professores possam agir estrategicamente frente aos desafios que se apresentam no processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar estão a necessidade de investigação e reflexão dos conhecimentos produzidos no contexto da prática docente de atuação, características do saber fazer profissional (TARDIF, 2014).

O reconhecimento do saber fazer foi inicialmente apontado pelo professor P5 no grupo:

P5 - Precisa de preparo para fazer. Nós, como professores, podemos construir nosso fazer pedagógico consciente. Saber que estamos lidando com o ser humano.

A compreensão de que o professor precisa de preparo para fazer, traz consigo a tentativa de responder aos desafios que se expressam no universo

do aprendizagem e ensino exigindo o desenvolvimento de saberes não apenas a respeito da disciplina curricular de formação e do currículo, mas também do cotidiano dos educadores e do conhecimento da realidade em que atua.

Segundo Gariglio (2013, p. 27), os saberes dos professores são também situados, ou seja:

construídos em virtude das situações particulares e singulares do trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. São, portanto, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender.

Na linha de raciocínio do autor, aparece como central a importância da prática profissional do professor no interior do contexto escolar como uma referência para experiência e ressignificação dos saberes de formação frente às demandas de atuação. Isso leva à construção de um saber fazer situado, resultando em maior compreensão e domínio da prática de ensino.

O reconhecimento do saber fazer também foi demonstrado no momento em que o professor P12 reconhece as especificidades do processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar:

P12 - Não quero criar um atleta. Quero que dentro da nossa aula ele tenha noção dos conteúdos. Que ele aprenda de uma forma geral o porquê da Educação Física.

O entendimento de que a Educação Física na perspectiva escolar é diferente da concepção voltada para o treinamento esportivo revela-se como uma possibilidade para que o professor desenvolva um trabalho condizente com a formação de um ser humano crítico e reflexivo, sujeito da própria história. Tal perspectiva se aproxima dos estudos de Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 29) ao afirmarem que “se isto funciona para os objetivos da profissionalização de um atleta, não é o modelo mais adequado para o desenvolvimento de repertório motor de crianças na escola, especialmente para aquela que na maioria não visa ser atleta profissional”.

Ressalta-se também a importância de o professor, no processo de aprendizagem e ensino, considerar as individualidades de cada aprendiz.

P13 - Eu respeito a individualidade do aluno. Eu não vou cobrar uma coisa que você não pode me dar. Mas quero que o aluno compreenda o conteúdo [...]. Eu não tiro a obrigação de fazer a aula, mas eu

respeito a sua limitação. Eu não quero um atleta. Não estou formando um atleta.

Ao identificar particularidades na maneira de aprender dos seus alunos, o professor poderá organizar o processo de ensino de modo que cada educando sinta-se seguro em se envolver na atividade proposta, traçando objetivos, selecionando recursos e avaliando a própria atividade cognitiva, tornando-se capaz de “parar, inventariar, avaliar o progresso e planejar estrategicamente sua aprendizagem” (CLAXTON, 2005, p. 205).

Por sua vez, a necessidade de aproximar a proposição teórica às características do contexto de ensino surgiu no momento em que os docentes relacionaram as abordagens de ensino trabalhadas no encontro com a realidade de atuação:

P2 - Até que ponto eu tenho que concordar com o que os autores escreveram? E se eu achar que tem que ser um pouco de cada coisa? Dependendo da clientela.

P3 - Cada teoria tem sua especificidade, mas uma complementa a outra. Uma tem alguma coisa de que você vai gostar, a outra também.

O posicionamento crítico adotado pelas professoras P2 e P3 indica certa integração entre as correntes teóricas que fundamentam as abordagens de ensino trabalhadas no encontro com os conhecimentos construídos por meio da experiência da prática de ensino. Desse modo, “há que se considerar que os docentes podem mobilizar conhecimentos e formas de saber-fazer adquiridas em fontes, lugares e momentos diferenciados” (GARIGLIO, 2015, p. 230).

A necessidade de o professor considerar as especificidades do contexto de atuação também se manifestou durante a entrevista, no momento em que a professora P9 comenta sobre o ensino do movimento:

P9 - Eu achava que minha explicação não estava sendo suficiente. Eu tentava explicar de outra maneira. A dificuldade muitas vezes está em transmitir o que você quer fazer, em ensinar alguma técnica. Alguns esportes, algumas atividades requerem um pouco mais de concentração por parte dos alunos.

Na condição de um profissional do saber fazer, é importante que o professor, além de conhecer estratégias de ensino que podem ser empregadas no trabalho com os alunos, possa estrategicamente enfrentar situações que exigem habilidade pessoal frente às demandas do contexto de atuação. Como consequência, poderá, a partir daí, desenvolver ações que, além de atender as necessidades básicas do movimento trabalhado, contribuam para a construção de significado do conteúdo, favorecendo a consolidação de aprendizagens por parte dos educandos.

Assim, o saber fazer permite ao professor, frente a situações imponderáveis da prática docente, construir respostas aos problemas que no momento se apresentam. Ou seja, é algo mais amplo do que o conhecimento discursivo que possui sobre teorias de aprendizagem e ensino que fundamentam a sua atuação profissional.

Nas palavras de Tardif (2014, p. 230), o professor é ator do seu ensino, “um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”.

O saber fazer é desenvolvido a partir de fontes diversas, tais como: o perfil de formação inicial e continuada, significados atribuídos à experiência profissional, características do contexto de atuação etc. De maneira integrada, essas fontes contribuem para que o professor possa desenvolver um modo de pensar e agir na prática docente.

Em seus estudos, Tardif (2014) também afirma que a experiência profissional propicia a construção de um saber ligado às funções que o professor exerce no processo educativo e das interações que estabelece com os outros atores educativos. Assim, é no exercício de suas funções e na prática de sua profissão que o professor desenvolve saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

A valorização da experiência profissional foi apontada por P1 durante a entrevista ao comentar sobre o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar:

P1 - Experiência a gente adquire com o tempo, o problema é que todo mundo tem que começar. Você vai errar algumas vezes e isso pode custar o interesse de um aluno.

Mediante a reflexão sobre as próprias experiências, o professor tem a possibilidade de construir conhecimentos e formas de saber fazer que possam conduzir à ressignificação da própria identidade profissional, desenvolvendo novas maneiras de agir e ser na prática docente. Conforme ressalta Almeida (1994, p. 39):

o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, é desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual.

Contudo, para que o professor possa identificar na prática de atuação elementos que conduzam à transformação da prática pedagógica é importante que desenvolva um olhar crítico e reflexivo sobre o próprio trabalho, podendo, a partir disso, reconhecer os pontos fortes bem como aqueles que ainda precisam ser melhorados no exercício profissional. Em outras palavras, a reflexão sobre a ação possibilita o reconhecimento de novas formas de apreender, compreender, atuar e de resolver problemas, permitindo que o docente adquira maior consciência e controle sobre aquilo que faz.

Por fim, surgiu também, no discurso dos professores, a necessidade de aproximação entre teoria e prática no processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar.

P3 - Eu vejo que tem que trabalhar teoria e prática. Educação Física tem muita coisa para se trabalhar: esportes diferentes, atividades diferentes.

O fazer teoricamente fundamentado é um caminho para a que Educação Física seja compreendida como uma disciplina curricular, cuja prática pedagógica vai além da preocupação com a aptidão física, com a aprendizagem do gesto motor ou ainda com a performance esportiva. Ela envolve também a capacidade de compreender em contexto o conteúdo aprendido. Desse modo, “estar-se-á contribuindo, também, para o desenvolvimento cognitivo do aluno, permitindo uma união harmoniosa de movimento e pensamento (raciocínio)” (FERREIRA, 2006, p. 23).

A articulação dos saberes experienciais com saberes das disciplinas curriculares, que fundamenta e justifica a área profissional de atuação,

apresenta-se como um caminho para que o professor possa reconhecer diferenças e similaridades entre o que faz e o que sabe sobre aquilo que faz, características do saber fazer profissional.

Diante do percurso realizado junto aos professores nesta tese, foi possível constatar a necessidade de se pensar uma proposta de formação continuada em que os docentes tenham a possibilidade de refletir sobre os significados que eles mesmos dão ao fazer e ao saber fazer profissional. Esse tema será abordado de modo mais profundo nas Considerações finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo inicialmente proposto nesta tese – refletir criticamente sobre o fazer e o saber fazer profissional de professores de Educação Física escolar em um programa de formação continuada – foi possível reconhecer que existe um caminho a ser percorrido para que o trabalho desenvolvido pelos docentes atenda os desafios da formação humana no contexto educacional.

A busca para alcançar esse objetivo ofereceu subsídios para responder à problematização desta pesquisa: Como um programa de formação continuada para professores de Educação Física escolar pode oportunizar a reflexão do fazer e do saber fazer profissional docente?

No que diz respeito à concepção que os professores têm da Educação Física no contexto escolar, revelou-se a compreensão de que esta é uma área predominantemente centrada no fazer, a partir do trabalho com práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade como jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas.

Constatou-se também que ser professor na atualidade se constitui um desafio, sobretudo pela ausência de participação nas aulas por parte dos alunos que não possuem habilidades motoras necessárias para a prática do conteúdo que está sendo trabalhado, ou mesmo pela falta de reconhecimento da importância da disciplina no contexto escolar.

Segundo os professores pesquisados, na maioria das vezes a Educação Física é vista pelos profissionais de outras disciplinas e pelos alunos como uma prática pedagógica que propicia aos aprendizes um momento de lazer e diversão, sobretudo pela prática esportiva de esportes como o futebol e o voleibol.

Contrário a essa perspectiva, Gonçalves e Palma (2016, p. 74) alertam que:

é necessário que os professores da disciplina de Educação Física rompam com este modelo de prática de atividades tão somente, pois de outra forma não justificaria o ensino da mesma na escola como matéria escolar, responsável pelo ensino de conteúdos, e ainda não a coloca com a devida importância dentro do currículo escolar.

Diante disso, emerge a necessidade de se construir um novo significado à Educação Física, de modo que esta seja compreendida como uma disciplina



que, no contexto escolar, está articulada ao projeto político-pedagógico e que tem como objetivo propiciar aos alunos o acesso consciente aos conhecimentos historicamente construídos.

Dentre os caminhos para que esse processo aconteça de modo mais significativo está a reorganização do processo de ensino, oportunizando aos alunos um espaço de aprendizagem contextualizada acerca da cultura humana, permitindo a exploração de seus potenciais de expressão corporal a fim de que adquiram maior autonomia sobre o próprio processo de aprender uma vez que, “o envolvimento mais ativo do aprendiz no processo de aprendizagem pode levar a resultados significativamente superiores, mediante a melhoria na retenção de informações importantes a esse processo” (CLARK, 2013, p. 193).

Portanto, compete aos professores, durante sua prática, auxiliar os alunos a tomarem consciência sobre o próprio processo de aprender de modo que possam relacionar acontecimentos ou ideias, procurar explicações para os fenômenos, realizar formulações coerentes e lógicas. Assim, ao reconhecerem que há um problema a ser resolvido, poderão delimitá-lo de maneira mais precisa, bem como elencar recursos e estratégias que permitam alcançar a solução.

Outro ponto a ser considerado no desenvolvimento profissional dos professores e que reforça a presença de uma Educação Física voltada ao fazer refere-se aos significados atribuídos à formação continuada.

Embora reconheçam a necessidade de continuidade dos programas de formação, sobretudo pela experiência com os cursos oferecidos pela SEED, a busca por ações formativas que ensinam o professor somente a fazer dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em função das variáveis e contingentes do contexto de atuação profissional, características do saber fazer docente.

Chamou atenção também o fato de que, na visão dos professores, um bom programa de formação continuada tem como característica o trabalho com conteúdos que possam ser aplicados na prática de ensino.

Nesse modelo de formação, cabe ao docente a responsabilidade de colocar em prática o conteúdo trabalhado nos encontros formativos, sem necessariamente levar em conta as particularidades do contexto de atuação. “O

professor se torna dependente do formador, valorizando o saber do especialista em detrimento do seu saber. Isso enseja uma circunstância de acomodação, conformismo e falta de problematização da prática docente” (NUNES; NUNES, 2013, p. 94).

Diante desse cenário, aparece a necessidade de se pensar em programas de formação nos quais os professores sejam convidados a ponderar sobre suas práticas, reconhecendo, por meio do questionamento individual e coletivo, elementos que caracterizam a atuação profissional, tornando-se capazes de refletir sobre sua prática docente, de identificar e diagnosticar os seus problemas, desenvolvendo sua profissionalidade. Programas de formação continuada com essas características convidam:

os professores para que revejam e elaborem novos conhecimentos. Instiga também a transformação do ensino, refazimento do currículo e desenvolvimento – tudo por parte deles – de formas alternativas para pensar e aprender sobre seus alunos, experimentando e acessando o resultado de suas ações (NUNES; NUNES, 2013, p. 103).

A reflexão sobre o fazer pedagógico apresenta-se como uma possibilidade de o professor fazer um exame de ações que ocorreram e que podem acontecer em sua prática, identificando características, recursos, procedimentos e estratégias de ensino que têm produzido resultados satisfatórios em relação à aprendizagem dos alunos, bem como aqueles que precisam ser aprimorados.

A perspectiva do fazer pelo fazer (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013) voltou a aparecer no momento em que os professores foram convidados a refletir sobre o ensino e a aprendizagem em Educação Física.

Embora não se desconsidere a importância do fazer nessa disciplina curricular, sobretudo pelo viés prático que esta apresenta, a ausência de momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas dificulta a construção de sentido àquilo que se aprende, restringindo as ações apenas ao aspecto motor.

Para que se possa desenvolver um processo de aprendizagem e ensino que não se limite ao trabalho com habilidades motoras é importante que se amplie a visão que os professores têm sobre os potenciais de aprendizagem dos educandos, o que permitiria percebê-los em suas possibilidades de

desenvolvimento, podendo, a partir disso, organizar o trabalho de aula em função das características e necessidades de aprendizagem de cada turma.

Contudo, evidencia-se a valorização da especificidade do processo de aprendizagem e ensino em Educação Física, sobretudo para que este não seja realizado nos mesmos moldes do trabalho realizado para a formação de atletas de rendimento. “É preciso dar independência aos alunos na execução das tarefas propostas, desenvolvendo, assim, maior responsabilidade com suas atitudes” (PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 47).

O reconhecimento e a valorização das especificidades do processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar apresentam-se como um caminho para que os docentes possam desenvolver um saber fazer em função de suas experiências que se remodelam diante das demandas da prática.

Assim, a aula de Educação Física deixa de ser voltada para a reprodução da técnica selecionada pelos docentes, passando a oferecer a oportunidade de formação de cidadãos conscientes, críticos e sensíveis à realidade que os envolve.

Pelo fato de o programa de formação continuada desenvolvido nesta tese apresentar um formato diferente daqueles dos quais os professores pesquisados participam, realizou-se, no final do último encontro, a avaliação do percurso desenvolvido (MINAYO, 2009; FINKLER; DELL'AGLIO, 2013).

A partir dos dados coletados foi possível identificar que, durante os encontros de formação, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre o fazer e o saber fazer em Educação Física, como pode ser verificado a seguir:

P4 - Tive a oportunidade de fazer uma reflexão sobre as necessidades do profissional de Educação Física, as dificuldades encontradas e o conhecimento para a solução dos mesmos.

P8 - Pude fazer uma reflexão sobre o que foi proposto na formação, os comentários dos colegas e a minha prática. Nesse sentido, foi gratificante, pois foi possível perceber e comparar à minha maneira de trabalhar.

O desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o fazer e o saber fazer profissional permite que o professor desvele situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos no trabalho com os alunos, “possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que

se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (CARABETTA JUNIOR, 2010, p. 581).

A reflexão sobre a atuação profissional durante o programa de formação despertou nos professores a necessidade de atualização profissional:

P3 - Precisamos de muito estudo, pois cada dia em nossa prática é uma experiência nova. Os alunos nos estão chegando cada vez com mais dificuldades.

P5 - Necessito acompanhar os avanços teóricos na Educação e também na Educação Física.

A tomada de consciência a respeito da necessidade de atualizar-se diante das rápidas transformações no contexto educacional é o primeiro passo para que os docentes possam buscar, de maneira mais autônoma, ações de formação continuada que auxiliem na busca de respostas às necessidades da prática de ensino.

Dentre os caminhos que levaram à tomada de consciência sobre a necessidade de atualizar-se, aparece o reconhecimento de desafios comuns na prática de ensino:

P3 - O que se percebe é que não estamos sozinhos nas grandes dificuldades e desafios do dia a dia.

P11 - As ideias novas que outros trouxeram e dificuldades por que passam...eu achava que pudesse ser somente comigo.

A percepção de que existem desafios comuns na prática de ensino abre possibilidade para que o professor seja incitado a trabalhar em equipe, rompendo o isolamento atual em que se encontra, passando a “agir de modo mais harmônico e mais coletivo no seio dos estabelecimentos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 76).

Nesses espaços de formação, os professores podem expor suas necessidades e, na interlocução, enxergar que os problemas são comuns e não individuais. Ao mesmo tempo, adquirirão competências para equacionar sua prática, propor alternativas de intervenção, construindo conhecimentos que conduzam à ressignificação das próprias experiências, dentro de um estilo que vai “tornando a categoria dirigente da sua própria prática, das condições de sua execução, que aprende a construir uma direção de dentro com

profissionalismo, sem a necessidade da eterna tutela de profissionais externos às escolas” (ARROYO, 2011, p. 228).

O desenvolvimento de ações conjuntas frente aos desafios da prática de ensino aumenta as possibilidades de construir conhecimentos nos programas de formação continuada que conduzam ao desenvolvimento de um trabalho coerente com as características de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, programas de formação continuada com essa característica contribuem para que os docentes possam se afirmar como profissionais capazes de pensar e agir sobre a própria prática.

No que diz respeito ao que foi mais significativo do programa de formação realizado, a troca de experiência aparece como característica marcante:

P3 - A troca de experiências, as situações vividas pelos colegas.

P12 - Os relatos de todos os professores, as conversas e a descoberta das dificuldades e desejos do dia a dia que, na sua grande maioria, são semelhantes.

A troca de experiências e dilemas vividos abre espaços para que, coletivamente, os docentes adquiram ou melhorem os seus conhecimentos, competências e disposições e também para que lhes permitam intervir profissionalmente no ensino. Aprendemos pela experiência “porque refletimos, analisamos o que fazemos e por que fazemos, o que nos conduz a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 40).

Apesar de a maioria dos professores reconhecerem a oportunidade de reflexão sobre a própria prática durante o programa de formação desenvolvido, foi possível constatar que alguns docentes ainda esperam programas de formação voltados ao fazer, dentre eles P11, no momento em que aponta para a necessidade de:

P11 - Cursos de formação úteis para as nossas aulas no dia a dia, pois ninguém se interessa quando tem; a maioria é assunto ultrapassado e que não tem serventia.

Salienta-se que, no segundo e no terceiro encontro, essa professora manteve-se a maior parte do tempo calada, apenas observando a fala dos

colegas. Desse modo, a colocação sobre o programa de formação continuada mostra que este se afastou de suas expectativas, uma vez que exigiu posicionamentos críticos frente ao cenário da Educação Física no contexto escolar.

A necessidade de uma formação utilitarista aparece novamente quando o professor P6 afirma que, se pudesse acrescentar algum tema novo no programa desenvolvido, gostaria de ter uma formação que fornecesse dicas sobre:

P6 - Como tornar as aulas mais participativas e criativas.

A ênfase sobre o como fazer reforça o caráter instrumental dos programas de formação continuada em Educação Física escolar. Nesse modelo, a preocupação docente não está em reconhecer e pensar em ações estratégicas diante da peculiaridade do contexto em que atua, mas passivamente receber informações de como aplicar determinados conteúdos, preferencialmente aqueles que não conhecem na prática de ensino.

Essa perspectiva de formação reforça a dicotomia entre corpo e mente, na qual a responsabilidade por ensinar a pensar é atribuída às outras disciplinas curriculares. À Educação Física, cabe apenas ensinar a fazer.

Ao reconhecerem o distanciamento dessa perspectiva de formação continuada dos desafios do trabalho desenvolvido pelos professores, Antunes, *et al.*, (2017, p. 74) afirmam que:

a prática pedagógica não supõe apenas a aplicação de procedimentos previamente disponíveis nos livros e manuais didáticos, voltados unicamente para a execução dos aspectos técnicos do movimento, mas ela deve tratar, em última instância, de uma reflexão sobre a realidade e as necessidades pedagógicas orientadas para uma inserção crítica no mundo.

Portanto, é necessário que, durante os programas de formação continuada, os professores sejam convidados a pesquisarem suas práticas, reconhecendo elementos que caracterizam a sua atuação profissional, buscando assim escapar de modismos ou receitas previamente estabelecidas.

Diante do percurso de formação continuada desenvolvido nesta tese, é possível reconhecer que há um distanciamento entre o tipo de formação

continuada oferecida aos professores em relação às necessidades e desafios do contexto de atuação.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada – DCN, pode-se perceber a necessidade de que os programas de formação proporcionem aos professores a reflexão sobre os saberes e valores que constituem o processo, dentro de um espaço-tempo que lhes permitam refletir criticamente e aperfeiçoar suas práticas (DOURADO, 2015).

Baseado nas DCN, nas respostas obtidas por meio dos encontros, nas entrevistas individuais e na avaliação do processo de formação desenvolvido, e devido a ausência de um documento que regulariza e confira um norte para a formação dos professores dessa disciplina curricular no âmbito estadual, apresenta-se algumas diretrizes para o desenvolvimento de programas de formação continuada em Educação Física escolar, tendo como foco suscitar momentos de reflexão sobre o fazer e o saber fazer pedagógico na prática docente:

- a) Ser composto por no mínimo cinco encontros, com período de duração de duas horas cada um, num intervalo que pode variar de uma semana até quinze dias;
- b) Trabalhar temas como Educação Física escolar, Aprendizagem e ensino, Identidade Profissional, Avaliação da Aprendizagem e Formação Continuada do Professor;
- c) Possibilitar a vivência do tema trabalhado no encontro por meio de uma dinâmica inicial;
- d) Ter um momento para a fundamentação teórica do assunto trabalhado no encontro;
- e) Proporcionar aos professores a reflexão sobre a relevância do conteúdo trabalhado no encontro em relação aos desafios e necessidades da prática de ensino por meio da troca de experiências entre os pares, de modo que possam realizar maior aproximação entre a teoria e a prática;
- f) Propiciar momentos de construção coletiva tendo como ponto de partida o aporte teórico apresentado no encontro e as características do contexto de atuação do professor;

- g) Conter tarefas que convidem os professores a investigar na prática de ensino aspectos referentes ao tema trabalhado no encontro;
- h) Conferir aos professores que tiverem no mínimo 75% de presença um certificado de participação nos encontros.
- i) Incorporação do programa de formação continuada ao plano de carreira docente.

As diretrizes para o desenvolvimento de formação continuada apresentada nestateseapresentam-se como um caminho para que se realizem programas em que os professores possam, por meio da troca com os pares, conhecerem um pouco mais da maneira como pensam e agem no contexto de atuação profissional, podendo, a partir disso, desenvolver práticas de ensino contextualizadas (PARANA, 2008).

A investigação da própria prática durante os programas de formação continuada, abre possibilidades para que os professores possam conhecer melhor e ajustar suas ações frente às demandas do contexto de atuação profissional.

Por fim, destaca-se alguns fatores que limitaram o programa de formação continuada desenvolvido neste trabalho, tais como o horário dos encontros que aconteceram entre 17h30 e 19h30, pelo fato de alguns professores chegarem cansados em certas situações comprometendo a participação.

Ressalta-se também a necessidade de se oferecer uma quantidade maior de encontros para que os professores possam discutir outros temas pertinentes à realidade de atuação profissional assim como a utilização de instrumentos que proporcionem a investigação da prática docente.

Recomenda-se o desenvolvimento de novas pesquisas com professores de outras regiões para que se amplie a compreensão sobre o fazer e o saber fazer profissional dos professores em outros municípios e regiões do país, amplificando a discussão à produção científica a respeito do tema.

Salienta-se ainda que a reflexão sobre o fazer e o saber fazer de professores de Educação Física durante o programa de formação desenvolvido nesta tese foi também um momento de ressignificação da minha atuação profissional. Mesmo porque, conforme assegura Mateos (2001), a reflexão sobre a própria ação docente é o caminho mais promissor para que os professores



regulem com eficiência e eficácia suas estratégias de ensino e possam, dessa forma, aproximar-se ao objetivo de ensinar a aprender.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares. Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista Ande**, v.13, n. 20, p. 39-42, 1994.
- ALMEIDA, Frederico Soares de. **Uma análise da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur na primeira parte da obra do texto à ação**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Belo Horizonte, 2015.
- AMBRÓSIO, Natália Fontes Alves. *et al.* O efeito do estabelecimento de metas específicas no desempenho e comprometimento de indivíduos experientes no lançamento do basquetebol. **Motricidade**, vol. 11, n. 2, pp. 85-93, 2015.
- ANDRADE, André Luiz Mozeni. *et al.* Ensinar neurociências em educação física no Brasil: uma proposta de integração. **Educação e Educadores**, vol. 15, n.1, p. 13-22, 2012.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. *et al.* Formação continuada em educação física escolar: fundamentos e desafios de um projeto crítico de educação. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2017.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ASSIS, Anieli Fernanda Silva de. **Política de formação continuada dos professores de Educação Física no Estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?** 2011. Dissertação Mestrado (Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- AUSUBEL, David P; NOVAK Joseph D; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel. **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BASSOLI, Fernanda; LOPES, José Guilherme S; Eloi CÉSAR, Teixeira. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017.
- BASTOS, Fábio Bernardo. Formação colaborativa e o protagonismo docente. *In*: HENRIQUE, José; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **Desenvolvimento profissional de professores de**

**educação física:** reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016.

BATISTA, Giovani de Paula. **Levantamento das evidências de validade de um instrumento pedagógico.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

BATISTA, Giovani de Paula; ROSA, Ricardo Lemes da. Aprender a aprender: contribuições da metacognição na construção de aprendizagens na educação física escolar. **8º Congresso Norte Paranaense de Educação Física escolar.** Universidade Estadual de Londrina, 2017.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas:** fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.27, n.3, v.3, p. 467-83, jul./set. 2013.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BONFIM, Tania Regina; BATISTA, Deiva Mara Delfini; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. A. Formação continuada de professores, Educação Física escolar e a cultura corporal: o PDE/PR em foco. **Educación Física y Deporte**, v. 34 n.1, p. 129-154. 2015.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

BRACHT, Valter. *et al.* **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem:** cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.7.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.2.** Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre, 2011.

CARABETTA JUNIOR, *Valter*. Rever, Pensar e (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.34, n.4, p. 580-586, 2010.

CASAROTTO, Verônica Jocasta; KRUG, Norberto Krug. O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial. **Holos**, v, 8, n.32, 2016.

CASTRO, Thiago Gomes de; GOMES, William Barbosa. Movimento fenomenológico: controvérsias e perspectivas na pesquisa psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 27 n. 2, p. 233-240. Abr/Jun, 2011.

CHAVES JUNIOR; Sergio Roberto; MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Problematizando as aulas de educação física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis**, Tubarão. v.8, n.14, p. 365-384, Jul/Dez 2014.

CLARK, Suzete Chiviakowsky. Frequência de conhecimento de resultados e aprendizagem motora: linhas atuais de pesquisa e perspectivas. *In*: TANI, Go. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2013.

CLAXTON, Guy. **O Desafio de Aprender ao Longo da Vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1994.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

CORRÊA, Umberto Cesar; BENDA, Rodolfo Novellino; UGRINOWITSCH, Hebert. Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. *In*: TANI, Go; BENTO, Jorge Olimpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. **Pedagogia do desporto.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

CORRÊA, Umberto Cesar; BENDA, Rodolfo Novellino; TANI, Go. Estrutura de prática e processo adaptativo em aprendizagem motora: por uma nova abordagem prática. *In*: TANI, Go. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2013.

CORREIA, Sandra Cristhianne França. **Formação continuada: reflexões e desafios dos professores de educação física do ensino fundamental do 3º e 4º ciclos da prefeitura da cidade de Recife em parceria com a UFPE.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2011.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O sentimento de si: corpo, emoção e consciência**. Lisboa: Temas e Debates, 2015.

\_\_\_\_\_. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Fio Cruz, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EUSSE, Karen Lorena Gil; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.38, n.1, p. 11-17, 2016.

FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural e da mídia educação na pedagogia. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Unijuí: Editora Unijuí, 2001.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física, Interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 289 -298, junho, 2015.

FERREIRA, Janaina da Silva. Significados e tessituras da formação continuada no âmbito do desenvolvimento profissional de professor. *In*: HENRIQUE, Jose; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins.

**Desenvolvimento profissional de professores de educação física:** reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016.

FILHO, Alípio da Silva Leme. **Formação continuada de professores de educação física na secretaria de estado da educação do estado de São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

FINKLER, Lirene; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 126-144, jan./jun. 2013.

FONSECA, Fernando Richardi da; BELTRAME, Thaís Silva; TKAC, Claudio Marcelo. Relação entre o nível de desenvolvimento motor e variáveis do contexto de desenvolvimento de crianças. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 19, n. 2, p. 183-194, 2. trim. 2008.

FORTES, Milena de Oliveira; AZEVEDO, Mario Renato; KREMER, Marina Marques; HALLAL, Pedro Curi. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012.

FRANCHI, Silvester; NORA, Daiane Dalla; BUFFON, Elciana; RIBAS, João Francisco Magno. As abordagens de ensino da Educação Física na formação continuada de professores da rede municipal de Santa Maria-RS. **Cinergis**, v.16, n. 2, p. 87-91, 2015.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação. São Paulo: Scipione, 1989.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, Vivian Miné Geraldo; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Grupo focal como formação continuada

de professores. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 22, n. 40, Edição Especial 2016.

GARIGLIO, José Angelo. **Fazer e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. A experiência escolar e A socialização pré-profissional de professores de Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.31, n.02, p. 229-251, Abril-Junho, 2015.

GASPAROTTO, Guilherme da Silva; NAVARRO, Rodrigo Tramutollo. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.25, n.2, p. 154-165, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, v.1, n.1, dez. p. 63-79, 1999.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. NARDI, Roberto. **Análise de práticas pedagógicas realizadas em atividades de formação continuada de professores: a aproximação da história e filosofia da ciência no ensino de física**. Temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas, SP, 2007.

GOMES, Romeu. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS,

Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Fio Cruz, 2005.

GONÇALVES, Maira Stefani; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. Ensino da educação física: caminhando para um salto qualitativo. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 3, n. 5, 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da ef escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da ef escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Diálogos sobre o ensino dos esportes na educação física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 172-188, setembro, 2015.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre as estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HENRIQUE, José; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **Desenvolvimento profissional de professores de educação física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016.

HENRIQUE, José; COSTA, Bruno. A escolha profissional e a indução na carreira do professor de Educação Física. *In*: HENRIQUE, Jose; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **Desenvolvimento profissional de professores de educação física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris**. Lisboa: Edições 70, 1992.

HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KATAOKA, EmylyKathyury. **Tendências na produção do conhecimento em educação física escolar**: análise das produções do PDE- SEED/PR (2007-2008). 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.



- KUNZ, Elenor. **Educação Física Ensino e Mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: educação psicomotora**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n.1, p. 7-27, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, Priscila Silva de. *et al.* Efeitos do estabelecimento de metas para a aquisição de uma habilidade motora. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 943-953, out./dez. 2012.
- LIRA, Núbia Josania Paes de. **Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino do município de Aracaju: mediações do “programa horas de estudo”**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.
- LOUREIRO, Walk; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de Vitória a respeito de sua formação continuada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 23-42, maio, 2010.
- LUIZ, Igor Câmara. *et al.* Investigação narrativa e formação de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, v. 27, n.2721, 2016.
- MAGILL, Richard, A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Blücher, 2000.
- MARTINS, Raphaell Moreira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; DARIDO, Suraya Cristina. Impactos do trabalho colaborativo na formação continuada dos professores de educação física do município de Maracanaú-Ce. **V Congresso Estadual de Educação Física Escolar e II Congresso Nacional de Educação Física Escolar: Educação Física na base nacional comum curricular** Unesp, p.163-167, set. 2016.
- MATEOS, Mar. **Metacognición y Educación**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor AS, 2001.
- MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. **Processo de formação continuada na educação infantil: professora como pesquisadora da sua própria prática**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. **IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa da Região Sul.** Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Fio Cruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 33 n.1, 83-91; 2009.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 57-66, Janeiro/Abril, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MÜLLER, Arthur. **Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2017. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NADOLNY, Lorena de Fatima. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de educação física:** análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas. 2016. (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

NAHAS, Markus Vinícius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3. ed., rev. e atual. Londrina: Madiograf, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: o currículo em ação.** São Paulo: Labrador, 2017.

NEVES, Jose Mabel Pereira Lopes das; BARREIRO, Cristhianny Bento. Com a palavra o professor: o que os docentes de uma escola pública municipal têm a dizer sobre o poder escolar. **Revista Thema**, v. 11, n. 1, p. 55-69, 2014.

NICOLÉLIS, Miguel. **Muito além do nosso eu**: a nova neurociência que une cérebro e máquinas - e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOBRE, Francisco Salviano Sales; COUTINHO, Mônia Tainá Cambruzzi; VALENTINI, Nadia Cristina. A ecologia do desenvolvimento motor de escolares litorâneos do nordeste do Brasil. **Journal of Human Growth and Development**, v 24, n.3, p. 263-273, Outubro, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p. 1106-1133 out./dez. 2017.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 36, p. 91-108, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p. 252-259, jul./set. 2008.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação Física, Prática Pedagógica e Não-Diretividade: produção de uma “periferia da quadra”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.30, n.02, p. 71-94. Abril-Junho 2014.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: Educação Física**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008.

PARANÁ. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento-síntese**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2009.

PASQUALI, Dennia; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n.20, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Formação continuada na educação infantil**: outros olhares sobre as crianças e as infâncias. Curitiba: Appris, 2015.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. Metacognition as Methodology for Continuing Education of Teachers. **Creative Education**, v.7, p. 1-12, jan. 2016.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. BATISTA, Giovani De Paula; BLANCHET, Ana Claudia. Programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. **Reunião Científica da ANPED**: educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR, Curitiba, Paraná, 2016.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. *et al.* Avaliação de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. XIII Congresso Nacional de Educação: **Educere**, Curitiba, 2017.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre ArtMed 2002.

\_\_\_\_\_. **Aquisição do conhecimento**: quando a carne se fez verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RABELO, Amanda. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 207-234, abr./jun. 2013. Editora UFPR, 2013.

RIBAS, Cristiane Gonçalves. *et al.* A cultura escolar de uma escola de educação infantil modalidade especial. XIII Congresso Nacional de Educação: **Educere**, Curitiba, 2017.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 3 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e ideologias**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista**

**Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

SACRISTÁN, José. Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n.3, p. 447-457, jul-set, 2013.

SANTOS, Lucíola. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v.25, n.1, p. 65-78, jan./mar. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHIMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Rodrigo Silveira da; PERUCHI, Luiz Henrique; ARANTES, João Pedro. Neurociência, ciência da educação e educação física. **Revista Científica UMC**, Mogi das Cruzes, v. 1, n. 1, agosto, 2016.

SILVA, Juarez Francisco da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; COSME, Ariana. A história de vida de professores: a hermenêutica da gratidão profissional. XIII Congresso Nacional de Educação: **Educere**, Curitiba, 2017.

SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. A dimensão colaborativa na formação continuada na educação física escolar. In: NETO, Luiz Sanches; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; FREIRE, Elisabete dos Santos. **Educação física escolar: diferentes olhares para os processos formativos**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXÃO, Jairo Antônio da. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. Rev. bras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 399-415, maio/ago. 2015.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4 p. 920-930, out./dez. 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio, *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

TANI, Go. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.

TANI, Go. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2013.

TANI, Go; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Edusp, 1988.

TANI, Go; CORRÊA, Umberto César; BENDA, Rodolfo Navellino; MANOEL, Edison de Jesus. O paradigma sistêmico e o estudo do comportamento motor humano. *In*: TANI, Go. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TASSA, Khaled Omar Mohamad; SCHNECKENBERG; Marisa; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação e intervenção do professor de educação física: reflexões pertinentes. **Interciencia**, v. 40, n.7, julho, 2015.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2005.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v19, n.1, p. 38-46, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, n.48, Agosto, 1999.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana . Porto Alegre: Artmed, 2003.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de educação física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.2, p. 149-169, jan/mar. 2012.

UGRINOWITSCH, Herbert; BENDA, Rodolfo Novellino. Contribuições da Aprendizagem Motora: a prática na intervenção em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p. 25-35, dez. 2011.

## APÊNDICE A – CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA



Curitiba,

Prezado (a) Prof.(a),

Sou professor de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná e doutorando do programa *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, além de participar do grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente.

O tema da minha tese é A Construção de Conhecimento em um Programa de Formação Continuada em Educação Física Escolar, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evelise Maria Labatut Portilho. Para o desenvolvimento do trabalho será desenvolvido um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física.

Sendo assim, venho por meio desta, convidá-lo(a) a participar do programa **A Ressignificação da Educação Física Escolar**: entre o fazer e o saber fazer, que acontecerá nos dias 24/05, 31/05 e 07/06 de 2018, das 17h30 às 19h30, no Colégio Estadual Ambrósio Bini, localizado na rua Bertolina Kendrick de Oliveira, 879 - Centro, Almirante Tamandaré – PR.

Ao participar dos três encontros, você receberá uma declaração de oito horas, validada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Atenciosamente,  
Giovani de Paula Batista



## APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

### 1. Identificação

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Instituição: \_\_\_\_\_

1.3 Gênero: 1.3.1 (  ) Feminino      1.3.2 (  ) Masculino

### 2. Formação escolar e acadêmica:

2.1 Graduação: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

2.2 Especialização: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

2.3 Mestrado: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

2.4 Doutorado: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

### 3. Atuação profissional

3.1 Tempo de atuação na atual Instituição: \_\_\_\_\_

3.2 Série/Ano/Período em que atua: \_\_\_\_\_

3.3 Tempo de atuação como professor(a): \_\_\_\_\_

4. Qual o motivo da sua opção pela docência?

5. Para você, qual a importância da Educação Física no contexto escolar?

6. Em sua opinião, que características uma boa aula de Educação Física deve apresentar?

7. Como você percebe o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar?

8. Os seus alunos gostam das suas aulas? (  ) Sim (  ) Não

9. O que você destacaria em suas aulas que mais agrada aos alunos?

10. Que tipo de formação continuada você fez desde que se formou?

11. Qual delas contribuiu mais para o desenvolvimento de sua prática?

12. Quais as características de um bom programa de formação continuada?

13. Você gostaria de comentar sobre algo que não foi perguntado diretamente, para acrescentar às informações?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nome: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Tempo de Formação \_\_\_\_\_ Tempo de Atuação \_\_\_\_\_

1) Que relações você estabelece entre o vivido neste programa de formação continuada e os desafios da sua prática de ensino?

---

---

---

---

2) De todo o programa de formação continuada, o que foi mais significativo para você?

---

---

---

---

3) Dos temas trabalhados neste programa de formação continuada, qual ou quais você considera mais difícil (eis) de implementar em sua prática de ensino?

---

---

---

---

4) Se você tivesse que acrescentar um tema a ser abordado neste programa de formação continuada, qual seria?

---

---

---

---

5) Em quais aspectos, este programa de formação continuada, se diferencia dos que até o momento você havia frequentado?

---

---

---

---

## APÊNDICE D – ESTRUTURA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

### 1º Encontro – Repensando a Educação Física Escolar

**Objetivo:** Oportunizar a ressignificação da Educação Física escolar como área de conhecimento.

**Materiais do encontro:**

- 16 figuras;
- 16 crachás;
- 19 canetas;
- 199 pranchetas;
- 3 fichas de observação do encontro;
- Projetor.

**Primeiro momento:** (10 minutos)

- Apresentação inicial do pesquisador;
- Apresentação do projeto de formação.

**Segundo momento:** (30 minutos)

- Disparador: colocar 15 imagens no chão;
- No centro da sala estão espalhadas algumas figuras. Cada um de vocês deve escolher uma figura que represente melhor a sua escolha pela Educação Física escolar;
- Utilize a imagem escolhida para se apresentar, enfatizando o motivo da sua escolha.

**Terceiro momento:** (15 minutos)

- Apresentação teórica sobre os fundamentos da Educação Física escolar.

**Quarto momento:** (1 hora)

- Consigna 1: A partir do que vimos e ouvimos hoje, o que é ser professor de Educação Física escolar na atualidade?
- Consigna 2: Qual a importância da Educação Física na escola?

**Quinto momento:** (5 minutos)

- Término do encontro.

## **2º Encontro – Como eu ensino e aprendo como professor de Educação Física Escolar**

**Objetivo:** Identificar a concepção de aprendizagem e ensino do professor de Educação Física escolar.

### **Materiais do encontro:**

- 3 envelopes;
- 15 crachás;
- 3 canetas;
- Materiais de Educação Física (arco, bola de tênis, raquete, raquete de tênis de mesa, bola de basquete, bola de voleibol, fita, massa, corda, taco de golfe, bola de golfe, bola de futebol americano, bola de rugby);
- 3 pranchetas;
- 3 fichas de observação do encontro;
- Projetor.

### **Primeiro momento:** (5 minutos)

- Acolhida aos participantes;
- Retomada do encontro anterior;
- Apresentação do tema trabalhado no encontro.

### **Segundo Momento:** (30 minutos)

A tarefa do grupo é dividir-se em três equipes. Cada equipe deve pegar um envelope que está no centro da sala e, em seguida, ler o seu conteúdo. Após a leitura, cada equipe deverá organizar e apresentar uma atividade que contemple a abordagem de aprendizagem e ensino apresentada. Para essa tarefa, o grupo poderá utilizar o material de apoio disponibilizado (bola de tênis, bola de tênis de mesa, raquetes, petecas, cordas, arcos, fitas, barbante, massa).

O grupo terá 15 minutos para a elaboração e 15 minutos para a apresentação nesta tarefa.

### **Terceiro momento:** (15 minutos)

- Fundamentação teórica a respeito das diferentes concepções de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar.

### **Quarto momento:** (1h05min)

- Consigna 1: Neste momento o grupo deverá conversar sobre o processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar.
- Consigna 2: Como o grupo percebe o movimento no processo de aprendizagem e ensino em Educação Física escolar?
- Término do encontro (5 minutos).

### **3º Encontro - A resignificação do processo de formação profissional**

**Objetivo:** Reconhecer as diferentes contribuições dos programas de formação continuada na prática dos professores de Educação Física escolar.

**Materiais do encontro:**

- Caixa com peças de plástico que se encaixam umas nas outras;
- 15 crachás;
- 3 canetas;
- 15 pranchetas;
- 3 fichas de observação do encontro;
- 15 fichas de avaliação do encontro;
- Legos;
- Projetor.

**Primeiro momento:** (05 minutos)

- Retomada do encontro anterior;
- Apresentação do tema trabalhado no encontro.

**Segundo Momento:** (30 minutos)

- **Disparador:**  
Com estes materiais vocês deverão construir um símbolo que represente a ideia de formação continuada para este grupo;
- Expliquem a construção do grupo relacionando a mesma com a formação continuada em Educação Física escolar. Para essa tarefa o grupo terá 30 minutos.

**Terceiro momento:** (10 minutos)

- Apresentação sobre formação continuada (modelos de formação continuada) – multimídia.

**Quarto momento:** (1 hora)

Consigna 1: A partir da construção realizada e do conteúdo apresentado, o grupo deverá discutir como percebe a formação continuada do professor de Educação Física escolar.

Consigna 2: Quais características um programa de formação continuada eficaz deve apresentar?

**Quinto Momento:** (10 minutos)

- Avaliação do processo de formação – Questionário;
- Considerações finais sobre o programa de formação (05 minutos).

## APÊNDICE E- IMAGENS QUE REPRESENTAM O MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Imagem 1 – Prática de exercício físico



Imagem 2 – Agasalho de Educação Física



Imagem 3 – Atividades populares



**Imagem 4 –Inclusão**



**Imagem 5 –Corpo e mente**



**Imagem 6 – Atividade física**



**Imagem 7 –Biblioteca**



**Imagem 8 –Saúde e qualidade de vida**



**Imagem 8 –Atletismo**





**Imagem 9** –Práticas esportivas



**Imagem 10** –Pesquisa



**Imagem 11** – Escola pública



**Imagem 12 – Apito**



**Imagem 13 –Interação entre os alunos**



**Imagem 14 – Materiais de Educação Física**



**Imagem 15 –Halteres**



**Imagem 16 – Ensino-Aprendizagem**



**Imagem 17** –Quadra Poliesportiva



**Imagem 18** – Símbolo de Educação Física



**Imagem 19** – Tênis



## **APÊNDICE F – ABORDAGENS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

### **ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA-INTERACIONISTA**

A proposta construtivista-interacionista apresenta um discurso cada vez mais presente nos diferentes segmentos do contexto escolar, opondo-se à proposta mecanicista da Educação Física, que é caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições esportivas.

Para compreender essa abordagem, é necessário compreender aspectos do trabalho de Vygotsky e Jean Piaget. A proposta sociocultural de Vygotsky refere-se ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Essa zona é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas que ocorrem sob a orientação de um adulto ou outro companheiro capaz. O autor afirma que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento.

Conforme Piaget, a intenção no construtivismo é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. Desse modo, conhecer torna-se sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação, num processo de constante reorganização (DARIO, 2003).

A abordagem construtivista possibilita maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física no início da Educação básica. Porém, desconsidera a questão da especificidade. Nessa visão, o que pode ocorrer é que conteúdos que não têm relação com a prática do movimento poderiam ser aceitos, já que os objetivos podem ser pouco relacionados ao corpo e ao movimento. Nesse sentido, o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo como a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática etc.

O construtivismo na área de Educação Física tem o mérito de considerar o conhecimento que o aluno previamente já possui, resgatando sua cultura de jogos e brincadeiras. A abordagem busca envolver essa cultura no processo de aprendizagem e ensino, aproveitando as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos. Ela apresenta uma alternativa aos métodos diretivos de ensino, pois o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas.

O jogo tem papel privilegiado nessa proposta, considerado seu papel conteúdo, porque, enquanto joga ou brinca, a criança aprende em um ambiente lúdico e prazeroso. Já a avaliação caminha no sentido de evitar punições, com ênfase no processo de autoavaliação.

**Fonte:** DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

## ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Essa proposta tem representantes nas principais universidades do País e apresenta um grande número de publicações na área, especialmente em periódicos especializados. A proposta Crítico-Superadora (SOARES, *et al.*, 1992) utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Ela levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Assegura que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como elaboramos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Essa percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

A perspectiva Crítico-Superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Esse juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. É também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo de uma perspectiva de classe de quem reflete. Sua reflexão é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico uma vez que possibilita uma reflexão sobre a ação dos seres humanos na realidade, explicitando suas determinações (SOARES, *et al.*, 1992).

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. Para organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar seu acervo de conhecimento. Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na



elaboração dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada durante as séries sem a visão de pré-requisitos. Conforme os autores, a Educação Física é entendida como disciplina que trata de um conhecimento denominado Cultura Corporal que tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira. A avaliação do processo de aprendizagem e ensino na abordagem Crítico-Superadora deve ser um momento de reflexão coletiva, envolvendo vários temas: o projeto histórico; as condutas humanas; as próprias práticas avaliativas; as decisões em conjunto; o tempo necessário para aprendizagem, que é o tempo pedagógico; a compreensão crítica da realidade; a ludicidade e a criatividade; os interesses, necessidades, intencionalidades objetivas e subjetivas.

Entretanto, o “tempo pedagogicamente necessário” para a avaliação criteriosa parece ser inferior ao tempo pedagogicamente disponível para a própria intervenção dos professores.

**Fonte:** DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.



## ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

O modelo desenvolvimentista foi dirigido inicialmente para crianças de 4 a 14 anos, buscando, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma fundamentação para a Educação Física escolar. Segundo seus principais autores (TANI *et al.*, 1998), é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do desenvolvimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para a estruturação das aulas.

Os autores dessa abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o conhecimento lógico-matemático, embora isso possa ocorrer como um subproduto da prática motora. Além disso, a proposta também não é buscar na Educação Física solução para todos os problemas sociais do País, com discursos genéricos que não dão conta da realidade.

Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras – um dos conceitos mais importantes dentro dessa abordagem, pois é através delas que os seres humanos se adaptam aos problemas motores. Como as habilidades mudam ao longo da vida, originaram uma importante área do conhecimento: a área de Desenvolvimento Motor. Uma outra área também foi estruturada em torno da questão de como os seres humanos aprendem essas habilidades motoras: a área da Aprendizagem Motora.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que o seu comportamento motor seja desenvolvido oferecendo experiências adequadas às faixas etárias. Foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor: o estabelecimento de uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante o ciclo de vida, desde a fase dos movimentos fetais, espontâneos e reflexos, rudimentares e fundamentais, até a combinação de movimentos fundamentais e culturalmente determinados.

Os conteúdos devem ser desenvolvidos seguindo uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr e saltar), manipulativas (arremessar, chutar, rebater...) e de estabilização (girar, rolar, realizar posições invertidas...), além das específicas, que são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática do esporte, do jogo, da dança e das atividades industriais.

É sugerido que os professores observem sistematicamente o comportamento dos seus alunos, no sentido de verificar em que fase eles se encontram, de localizar os erros e oferecer informações relevantes para que os erros sejam superados. Os autores mostram-se preocupados com a valorização do processo de aquisição de habilidades, evitando o que denominam imediatismo e a busca do produto.

Há uma tentativa de fazer corresponder o nível de desenvolvimento motor à idade em que comportamento deve aparecer. Por exemplo, aos 7 anos, a criança deve apresentar padrões maduros nas habilidades básicas, ou seja, movimentos executados com qualidade próxima à execução de um adulto. Uma das limitações dessa abordagem refere-se a Pouca importância dada a influência do contexto sociocultural sobre a aquisição das habilidades motoras, e algumas questões ilustram este problema: Será que todas as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade? Ou será que chutar, principalmente em função da história cultural de nosso país, não é mais simples para os meninos do que a habilidade de rebater? Ensinar a nadar em cidades litorâneas deve ser diferente de outras regiões, tanto no que se diz respeito aos objetivos de ensinar e aprender a nadar, quanto às experiências que as crianças têm em relação ao meio líquido?

**Fonte:** DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

**ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PROFESSOR)**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada “ENTRE O FAZER E SABER FAZER: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”, cujo objetivo é oportunizar um momento formativo dialógico que contemple a reflexão entre a teoria e prática profissional do professor de Educação Física escolar.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Minha participação se dará nos encontros presenciais e na entrevista semiestruturada registrada por meio de gravação.

Estou ciente de que posso recusar a participar da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Como também, fica garantido o acesso às informações e esclarecimentos adicionais que fazem parte desse estudo.

Os responsáveis pela pesquisa são o Professor Giovani de Paula Batista (98891-9143) e a Professora. Dr<sup>a</sup>. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), do Programa stricto sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Almirante Tamandaré, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do(a) professor(a)


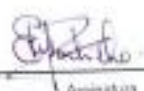
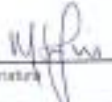
---

Assinatura da pesquisadora responsável

**ANEXO 2 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONCONTRO****Observador:****Horário da observação:****Data:****Palavras-chave:**

<b>Horário</b>	<b>Observação de temática</b>	<b>Observação de dinâmica</b>	<b>Hipótese</b>

## ANEXO 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 100
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>	
5. Nome: Evelise Maria Labak Portinho	
6. CPF: 234.009.439-91	7. Endereço (Rua, n.º): CHICHORRO JUNIOR CASRAL nº 220 apto 1001 CURITIBA PARANA 89005040
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone: (41) 9978-2950
10. Outro Telefone:	11. Email: evelisep@onda.com.br
12. Cargo:	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
<p>Data: <u>19</u> / <u>09</u> / <u>12</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura</p>	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>	
13. Nome: Associação Paranaense de Cultura - PUCPR	14. CNPJ: 76.609.620/0001-51
15. Unidade/Orgão: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR	
16. Telefone: 412712292	17. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>	
<p>Responsável: <u>MARIA LOURDES GISI</u> CPF: <u>258.835.859-49</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Docente da ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES</u></p> <p>Data: <u>19</u> / <u>09</u> / <u>2012</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura</p>	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>	
<p>Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi Docente Escola de Educação e Humanidades</p>	