

**LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO  
INICIAL E CONTINUADA**

**Florianópolis – SC  
2005**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO  
INICIAL E CONTINUADA**

por

**LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA**

**ORIENTADOR: JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO**

---

**Dissertação Apresentada à Coordenação de Pós-graduação em  
Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, como  
Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre em Educação Física.**

**Florianópolis – SC  
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A dissertação: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E  
CONTINUADA**

Elaborada por: **Luciane Cristina Arantes da Costa**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

## **MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

Prof. Dr. Adair da Silva Lopes  
Coordenador de Pós-graduação em Educação Física

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lenamar Fiorese Vieira

---

Prof. Dr. Viktor Shigunov

***Àqueles que mudaram suas vidas pelos meus  
sonhos... Neno, meu amor e companheiro...  
e meus queridos filhos, Matheus e Gabriel.***

## AGRADECIMENTOS

*À Capes, pelo apoio a esta investigação.*

*Aos funcionários do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo auxílio durante o curso de mestrado.*

*Ao Núcleo Regional de Educação de Maringá e Escolas Particulares do Município de Maringá, pela colaboração na realização dessa investigação.*

*Ao professor Júlio César Schmitt Rocha, por ter possibilitado a realização do estágio de docência em sua turma e compartilhado algumas de suas experiências.*

*Ao Colegiado do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, pelos documentos fornecidos.*

*Aos professores que aceitaram partilhar suas experiências pessoais e profissionais para a realização desse estudo.*

*Aos professores participantes da Banca Examinadora, pelas suas orientações.*

*Aos meus pais, Juversino e Carmem pela dedicação e paciência, mesmo nos momentos mais complicados de nossa vida.*

*À Patricia, Giselle e Márcia, minhas irmãs queridas, que sempre colaboraram durante meu percurso profissional.*

*Aos professores do mestrado, pela possibilidade de autonomia.*

*À professora Lenamar Fiorese Vieira pela amizade e apoio.*

*Aos amigos de turma, por compartilharmos nossas dúvidas, dificuldades e também momentos de felicidade.*

*À professora Christi Noriko Sonoo por estar sempre disposta a ajudar.*

*Aos atletas que se tornaram amigos, apoiando e acreditando sempre em nosso trabalho.*

*Ao meu orientador Professor Juarez Vieira do Nascimento, pela confiança e amizade desde os primeiros passos.*

***À Deus, pela vida!***

## RESUMO

### PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Autora: Luciane Cristina Arantes da Costa

Orientador: Juarez Vieira do Nascimento

A análise da prática pedagógica dos professores, nomeadamente sobre as dificuldades enfrentadas, os interesses recíprocos e as diferentes possibilidades de ensino, além de aumentar o nível de compreensão da prática implementada, auxilia na construção de propostas de formação inicial mais apropriadas à realidade da intervenção profissional. Nesta perspectiva, o objetivo geral dessa investigação foi analisar a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá-Pr. Para tanto, foi necessário verificar os conteúdos e as abordagens pedagógicas utilizadas no ensino fundamental bem como identificar as principais características da prática pedagógica dos professores e sua relação com diferentes propostas curriculares de formação inicial. A investigação foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa foi realizado um estudo descritivo exploratório com sessenta e três professores, sendo quarenta e seis das escolas estaduais e dezessete das escolas particulares. A segunda etapa desta investigação foi implementada através de um estudo de caso, com seis professores selecionados entre os participantes da primeira etapa, que realizaram sua formação inicial na Universidade Estadual de Maringá em momentos distintos quanto às estruturas curriculares. A triangulação das fontes de informação foi efetuada através da observação das aulas, entrevistas semi-estruturadas com os professores e recolha de documentos complementares, como os currículos do curso de Educação Física da UEM, projeto político pedagógico das escolas onde os professores atuam e ainda os planos de ensino utilizados pelos professores. A análise de conteúdo foi empregada na interpretação das informações obtidas nas entrevistas. Os resultados apontaram que a maioria dos professores prioriza o ensino dos esportes em suas aulas, apesar de trabalharem com conteúdos diversificados; nas aulas dos professores com formação mais recente destacou-se o trabalho com os conteúdos relacionados à atividade física e saúde; os professores já apontam inovações na sua prática pedagógica, apesar da falta de melhor domínio de conhecimentos sobre as metodologias de ensino dos esportes coletivos; no ensino dos esportes predominaram as abordagens tradicionais, a série de exercícios e os jogos cooperativos; apesar do modelo tecnicista de ensino dos esportes ter predominado durante a formação inicial, os professores têm buscado a implantação de novas abordagens pedagógicas no ensino da Educação Física, principalmente aqueles que tem realizado cursos de especialização; as ações de formação continuada são influenciadas pelo contexto e interesse pessoal dos envolvidos, exercendo grande influência na prática pedagógica dos professores.

**Palavras-chave:** Educação Física, Formação inicial e continuada, Prática Pedagógica.

## **ABSTRACT**

### **PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT ELEMENTARY SCHOOL: INITIAL AND CONTINUOUS FORMATION'S CONTRIBUTION**

Author: Luciane Arantes da Costa

Coordinator: Juarez Vieira do Nascimento

The analysis of the teachers' pedagogical practice, namely on the difficulties they face, the reciprocal interests and different teaching possibilities, does not only increase the comprehension level of the implemented practice, but it also aids the developing of proposals of initial formation which are more appropriate to the reality of professional intervention. From this point of view, this investigation's general objective was to analyze the initial and continuous formation's contribution to the pedagogical practice of Physical Education teachers at elementary school, whether it is private or not, in Maringa, Parana. In order to do so it was necessary to verify the contents and the pedagogical approaches used at elementary school as well as to identify the main characteristics of the teachers' pedagogical practice and its relation with different proposals for the initial formation. The investigation was developed in two stages. In the first one, an exploratory descriptive study was conducted with sixty-three teachers, forty-six from state schools and seventeen from private schools. The second stage was implemented with a case study with six teachers selected from the ones who took part in the first stage and had their initial formation at Universidade Estadual de Maringa (State University of Maringa) at different moments of curricular structures. The triangulation of information sources was performed through class observation, semi-structured interviews with the teachers and the gathering of documents such as the curriculum of the Physical Education Course at UEM, the pedagogical political project of the schools where these teachers work and the teaching plans used by them. The analysis of the contents was used to interpret the information collected in the interviews. The results show that most teachers prioritize the teaching of sports in their classes, despite the fact they work with diversified contents; in the recently graduated teachers' classes, the contents related to physical activity and health were highlighted; the teachers already point to innovations in their pedagogical practice, although they do not completely master the knowledge about the teaching methodologies of sports; the traditional approaches of teaching sports were dominated by the exercise series and the cooperative games; although the technician model of teaching sports has predominated during the initial formation, the teachers have aimed at implementing new pedagogical approaches for the teaching of PE, mainly those who have done post-graduation courses; the actions of continuous formation have been influenced by the context and personal interest of those who are involved, having great influence on the teachers' pedagogical practice.

Key words: Physical Education, initial and continuous formation, pedagogical practice.

## INDICE

	Página
LISTA DE ANEXOS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
Capítulo	
I. INTRODUÇÃO.....	1
Formulação da Situação Problema.....	1
Objetivos do Estudo.....	6
II. REVISÃO DE LITERATURA.....	8
As Ações Pedagógicas do Professor.....	8
O Conhecimento do Professor de Educação Física.....	10
A Formação Inicial e Continuada do Professor .....	16
A Questão do Currículo .....	23
Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física.....	28
Abordagens Metodológicas no Ensino dos Esportes.....	39
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
O Primeiro Momento do Estudo.....	49
O Segundo Momento do Estudo.....	53
IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	64



V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	145

## LISTA DE ANEXOS

### Anexos

	Página
1. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	146
2. Solicitação de autorização para pesquisa - escolas estaduais.....	148
3. Solicitação de autorização para pesquisa - escolas particulares.....	150
4. Carta convite aos professores.....	152
5. Questionário da primeira etapa.....	154
6. Ficha de observação.....	159
7. Roteiro da entrevista.....	161
8. Lista das escolas estaduais e particulares.....	163
9. Relatório da coleta de dados - primeiro momento.....	166
10. Convite aos professores - segundo momento.....	170
11. Período das observações e entrevista dos professores - segundo momento do estudo.....	172
12. Solicitação de confirmação de conteúdo das entrevistas.....	174
13. Carta de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.....	176

## LISTA DE FIGURAS

Figuras

	Página
1. Modelo dos níveis de mudança.....	11
2. Fluxograma construído para a escolha dos sujeitos do segundo momento do estudo.....	55
3. Distribuição dos períodos de formação inicial dos professores.....	69
4. Abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores.....	72
5. Percentual dos conteúdos apresentados pelos professores das escolas estaduais e particulares.....	75
6. Percentual dos conteúdos apresentados pelos professores em períodos distintos de formação inicial.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadros

	Página
1. Professores selecionados para o segundo momento do estudo.....	57
2. Organização dos núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos.....	73
3. Características gerais dos professores do segundo momento do estudo.....	81

## LISTA DE TABELAS

### Tabelas

	Página
1. Gênero dos professores das escolas estaduais e particulares.....	64
2. Formação inicial dos professores das escolas estaduais e particulares.....	68
3. Realização de curso de pós-graduação dos professores das escolas estaduais e particulares.....	70
4. Percentual dos núcleos temáticos utilizados nas aulas de educação física pelos professores das escolas estaduais e particulares.....	73
5. Percentual da combinação dos núcleos temáticos utilizados nas aulas de educação física pelos professores das escolas estaduais e particulares.....	74
6. Médias e desvios padrões da competência percebida dos professores.....	79
7. Médias e desvios padrões da competência percebida (professores com formações distintas).....	80

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUÇÃO**

#### **Formulação da Situação Problema**

Os embates acadêmicos existentes na Educação Física têm proporcionado mudanças que estão, na atualidade, sendo contempladas nas novas diretrizes curriculares. As reflexões da comunidade científica e a natureza das discussões evidenciam a importância da diversidade de pensamento na evolução da profissão.

A trajetória do profissional de Educação Física tem sido marcada por transformações que ocorreram de forma gradativa. A compreensão desse processo poderia ocorrer através da análise histórica da implementação dos cursos de graduação em Educação Física na realidade Brasileira.

Os primeiros currículos de formação superior em Educação Física no Brasil, conforme Oliveira e DaCosta (1999), surgiram na década de 30 do século passado. Segundo os autores, o Ministério da Educação determinava um currículo mínimo, estabelecendo as matérias que deveriam ser realizadas em dois anos. Entretanto, a estrutura de licenciatura curta foi transformada em licenciatura plena por intermédio da Resolução nº 69 do Conselho Federal de Educação em 6/11/1969, a qual instituiu um currículo mínimo de 1.800 horas/aula, ministradas em três anos na maioria dos cursos de graduação.

A transição política no Brasil, iniciada em 1985 com a eleição de um presidente civil após 21 anos de ditadura militar, marcou as transformações educacionais através da mobilização de educadores progressistas que participaram

efetivamente das discussões da Nova Constituição Nacional, promulgada em 05 de outubro de 1988 (Maciel, 2002).

No âmbito da Educação Física, a formação do profissional também foi alvo de inúmeras discussões, no sentido de viabilizar novas propostas curriculares. Acreditava-se que sem a realização de alterações significativas nos currículos de formação, seria impossível a modificação efetiva da prática pedagógica. Assim, a Resolução nº 03 do Conselho Federal de Educação de 16/06/87, proporcionou grandes mudanças quando estipulou áreas de conhecimento a serem contempladas e possibilitou autonomia institucional na elaboração das propostas curriculares. Além disso, possibilitou a discussão e reformulação dos currículos do curso de Educação Física, através da liberdade de escolha da grade curricular, possibilitando uma maior adequação ao perfil profissional desejado em cada instituição (Oliveira & DaCosta, 1999).

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), o curso de Educação Física comemorou 30 anos de criação em 2003. O curso iniciou suas atividades em 1973, sendo reconhecido em 1976 pelo Diário Oficial da União através do Decreto Federal nº 78.430 como curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desporto (Nascimento, 1991).

Para Silva, Sheen e Mello (2004), existiram três períodos no processo histórico do curso de Educação Física na UEM:

*O primeiro refere-se ao que chamamos de Estruturação e Adaptação, compreendendo o período que vai desde a sua primeira turma em 1973 até 1983, quando ocorreram alterações curriculares marcadamente por questões administrativas, como pré-requisitos, carga horária, periodização e criação de disciplinas. O segundo período compreende os anos de 1984 a 1991, o qual identificamos como aquele de Transição, pois se inicia com a preocupação em discutir questões fomentadas por grupos emergentes na área de educação física em âmbito nacional, e termina com a contemplação das propostas deste movimento refletidos na aprovação do novo currículo e do seu projeto pedagógico em 1991. O terceiro período compreende aquele que vai de 1991 a 2001, no qual se dá a implantação deste novo currículo, do regime seriado anual e de novas preocupações quanto à reestruturação curricular.*  
(p. 3)

No período de 1984 a 1990, inúmeras avaliações foram realizadas por comissões de professores do Departamento de Educação Física da UEM, procurando analisar diversas propostas e reconhecendo os interesses do mercado de trabalho para então reestruturar a grade curricular que possuía um prazo máximo para ser implantada no primeiro semestre de 1990, por determinação do Conselho Federal de Educação (Nascimento, 1991).

As atas de reuniões do Departamento de Educação Física da UEM e o projeto pedagógico elaborado anteriormente à nova proposta curricular implantada no início dos anos 90 mostram a definição por um projeto pedagógico com linhas progressistas voltadas a uma formação profissional crítica, preocupada com a formação do professor educador (Silva et al., 2004).

Com a implantação do novo currículo do curso de Educação Física da UEM em 1990, houve mobilização por parte de seus professores no sentido de reunir os alunos ingressantes em anos anteriores, para que fossem informados sobre as modificações curriculares e pudessem decidir sobre a alteração do seu próprio currículo. Entretanto, o primeiro impacto foi em relação ao tempo de duração do curso que passaria de três para quatro anos de formação no novo currículo. Dessa forma, todos os alunos consultados preferiram continuar sua formação no currículo antigo.

Os alunos que iniciaram seu processo de formação inicial na UEM no ano de 1989 e concluíram o curso em 1992, foram praticamente os últimos egressos do curso de Educação Física que possuía uma concepção tecnicista, onde os conteúdos das disciplinas esportivas eram em grande parte voltados ao rendimento. Conforme Oliveira (1988), a carga horária para as disciplinas consideradas técnicas nesse período era de 1080 horas/aula, totalizando 53,73% da carga horária total do curso. Nesse momento, segundo o autor, as disciplinas médicas possuíam 390 horas/aula (19,4%) e as disciplinas pedagógicas 540 horas/aula (26,87%), totalizando 2010 horas/aula. Ao mencionar as disciplinas médicas, o autor se refere às disciplinas que compreendem as matérias de: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene.



Além disso, para Oliveira (1988), os procedimentos didático-pedagógicos do curso de Educação Física da UEM, caracterizam-se por evidenciar preferencialmente metodologias de ensino que não favoreciam condições de tomada de decisões por parte dos alunos. As decisões do processo de ensino-aprendizagem eram estabelecidas na maioria das vezes pelos professores, inclusive no que se refere ao modelo adotado na avaliação, direcionado à performance atlética dos alunos.

Na nova proposta curricular, priorizou-se a formação de um profissional generalista, com disciplinas relacionadas aos eixos curriculares, como o ser humano, o movimento humano, a cultura corporal, a formação pedagógica e a produção de conhecimento (Nascimento, 1991). Além da mudança do sistema de ensino de matrícula por disciplina (créditos) para o sistema seriado, no currículo implantado a partir de 1992 deixaram de existir os currículos diferenciados para o sexo masculino e feminino.

No início da década de 1990, acreditava-se que as novas propostas curriculares implantadas no Brasil, tanto na UEM como nas demais Instituições de Ensino Superior (IES), assumiriam um marco importante na formação do profissional de Educação Física, possibilitando um novo entendimento do profissional: o de professor educador. Pode-se constatar que apesar das transformações curriculares, segundo Verenguer (1997), os estudos desenvolvidos em relação às competências e as práticas pedagógicas têm evidenciado que a formação ainda privilegia a capacitação para o trabalho com o esporte.

Os professores que trabalham na formação inicial estão preocupados com a criação de novas condições de ensino para os alunos, porém parecem necessitar de orientação pedagógica sistemática (Behrens, 1996). Um dos problemas encontrados, segundo a autora, é que os professores em geral não possuem conhecimentos sobre as dificuldades e as necessidades que os alunos poderão encontrar no ambiente profissional. A busca por novos caminhos na formação de professores constitui uma preocupação constante dos professores na formação inicial. Entretanto, a mudança da prática pedagógica envolve a compreensão da complexidade do sistema educacional e do contexto social, político e econômico.

Alterações curriculares de forma isolada parecem não ser capazes de contribuir para mudanças efetivas na formação profissional e, conseqüentemente, na intervenção profissional futura. As mudanças de paradigmas e o entendimento dessas mudanças ocorrem de forma gradativa na realidade educacional. Dessa forma, o interesse pessoal sobre esta investigação se situa na compreensão desses aspectos, pelo fato da pesquisadora ter realizado sua formação inicial na última turma que precedia a alteração curricular do curso de Educação Física da UEM e vivenciado esse período de transformação. Assim, a pesquisadora acredita ser necessário compreender como ocorrem as mudanças na prática pedagógica dos professores e ainda quais os fatores que colaboram para que elas ocorram efetivamente. A necessidade de compreensão desses aspectos se justifica no sentido de que sem o entendimento da realidade não poderão ocorrer as mudanças necessárias na prática pedagógica dos professores. O amor pela profissão e o desejo de que o profissional de Educação Física seja cada vez mais valorizado estão acima de qualquer informação levantada no decorrer da investigação. Muitas vezes, os resultados não são aqueles desejados e esperados, mas poderão favorecer o processo de mudança.

As Instituições de Ensino Superior têm promovido atualmente intensos debates entre os professores na área da Educação Física, no sentido de promover a elaboração e reestruturação curricular, tanto dos cursos de licenciatura como dos cursos de bacharelado. As novas propostas necessitam estar pautadas em pressupostos teóricos e fundamentos conceituais sobre as teorias curriculares. Entretanto, o currículo necessita ser compreendido a partir de sua relação com a realidade. Nesse sentido, o intuito dessa investigação foi fornecer alguns subsídios do contexto escolar e da prática pedagógica dos professores, que possam facilitar a elaboração de novas propostas curriculares.

A análise da prática pedagógica dos professores, suas dificuldades, interesses e as diferentes possibilidades de ensino, podem contribuir para que a partir de um retrato da realidade escolar, os professores possam compreender a prática pedagógica dos seus pares, e ainda, os professores da formação inicial possam buscar propostas de formação mais apropriadas à realidade educacional.

Muitos estudos foram desenvolvidos buscando compreender a prática pedagógica de professores de Educação Física (Azevedo, 2001; Cunha, 2003; Dorneles, 2000; Faggion, 2000; Farias, 2000; Nasário, 1999; Scherer, 2000). Apesar dos contextos e realidades distintas, o esporte foi encontrado como o principal conteúdo evidenciado nas aulas de Educação Física na maioria das realidades investigadas. O professor de Educação Física tem se utilizado preferencialmente por metodologias de ensino tradicionais. Quais serão os motivos que justificam esta prática?

Nesse contexto, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física poderá facilitar novas proposições e estratégias de ensino, possibilitando a implementação de programas mais adequados à realidade educacional. Além disso, a compreensão da prática pedagógica de professores que realizaram sua formação inicial numa mesma realidade institucional (UEM), poderiam fornecer aos professores dessa instituição subsídios para reformular ou adequar à sua prática às necessidades do futuro profissional.

Diante do exposto, a seguinte questão geradora propiciou a realização dessa investigação: Qual a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física?

Além disso, as seguintes questões nortearam o estudo: Quais os conteúdos e abordagens pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física? Quais as características da prática pedagógica e a sua relação com as diferentes propostas curriculares de formação inicial? Existem relações entre a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores?

### **Objetivos do Estudo**

O objetivo geral desta investigação foi analisar a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá-Pr. Por sua vez, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

- Verificar os conteúdos e as abordagens pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física do ensino fundamental na sua prática pedagógica nas escolas estaduais e particulares;
- Identificar as características da prática pedagógica dos professores de Educação Física do ensino fundamental e sua relação com diferentes propostas curriculares de formação inicial;
- Verificar a relação existente entre a formação continuada dos professores de Educação Física do ensino fundamental com as suas práticas pedagógicas;

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

Os conteúdos apresentados na revisão de literatura se referem, inicialmente, a uma análise das ações pedagógicas e do conhecimento do professor de Educação Física. Num segundo momento, busca-se refletir sobre a formação inicial e continuada do professor e as questões relativas à estrutura curricular. Finalizando, apresenta-se as abordagens metodológicas no ensino da Educação Física e dos esportes, evidenciando as principais obras referenciadas em cada proposta metodológica, seus principais precursores e as características básicas de cada modelo.

#### **As Ações Pedagógicas do Professor**

A articulação entre teoria e prática pedagógica parece não assumir o caminho necessário na construção do conhecimento. As transformações em nível teórico não têm alcançado mudanças significativas na prática pedagógica, havendo a necessidade de buscar novos referenciais teóricos que possam facilitar a implantação de propostas mais adequadas à realidade educacional. Muitos são os motivos para que o conhecimento teórico não atinja a realidade educacional. Entretanto, é necessário conhecer esses limites e dificuldades para que as mudanças possam ser legitimadas coletivamente.

A necessidade de transformações coletivas não pode ser o único pré-requisito para a prática pedagógica diferenciada e inovadora. A busca constante de uma prática que possibilite a construção do conhecimento e não a sua simples

transmissão requer atitudes inovadoras e iniciativas de cada professor para que esteja sempre num processo contínuo de aprendizagem.

Na Educação Física, as dificuldades reveladas na prática pedagógica possuem relação com outros problemas mais amplos evidenciados no contexto profissional. Segundo Nascimento (1998), a Educação Física ainda busca um currículo básico na formação inicial, uma teoria geral para a área e o reconhecimento de outras funções além da atividade docente.

Estas questões procuram exemplificar algumas dificuldades que parecem refletir nos problemas inerentes à prática pedagógica, principalmente no que se refere às amplas possibilidades de escolha e formas de atuação, que possuem íntima relação aos paradigmas implícitos em cada modelo teórico. O enfrentamento das diferentes possibilidades de ensino, as dificuldades em justificar as escolhas e ainda os problemas sociais e econômicos encontrados nas escolas parecem confundir e dificultar a prática pedagógica dos professores.

A construção de um processo coletivo de transformação da prática pedagógica requer a qualificação profissional continuada, a busca de remuneração digna e ainda investimentos na competência e na qualidade educacional (Behrens, 1996).

Em relação à competência educacional, muito tem sido discutido e avaliado. Para Perrenoud (2000), os inúmeros estudos são inspirados em diversos campos de trabalho, como na ergonomia, na antropologia cognitiva, na psicologia, na sociologia do trabalho e ainda na análise das práticas dos professores. Em relação à análise das competências necessárias ao ensino, o autor revela que a partir da identificação das competências as opções teóricas e metodológicas são evidenciadas.

Embora o modelo de competências ser amplamente utilizado nesse início de século, há ainda dúvidas em relação à validade sobre a descrição do bom professor em termos de competência (Korthagen, 2004). Para este autor, a história está se repetindo, pois o modelo de competência e performance já foi muito valorizado em meados do século XX, através dos estudos processo-produto que buscavam identificar qual comportamento do professor estava associado com a aprendizagem da criança. Estes estudos, segundo o autor, proporcionaram a criação de listas de

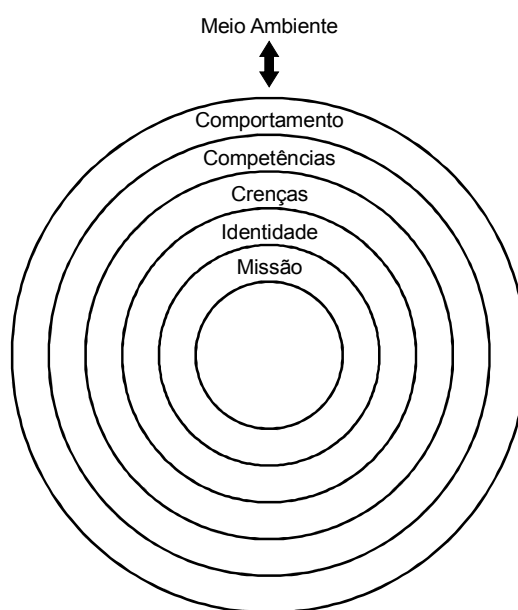
competências que o professor deveria possuir, causando uma fragmentação no seu desenvolvimento. Para Korthagen (2004, p. 79), “o bom professor não pode ser descrito em termos de competências isoladas, que podem ser aprendidas em um certo número de sessões de treinamento”, mas a partir da compreensão de todo o contexto educativo.

As ações pedagógicas dos professores se diferenciam de acordo com a formação inicial que os professores tiveram (Kremer-Hayon & Tilema, 1999). Para os autores, os programas de formação de professores não deveriam ser orientados somente pela assimilação de conhecimentos, mas também pela possibilidade da construção de seu próprio conhecimento.

### **O Conhecimento do Professor de Educação Física**

As diferenças conceituais encontradas na formação inicial em Educação Física refletem a divergência de pensamento existente no ensino e dos conhecimentos necessários à formação do futuro profissional. Como cada pessoa difere em relação aos próprios conceitos de educação, a forma como ensina e acredita que o professor deve ser formado também se diferencia. A questão básica se refere à determinação dos conhecimentos necessários à formação e como eles devem ser ensinados.

Com o intuito de buscar respostas quanto aos conhecimentos, as qualidades essenciais ao bom professor e as diferenças existentes na sua formação, Korthagen (2004, p. 80) evidencia um modelo teórico denominado *The Onion* apresentado na figura 1. O modelo é formado por etapas que caracterizam os níveis de mudança do professor, demonstrando que as pessoas podem ser influenciadas nos diversos níveis (meio ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão).



**Fonte:** Korthagen (2004, p. 80).

**Figura 1.** Modelo dos Níveis de Mudança.

Os níveis observáveis são o meio ambiente e o comportamento do professor. As atitudes, os conteúdos utilizados e a forma como o professor evidencia esses conteúdos, além do relacionamento entre professor e alunos são facilmente observáveis. Quanto mais internos são os níveis do modelo, mais difícil é sua visualização. O entendimento dos problemas enfrentados no cotidiano pelo professor, principalmente as questões relativas às suas crenças, identidade e missão, possivelmente não ocorrem sem uma maior aproximação da realidade. As crenças do professor, por exemplo, podem ser identificadas através de um contato direto com a sua prática pedagógica.

Para Korthagen (2004), os níveis de mudança dos professores, apresentados no modelo, sofrem influências entre si. O nível de competência, por exemplo, é influenciado pelo comportamento do professor, pois as competências são caracterizadas por um corpo integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes, que por sua vez dependem do comportamento do professor. As competências também podem ser determinadas por suas crenças. Caso o professor acredite que o sentimento de atenção não é necessário durante o processo de ensino-



aprendizagem, não desenvolverá a competência para mostrar empatia com os alunos.

O nível das crenças evidenciado neste modelo apresenta aspectos voltados aquilo que cada professor acredita. Segundo Graça (1999), as crenças funcionam como filtros, que uma vez instalados, são dificilmente modificados.

O nível das crenças dos professores tem sido estudado desde a década de 80 (Korthagen, 2004). Para o autor, a principal crença na educação é a concepção de que o ensino é meramente a transmissão de conhecimento. Segundo Kremer-Hayon e Tilema (1999), esta crença somente poderá ser abandonada quando professores possibilitarem aos alunos o controle de sua própria aprendizagem.

As mudanças das crenças ocorrem devido à necessidade de rever suas próprias idéias como resultado do confronto das experiências vividas, através da orientação do professor que pode ser um facilitador do processo de mudança (Tilema, 2000).

A presença efetiva do professor da formação inicial e as discussões a respeito das dificuldades e diferentes possibilidades de ensino desempenham papel essencial na formação do futuro professor. Além disso, a prática de ensino tem importância relevante nesse processo. Através de novas experiências práticas, o futuro professor poderá modificar crenças estabelecidas ao longo de sua vida.

Uma das estratégias dominantes na formação do professor, segundo Tilema (2000), é a reflexão antes da prática. Contudo, seus estudos têm orientado para a necessidade de primeiro vivenciar experiências práticas para, a seguir, refletir sobre sua ação. Esta estratégia possibilita a oportunidade para a reestruturação das crenças pessoais e resolução dos problemas causados pelas incongruências entre o que é apresentado para os alunos e o que tem sido experimentado na situação real de aprendizagem.

Estudos sobre as crenças pessoais e percepções dos professores sobre o seu próprio ensino e a aprendizagem dos alunos, podem ser realizados através do conhecimento pedagógico pessoal de cada professor (Driel, Veal & Janssen, 2001). Uma das dificuldades da orientação pessoal para a aprendizagem, segundo Kremer-

Hayon e Tilema (1999), é a exigência de disciplina e planejamento tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

O modelo *The Onion* apresentado por Korthagen (2004), evidencia algumas questões relativas à identidade e as características pessoais do professor: Como eu sou? Que tipo de professor eu quero ser? Como vejo meu desenvolvimento como professor? Essas questões procuram visualizar a identidade profissional do professor, seus traços, valores, características físicas e histórias de vida. Para o autor, as características pessoais e profissionais muitas vezes se confundem.

O nível mais interno do modelo *The Onion* é denominado de missão, representando as questões espirituais do indivíduo e o significado de sua existência. Podem ocorrer discrepâncias entre os níveis de mudança, direcionando os problemas na forma de conflitos internos ou em problemas relacionados ao convívio pessoal do professor. O equilíbrio entre os diversos níveis proporciona um comportamento mais adequado, adquirido ao longo do desenvolvimento do professor (Korthagen, 2004).

Alguns modelos teóricos (Crum, 2002; Feiman-Nemser, 1990; Shulman, 1986), possuem como objetivo evidenciar as características e os conhecimentos necessários para que o professor possa desempenhar bem suas funções. Os modelos evidenciados como base de conhecimentos, para o ensino em geral e da Educação Física, procuram sugerir a existência de um corpo de conhecimentos necessários à formação do futuro professor. Segundo Graça (1999, p. 171), “ter uma base (ou bases) de conhecimentos para a formação profissional significa ter não só conhecimento, mas também uma compreensão crítica de como esse conhecimento deve ser adequadamente relacionado com a prática”. As áreas de conhecimento profissional do professor são identificadas por Shulman (1986) como: conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo.

O conhecimento do conteúdo disciplinar ou da matéria que se ensina é apenas um requisito básico para ser um bom professor. Apesar dessa análise parecer consensual, a literatura evidencia contradições sobre a necessidade do conhecimento da matéria no ensino.

Apresentando-se em um dos extremos estão aqueles que acreditam na necessidade do estudo teórico, justificando que a prática, apesar de necessária, não responde às necessidades da formação. Por outro lado, se o conhecimento da matéria é considerado algo superado, a preocupação seria em fornecer técnicas pedagógicas adequadas, organização do ensino, planejamento, direção da turma e fornecimento de feedback. Considerar o conhecimento da matéria ou do conteúdo como algo superado, significa compreender que esse conhecimento já é considerado prévio para que através dele o professor consiga interpretar as respostas dos alunos e ainda possibilitar o entendimento sobre suas necessidades, buscando soluções apropriadas para efetivar o ensino (Graça, 1999).

Por outro lado, segundo Graça (1999), quando os professores necessitam ensinar um conteúdo que não dominam, utilizam as seguintes estratégias: evitam ou tentam evitar os conteúdos que não dominam adequadamente; transmitem o conteúdo utilizando-se de um manual que muitas vezes não corresponde à realidade; não solicitam a participação dos alunos, adotando um estilo expositivo; utilizam perguntas fechadas e de baixo nível cognitivo, favorecendo um clima de avaliação durante a aula; e mantém os alunos ocupados através do estabelecimento de tarefas.

Ainda que o conhecimento específico (da matéria ou conteúdo) sobre os esportes, jogos, exercícios e os princípios e as regras de cada modalidade esportiva seja necessário, para Crum (2002), a experiência da prática esportiva também deveria ser considerada durante a formação inicial. Além disso, em muitos momentos os professores necessitam ensinar algo que não foi contemplado em sua formação. Assim, também necessitam ser desenvolvidas a capacidade e interesse para buscar este novo conteúdo.

Os programas de formação em Educação Física precisam determinar o lugar do conhecimento da matéria, proporcionando articulação entre os professores no sentido de superar os conflitos conceituais apontados por Graça (1999):

*Coexistem diferentes perspectivas de matéria, estruturada em torno de diferentes temas, nomeadamente (a) as perspectivas higiênicas (exercício, condição física, saúde); (b) as perspectivas culturais (práticas lúdico-*

*desportivas, performance e recreação); (c) as perspectivas conceptuais (conceptualização do movimento humano, conceitos de corpo, espaço, esforço e relações)[...]. (p.187)*

O conhecimento de base para o ensino da Educação Física apontada por Ennis (2003), evidencia como conteúdo a cinesiologia, preocupando-se com aspectos voltados à manutenção da saúde e a prática da atividade física, adotando um estilo de vida mais ativo. Na visão da autora norte-americana, esta é uma das perspectivas mais importantes na atualidade, principalmente devido ao aumento da inatividade e suas conseqüências para o ser humano.

As diferentes perspectivas da Educação Física poderiam se complementar. Entretanto, para que isso ocorra tanto com os professores da formação inicial como da formação básica, é necessário que o professor domine conhecimentos do conteúdo de forma cada vez mais ampla.

A forma como o professor pensa e desenvolve as suas aulas, segundo Graça (1999), está relacionado com as concepções que possui acerca do conteúdo de ensino, acerca dos alunos e dos seus próprios conhecimentos. Um olhar diferenciado aos professores poderia contribuir para o entendimento da sua prática pedagógica e das concepções de ensino que estão muitas vezes implícitas na sua forma de trabalho.

As transformações que o professor realiza no conteúdo, a forma como evidencia a importância de ensiná-lo e os conhecimentos que propiciarão as atividades dentro de um contexto desejado são características do conhecimento pedagógico do conteúdo. O propósito desse conhecimento é fazer com que o aluno compreenda aquilo que o professor se propõe a ensinar (Graça, 1999).

O conhecimento pedagógico do conteúdo<sup>1</sup> é uma forma específica de conhecimento dos professores que se refere à transformação do conhecimento do contexto, facilitando a compreensão do aluno. Esse conhecimento é necessário para facilitar a estruturação do conteúdo ou da matéria, para escolher ou desenvolver

---

<sup>1</sup> Também denominado PCK (Pedagogical Content Knowledge). O termo foi utilizado por Lee Shulman quando era presidente da American Research Association, e posteriormente publicado na Educational Research em 1986 (Driel, Veal & Janssen, 2001).

representações específicas ou analogias, para compreender e antecipar pré-concepções particulares ou dificuldade de aprendizagem (Driel, Veal & Janssen, 2001). O PCK também pode ser utilizado como um modelo conceitual para desenvolver programas de formação de professores.

Conhecer muito sobre determinado conteúdo, mas não saber transmitir o que se sabe, não significa nada no campo do ensino. Segundo Crum (2002), é o conhecimento pedagógico do conteúdo que proporciona a estruturação das ações pedagógicas necessárias para a manutenção ou modificação de situações de aprendizagem. Além disso, os conhecimentos básicos para a formação profissional (Graça, 1999), não se resumem em si mesmos, mas também na compreensão crítica de como este conhecimento deve ser relacionado com a prática.

Para Ennis (2003), o conhecimento pedagógico do conteúdo é essencial para melhor estruturar as tarefas, fornecendo progressivamente as diferentes habilidades para os alunos. Dessa forma, os professores necessitam estar preparados para elaborar adequadamente as tarefas, adaptando-as ou modificando-as de acordo com as dificuldades de cada aluno. O conhecimento pedagógico do conteúdo poderia diferenciar os professores, onde as metodologias de ensino, o fornecimento de feedback e a comunicação adequada facilitariam o aprendizado do aluno.

### **A Formação Inicial e Continuada do Professor**

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm buscado a promoção de um ensino mais significativo para o aluno. Muitas vezes, a preocupação se situa somente com os processos avaliativos. As IES que ainda não obtiveram o reconhecimento do Ministério da Educação buscam adequar-se às normas exigidas. Na Educação Física esse processo não é diferente. Entretanto, o comprometimento com alterações significativas na formação inicial deveria propor ações de cunho coletivo que ultrapasassem os esforços individuais de alguns poucos professores efetivamente preocupados com o processo de mudança.

Apesar das transformações não se efetivarem em curto prazo, seria necessário que as discussões realizadas principalmente em instituições públicas,

seus projetos, pesquisas e novas propostas, pudessem contribuir com os professores que atuam nas escolas. Isso significaria a tão sonhada relação entre teoria e prática, que associada à formação continuada dos professores poderia possibilitar mudanças efetivas na prática pedagógica.

A importância da associação entre ensino e pesquisa, buscando a integração entre os “teóricos” e “práticos” seria um dos caminhos para modificar a situação de crise, tanto das universidades quanto da escola pública (Moreira, 1999, p. 82). Além disso, estabelecer propostas de formação adequadas significaria diminuir os conflitos conceituais e de interesses que diferenciam o entendimento sobre a necessidade ou a prevalência de conhecimentos com características distintas na formação de professores.

A formação do professor de Educação Física deveria contemplar os estudos da educação, seus objetivos e contextos, o estudo do movimento humano e a prática profissional. Para Arnold (1995), as experiências práticas envolvem a observação do professor em conjunto com a reflexão crítica, o estudo e a aplicação do conhecimento pedagógico e a prática de ensino na realidade escolar.

O processo de aprender a ser professor, conforme Gasparin (1998), exige o envolvimento do estudante em situações práticas problematizadoras. A problematização representa o momento em que o conteúdo é vivenciado pelo aluno. É papel do professor questioná-lo e reconstruí-lo. Entretanto, para o autor, a maior dificuldade para os professores não se encontra no domínio do conteúdo, mas nas dimensões que evidenciam a reflexão, a dialética e o questionamento.

Por outro lado, a racionalidade técnica, ou seja, a formação dos professores que privilegia a preparação técnica e o conhecimento profissional como um conjunto de princípios e procedimentos aplicados a problemas de natureza experimental não evidencia preocupações mais amplas com a formação, como a reflexão e os questionamentos (Mizukami, Reali, Reyes, Martucci, Lima, Tancredi & Mello, 2002).

As situações divergentes que ocorrem na prática não são aprendidas durante a formação inicial quando a racionalidade técnica é evidenciada, porque normalmente a preocupação está pautada em transmitir um discurso teórico em situações idealizadas, porém, distintas da realidade.

Nas orientações conceituais estruturadas por Feiman-Nemser (1990), uma das formas de estabelecimento de metas na formação de professores é denominada orientação prática, pois considera a experiência prática como um fator crucial no ensino e nos meios de aprender a ensinar. Nesse modelo, os alunos são levados a experimentar situações práticas de ensino, onde analisam e definem a possibilidade de ações e suas conseqüências. A partir de informações culturais e de informações particulares dos alunos, os futuros professores elaboram objetivos e estratégias mais apropriadas ao ensino, desenvolvendo um planejamento curricular através da exploração dos meios disponíveis. Segundo Costa (1996), Donald Schon é o autor que pode ser referenciado para as apropriações das teorias sobre a epistemologia da prática na formação de professores, especialmente da formação de professores reflexivos.

As orientações conceituais estabelecem um conjunto de idéias sobre as metas na formação de professores, podendo existir lado a lado com o programa e a estrutura curricular estabelecida numa instituição. Para Feiman-Nemser (1990), as perspectivas teóricas, modelos e paradigmas estabelecidos numa comunidade científica fornecem subsídios para o estabelecimento das orientações conceituais.

Na orientação acadêmica o professor possui o papel de líder acadêmico erudito, sendo considerado um especialista na área. Nessa orientação os professores ignoram o fato da necessidade de conhecer os alunos para ensinar com eficácia, privilegiando a transmissão do conhecimento. Por outro lado, na orientação pessoal o futuro professor é o centro do processo educacional. Nesse sentido, o aprender a ensinar é considerado um processo de aprender a compreender-se e se desenvolver como pessoa, utilizando estas possibilidades com eficácia. A meta principal do professor é o desenvolvimento e evolução do aluno. Nessa orientação é mais importante o professor incentivar e ajudar do que prescrever, moldar e obrigar, sendo um facilitador da aprendizagem, onde os interesses e necessidades dos alunos são respeitados (Feiman-Nemser, 1990).

Na orientação crítica, a educação é entendida como fator importante para uma nova ordem social. Por outro lado, numa visão mais pessimista, a escola é vista como um instrumento de manutenção das desigualdades sociais. Contudo, para

aqueles que acreditam nessa orientação, a formação do professor pode contribuir para criar uma sociedade mais justa e democrática. O professor é tanto um educador como um ativista político, que promove a democracia na sala de aula, participa do desenvolvimento do currículo como articulador político na escola e ainda de ações que possam reivindicar melhores condições de ensino e melhores oportunidades na comunidade. Na orientação tecnológica a atenção está voltada ao estudo científico do ensino, sendo a competência avaliada em termos de resultado. Nesse sentido, o professor conduz seu ensino através de condutas técnicas pré-estabelecidas (Feiman-Nemser, 1990).

No que se refere à Educação Física, o estabelecimento de orientações conceituais ou modelos pedagógicos de ensino ainda se encontra bastante distante. Dessa forma, questionamentos se fazem necessários: Como os professores da formação inicial organizam suas estratégias de ensino? Será que os cursos de Educação Física têm se preocupado no estabelecimento de orientações conceituais para todo o corpo docente?

Em estudo realizado por Brancher (2002), com professores do curso de graduação de uma IES do estado de Santa Catarina, verificou-se que a maioria dos professores, independentemente das disciplinas que atuam ou do ciclo de desenvolvimento profissional, considerou a sua própria prática como inovadora, apesar de admitirem conhecimento limitado em relação às técnicas de ensino, utilizando-se principalmente, a aula expositiva dialogada.

Muitos professores poderiam justificar que pensamentos divergentes não poderiam trilhar os mesmos caminhos em relação às orientações conceituais. Para Crum (2002), os responsáveis pelos programas de formação de professores de Educação Física, necessitam paulatinamente estabelecer perspectivas que levem os professores para uma mesma direção. O autor aponta para a necessidade dos professores do ensino superior partilharem uma perspectiva comum de Educação Física.

Uma outra questão a ser evidenciada na formação inicial se refere à preocupação dos professores em estruturar o ensino num contexto real<sup>2</sup>. Quantos

---

<sup>2</sup> O contexto real se caracteriza pelo ambiente escolar.



desses professores proporcionam um ensino onde o aluno poderá construir seu conhecimento profissional, fornecendo subsídios teórico-práticos para entender as situações de ensino no percurso da carreira docente?

Atender esses requisitos seria proporcionar uma formação inicial preocupada com o processo formativo dos alunos. Este aspecto é evidenciado por Mizukami et al. (2002):

*[...] se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática. (p. 23)*

A preparação do profissional de Educação Física possui amplos desafios a superar. Em primeiro lugar, porque muitos dos professores que hoje atuam na formação inicial ainda não estão preparados para estimular os alunos para uma atitude investigativa, reflexiva e de constante atualização. Em segundo lugar porque as próprias políticas públicas estão mais preocupadas com a formação e qualificação em serviço do que com a melhoria de condições da formação inicial. Para Mizukami et al. (2002), a prática reflexiva é uma das formas de estabelecer significados positivos ao longo da vida do professor, através da inter-relação entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas.

Quando os alunos da formação inicial são levados a refletir sobre sua prática, inicialmente se sentem incapazes de relacionar suas próprias crenças e o que é experimentado na prática de ensino. Entretanto, com as novas experiências a reflexão sobre a ação prática promove a reestruturação da prática minimizando os problemas relacionados às crenças dos futuros professores (Tilema, 2000).

Além das dificuldades vinculadas à marginalização do ensino superior e a desvalorização do magistério, Graça (1999) aponta outras questões referentes aos problemas na formação inicial: problemas estruturais no currículo de formação; falta de articulação entre os componentes curriculares e entre os professores de diferentes áreas; desprestígio da questão pedagógica em cursos onde o tempo de

formação é menor; dificuldade em definir os conteúdos ou matérias relevantes; o efeito da aprendizagem por observação, onde o futuro professor imita os modelos que teve durante a vida escolar; as crenças existentes tanto por parte dos professores quanto dos alunos, que reforçam as práticas conservadoras; e o fraco impacto dos programas de formação, devido principalmente à falta de idéias inovadoras e ao efeito que o novo ambiente escolar provoca no professor recém formado, fazendo com que ele não consiga propor novos caminhos.

Para que os problemas que ocorrem na formação inicial sejam minimizados, Korthagen (2004), recomenda algumas intervenções necessárias, como proporcionar ao aluno um ambiente adequado para a aprendizagem, com características semelhantes às das escolas, proporcionando aos estudantes a visão de um comportamento adequado e procedimentos que possam ser utilizados. Contudo, os professores da formação inicial deveriam ajudar os futuros professores a superar o ensino enquanto transmissão do conhecimento, através da reflexão sobre a prática de ensino, possibilitando a reflexão sobre os procedimentos utilizados durante sua prática e a percepção das suas próprias crenças.

Além disso, Kremer-Hayon e Tilema (1999) apontam para a necessidade dos programas de formação de professores buscarem estratégias para que os alunos sejam estimulados a controlar sua própria aprendizagem, estabelecendo suas próprias metas e desenvolvendo estratégias adequadas para a sua aprendizagem. O objetivo é estimular a capacidade de autonomia de estudo. Nessa abordagem os alunos são estimulados a controlarem os resultados da aprendizagem, a monitorarem a si mesmos, a direcionarem a própria aprendizagem e levarem desafios para suas aulas.

O conceito de aprendizagem autônoma tem se ampliado na última década devido principalmente à necessidade da formação continuada, do aumento do conhecimento e da constante substituição dos antigos conhecimentos. As metas do ensino deveriam ser focalizadas, dessa forma, não meramente na transmissão do conhecimento, mas na preparação do futuro professor para adquirir sua própria informação e transformá-lo em conhecimento durante a formação inicial e continuada.

Em estudo realizado por Kremer-Hayon e Tilema (1999), verificou-se que os professores da formação inicial acreditam na necessidade de estimular os alunos a gerenciar e refletir sobre sua aprendizagem, preparando os futuros professores para o encaminhamento profissional. Para os professores investigados, a implantação desse modelo requer uma abertura no sistema curricular que proporcione diferentes oportunidades de aprendizagem para os alunos e flexibilidade na abordagem de ensino. Além disso, para que os alunos possam ser motivados para esse tipo de aprendizagem é necessário um maior tempo dos programas de formação. Na visão dos professores, os caminhos para que esse modelo possa ser efetivado dependem do pensamento reflexivo do professor e do aluno.

A realidade das condições sócio-econômicas na sociedade brasileira não tem permitido a atualização e a formação continuada dos professores. O professor que possui uma carga horária excessiva não tem tido tempo para atividades importantes como a investigação, a reflexão sobre o seu ensino e o conhecimento de novas propostas pedagógicas que poderiam provocar mudanças tão necessárias ao ensino. Em estudo realizado nas escolas públicas estaduais e municipais<sup>3</sup>, através do Relatório de Pesquisa (2003), verificou-se que nos estados brasileiros do Paraná, Rio Grande do Sul, Piauí e Tocantins, acima de 70% dos professores possuem uma carga horária semanal de 40 horas.

A iniciativa de projetos de formação continuada possui como objetivo favorecer a prática mais significativa do professor e ainda proporcionar novos conhecimentos necessários à sua formação. Ao participar de projetos ou da implantação de programas direcionados à sua realidade, o professor poderia sentir-se mais motivado durante sua atuação profissional.

A reestruturação de conceitos para uma prática pedagógica mais efetiva necessitaria de estratégias mais significativas do que os cursos rápidos de reciclagem oferecem. Além disso, os professores não possuem o mesmo estágio de desenvolvimento. As dificuldades encontradas são bastante diferenciadas de acordo

---

<sup>3</sup> O Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores da educação básica foi desenvolvido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação a partir de 1996 em dez estados brasileiros, atingindo todas as regiões do país.

com o ciclo de desenvolvimento profissional, evidenciando a necessidade de propostas de formação continuada que possam atender as necessidades individuais. Contudo, as propostas deveriam evidenciar a importância da continuidade.

Um dos caminhos para a formação continuada do professor é o desenvolvimento de estratégias para o uso das tecnologias da informação. Segundo Henderson e Scheffler (2003), a maioria das organizações profissionais e dos departamentos de estado dos Estados Unidos têm se preocupado com a implantação de novos modelos curriculares que possam desenvolver componentes da literatura informacional e tecnológica. Do mesmo modo, Belintane (2002), apresentou a necessidade de novas tecnologias comunicacionais e informacionais para a implantação de um modelo de formação contínua na realidade brasileira.

Entretanto, a preocupação com as novas demandas e exigências da sociedade tem dirigido as discussões do campo da Educação Física para as novas possibilidades do mercado de trabalho e para o processo de profissionalização. As iniciativas de um modelo de formação inicial que se preocupe com as necessidades do futuro professor ainda são isoladas, necessitando de políticas públicas que possam redirecionar o sentido da formação e programas preocupados em estabelecer modelos e orientações com objetivos previamente determinados. Além disso, as discussões sobre as diretrizes curriculares e as suas tendências históricas, são necessárias para que novas linhas possam ser implantadas.

### **A Questão do Currículo**

A análise da formação do profissional de Educação Física tendo como referência à estruturação curricular busca inicialmente evidenciar os primeiros aspectos da formação dos cursos na realidade brasileira, sem, entretanto, aprofundar sobre as questões históricas. Segundo Faria Júnior (1987), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), da Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, foi constituída por militares comprometidos com o ideal militar assumindo uma visão tecnicista de ensino. Durante praticamente uma década, a ENEFD teve grande parte do corpo docente ocupado por militares e médicos.

A ENEFD foi criada a partir do decreto-lei nº 1212 de 17/04/39. A formação nesse modelo possuía a duração de dois anos, com disciplinas que possuíam influências médicas e outras ligadas à ginástica e ao desporto (DaCosta, 1999). Segundo o autor, o modelo implantado nesta instituição em 1939 foi modificado somente em 1969, com a Resolução nº 69 do Conselho Federal de Educação, transformando a licenciatura curta em licenciatura plena e estabelecendo o mínimo de 1800 horas/aula ministradas entre três e cinco anos de formação inicial. Apesar das alterações curriculares implantadas, ainda se manteve a dimensão biomédica como fundamental (DaCosta, 1999).

Mudanças significativas parecem ocorrer nos currículos dos cursos de Educação Física, a partir da Resolução nº 03/87, do Conselho Federal de Educação. Para DaCosta (1999), essa resolução através da implantação da autonomia curricular representa uma experiência inédita no ensino superior brasileiro. Por outro lado, Mocker (1993) aponta que apesar dos intensos debates entre os profissionais preocupados com a reestruturação curricular, as reformulações efetuadas nos cursos a partir da nova resolução, resultaram na maioria das vezes, em propostas autocráticas, trazendo consigo as marcas da ditadura militar, principalmente no que se refere ao sistema de créditos, a semestralidade e a matrícula por disciplina.

Entretanto, fatores mais amplos influenciaram as transformações curriculares na Educação Física. De modo mais abrangente a Reforma de 1968, através da qual a universidade brasileira assumiu características voltadas à produção de conhecimentos (Reis, 2002).

No contexto da Educação Física, pode-se evidenciar o grande número de professores que buscaram pós-graduação no exterior, aumentando o número de mestres e doutores na década de 1990, proporcionando o embasamento teórico necessário para a efetivação de mudanças curriculares.

Na UEM, as discussões sobre as alterações curriculares iniciaram antes mesmo da implantação das novas diretrizes<sup>4</sup>. Entretanto, para Moreira (1999), a reformulação dos currículos com propostas inovadoras, revelam muitas vezes, uma alteração insignificante das configurações básicas do sistema de formação.

Apesar da constatação, eis que o trajeto percorrido nos dez anos seguintes à Resolução nº 03/87 proporcionou acima de tudo, a composição e a liberdade na elaboração dos próprios currículos de formação. DaCosta (1999), em estudo realizado com IES de todo o Brasil, verificou que um dos principais benefícios dessa liberdade curricular foi à intensa mobilização do corpo docente e discente, e ainda da direção das IES no sentido de discutir sobre a identidade da Educação Física, apresentando propostas de mudanças curriculares. Nesse sentido, Oliveira (2000), comenta:

*[...] as discussões em relação ao novo currículo foram pontos significativos nas diversas instituições, pois foi um fato inédito para a área que, de uma hora para outra, fosse preciso decidir a formação que se iria fornecer. Aqui não podemos negar que muitas instituições estavam apenas aguardando as decisões de outras mais significativas para adotarem grades curriculares iguais, sem discussões maiores [...]. (p. 50)*

Por outro lado, os efeitos opostos da autonomia curricular proporcionaram dificuldades em relação à transferência dos alunos, a impossibilidade de avaliar os cursos de formação no âmbito nacional, e ainda a ausência de uma formação unificada para o profissional de Educação Física (DaCosta, 1999).

---

<sup>4</sup> O currículo foi submetido a análises e avaliações coordenadas por diferentes comissões constituídas pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, a partir de 1984, buscando conhecer os interesses e necessidades do mercado de trabalho. A partir da Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação determinou-se um prazo mínimo de 02 anos para implantação do novo currículo aos Cursos de Educação Física do país. Durante a realização do Simpósio Nacional sobre Reforma Curricular em Educação Física em 1988, realizado na cidade de Campinas (SP), os representantes dos cursos de Educação Física de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país solicitaram prorrogação desse prazo. O Conselho Federal de Educação estabeleceu, através da Resolução 03/88, o início do semestre letivo de 1/90, como prazo máximo para a implantação do novo currículo. A Resolução 070/90 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) da UEM aprovou o novo currículo do Curso de Educação Física em regime seriado anual (Histórico e Objetivos do Curso de Educação Física da UEM, 2004).

Outro marco da Resolução nº 03/87 é a questão da obrigatoriedade da realização da monografia como trabalho de conclusão do curso, garantindo a iniciação à pesquisa na formação inicial. Nas discussões atuais sobre a nova resolução não se tem questionado a importância da realização da monografia. Segundo DaCosta (1999), este é um elemento próximo ao consensual nas próximas discussões por ser considerado “o cerne da investigação científica” (p. 91).

O crescimento do número de IES no Brasil, o grande número de faculdades e as diferenças advindas de diversas concepções de Educação Física também contribuíram para que as divergências em relação ao currículo ficassem cada vez mais explícitas. Os novos embates têm sido realizados desde 1999, quando da disposição sobre os cursos seqüenciais de educação superior através da Resolução 01 CES/CNE/99 (DaCosta, 1999).

Atualmente, as discussões têm se referido às novas diretrizes curriculares da Educação Física em termos de “consenso possível”<sup>5</sup>, onde o pensamento divergente está cada vez mais explícito.

As principais divergências surgiram a partir do Parecer do CNE/CES 0138/02 que pautado na Resolução CNS nº 218 de 1997 estabelecia uma análise da Educação Física considerando-a como uma profissão da área da saúde (Conselho Nacional de Educação, 2002).

Para Taffarel (2003), a conciliação dos interesses de classe se expressa na realidade brasileira em todos os contextos e deve ser questionada. Ainda, sobre a discussão das novas diretrizes complementa:

*[...] a tarefa para o próximo período é, portanto, retomar o projeto de universidade legitimamente defendido pelos estudantes e professores, as diretrizes gerais para a graduação defendidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e demais entidades que o compõe e, com base no projeto histórico para além do capital, elaborar uma proposta de diretrizes consubstanciadas em um parecer consistente e coerente do ponto de vista político, epistemológico, teórico e curricular, considerando interesses vitais e necessários da sociedade brasileira. (p. 37)*

---

<sup>5</sup> O termo foi utilizado na audiência pública no Conselho Nacional de Educação nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, quando representantes do governo e diversas entidades acadêmicas, defendiam as posições relativas às diretrizes curriculares da Educação Física, na tentativa de um consenso.

As críticas ao Parecer CNE/CES nº 0138/2002 e as reivindicações para a não publicação de sua Resolução, culminaram em novos debates. A partir da audiência pública realizada no final de 2003, uma nova Comissão de Especialistas em Educação Física foi nomeada para sistematizar uma nova proposta de Diretrizes Curriculares para a área. Os novos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares estão explicitados no Parecer CNE/CES nº 058/2004 (Conselho Nacional de Educação, 2004).

O Conselho Nacional de Educação, fundamentado no Parecer CNE/CES nº 058/2004, instituiu através da Resolução CNE/CES 7/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, chamado anteriormente de bacharelado, e estabeleceu orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física.

É necessário evidenciar ainda, que as diretrizes curriculares para o curso de licenciatura em Educação Física já haviam sido estabelecidas legalmente em outros pareceres que evidenciavam a formação e preparação de professores da Educação Básica, que estabeleceu sua duração e carga horária em conjunto com outros cursos de licenciatura (Tojal, 2003).

Ainda que as mudanças curriculares sejam necessárias, os problemas da formação devem ser explicitados em termos mais amplos, como a qualificação do professor, sua identidade, suas crenças, os recursos disponíveis para sua implantação e as questões políticas e econômicas. Assim, os problemas operacionais atribuídos ao currículo podem estar relacionados a contextos mais amplos da sociedade.

As discussões sobre as novas diretrizes curriculares precisam estimular a criação de condições políticas necessárias às transformações num contexto mais amplo da formação profissional. A elaboração e reestruturação curricular necessitam estar pautadas em pressupostos teóricos e fundamentos conceituais sobre as teorias curriculares, de modo que o currículo seja compreendido a partir de sua relação com a realidade. Para Mocker (1993), as questões legais e instrumentais na construção do currículo, deveriam estar inseridas numa proposta educacional que não esteja



preocupada unicamente com o mercado de trabalho, mas com a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, a elaboração curricular possui como objetivo o conhecimento crítico de cunho político que busca efetivar a emancipação de todos os envolvidos no processo educativo.

### **Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física**

As escolhas metodológicas dos professores parecem estar relacionadas a conceitos e paradigmas próprios e ainda as experiências anteriores à formação inicial. Apesar de modelos esquematizados, a forma com que cada professor se apropria de uma determinada metodologia é construída em formação, ou seja, a partir do caminho trilhado no dia-a-dia de sua prática docente.

A utilização das diferentes possibilidades metodológicas surge na tentativa de possibilitar um caminho mais adequado para a ação educativa em cada momento histórico. Na história da educação no Brasil, encontram-se algumas correntes pedagógicas que indiretamente influenciaram o pensamento e a construção de novas formas de atuação do profissional de Educação Física. Para Bracht (1999), a trajetória da Educação Física brasileira sofreu influências de diversos âmbitos, sejam das ciências naturais, principalmente da biologia na década de 1970, ou das ciências sociais e humanas a partir da década de 1980.

Algumas décadas antes, na segunda metade do século XX, as idéias da Escola Nova chegam ao Brasil propondo uma pedagogia que se contrapõe diretamente à Pedagogia Tradicional, na medida em que centraliza toda prática pedagógica no aluno (Ferreira, 2001).

A partir da década de 1970, a estruturação dos campos acadêmicos através dos sistemas universitários brasileiros objetivavam qualificar o corpo docente das universidades através dos programas de pós-graduação no Brasil e, principalmente, no exterior. Segundo Bracht (1999), alguns professores dos cursos de Educação Física buscaram os cursos de pós-graduação em Educação existentes no Brasil, passando “a incorporar as discussões pedagógicas [...], muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de

orientação marxista” (p. 78). Discussões estas, fundamentadas nas pedagogias progressistas, como a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos.

Apesar das diferenças conceituais existentes entre os participantes da comunidade científica da Educação Física brasileira, principalmente a partir da década de 1980, quando muitos rótulos foram criados buscando identificar seus interesses e ideologias, segundo Daolio (1997), o lado positivo dos embates e divergências entre os biologicistas e os socialistas foi a necessidade de aprofundamento teórico para a defesa de seus pressupostos, delimitando de forma “mais rigorosa as linhas teóricas e abordagens” (p. 189).

A seguir, nas últimas décadas surgem as pedagogias críticas que objetivam uma escola que reflita sobre a sociedade, visando à emancipação dos sujeitos a partir de suas aprendizagens, como a pedagogia histórico-crítica.

As diferentes abordagens de ensino emergem numa tentativa de modificar a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Para Oliveira (1999), algumas propostas pedagógicas com tendências críticas surgiram da necessidade de acompanhamento das próprias tendências educacionais progressistas que representam um descontentamento com a realidade do ensino tradicional. As principais abordagens críticas no ensino da Educação Física são também consideradas teorias progressistas, como a pedagogia Crítico-superadora, a Crítico-emancipadora e a proposta de Ensino Aberto.

Estas abordagens no ensino da Educação Física e mais especificamente no ensino dos esportes, que buscam a solução de problemas e tomada de decisões, muitas vezes não tem chegado às escolas. Entre os principais fatores que contribuem para que isto ocorra, segundo Oliveira (1999), são a falta de preparo dos professores, a falta de interesse, o excesso de comodismo e o medo da instabilidade frente aos novos conteúdos e abordagens pedagógicas. Para Bracht (1999), a resistência às mudanças ainda persistirá enquanto a Educação Física estiver pautada no paradigma da aptidão física e do esporte.

Dessa forma, a necessidade de compreender as diversas propostas pedagógicas na Educação Física poderá fornecer um caminho para a posterior análise das ações pedagógicas dos professores de Educação Física.

### **Abordagem Tradicional**

Apesar da formação do profissional de Educação Física ter se alterado significativamente nos últimos anos, torna-se essencial reafirmar que muitos dos estudos desenvolvidos em relação às metodologias e ações pedagógicas na atualidade verificaram a utilização da abordagem tradicional no processo ensino-aprendizagem (Azevedo, 2001; Cunha, 2003; Dorneles, 2000; Faggion, 2000; Farias, 2000; Nasário, 1999; Scherer, 2000). Para Oliveira (1999), os problemas existentes no sistema educacional, como a baixa remuneração, o excesso de carga horária e a perda de vontade para o aperfeiçoamento contínuo por parte dos professores, têm contribuído para que a abordagem tradicional tenha prevalecido no ambiente escolar e na Educação Física.

A questão da diretividade no ensino também é característica dessa abordagem. Bracht (1992) revela que no aspecto pedagógico a Educação Física espera encontrar um método mais eficiente para ensinar determinada destreza. Assim, segundo o autor, a abordagem tradicional e a tendência tecnicista no ensino alcançavam os objetivos a que se propunham.

Dentre as críticas apontadas em relação à abordagem tradicional, inclusive em relação à questão da diretividade do ensino, observa-se que em termos sociológicos ela se apóia no positivismo, revelando práticas pedagógicas conservadoras e reprodutivistas, sustentadas por uma epistemologia empirista (Becker, 1994).

Na abordagem tradicional, a técnica é enfatizada como o principal meio de se atingir os objetivos do processo ensino-aprendizagem, principalmente através do método parcial (Daolio, 2002). Segundo o autor, as características da abordagem tradicional podem ser evidenciadas:

*[...] praticar uma modalidade esportiva com qualidade implicava possuir pleno domínio da dimensão gestual [...], se o professor conseguisse transmitir aos*

*alunos os elementos do basquetebol, devidamente separados, a aprendizagem estaria garantida e seria esperado do aluno a junção coerente e qualitativa dos elementos técnicos numa situação de jogo [...]. (p.100)*

Dessa forma, os paradigmas evidenciados na Educação Física nas últimas décadas não têm conseguido ultrapassar as limitações da abordagem tradicional. Graça (1999) revela a preocupação com o reduzido comprometimento dos professores de Educação Física com o ensino e aprendizagem dos alunos, apontando o excessivo caráter biologicista e o pedagogismo como responsáveis pelo círculo vicioso que promove a reprodução das práticas e mantém as ideologias.

A prática pedagógica ao utilizar metodologias de mera transmissão e reprodução do conhecimento, segundo Araújo (2000), não privilegia um projeto educativo que almeje a construção de personalidades morais autônomas e críticas enfatizando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos, buscando estratégias que tenham como pressuposto levar os alunos a tomar consciência de seus próprios sentimentos e emoções. Além disso, a valorização das habilidades próprias de cada indivíduo deveria ser considerada, possibilitando a construção de personalidade autônoma, capaz de discutir sobre os problemas reais da sociedade e buscar soluções para os problemas individuais e coletivos.

### **Abordagem Construtivista**

A Abordagem Construtivista na Educação está presente nas obras de Fernando Becker<sup>6</sup>, e na Educação Física, mesmo que não explicitamente, nas propostas de João Batista Freire<sup>7</sup>. Além disso, segundo Krebs (2000), essa abordagem poderia ser incorporada na abordagem desenvolvimentista, devido à ênfase dada pelos autores que se utilizam dessa proposta e da contribuição das teorias do desenvolvimento infantil propostas por Piaget e Vygotsky.

Nessa abordagem, acredita-se que a construção do conhecimento somente acontece a partir da ação e significação da aprendizagem que o próprio aluno

---

<sup>6</sup> Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos (1994)

<sup>7</sup> Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física (1989)

concebe. Para Becker (1994), quando se utiliza uma pedagogia relacional fundamentada no construtivismo, o professor não é mero transmissor do conteúdo. Nesse sentido, o professor deve proporcionar atividades que tenham significado para os alunos, de modo que eles possam buscar respostas para as novas situações de aprendizagem.

Para Darido (2001), a importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança possui foi primeiramente abordado por Freire (1989), quando buscou resgatar a cultura dos jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, procurando valorizar as suas experiências e sua cultura.

O socioconstrutivismo pode ser considerado um avanço do construtivismo, devido à sua preocupação com as questões sociais que envolvem o ensino. O trabalho inicial objetiva partir daquilo que o aluno conhece, de sua cultura, onde se busca a consciência corporal através da educação dos sentidos e do movimento como um todo (Oliveira, 1999).

### **Abordagem Crítico-superadora**

As tendências críticas da Educação Física Brasileira surgiram na década de 1980, a partir da necessidade de repensar a forma tradicional e a tendência tecnicista encontrada na realidade educacional. Várias obras, segundo Darido (2001), se propuseram a denunciar e a questionar o papel da Educação Física<sup>8</sup>.

Uma das principais obras que buscaram refletir os fundamentos que identificam a Educação Física na Escola foi intitulada Metodologia do Ensino da Educação Física, elaborada por um grupo de professores no início dos anos de 1990, buscando contextualizar a concepção de sociedade e educação. Possui como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, onde se buscou desenvolver a

---

<sup>8</sup> “Educação Física cuida do corpo ... e mente” (Medina, 1983), “Prática da Educação Física no primeiro grau: Modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?” (Costa, 1984), “Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira” (Ghiraldelli Jr., 1988), e “Educação Física e aprendizagem social” (Bracht, 1992).

compreensão dos alunos e de sua cultura corporal como parte constitutiva da realidade social (Oliveira, 1999). Nessa abordagem foi evidenciada uma concepção de currículo escolar como parte integrante de um projeto político-pedagógico que busca a função social da Educação Física no contexto escolar.

Segundo Darido (2001), essa abordagem busca contextualizar os fatos e resgatar historicamente os acontecimentos possibilitando a compreensão das mudanças ocorridas na humanidade e a reflexão sobre a ação dos homens na realidade.

O conhecimento da Educação Física é tratado em termos de cultura corporal. O jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outras formas de manifestações culturais, constituem os conteúdos de ensino. Entretanto, os elementos constitutivos dos conteúdos ou conhecimentos, como correr, saltar e driblar podem ser utilizados, segundo Coletivo de Autores (1993), como um meio capaz de proporcionar prazer e auto-estima para os alunos, relacionando o jogo com a sua vida e possibilitando uma aprendizagem desvinculada com a obrigatoriedade da técnica dos esportes. Além disso, os conteúdos estão relacionados com temas atuais relacionados com a ecologia, saúde pública, preconceitos sociais e raciais, velhice e outros. Esta inter-relação da Educação Física com os grandes problemas sociais e políticos tem como objetivo uma educação preocupada com o entendimento sobre a realidade, buscando estabelecer propostas que possibilitem mudanças sociais.

Através da exemplificação das formas possíveis de distribuição do conteúdo nos diferentes ciclos de aprendizagem, pode-se perceber que o principal objetivo evidenciado nessa abordagem é desvincular o esporte enquanto elemento competitivo transformando-o em fenômeno social. Assim, os alunos são estimulados a questionar suas regras, adaptando a sua prática às próprias necessidades. Contudo, é necessário que valores como companheirismo, solidariedade e respeito humano sejam estimulados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

### **Abordagem Crítico-emancipadora**

A metodologia crítico-emancipadora surgiu na década de 1990, tendo como uma das principais obras publicada nessa perspectiva na Educação Física:

"Transformação didático-pedagógica do esporte", do professor Elenor Kunz. Segundo Darido (2001), a obra é inspirada nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt, buscando uma alternativa de ensino dos esportes através de uma ampla reflexão crítica.

A reflexão é considerada elemento fundamental na formação de sujeitos livres e emancipados, buscando a autonomia e a interação social dos alunos (Kunz, 2001). A perspectiva dialógica confere ao ser humano uma possibilidade de comunicação com o mundo através do movimento. Para Bracht (1999), tanto a abordagem Crítico-superadora como a abordagem Crítico-emancipatória objetivam a consciência crítica dos alunos, onde podem agir de forma autônoma e transformadora no mundo em que vivem.

Segundo Kunz (2001), algumas características são evidenciadas no processo de aprendizagem dos esportes no ambiente escolar: avaliar o esporte numa visão crítica; entender e proporcionar atividades adequadas para os alunos que não possuem habilidades em determinadas modalidades; visualizar os componentes sociais do esporte, como a mercantilização; promover a comunicação no mundo social, político, econômico e cultural; promover a dialetização entre teoria e prática pedagógica e ainda evidenciar uma questão inerente ao ato de ensinar: a comunicação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, essa metodologia busca o esclarecimento dos determinantes da dominação e alienação dos agentes sociais onde os alunos possam compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade. Assim, essa abordagem propõe que através da Educação Física e das discussões evidenciadas nas aulas, a estrutura autoritária da sociedade possa ser modificada. Assim, os alunos inicialmente descobrem os meios para uma participação mais efetiva nos jogos e esportes, manifestando sua aprendizagem através da linguagem estimulada pelo professor, através da busca de significados culturais da aprendizagem.

Entretanto, Kunz (2001) considera que este não é o caminho mais fácil da aprendizagem, pois receber respostas prontas dos professores é o que normalmente é esperado pelos alunos. Assim, a construção de um "mundo de movimentos, esporte e jogo com sentido e significado individuais e coletivos de acordo com o contexto situacional" (p. 36), depende de um envolvimento tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

Nesse sentido, na proposta apresentada, não existe um compromisso da aprendizagem do gesto técnico de determinada modalidade esportiva. Segundo Kunz (1994), o aluno pode até vir a aprender o gesto técnico, mas este não é o objetivo central da aprendizagem. Para o autor, é necessário que o aluno descubra e compreenda os significados do esporte a partir de elementos centrais que devem ser filtrados. A partir de exemplos de situações de ensino, o autor evidencia a transformação didática do ensino dos esportes demonstrando a necessidade da superação do ensino tradicional das habilidades técnicas. Além disso, as atividades propostas buscam assumir um caráter crítico-emancipatório no sentido de proporcionar os alunos a competência social e comunicativa. Ao aluno é possibilitado um maior espaço de atuação e ainda a escolha de atividades desenvolvidas na aula em conjunto com o professor. Da mesma forma, a comunicação é estimulada desenvolvendo a capacidade de expressão através da linguagem verbal e corporal, buscando a compreensão e análise dos fatos e fenômenos da realidade do educando e das suas relações com as pessoas que fazem parte do ambiente escolar:

*[...] O professor deve constantemente desafiar os alunos ao diálogo. [...] perguntar e esperar uma resposta individual e coletiva. Como vocês aprenderam isso? O que foi útil para que as dificuldades pudessem ser superadas? Como vocês podem me descrever isto? Como se poderia chegar a outras soluções? (Kunz, 1994, p. 136)*

Dessa forma, as competências comunicativas são desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem a partir da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas e da possibilidade do diálogo e da interação entre os sujeitos.

### **O Ensino Aberto**

Concepções Abertas no Ensino da Educação Física, título do livro publicado no Brasil em 1986 pelos professores Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, tem como objetivo a transformação da Educação Física Escolar. A obra original foi escrita pelos autores na Alemanha no início da década de 1980. Segundo Oliveira (1999), o professor Reiner Hildebrandt esteve no Brasil convidado pela Universidade Federal



de Santa Maria (UFSM), e divulgou seu trabalho em diversos estados brasileiros. O envolvimento com os alunos do mestrado em Ciências do Movimento Humano da UFSM originou um livro, intitulado “Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aula” (Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991).

O principal objetivo do ensino aberto é entender o processo ensino-aprendizagem de modo que o mesmo seja centrado no aluno (Hildebrandt & Laging, 1986). O autor considera que nas discussões sobre a possibilidade de aplicabilidade do ensino aberto as opiniões são divergentes, sendo considerados por muitos uma utopia. Por outro lado, alguns professores desenvolveram o ensino utilizando a abordagem e relatando suas experiências. A partir desse momento criou-se uma representação real do processo ensino-aprendizagem.

Nessa abordagem é preconizado o ensino dos esportes de maneira que o aluno possa criar, segundo Hildebrandt e Laging (1986) “situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto” (p. 5). Assim, o ensino da Educação Física escolar estará subordinado aos objetivos da aprendizagem, sendo concebidos através das experiências dos alunos.

Num segundo momento da obra acima citada, experiências práticas são evidenciadas através de exemplos de aula, situações de ensino e ainda reflexões proporcionadas pela nova experiência de ensino.

Para Oliveira (1999), nessa abordagem a criança e o adolescente são entendidos como integrantes ativos na sociedade em que vivem, participando da tomada de decisão e assumindo responsabilidades pelo processo de aprendizagem. Uma proposta de ensino aberto no ensino médio – período noturno, foi apresentada pelo autor em sua tese de doutorado.

### **Educação Para a Saúde**

Os autores que contemplam essa abordagem no ensino da Educação Física buscam novas formas de compreender as relações entre saúde e qualidade de vida a partir de uma concepção que privilegia a educação voltada à saúde dos alunos. Guedes e Guedes (1997) apontam sobre a necessidade de realizar um

acompanhamento das características inerentes ao crescimento, composição corporal e desempenho motor em crianças e adolescentes, no sentido de prever as condições de saúde dos indivíduos. Os autores consideram que esta é uma das tarefas mais significativas na prática do professor de Educação Física.

Alguns estudos sugerem que as atividades físicas e os exercícios desenvolvidos na infância melhoram a saúde das crianças, possibilitando uma melhora razoável no sistema imunológico, além dos benefícios sociais e psicológicos. Além disso, a prática de atividades físicas na infância poderia induzir a alterações fisiológicas benéficas na vida adulta e ainda que os hábitos saudáveis adquiridos poderiam permanecer no decorrer da vida dos indivíduos, diminuindo as chances de um estilo de vida sedentário que está associado com o aumento da incidência de doenças coronarianas. A importância dada à atividade física tem justificado esta proposta na Educação Física escolar (Sharp, 1998).

Para Bracht (1999), esta proposta de natureza acrítica, busca revitalizar o paradigma da aptidão física evidenciado anteriormente a década de 1970. Entretanto, para Guedes (2003), esse modelo pautado na abordagem construtivista, evidencia a preocupação com o caráter pedagógico da Educação Física, buscando a promoção do desenvolvimento humano, através da mudança de atitudes e comportamentos dos alunos durante as aulas.

Em estudo<sup>9</sup> realizado por Guedes, Guedes, Barbosa e Oliveira (2001), verificou-se que a maioria dos adolescentes não realiza as atividades físicas necessárias para trazer benefícios à saúde. Dessa forma, a necessidade de redefinição do papel dos programas de Educação Física é proposta por Nahas (1997), como uma possibilidade de um estilo de vida ativo, que ao ser iniciado com as crianças poderia ser prolongado por toda a vida.

A implantação de programas de Educação Física na realidade escolar com ênfase a educação para a saúde tem encontrado dificuldades devido principalmente, segundo Guedes (2003), as limitações em relação à formação do professor de Educação Física no que se refere ao entendimento em relação ao conceito de

---

<sup>9</sup> O objetivo do estudo foi analisar os níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes (97% do gênero feminino e 74% do gênero masculino) matriculados em escola de ensino médio do município de Londrina – Pr.

educação para a saúde. Dessa forma, os conteúdos e os objetivos de ensino não ficam claramente definidos, além de sua organização estar comprometida.

O modelo proposto por Guedes (2003) busca nos blocos temáticos (saúde corporal, habilidades motoras, imagem e percepção corporal, aptidão física, expressão e comunicação), o desenvolvimento da promoção da saúde de maneira individualizada por toda a vida.

### **Modelo Desenvolvimentista**

A proposta desenvolvimentista busca implementar atividades motoras que visam o desenvolvimento do aluno, levando em consideração às suas características e seu processo maturacional. No final da década de 1980, foi publicada no Brasil uma das principais obras intitulada “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista” (Tani, Manoel, Kokubun & Proença, 1988).

A busca de um referencial teórico é requisito fundamental nessa abordagem, para que os professores possam elaborar objetivos, determinar as metodologias e estruturar as tarefas realizadas no processo ensino-aprendizagem da Educação Física. Assim, a abordagem desenvolvimentista procura buscar esta fundamentação nos processos de crescimento e desenvolvimento da aprendizagem motora dos alunos. Entretanto, a necessidade do professor estar atendendo às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais dos educandos são evidenciadas nesse modelo. Segundo Darido (2001), a abordagem desenvolvimentista tem como objetivo a aprendizagem do movimento. Dessa forma, o movimento deveria ser privilegiado promovendo atividades que desenvolvam as habilidades básicas, como as habilidades locomotoras (andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (arremessar, chutar, rebater) e de estabilização (girar, flexionar), e ainda habilidades específicas relacionadas à aprendizagem dos esportes (Tani et al., 1988).

A Educação Física Desenvolvimentista tem como principal meta fazer uma mediação entre as características individuais da criança, considerando as necessidades gerais dos educandos enquanto ser social (Krebs, 2000). Segundo o autor, os conteúdos nessa abordagem são selecionados e organizados em forma de

exercício com ênfase na individualidade e jogo com ênfase na socialização. As atividades são estruturadas como: de baixa organização, pré-desportiva, atividades rítmicas, de postura e locomoção e de autocontrole.

Além do foco principal da aprendizagem se concentrar no movimento, ou seja, aprender se movimentando, segundo Gallahue (2000), é necessário compreender a criança como indivíduo que possui múltiplas características e amplas vivências, e que ainda a educação do movimento envolve aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

O modelo desenvolvimentista pode ser associado ao modelo de ensino voltado à compreensão, auxiliando na apresentação das atividades e na interpretação da resposta do aluno através das seqüências pedagógicas de complexidade crescente. Além disso, a estruturação das tarefas deveria permitir ao aluno, a reflexão crítica em relação à tomada de decisão e a execução das habilidades. A seleção criteriosa de situações que envolvem competição e auto-avaliação favorecerá a contextualização dos conteúdos de aprendizagem (Rink apud Graça & Mesquita, 2002).

### **Abordagens Metodológicas no Ensino dos Esportes**

Na realidade norte-americana, investigações realizadas na década de 1960 se remetiam à necessidade de encontrar o método ideal no ensino dos esportes coletivos, procurando comparar os resultados produzidos por diferentes metodologias (Graça & Mesquita, 2002). As repercussões dessas investigações não tiveram grande impacto, devido principalmente ao número de turmas reduzidas que participavam dos estudos e ainda de análises inadequadas quanto aos métodos utilizados (Rink, French, & Tjeerdsma, 1996).

Por outro lado, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser associado somente às metodologias existentes. Outros fatores, como as capacidades cognitivas e motoras, a motivação para a aprendizagem, a relação professor-aluno e a complexidade das tarefas também fazem parte do processo. Entretanto, há a

necessidade do professor dominar conhecimentos sobre as diversas metodologias de ensino dos esportes, para que possa refletir acerca de sua ação pedagógica.

A preocupação com uma proposta metodológica de ensino dos esportes que contemplasse a interação dos elementos técnicos e táticos, proporcionou a implantação de novas abordagens a partir da década de 1990. A importância dessa interação está evidenciada na literatura esportiva (Daolio, 2002; Garganta, 1998; Graça, 1998; Greco, 1999; Mesquita, 2000; Oliveira & Graça, 1998). Apesar das transformações metodológicas, o ensino dos esportes coletivos na escola, segundo Graça (2004), tem privilegiado a transmissão e os exercícios das habilidades técnicas.

A seguir, buscou-se explicitar as diferentes metodologias no ensino dos esportes coletivos. Inicialmente, as metodologias que possuem como prioridade o ensino da técnica, como a Abordagem Tecnicista e a Série de Exercícios foram evidenciadas. Em seguida, foram apresentadas as abordagens que privilegiam o ensino da tática (série de jogos) e da intervenção tática em conjunto com o ensino da técnica (Estruturalista e o Modelo para a Compreensão).

### **Abordagem Tecnicista**

Em relação ao ensino dos esportes pode-se verificar, segundo Garganta (1998), que desde os anos de 1960 o ensino tem freqüentemente estruturação da técnica como prioridade. Na abordagem tecnicista, também considerada tradicional, o conteúdo do jogo é fragmentado utilizando exercícios educativos: no primeiro momento ensina-se a ação técnica<sup>10</sup>, no segundo momento ensina-se a ação tática<sup>11</sup> e somente a partir desse estágio, procura-se juntar os fundamentos técnicos e táticos<sup>12</sup>.

A utilização dos métodos global, parcial e misto, constitui geralmente o caminho utilizado pelos professores na abordagem tradicional. Entretanto, as limitações da metodologia tradicional, quando utilizados o método parcial ou o

---

<sup>10</sup> Método parcial.

<sup>11</sup> Método misto.

<sup>12</sup> Método global.

método misto, se referem principalmente à dificuldade que os alunos possuem em transferir os elementos técnicos para a situação de jogo. Quando utilizado o método global, a crítica se refere à liberdade excessiva, tão evidente no “deixar jogar” existente nas aulas de Educação Física.

A utilização da abordagem tradicional no ensino da técnica é bastante comum tanto nos treinamentos quanto na realidade educacional. Durante os estágios iniciais do processo de ensino-aprendizagem, a atividade motora dos alunos é bastante imprecisa, possuindo muitas vezes a aparência rígida. Talvez a necessidade do professor em transformar esses movimentos rapidamente numa ação motora mais eficiente, justifique a opção pela reprodução de movimentos considerados perfeitos numa análise biomecânica.

Segundo Garganta (2002), nessa abordagem onde o gesto técnico é privilegiado, a abordagem do jogo é retardada até que as habilidades alcancem o rendimento desejado. Outras desvantagens, segundo Gama Filho (2001), é que não ocorrem os processos de tomada de decisão, pois o aluno possui conhecimento antecipado do movimento a ser realizado. Além disso, os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes. Por outro lado, o mecanismo de execução é altamente evidenciado, possibilitando o domínio do fundamento técnico da modalidade.

A facilidade de implantação da abordagem tradicional e a possibilidade da execução perfeita dos movimentos justificam a implantação desse modelo. Longe dos benefícios, entretanto, estão a pouca transferência que o aluno realiza para a situação de jogo.

### **Série de Exercícios**

Na série de exercícios, as atividades ou grupo de exercícios são organizados na forma metodológica, onde se inicia numa lógica crescente de complexidade. Através da execução de habilidades motoras, como os fundamentos das modalidades esportivas, busca-se o domínio das unidades para uma conseqüente aprendizagem do grande jogo (Dietrich, Durrwachter & Schaller, 1984).

Os exercícios são realizados através do método analítico sintético, ou método parcial, onde os fundamentos são decompostos para serem realizados, com o objetivo de se atingir o gesto perfeito. Segundo Dietrich et al. (1984), os elementos que foram decompostos são reunidos aos poucos, reunindo as partes em conjuntos lógicos.

Assim como na abordagem tradicional, na série de exercícios se evidencia o ensino da técnica do movimento através dos fundamentos das modalidades esportivas. As principais desvantagens da utilização do método parcial utilizado na série de exercícios é que a criança não realiza a satisfação de jogar desde o início da aprendizagem. Além disso, ao participar do jogo os alunos não conseguem realizar os exercícios que foram realizados de forma parcial. De certa forma, isso ocorre devido às dificuldades encontradas na situação real de jogo que são bastante diferenciadas da aprendizagem proposta. Assim, a possibilidade de execução correta do movimento não significa que o aluno será capaz de participar efetivamente de um jogo esportivo.<sup>13</sup>

### **Estruturalista**

A preocupação com uma proposta metodológica do ensino dos esportes que contemplasse a interação dos elementos técnicos e táticos, proporcionou a implantação de novas abordagens a partir da década de 1990. A estrutura funcional de jogo (Garganta, 1998; Greco, 2001; Greco & Souza, 1997; Mesquita, 2000; Paula, Greco & Souza, 2000) é constituída por um ou mais alunos, que realizam tarefas de ataque quando em posse de bola e de defesa sem a posse de bola. As atividades são apresentadas considerando as características do jogo formal, porém com variações quanto ao número de participantes, espaço, tempo e regras. Assim, os conteúdos preocupam-se em melhorar a capacidade de compreensão do aluno em determinada modalidade esportiva, através de exercícios ordenados em estruturas funcionais.

---

<sup>13</sup> A minha própria iniciação ao esporte foi realizada privilegiando a técnica através da execução de séries de exercícios. Pude vivenciar os problemas de ao jogar não conseguir realizar aqueles movimentos que pareciam perfeitos quando treinados individualmente.

A metodologia baseada nas estruturas funcionais, segundo Greco (1998), apresenta situações de 1 x 0 (um atacante sem defesa), 1 + 1 x 0 (um atacante e um “curinga” que é o segundo atacante), 1 x 1 (um atacante e um defensor) e 1 x 1 + 1 (um atacante e um defensor, e um “curinga”). A partir dessas situações, outras variações são realizadas, incluindo a alteração quanto ao número de jogadores e elementos técnicos da modalidade.

A apresentação das estruturas funcionais aos alunos considera o nível de dificuldade e de complexidade da situação de jogo. A presença do “curinga” (+1) nas atividades tem o objetivo de apoiar os companheiros nas trocas de passe, sem participar efetivamente da execução de finalizações de ataque. Dessa forma, o aluno irá construindo o conhecimento do jogo de forma gradativa, onde os elementos técnicos e táticos são apresentados a cada unidade (Greco & Souza, 1997).

Segundo Garganta (1998), uma das vantagens dessa abordagem é que ao reconhecer as estruturas de jogo de uma modalidade esportiva, a aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno desejar aprender outra modalidade. Dessa forma, as estruturas semelhantes parecem favorecer a assimilação de princípios comuns e a prática transferível. Para Daolio (1996), a abordagem a partir das semelhanças estruturais, favoreceria a implementação das fases da aprendizagem em função da compreensão que os alunos fossem adquirindo em relação ao jogo, ao contrário do que tem sido normalmente utilizado, a partir das faixas etárias. Outra vantagem, conforme Graça e Mesquita (2002), é que situações de aprendizagem estruturadas poderiam facilitar o desenvolvimento dos alunos com baixo nível de desempenho através da implantação dos jogos reduzidos.

Durante a utilização dos jogos reduzidos, Oliveira e Graça (1998) destacam que os professores precisam preocupar-se em manter os objetivos do jogo e os elementos estruturais essenciais do jogo formal. Além disso, é necessário evidenciar a ligação entre o ataque e a defesa, ou seja, dar continuidade ao jogo sem determinar totalmente as tarefas, para que os alunos possam participar do processo de tomada de decisão. Nessas atividades o aluno terá que decidir entre situações diferenciadas que evidenciam a ação tática e a possibilidade de tomada de decisão frente aos problemas inerentes da prática esportiva.



A abordagem estruturalista possui, então, como principal objetivo, através da modificação das estruturas funcionais, a redução da complexidade do jogo. A aprendizagem ocorre de forma gradativa, através do desenvolvimento da capacidade de jogo, onde o ensino das habilidades técnicas esteja incluído no ensino da tática. Assim, o ensino da técnica é realizado os exercícios evidenciados nas estruturas funcionais.

Um aspecto importante é que em cada estrutura cuidadosamente elaborada, ocorre a presença dos fundamentos técnicos da modalidade. Entretanto, na abordagem estruturalista, o objetivo da aula não é ensinar determinado fundamento da modalidade, mas de uma forma geral, o aluno necessita entender as situações que acontecem no jogo, aprendendo a tomar decisões que favoreçam o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, estes princípios evidenciam características da concepção construtivista no ensino dos esportes, seja nas aulas de Educação Física ou nos treinamentos.

A visão construtivista do ensino preconiza o aluno como construtor de sua própria aprendizagem, valorizando os conhecimentos anteriores. Para Graça e Mesquita (2002, p.134), na perspectiva construtivista no ensino dos jogos desportivos, o professor precisa “descentrar-se de si próprio para se situar no aluno”. Na perspectiva de Gaya, Torres e Balbinotti (2002), na iniciação esportiva na escola é conveniente se adotar uma abordagem que possua o construtivismo como base epistemológica como o modelo centrado no jogo. Nesse modelo o aluno é um agente ativo no seu processo de aprendizagem.

### **Série de Jogos**

A metodologia do ensino dos esportes que preconiza o conceito recreativo do jogo esportivo é denominada série de jogos. Busca-se fundamentalmente a “construção e ampliação de conhecimentos específicos de jogo, planos de ação e relações sociais, sem excluir o plano motor” (Dietrich et al., 1984, p. 11).

Greco (2001) exemplifica a série de jogos pelas diversas experiências de jogo e a aprendizagem da técnica. Para o autor, o processo didático da série de jogos, apresenta inicialmente como seqüência metodológica o jogo de forma completa, incluindo os elementos técnicos e táticos. A discussão a respeito das dificuldades acerca do rendimento antecede a etapa de execução de diferentes exercícios e jogos com ênfase na correção nos elementos detectados na fase anterior. Finalmente, os jogos são novamente realizados, fazendo com que o aluno vivencie as situações de jogo. A vantagem dessa metodologia reside no fato dos alunos se sentirem altamente motivados devido à intervenção ativa e possibilidade de encontrar soluções para os problemas no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Dietrich et al. (1984), essa abordagem ao preconizar o conceito recreativo do jogo utiliza-se de uma metodologia global-funcional, pois ao contrário utilizando-se da metodologia analítico-sintética provavelmente não atenderia às características recreativas. Apesar das características evidenciadas, os autores afirmam que para a aquisição de diferentes experiências de jogo é necessário que as metodologias evidenciem tanto o jogo quanto o exercício para a aprendizagem dos esportes. Assim nessa abordagem, é preconizado o ato de jogar desde o início do processo ensino-aprendizagem, buscando a construção de forma gradativa, utilizando-se em primeiro lugar das formas básicas dos jogos, e a seguir dos mini jogos esportivos, que se apresentam com características de espaço, número de jogadores e estrutura de forma diferenciada.

O conceito recreativo do jogo esportivo, através da utilização da série de jogos, possibilita a construção gradativa da aprendizagem fazendo com que o aluno não vivencie fracassos que poderiam ocorrer se fossem expostos ao jogo formal (Dietrich et al.,1984). Além disso, segundo os autores, a técnica e a tática são realizadas em conjunto, sendo a primeira adequada a situações reais da aprendizagem.

A importância do ensino dos jogos na escola, buscando a cooperação em detrimento da competição é uma das propostas dos Jogos Cooperativos, que através

de Fábio Brotto, se revelou a primeira obra<sup>14</sup> brasileira abordando a pedagogia da cooperação. Segundo Brotto (1997), a cooperação é a forma de agir, onde alunos e professor buscam resolver um problema ou alcançar um objetivo comum. Dessa forma, os jogos cooperativos procuram estimular a segurança pessoal contribuindo para o desenvolvimento da socialização e da inclusão social. No sentido em que a competição não é valorizada, os alunos não se sentem inferiorizados e a satisfação ocorre no sentido em que possam buscar a sua própria evolução, estimulando a coesão entre os participantes.

Para Garganta (1998), as formas centradas no jogo apresentam duas vertentes: centrada no jogo formal e centrada nos jogos condicionados. No modelo centrado no jogo formal ocorre a utilização exclusiva do jogo formal, enquanto no modelo centrado nos jogos condicionados, a aprendizagem inicia-se no jogo partindo para as situações particulares (unidades funcionais). Além disso, nesse modelo, os princípios do jogo é que regulam a aprendizagem, estimulando a interpretação e aplicação dos princípios do jogo, sendo a técnica ensinada a partir das dificuldades táticas.

### **Ensino dos Jogos para sua Compreensão**

O modelo baseado na compreensão, *Teaching Games for Understanding (TGFU)*, constitui-se num modelo de integração, que favorece a compreensão dos esportes e facilita a transferência da aprendizagem. O entendimento das estratégias de alguns esportes poderia favorecer a aprendizagem de outros, devido às suas estruturas serem parecidas (Placek, 1996; Werner, Thorpe & Bunker, 1996).

Segundo Garganta (2002), essa perspectiva emergiu nos anos 1990. Entretanto, Graça e Mesquita (2002) evidenciam que esse modelo tem suas origens em meados dos anos de 1960 na Inglaterra, devido à insatisfação com os métodos de ensino tradicionais. A principal idéia, segundo Rink, French e Tjeerdsma (1996),

---

<sup>14</sup> Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar.

incide em “o que fazer?” deveria preceder “como fazer?”, tendo como principal objetivo o entendimento sobre a modalidade. As estratégias gerais são introduzidas com a intenção de desenvolver a tática do esporte para que sejam estimuladas a tomada de decisão (o que fazer).

Thorpe, Bunker e Almond apud Graça e Mesquita (2002) enunciaram quatro princípios pedagógicos que norteiam a estruturação pedagógica nesse modelo: 1) critério na escolha dos jogos para proporcionar variabilidade nas experiências vividas pelos alunos, facilitando a compreensão dos elementos táticos do jogo; 2) a modificação por representação, que modifica a complexidade do jogo formal, tornando-o mais simples, através de alterações no espaço, tempo e materiais utilizados; 3) a modificação por exagero, através do estabelecimento de regras de funcionamento do jogo, considerando situações específicas de determinados aspectos do jogo, colocando os alunos em situações de superioridade e inferioridade numérica; 4) a complexidade tática, que deve ser evidenciada progressivamente.

Assim como na abordagem estruturalista, nesse modelo o ensino da técnica é subordinado ao ensino da tática, prevalecendo o desenvolvimento da capacidade de jogo, que combina uma diversidade de capacidades psicológicas e físicas, além da interação entre as habilidades técnicas e as ações de jogo.

Uma das críticas a esta abordagem, segundo Greco (2001), é que o aluno entende mais sobre o jogo, porém não se pode afirmar que consegue executar aquilo que entende. Além disso, os estudos realizados para verificar a eficácia das abordagens globais em relação às analíticas ainda são contraditórios (Graça & Mesquita, 2002; Rink et al., 1996). Pode-se dizer que, tanto a abordagem estruturalista como o modelo para a compreensão, incide seus pressupostos no método global. É evidente, que a participação do aluno e sua motivação são relevantes nesses modelos.

Uma outra proposta que assume os princípios adotados nesse modelo é a aprendizagem no ambiente do jogo (Barreto, 2000; Ferreira, 2004). Nessa perspectiva, os alunos são levados a compreender o jogo “jogando”. As situações de

aprendizagem são focalizadas no jogo formal, inclusive na fase inicial de aprendizagem, quando os alunos começam entender a necessidade de aprender a técnica a partir das situações que ocorrem durante o jogo.

## **CAPÍTULO III**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O caminho metodológico desta investigação buscou compreender a prática pedagógica dos professores de Educação Física, utilizando-se da abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, estruturada em dois momentos distintos que se complementam. Muitos autores têm criticado a separação entre os dois tipos de abordagem, principalmente no sentido de se colocar uma em oposição à outra (André, 1983). O caráter de complementaridade é destacado por Onofre (2003, p.67), por serem consideradas “linhas de orientação coexistentes”, onde ambos os modelos possuem características que contribuem para entender o fenômeno do ensino.

#### **O Primeiro Momento do Estudo**

##### **Caracterização do Estudo**

No sentido de compreender a realidade da Educação Física no ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá-Pr realizou-se um estudo descritivo exploratório. A pesquisa proposta caracterizou-se como sendo um estudo de levantamento, com a intenção de descrever as principais características dos professores de Educação Física das escolas estaduais e particulares. A principal limitação do questionário utilizado nos levantamentos, segundo Thomas e Nelson (2002), é que os resultados consistem no que as pessoas dizem que executam ou naquilo que dizem acreditar.

Por outro lado, segundo Gil (1999), uma das vantagens do levantamento é de conhecer a ampla realidade e a facilidade da quantificação dos resultados, facilitando a análise do contexto com economia e rapidez. Além disso, o levantamento permitiu a seleção dos participantes para o segundo momento do estudo.

### **Sujeitos Participantes do Primeiro Momento**

A população desse estudo foi constituída de 31 (trinta e uma) escolas estaduais do município de Maringá-Pr e 10 (dez) escolas particulares (anexo 8). A amostra por conveniência foi utilizada para o primeiro momento da investigação (Gil, 1999). A amostragem por conveniência buscou selecionar os professores a que se tinha acesso de acordo com a estrutura organizacional e os dados fornecidos pelas escolas. Participaram do estudo 63 (sessenta e três) professores de Educação Física do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), sendo 46 (quarenta e seis) professores de escolas estaduais e 17 (dezessete) professores de escolas particulares.

### **Instrumento de Medida**

Através deste primeiro momento buscou-se identificar algumas características da prática pedagógica dos professores, através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, verificando os conteúdos e as abordagens pedagógicas utilizadas durante as aulas de educação Física e ainda questões de caracterização dos participantes, como a idade, o gênero, a carga horária semanal de trabalho, a instituição de formação inicial, o curso e área de pós-graduação (caso tenha realizado) e a experiência profissional. A Escala de Competência Profissional Percebida em Educação Física (Nascimento, 1999) foi utilizada no sentido de identificar a percepção de competência dos professores na sua atuação enquanto profissional de Educação Física (anexo 5).

### **Coleta das Informações**

Inicialmente foi realizado um contato prévio com os responsáveis pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), assim como com os diretores das escolas particulares, onde através da carta de solicitação de autorização (anexo 2), apresentou-se os objetivos e a necessidade do estudo, solicitando a colaboração de suas instituições no sentido de viabilizar a realização da investigação, objetivando a autorização por escrito a fim de atender as exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos. Além disso, buscou-se verificar junto ao NRE, as escolas do município que possuíam turmas de 5ª a 8ª séries e o número de professores de Educação Física destas escolas. Foram apresentadas trinta e uma escolas que possuíam turmas de 5ª a 8ª séries. O número de professores de Educação Física, entretanto, somente foi disponibilizado pelas próprias escolas após o contato inicial com a direção.

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (anexo 13), iniciou-se os primeiros contatos com diretores, supervisores e professores das escolas participantes. O processo de investigação do primeiro momento do estudo foi realizado entre os dias 07 (sete) de abril e 01(um) de junho de 2004, com aproximadamente 20 (vinte) horas semanais destinadas à coleta das informações (anexo 9).

Apesar da autorização inicial do NRE, houve a necessidade de entrar em contato com a direção de cada escola participante do estudo. Desta forma, o contato inicial com os diretores e supervisores das 31 (trinta e uma) escolas estaduais do município de Maringá foram realizados de forma a apresentar novamente os objetivos do estudo, para que então, caso a escola concordasse com sua realização, fosse disponibilizado os dias e horários da hora-atividade do professor de Educação Física. Em uma das escolas, apesar do consentimento da direção, os professores não se dispuseram a participar do estudo. Em duas escolas, apesar do contato com a supervisão, havia a necessidade de entrar em contato com os diretores, o que não foi possível em mais de duas visitas. Além disso, em 02 (duas) escolas onde havia



somente 5ª e 6ª série, os professores de Educação Física não foram encontrados nos horários informados pela escola.

A partir dos horários disponibilizados, foram realizados contatos com cada professor, em suas respectivas escolas, para agendar um horário para o esclarecimento e a realização do questionário. Caso o professor trabalhasse em mais de um local com turmas de 5ª a 8ª séries, optou-se em considerar como local de trabalho a escola em que este possuísse a maior carga horária semanal de trabalho.

Nas escolas particulares, o contato inicial com a direção foi realizado anteriormente, quando se buscou a declaração para obtenção do parecer do Comitê de Ética. Desta forma, os contatos com os professores foram agendados por telefone.

No primeiro contato com os professores das escolas estaduais e particulares, buscou-se esclarecer os objetivos e a metodologia utilizada no primeiro momento do estudo, entregando-lhe a carta convite (anexo 4). Evidenciou-se a preocupação com a formação do professor de Educação Física, tentando desvincular a investigação com a questão avaliativa de sua prática pedagógica, buscando relacionar a sua prática com aspectos de sua formação inicial e continuada. Após serem fornecidas as informações para a realização do questionário, os professores que possuíam disponibilidade responderam no local de trabalho, entregando-o em média em quarenta minutos. Alguns professores permaneciam com o questionário, agendando uma nova data para que fosse recolhido. Além disso, foi entregue ao professor, o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1) no sentido de garantir que as informações seriam tratadas de forma impessoal e com o devido anonimato.

### **Análise das Informações**

Os procedimentos da estatística descritiva foram realizados através da utilização do programa SPSS 10.0, onde os dados recolhidos foram codificados para análise. Para verificar possíveis diferenças nas variáveis investigadas, utilizou-se a análise de variância de Kruskal-Wallis e a prova U de Mann-Whitney.

Para análise e interpretação das questões abertas, sobre os conteúdos e abordagens pedagógicas desenvolvidas nas aulas, utilizou-se a análise de conteúdo do tipo categorial (Bardin, 1977). Os dados relativos aos conteúdos foram agregados em unidades e classificados de acordo com a categorização dos núcleos temáticos apresentados por Oliveira (2004). A utilização dos núcleos temáticos como referência é justificada devida sua recente publicação na área sobre a escolha dos conteúdos de ensino na Educação Física.

A análise dos dados do primeiro momento do estudo forneceu subsídios para a seleção dos participantes para o segundo momento.

## **O segundo Momento do Estudo**

### **Caracterização do Estudo**

O segundo momento da investigação caracterizou-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, que possui como foco a essência do fenômeno a ser estudado (Thomas & Nelson, 2002). Nesse sentido, buscou-se compreender, “a relação entre o contexto da situação educativa e o comportamento do ensino do professor” (Onofre, 2003, p. 68). Para o autor, somente assim pode-se superar as limitações do paradigma positivista assumindo uma visão ecológica do ensino.

O segundo momento desta investigação justifica-se em ser um estudo de caso, pois foram selecionados professores que realizaram sua formação inicial na Universidade Estadual de Maringá.

Uma das principais críticas às pesquisas qualitativas e aos estudos de campo se refere ao fato de que nem sempre este tipo de investigação apresenta descrições idênticas de uma situação a partir de perspectivas de diferentes pesquisadores, devido principalmente à falta de rigor metodológico e da dificuldade de generalização (Gil, 1999). Na visão de Becker (1997, p. 67), “descrições distintas de uma mesma organização perturbam pessoas acostumadas à pesquisa modelada no paradigma experimental”, e justifica que muitas vezes as questões inerentes à investigação não são as mesmas e assim as respostas também podem ser diferentes.

Além disso, o olhar e os pontos de vista do investigador podem diferenciar os resultados de um estudo, revelando uma subjetividade imprescindível no entendimento das situações educativas.

Na investigação qualitativa, o estabelecimento das questões a serem investigadas possui o objetivo de estudar o fenômeno em sua complexidade e no contexto natural, buscando, nesse sentido, as respostas que orientam o estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Outro ponto crucial em relação às pesquisas qualitativas, se refere às críticas devido à falta de regras de procedimento ou rigor metodológico para guiar as atividades de coleta. O primeiro momento do estudo buscou reduzir estes aspectos, no sentido de reconhecer a realidade dos professores das escolas estaduais e particulares, para então selecionar os professores para o estudo de caso de natureza qualitativa. Becker (1997) ainda argumenta que o pesquisador de campo, por estar presente e continuamente observando o comportamento dos participantes do estudo, é capaz de coletar muito mais dados, tendo então “condição de fazer mais testes de suas hipóteses do que pesquisadores mais formais” (p. 71), e assim não ficarem sujeitos aos seus próprios conhecimentos e expectativas.

Ao procurar conhecer a prática pedagógica dos professores participantes desse momento da investigação, tornou-se necessário analisá-las em seu contexto natural. Para tal, a investigadora necessitou se inserir na escola, principalmente nas aulas dos professores participantes.

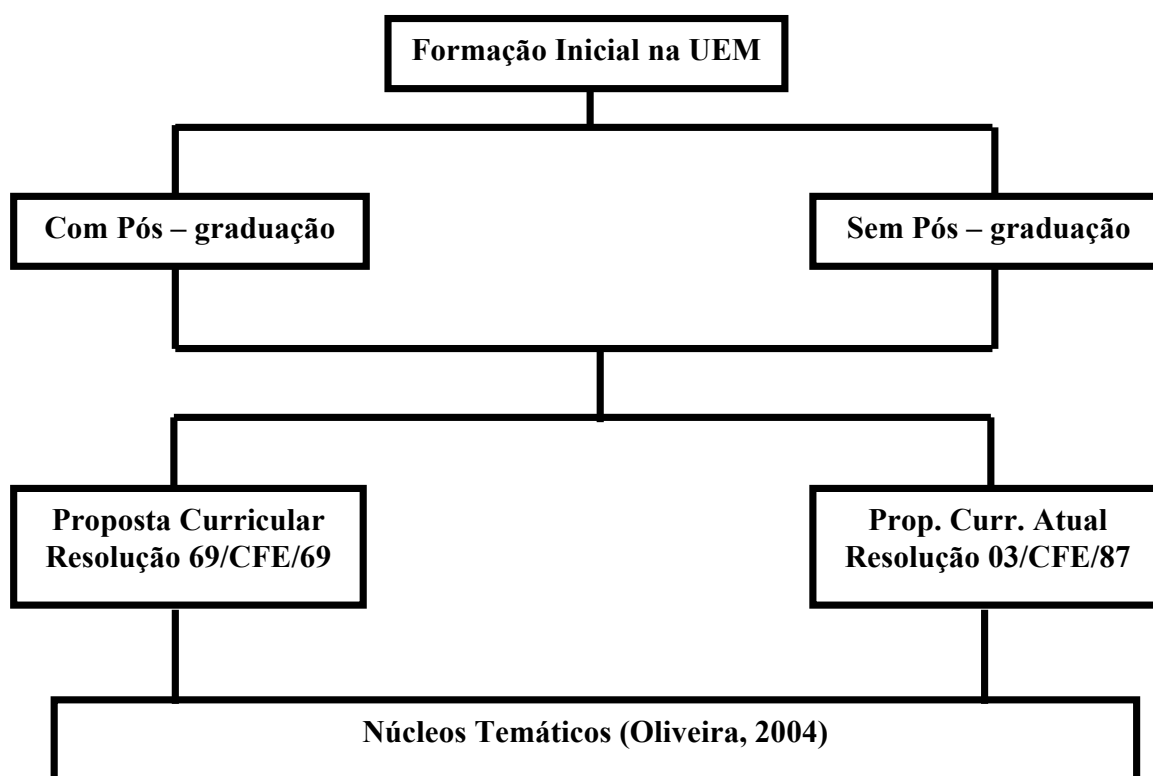
### **Sujeitos Participantes do Segundo Momento**

Nesse momento, a investigação procurou entender a prática pedagógica dos professores, buscando compreender a relação com a formação inicial de cada professor participante. Não houve a pretensão de representar a amostra, utilizando-se, dessa forma, a amostragem de conveniência (Bogdan & Biklen, 1994) no sentido de incluir indivíduos com características particulares no processo investigativo.

Para a escolha dos participantes do segundo momento da investigação, construiu-se um fluxograma, com os seguintes critérios de seleção: a) formação

inicial na UEM; b) formação continuada (com curso de pós-graduação e sem curso de pós-graduação); c) formação inicial em momentos distintos em relação à estruturação curricular determinada pela legislação (Resolução 69/CFE/69 e Resolução 03/CFE/87); e d) conteúdos utilizados durante as aulas, como se pode verificar na figura 2.

Desta forma, foram selecionados professores de Educação Física que realizaram a formação inicial na Universidade Estadual de Maringá, que tenham ou não realizado ações sistemáticas de formação continuada, como pós-graduações em nível de especialização. A preocupação em selecionar professores que possuíam os conteúdos de ensino sistematizados em diversos núcleos temáticos, tornou-se relevante durante a coleta das informações, pois parece ser este um diferencial na prática pedagógica.



**Figura 2.** Fluxograma construído para a escolha dos sujeitos do segundo momento do estudo

Assim, buscou-se identificar os professores que realizaram sua formação inicial na UEM (n=49). Como o processo de formação continuada diferenciava os participantes do estudo, buscou-se caracterizá-los a partir do primeiro momento da investigação. Identificou-se entre os professores que haviam realizado sua formação inicial na UEM, 37 (trinta e sete) possuíam especialização e 12 (doze) não haviam realizado nenhum curso de pós-graduação.

Entre os professores que possuíam curso de especialização, 28 (vinte e oito) realizaram a formação inicial até 1992, com a estrutura curricular baseada na Resolução 69/CFE/69, e 09 (nove) se formaram a partir de 1993 (Resolução 03/CFE/87).

A partir destes professores selecionados (os que possuíam especialização), utilizou-se um critério que levava em consideração a utilização dos núcleos temáticos em suas aulas. Entre os 03 (três) professores que apresentavam maior diversidade de conteúdos estabelecidos em núcleos temáticos (quatro núcleos temáticos), somente 02 (dois) possuía especialização. Estes foram então selecionados para o segundo momento do estudo.

Entre os professores selecionados, um deles realizou sua formação inicial em 1989 e o curso de especialização em 1999. O segundo professor realizou sua formação inicial em 1996 e o curso de especialização em 2002, como se pode observar no quadro 1. Como ambos trabalhavam em escolas particulares, a intenção era selecionar mais dois professores de escolas estaduais que possuíam especialização.

Desta forma, optou-se em selecionar professores das escolas estaduais que haviam apresentado três núcleos temáticos na seleção dos conteúdos utilizados em suas aulas, encontrando-se 08 (oito) professores. Como já tinham sido selecionados 02 (dois) professores, que haviam realizado sua formação em momentos distintos em relação à estrutura curricular, optou-se então em selecionar outros 02 (dois) professores na mesma situação. Dos 08 (oito) professores que haviam apresentado como conteúdo 03 (três) núcleos temáticos, somente 01 (um) deles se formou no currículo atual (Resolução 03/CFE/87), sendo então selecionado. Os outros professores haviam realizado sua formação no currículo antigo (Resolução

69/CFE/69). Então, optou-se em selecionar entre estes, o de formação mais recente, ou seja, um professor formado em 1992.

Para selecionar professores que haviam se formado na UEM e não tinham realizado curso de pós-graduação (n=12), buscou-se primeiramente verificar quais professores se formaram no currículo atual (Resolução 03/CFE/87). Identificaram-se 05 (cinco) professores. Entretanto, somente 01 (um) deles apresentou uma maior diversidade de conteúdos (utilizando-se conteúdos de todos os núcleos temáticos), sendo então selecionado. Entre os professores que não possuíam especialização e se formaram no currículo antigo (Resolução 69/CFE/69), encontrou-se 07 (sete) professores, sendo que todos trabalhavam com o conteúdo estruturado em 02 (dois) núcleos temáticos. Desta forma, buscou-se selecionar o de formação mais recente. Os professores selecionados podem ser visualizados no quadro 1.

**Quadro 1** - Professores selecionados para o segundo momento do estudo

Professor -escola	Formação Inicial (ano de conclusão)	Pós-graduação (especialização)	Núcleos Temáticos
Rute - particular	1989 (Resolução 69/69)	1999	“a”, “b”, “c” e “d”
Pedro - particular	1996 (Resolução 03/87)	2002	“a”, “b”, “c” e “d”
Esdras - estadual	1997 (Resolução 03/87)	1998	“b”, “c” e “d”
Ester - estadual	1992 (Resolução 69/69)	1999	“b”, “c” e “d”
Reis - estadual	2002 (Resolução 03/87)	-	“a”, “b”, “c” e “d”
Sara - particular	1992 (Resolução 69/69)	-	“b” e “d”

Obs: Os nomes apresentados aos professores são fictícios.

A investigadora possuía contatos anteriores à investigação em níveis diferenciados com cada professor participante desse momento da investigação. Alguns professores fizeram parte de alguns momentos da formação inicial da investigadora, que teve sua formação inicial concluída na UEM em 1992, assim como outras duas professoras participantes do estudo, Éster e Sara. Como a formação nesse período era em regime de créditos, não existia uma turma contínua do início ao fim do curso. O regime de créditos permitia aos alunos a estruturação de seu próprio horário, de acordo com o currículo disponibilizado pelo departamento de Educação Física da instituição, fazendo com que a cada semestre turmas

diferenciadas fossem formadas, o que fez com que a pesquisadora tivesse contato com as professoras participantes do estudo em algumas disciplinas da formação inicial. Porém, a pesquisadora não havia encontrado estas professoras após esse contato.

A investigadora também teve contato com o professor Pedro, na esfera profissional, quando trabalhou durante aproximadamente 04 (quatro anos) no mesmo ambiente escolar. Apesar disso, o contato na época era restrito, já que as funções e os horários na escola eram diferenciados.

Nesses três casos, a familiaridade com os professores, permitiu uma aproximação inicial mais rápida. Apesar dos outros professores serem conhecidos da pesquisadora, não tiveram um contato mais próximo durante o percurso profissional. Eram professores que atuaram em competições e eventos os quais a pesquisadora também havia participado.

O primeiro contato formal com os professores participantes desse momento da investigação, ocorreu no momento em que participaram da coleta do primeiro momento do estudo. Entretanto, nesse momento, ainda não era possível reconhecer quais seriam os participantes do segundo momento. Quando os professores foram selecionados a partir dos critérios estabelecidos, um convite foi entregue para os mesmos (anexo 10). A cada professor participante foram apresentados os objetivos da investigação, enfatizando novamente o caráter não avaliativo de suas práticas. Além disso, os professores foram informados quanto às questões relativas à observação de suas aulas, o período das mesmas e ainda a realização de uma entrevista ao final do período das observações.

### **Coleta das Informações**

A investigação foi realizada pautada na: a) observação das aulas; b) entrevistas semi-estruturadas com os professores; c) recolha de documentos complementares, como os currículos do curso de Educação Física da UEM, projeto político pedagógico das escolas onde os professores atuam, e ainda os planos de

ensino utilizados pelos professores. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as diversas possibilidades das fontes de informação é denominada triangulação.

### A Observação Participante

Na observação participante, segundo Becker (1997), o pesquisador participa da vida cotidiana do grupo que estuda, observando situações e como as pessoas se comportam diante delas. Os estudos de caso que se preocupam com a observação, segundo Bogdan e Biklen (1994), necessitam direcionar a investigação em algum foco de estudo. Nesse sentido, buscou-se a observação participante focalizada nos componentes que envolvem a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Para a realização da observação foi estabelecida uma lista de tópicos que foram transformados em categorias ou sub-categorias de análise, denominada “Sistemas de Codificação Pré-estabelecidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 229). As listas foram estruturadas em aspectos contextuais amplos como a organização escolar, aspectos contextuais restritos voltados à aula e a prática pedagógica do professor, aspectos de caráter pessoal que envolva características do professor a ser observado (anexo 6).

A escolha do período de observação com cada professor foi realizada individualmente, quando se entregou um novo convite para a participação do segundo momento do estudo (anexo 10). Os períodos de observação foram estruturados em “semanas típicas de trabalho” de cada professor, em um turno específico onde houvesse uma maior concentração de aulas ministradas para as turmas de 5ª a 8ª séries. Os professores possuíam carga horária diferenciada para a docência de Educação Física nas turmas de 5ª a 8ª séries, o que justifica a diferença existente no número de aulas observadas de cada professor.

A semana típica de trabalho constituía-se em acompanhar o professor em todos os momentos em que estivesse na escola naquele período pré-estabelecido. Foram observadas 78 (setenta e oito) aulas, entre 26 (vinte e seis) de julho a 24 (vinte e quatro) de setembro de 2004. No segundo período de observação, foram



observadas aulas de uma turma de cada série de cada professor. No caso da professora Rute, como ela ministrava aulas de Educação Física somente para as oitavas séries, observou-se as aulas de duas turmas (anexo 11).

O registro das informações coletadas durante as observações das aulas, foi realizado através das notas de campo, buscando relatar de forma escrita àquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no transcorrer da recolha dos dados, sendo capaz de captar outros sentidos que o gravador não poderia identificar (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo foram realizadas diariamente após as observações de cada professor. Em algumas semanas, a investigadora participava das aulas de um professor no período matutino e de outro no período vespertino, realizando as notas de campo de ambos os professores no período noturno. As notas foram digitadas diretamente no micro-computador e seus registros duraram, em média, uma hora a cada período de observação.

Durante a observação das aulas ou nos intervalos e hora-atividade dos professores surgiram em conversas informais, relatos e histórias de vida narradas pelos professores participantes da investigação, explicações sobre suas ações práticas e sobre alguns acontecimentos em sua realidade de trabalho, que foram incorporados nas notas de campo realizadas diariamente.

Um das dificuldades da investigação foi descobrir o ponto de saturação dos dados, ou seja, o momento de terminar a coleta dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Como as análises foram realizadas durante o processo de recolha dos dados, a coleta foi encerrada quando a aquisição da informação tornou-se repetitiva e redundante. Por esse motivo, uma das professoras participou de um período de observação, enquanto os outros professores foram observados durante dois períodos, ou seja, em duas semanas típicas de trabalho (anexo 11).

#### A entrevista

A entrevista foi realizada após o término das observações de cada professor (anexo 11). Foram previamente agendadas com os professores, sendo realizadas em local apropriado para que facilitasse a sua gravação. As entrevistas foram

gravadas em um micro-gravador da marca Panasonic RN-202, com objetivo de manter o máximo de fidelidade possível das expressões dos entrevistados. Tiveram duração, em média, de 01 (uma) hora e 15 (quinze) minutos. As entrevistas semi-estruturadas foram orientadas a partir de um roteiro pré-estabelecido, que possuiu como objetivo garantir que todos os tópicos fossem abordados durante sua realização (anexo 7). Em uma das entrevistas, o roteiro pré-estabelecido não foi seguido rigorosamente, pois a facilidade da professora em contar histórias de sua vida pessoal e profissional, fez com que muitas das questões estabelecidas fossem abordadas antecipadamente.

As entrevistas foram transcritas integralmente. As expressões verbais ou gestuais, como a mudança de tonalidade na fala, pausas, alegria, tristeza, entusiasmo, choro e outras foram descritas em notas de campo, realizadas após as transcrições. Cada hora de entrevista solicitou da pesquisadora, aproximadamente, 08 (oito) horas para a realização das transcrições. Com a finalidade de manter o anonimato dos professores, estes foram denominados com nomes fictícios, passando a se chamar Pedro, Éster, Esdras, Reis, Sara e Rute.

#### A recolha de documentos complementares

Os documentos relativos ao Projeto Político-pedagógico e planejamento das escolas estaduais e particulares foram solicitados aos diretores ou coordenadores das escolas e professores participantes da investigação. No sentido de auxiliar a análise e discussão dos resultados foi solicitado ao Chefe de Colegiado do Departamento de Educação Física da UEM, documento referente aos Currículos do Curso de Educação Física daquela IES.

#### **Procedimentos de Análise das Informações**

O material das observações foi transcrito e codificado, buscando identificar nos textos material relevante para a análise e a interpretação dos dados. Segundo

Bogdan e Biklen (1994), o processo de codificação dos dados permite condensar os dados qualitativos, na tentativa de salientar determinados elementos.

Algumas categorias foram pré-estabelecidas a partir da lista de tópicos de observação. Entretanto, a maioria das categorias surgiu a partir da triangulação dos dados, onde se utilizou a observação, entrevistas e a recolha de documentos para fundamentar as análises das categorias da investigação (Thomas & Nelson, 2002).

A análise de conteúdo foi utilizada para estudar e analisar os dados qualitativos, buscando compreender os diversos tipos de comunicação, assegurando a objetividade e sistematização dos conteúdos (Barros & Lehfeld, 2000). Além disso, utilizou-se a análise de conteúdo do tipo categorial, através de recortes (Bardin, 1977).

Os dados coletados durante as observações e nas entrevistas depois de transcritos, foram organizados e compreendidos a partir da identificação de dimensões, categorias e sub-categorias. A identificação das categorias de análise surgiu a partir da codificação do texto, através de palavras e notas pessoais da investigadora. A análise dos dados foi desenvolvida durante toda a investigação, onde se buscou teorização progressiva que ocorreu juntamente com o processo de recolha dos dados.

Entre os primeiros dados coletados no primeiro momento, a partir do dia 7 (sete) de abril, até a última entrevista no dia 5 (cinco) de outubro, foram aproximadamente 6 (seis) meses de coleta de informações. Cada dia de observação resultava em notas de campo, que aos poucos foram sendo codificadas para a elaboração de novas categorias de análise.

A estratégia utilizada para esse momento da investigação buscou não somente fundamentar os dados em categorias definidas anteriormente à coleta de dados, mas estruturá-los a partir dos dados coletados diariamente a cada observação e de sua respectiva narrativa. Segundo Thomas e Nelson (2002), no método narrativo o pesquisador deve registrar aquilo que observa, selecionando a seguir a informação mais relevante.

As estratégias de investigação buscaram nesse estudo um equilíbrio entre o método dedutivo e o método indutivo (Gil, 1999). Segundo o autor, no método

dedutivo a intenção é procurar que os dados coletados confirmem uma teoria. No método indutivo, ao contrário, a observação e análise dos dados podem facilitar a busca ou a criação de uma nova teoria para explicar os fatos.

A partir da elaboração das categorias de análise, buscou-se o estabelecimento de relações de causalidade entre as ações pedagógicas dos professores, os conteúdos e abordagens pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores.

### **Validade Interna e Externa**

Quanto aos critérios relativos à credibilidade da investigação, como sugerido por Mazzotti e Gewandsznajder (1999), buscou-se o questionamento realizado pelos pares, no sentido de apontar falhas e pontos obscuros nas análises dos dados. A triangulação através de fontes distintas de investigação foi o procedimento adotado para aumentar a sua confiabilidade, assim como a tentativa de identificar padrões de comportamento diferenciados e de casos negativos.

Além disso, depois de transcrita a entrevista, esta foi encaminhada para os professores, para que estes pudessem confirmar o seu conteúdo (anexo 12).

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### Características Gerais dos Participantes do Estudo – Primeiro Momento

Apesar do grande número de professores do sexo feminino na realidade escolar, pôde-se observar que no que se refere aos professores de Educação Física, os números apresentam uma distribuição quase equivalente em ambos os sexos na realidade investigada. Dos 63 (sessenta e três) professores participantes do estudo, 31 (trinta e um) são do sexo masculino e 32 (trinta e dois) do sexo feminino. Entretanto, na realidade das escolas particulares há uma predominância do sexo masculino, como se pode observar na tabela 1. A predominância de professores do gênero feminino nas escolas estaduais e do gênero masculino nas escolas particulares parece ser devido ao fato de que os professores nesta última possuem salários superiores aos das escolas estaduais.

**Tabela 1** - Gênero dos professores das escolas estaduais e particulares

Professores	Gênero				Total	
	Masculino		Feminino		n	%
	n	%	n	%		
Estaduais	19	41,3	27	58,7	46	100
Particulares	12	70,6	05	29,4	17	100
Total	31	49,2	32	50,8	63	100

A média de idade dos professores é de aproximadamente 41 (quarenta e um anos). Entretanto, nas escolas particulares esta média é de 36 (trinta e seis) anos, sendo que o mais jovem possui 29 (vinte e nove) anos, e o mais velho 48 (quarenta e oito) anos. Nas escolas estaduais a média de idade dos professores é de aproximadamente 43 (quarenta e três) anos. Nas escolas estaduais 12 (doze) professores, ou seja, mais de 25% dos professores possuem mais de 49 anos, enquanto que nas escolas particulares não foram encontrados professores nesta faixa etária, sendo que aproximadamente 70% dos professores possuem até 36 anos. A preferência por professores mais jovens nas escolas particulares parece ser evidente.

A relação entre faixa etária e experiência profissional é um aspecto a ser analisado no contexto educacional. A valorização da experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho dos professores que possuem uma idade mais avançada parece ser substituída pela aparente disposição dos mais jovens. Assim, os professores mais jovens acabam sendo mais requisitados nas instituições privadas, sendo a experiência profissional desconsiderada nesse contexto. O preconceito com os profissionais mais idosos têm sido uma problemática em todos os segmentos do mercado, assim como na Educação Física.

Como conseqüência da dificuldade de inserção na área escolar, principalmente no ensino privado, a intervenção do profissional de Educação Física, que estava centrada no ensino escolar a algumas décadas, atualmente busca estabelecer outros campos de trabalho.

No que se refere ao percurso do profissional de Educação Física, pôde-se observar que os professores possuem, em média, aproximadamente 15 (quinze) anos de experiência profissional, sendo que 49,2% possuem até 15 (quinze) anos de experiência e 50,8% possuem de 16 (dezesesseis) a 34 (trinta e quatro) anos de experiência profissional nos diversos campos de trabalho da Educação Física. A área de treinamento personalizado foi citada como a que para 88,9% dos professores nunca foi exercida. Além disso, 73% dos professores das escolas estaduais e

particulares nunca trabalharam da área de gestão da Educação Física e 36,5% nunca trabalharam com treinamento esportivo. Aproximadamente 25% dos professores trabalharam entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos com treinamento esportivo.

Entre aqueles professores que realizaram a formação inicial na UEM (n = 49), verificou-se que 83,67% nunca exerceram a profissão de *personal trainer*, 73,46% nunca trabalharam com a área de gestão da Educação Física e 36,73% nunca trabalharam com treinamento desportivo. Ao comparar os períodos de formação inicial, verificou-se que entre aqueles professores que realizaram a formação inicial mais recentemente (Resolução 03/CFE/87), apenas 7,7% atuaram na área de gestão. Entretanto, entre os professores com formação mais antiga (Resolução 69/CFE/69), aproximadamente 35% atuaram nesta área, principalmente em atividades como direção e coordenação em escolas, academias e organizações esportivas. A área de gestão parece exigir uma maior experiência profissional, o que justifica a formação inicial realizada a mais de 10 (dez) anos por estes professores.

Na área de treinamento personalizado, tanto os professores com formação inicial mais recente, quanto aqueles que realizaram sua formação inicial antes de 1992, aproximadamente 26% atuaram nesta área. Os professores que atuam na escola parecem se dedicar quase que exclusivamente a mesma. Somente 4 (quatro) professores possuem mais tempo de atuação em outras áreas que não sejam o ensino escolar, sendo que 3 (três) professores haviam trabalhado com treinamento esportivo e 1 (um) com ensino de natação em academia.

A dedicação exclusiva à docência em Educação Física durante toda a carreira profissional foi observada em 18 (dezoito) professores, que representam 28,57% dos professores das escolas estaduais e particulares. Entre os professores das escolas estaduais estes valores representam 32,60%, ou seja, 15 (quinze) professores.

No âmbito escolar, os professores participantes do estudo trabalham, em média, aproximadamente 38 horas-aula semanais. Entretanto, nas escolas

particulares estes valores possuem uma maior variação, devido à possibilidade de contratação dos professores por um número indefinido de horas. Nas escolas particulares, a carga horária do professor pode variar tanto para menos como para mais aulas de um ano para o outro. No caso dos participantes do estudo, o número de horas aula de cada professor variou entre 10 (dez) horas-aula semanais até 63 (sessenta e três) horas-aula semanais. Aproximadamente 50% dos professores das escolas particulares possuem mais de 40 (quarenta) horas-aula semanais, trabalhando em três períodos (manhã, tarde e noite). A carga horária excessiva de trabalho é um dos reflexos da busca incessante de um salário mais digno. Quanto maior a carga horária do professor, maior o salário e menor o tempo livre e de lazer.

Nas escolas estaduais, os professores que foram aprovados em concurso público possuem 20 horas-aula semanais (professor padrão), ou seja, trabalham em um período somente. Entretanto, isto ocorre com somente 13% dos professores. A maioria dos professores das escolas estaduais (63%) trabalham 40 (quarenta) horas-aula semanais, ou por possuírem 02 (dois) padrões ou por optar por aulas extraordinárias. Aproximadamente 17% dos professores participantes do estudo das escolas estaduais trabalham entre 40 (quarenta) e 60 (sessenta) horas-aula semanais e 7% trabalha entre 26 (vinte e seis) e 32 (trinta e duas) horas-aula semanais.

A possibilidade de encontrar o professor de Educação Física em sua hora-atividade é facilitada se ele possuir as 20 (vinte) horas-aula semanais na escola. Deste total, dezesseis horas-aula são aulas propriamente dita, e as outras 04 (quatro) horas-aula são de disponibilidade para estudos e planejamentos na escola (hora atividade). Através de determinação do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), a hora-atividade de todos os professores de Educação Física da escola deveria ser realizada às sextas-feiras. Entretanto, para a maioria dos professores, inclusive seletistas ou professores do Processo de Seleção Simplificado (PSS), esta é uma situação que ainda não foi atendida, pois no caso destes últimos,



principalmente, é necessário que ele realize 40 (quarenta) horas-aula semanais, sendo 8 (oito) de hora-atividade, fazendo com que muitas vezes tenha que trabalhar em diversas escolas para cumprir esta carga horária mínima, não lhe restando o dia especificado para a hora-atividade. Encontrar os professores das escolas estaduais com algum tempo disponível é realmente difícil. Normalmente, encontrava-os durante uma aula e tentava agendar o estudo para um horário de intervalo ou no horário de saída.

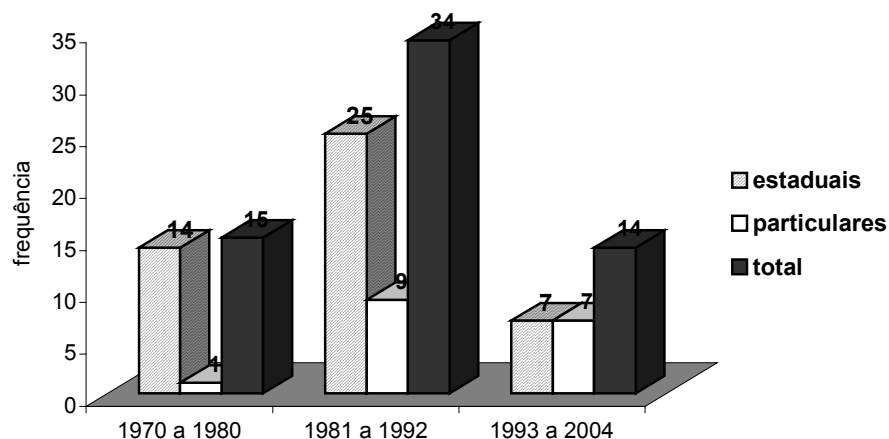
No modelo teórico apresentado por Korthagen (2004), evidenciou-se que as mudanças na prática pedagógica dos professores sofrem influências do meio ambiente. Assim, o excesso de carga horária dos professores poderá interferir em sua atuação profissional.

No que se refere ao nível de formação dos professores, verificou-se que apenas 01 (um) professor realizou o curso de bacharelado e todos os outros possuem licenciatura em Educação Física, sendo 49 (quarenta e nove) na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e 14 (quatorze) em outras IES, como se pode observar na tabela 2.

**Tabela 2** - Formação inicial dos professores das escolas estaduais e particulares

Professores	Formação Inicial				Total	
	UEM		Outras IES		n	%
	n	%	n	%		
Estaduais	35	76,1	11	23,9	46	100
Particulares	14	82,4	3	17,6	17	100
Total	49	77,8	14	22,2	63	100

Como se pôde observar na tabela 2, tanto os professores das escolas estaduais quanto aqueles das escolas particulares investigadas, realizaram em sua maioria, sua formação inicial na UEM. Os períodos de formação, entretanto, são bastante distintos como se pode observar na figura 3.



**Figura 3.** Distribuição dos períodos de formação inicial dos professores

Os dados da figura 3 demonstram que 34 (trinta e quatro) professores, tanto das escolas particulares (52,9 %) como das escolas estaduais (54,4%), realizaram a formação inicial entre 1981 e 1992. Somente 14 (quatorze) professores se formaram a partir de 1993, sendo que destes a maioria, ou seja, 13 (treze) professores realizaram sua formação inicial na UEM, sendo 6 (seis) professores atuantes em escolas particulares e 7 (sete) professores nas escolas estaduais.

Em relação ao processo de formação continuada, verificou-se que 49 (quarenta e nove) professores, ou seja, aproximadamente 77,8%, possuem curso de especialização, sendo que aproximadamente 50% realizaram este curso de pós-graduação na UEM. Entre os professores que realizaram a formação inicial na UEM ( $n = 49$ ), 37 (trinta e sete) possuem curso de especialização, sendo que apenas 24,4% a realizaram nos últimos 5 (cinco) anos. Entre os professores que não possuem curso de pós-graduação e se formaram na UEM ( $n=12$ ), 07 (sete) se formaram no currículo antigo (Resolução 69/CFE/69) e 05 (cinco) no currículo atual (Resolução 03/CFE/87).

Quando são envolvidos todos os professores participantes do estudo ( $n = 63$ ), verificou-se que aproximadamente 27% realizaram um curso de pós-graduação nos últimos 05 (cinco) anos, e 34,7% realizaram curso de especialização a mais de 10

(dez) anos. Verificou-se ainda, que aproximadamente 85% dos professores das escolas estaduais possuem curso de especialização, enquanto nas escolas particulares somente 58,8% são pós-graduados.

Entretanto, como se pôde observar na tabela 3, nos últimos anos a procura por um curso de pós-graduação pelos professores das escolas particulares tem aumentado, sendo que dos 10 (dez) professores das escolas particulares que possuem curso de especialização, 70% a realizaram a partir de 2000.

**Tabela 3** - Realização de curso de pós-graduação dos professores das escolas estaduais e particulares

Professores	Curso de Especialização				Total n
	até 1999		A partir de 2000		
	n	%	n	%	
Estaduais	29	74,4	10	25,6	39
Particulares	03	30	07	70	10
Total	32	65,3	17	34,7	49

Como se pôde observar na tabela 3, a necessidade da formação continuada tem possibilitado que principalmente os professores das escolas particulares realizem cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a formação passa justificar a sua permanência neste posto de trabalho, pois no caso destas escolas não existe um acréscimo salarial para os professores que possuem curso de pós-graduação.

As áreas de concentração dos cursos de pós-graduação realizados pelos professores foram bastante diversificadas, sendo 27 (vinte e sete) na área da Educação Física, 15 (quinze) na área da Educação (didática e metodologia de ensino e orientação educacional), 06 (seis) na área de biologia e morfofisiologia e 01 (uma) na área de ciências sociais. Verificou-se então que, 55,1% dos professores realizaram a especialização na Educação Física, nas seguintes áreas de concentração: Educação Física Escolar (5), Treinamento Desportivo (4), Personal Trainer (1), Recreação e Lazer (3), Educação Física Infantil (4), Educação Física Especial (3), Política de Esportes (1), Atletismo (1), Dança (1), Handebol (1), Voleibol (1), Futebol (1) e Epistemologia da Educação Física (1).

A área dos cursos de especialização mais evidente entre os professores das escolas estaduais foi a Didática e Metodologia de ensino, onde 12 (doze) professores participaram do curso de pós-graduação numa mesma IES entre 1996 e 2001. É necessário evidenciar que os professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná que possuem curso de pós-graduação, devido ao plano de cargos e salários, são beneficiados com um aumento salarial. Dessa forma, se o professor possuir mestrado ou doutorado o salário pode ser acrescido de aproximadamente 100% dos valores iniciais. Entretanto, nenhum dos professores que participaram do estudo possui mestrado ou doutorado. Além disso, segundo os professores participantes do estudo, o NRE não favorece a realização deste tipo de formação, pois não existe nenhum tipo de licença que permita o afastamento parcial ou integral com remuneração para realização de cursos de pós-graduação.

Quanto aos estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional, verificou-se que 40 (quarenta) professores, ou seja, 79,4 % se encontram no estágio de diversificação, que segundo Nascimento e Graça (1998), compreende entre 7 e 19 anos de experiência profissional.

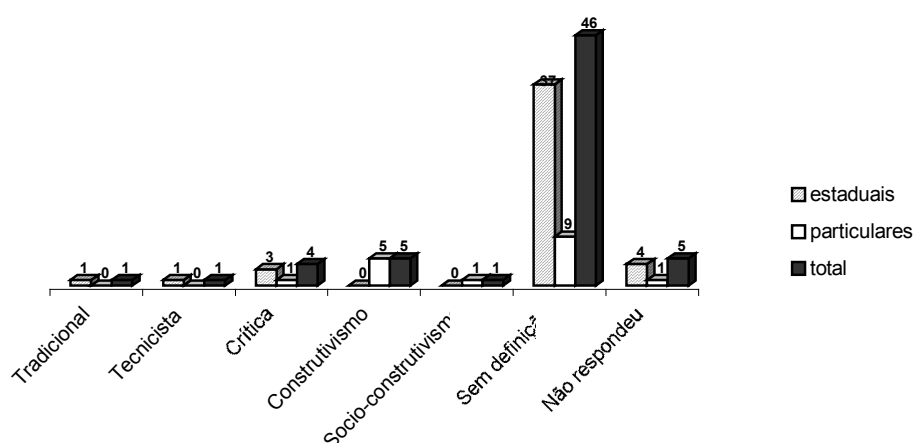
No estágio de estabilização (entre 20 e 25 anos de experiência) estão 13 (treze) professores. Entre os professores no estágio de estabilização somente 01 (um) não realizou curso de especialização. Entretanto, todos os professores realizaram este curso de pós-graduação a mais de cinco anos e 50% dos professores deste estágio a realizaram antes de 1985, ou seja, há aproximadamente 20 (vinte) anos. Nessa perspectiva, verificou-se que os professores que possuem um maior número de anos de docência e que estão próximos à aposentadoria parecem não estar intensificando ações sistemáticas de formação continuada.

No estágio de entrada na carreira, que corresponde de 1 (um) a 3 (três) anos de experiência no ensino, se observou apenas 6,3% dos professores, sendo 2 (dois) professores de escolas estaduais e 2 (dois) de escolas particulares. No estágio de consolidação, que compreende entre 4 (quatro) e 6 (seis) anos de docência, observou-se aproximadamente 10% dos professores.

### Abordagens Pedagógicas e os Conteúdos de Ensino

Os resultados encontrados em relação às abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores parecem demonstrar ainda uma inconsistência metodológica ou dificuldade no entendimento da questão evidenciada. Os professores que não conseguiram definir-se sobre esta questão, apontaram os procedimentos metodológicos utilizados durante as suas aulas, como o trabalho em grupo, os questionamentos, os debates, a produção de textos, a confecção de cartazes, a elaboração de coreografias e outros. Os professores que evidenciaram em suas respostas os procedimentos metodológicos, como se pôde verificar na figura 4, compreendem 46 (quarenta e seis) professores, que equivalem a 73%. Entretanto, as descrições dos procedimentos metodológicos não permitiram identificar nenhuma abordagem pedagógica, tanto de forma isolada quanto de forma conjunta.

As principais abordagens pedagógicas citadas pelos professores das escolas estaduais a partir do questionamento sobre as abordagens pedagógicas utilizadas durante as aulas foram: tradicional (01), tecnicista (01) e abordagens críticas (03). Nas escolas particulares os professores apontaram: construtivismo (5), o sócio-construtivismo (1) e abordagens críticas (01). Ainda, 5 (cinco) professores das escolas estaduais e particulares não responderam a questão, como observado na figura 4.



**Figura 4.** Abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores

Para a verificação dos conteúdos que os professores afirmaram utilizar em suas aulas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, utilizou-se como referência à organização dos núcleos temáticos (Oliveira, 2004), onde se buscou identificar quais os núcleos que os professores evidenciaram como realizados em sua prática pedagógica. Os núcleos temáticos podem ser visualizados no quadro 2.

**Quadro 2** - Organização dos núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos

Núcleos	Conteúdos Básicos
a) o movimento em construção e estruturação	Habilidades motoras de base (locomotoras, não-locomotoras, manipulativas, coordenação viso-motora), esquema corporal, percepção corporal
b) o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas	Jogos (motores, sensoriais, criativos, intelectivos e pré-desportivos); esporte institucionalizado (basquetebol, voleibol, handebol, atletismo, futebol, futsal, ciclismo, outros) e esportes alternativos (capoeira, escaladas, passeios, bets, malha, peteca, outros)
c) o movimento em expressão e ritmo	Ginástica, dança, brinquedos cantados, cantigas de roda e outros
d) o movimento e a saúde	Higiene e primeiros socorros, ergonomia, bases anátomo-fisiológica do corpo humano, bases nutricionais, aspectos básicos da metodologia do treinamento, avaliações do crescimento, desenvolvimento, composição corporal e aptidão física

(Fonte: Oliveira, 2004).

Os conteúdos utilizados pela maioria dos professores (95,2%) das escolas estaduais e particulares, como se pode observar na tabela 4, se referem ao núcleo temático “b”, que incluem os jogos, os esportes institucionalizados e os esportes alternativos. Entretanto, no que se refere aos esportes alternativos, somente a capoeira foi citada pelos professores.

**Tabela 4** – Percentual dos núcleos temáticos utilizados nas aulas de Educação Física pelos professores das escolas estaduais e particulares

Professores	Núcleos							
	a		b		c		d	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Estaduais	2	4,3	44	95,7	19	41,3	17	37
Particulares	6	35,3	16	94,1	6	35,3	10	58,8
Total	8	12,7	60	95,2	25	39,7	27	42,9

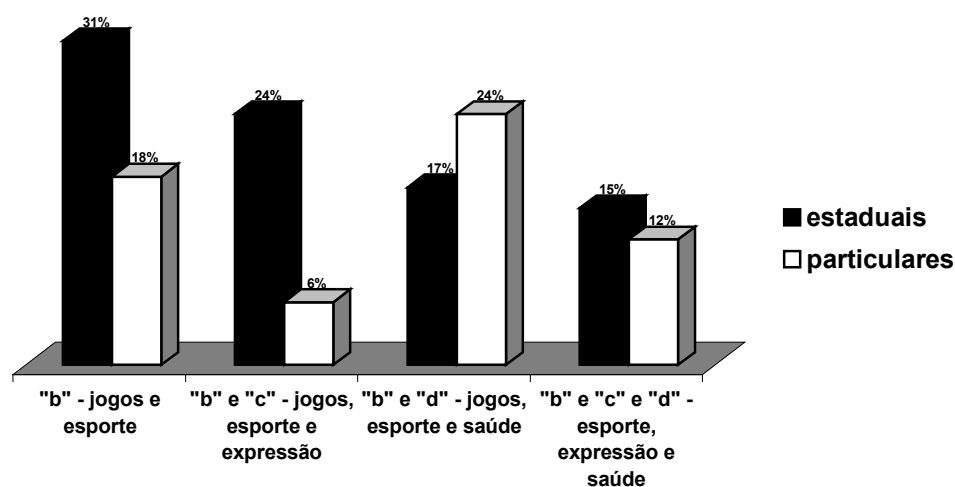
Somente 3 (três) professores, sendo 1 (um) das escolas estaduais e 2 (dois) das escolas particulares apontaram todos os 4 (quatro) núcleos como sendo trabalhados durante as suas aulas. A maioria dos professores (27%), trabalha exclusivamente com o núcleo “b”, enquanto 19% preferem utilizar uma combinação entre os núcleos “b” e “c”, e outros 19% uma combinação entre os núcleos “b” e “d”, como se pode verificar na tabela 5.

**Tabela 5** – Percentual da combinação dos núcleos temáticos utilizados nas aulas de Educação Física pelos professores das escolas estaduais e particulares

Professores	Núcleos								total
	b	b e c	b e d	b, c, e d	todos	outras	não respondeu		
	n %	n %	n %	n %	n %	n %	n %	n %	
Estaduais	14 31	11 24	8 17	7 15	1 2	1 2	4 9	46 100	
Particulares	3 18	1 6	4 24	2 12	2 12	5 28	0 0	17 100	
Total	17 27	12 19	12 19	9 14	3 5	6 10	4 6	63 100	

A utilização de conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física, apesar das diversas orientações pedagógicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), parece não ter alcançado a realidade educacional na área. A própria influência da mídia, que ao divulgar algumas modalidades esportivas acaba indiretamente gerando uma pressão por parte da sociedade para a aprendizagem de algumas modalidades esportivas, como o futebol, futsal e voleibol, em detrimento das demais.

Para melhor visualização dos conteúdos utilizados pelos professores das escolas estaduais e das escolas particulares, apresentou-se na figura 5, os principais núcleos temáticos trabalhados pelos professores.



**Figura 5.** Percentual dos conteúdos apresentados pelos professores das escolas estaduais e particulares

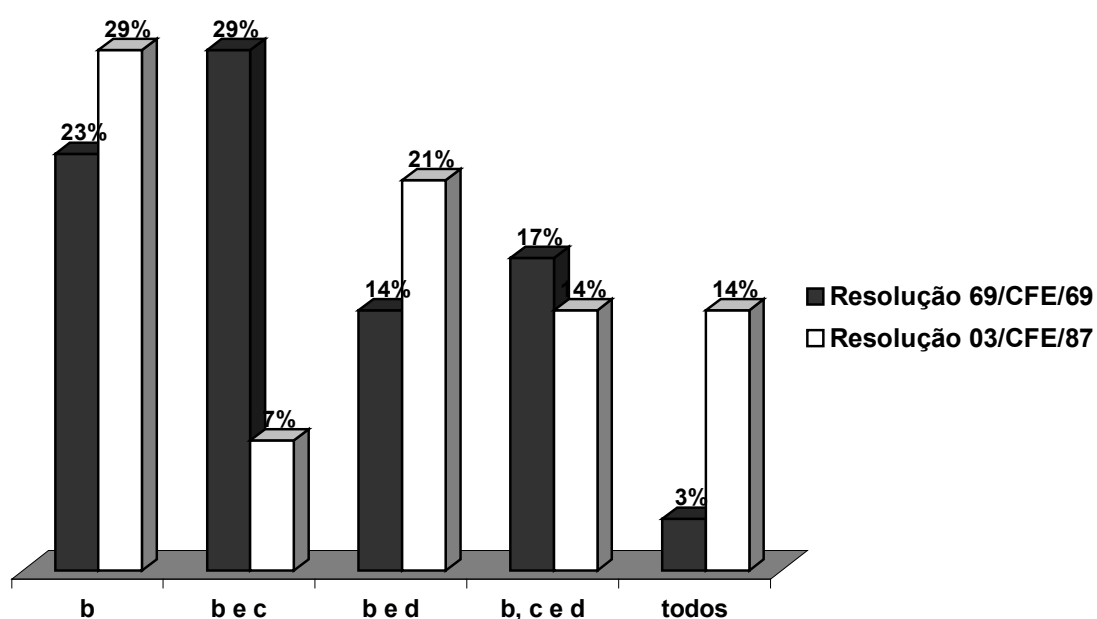
Apesar de 31% dos professores das escolas estaduais e 18% dos professores das escolas particulares apresentar como conteúdo de suas aulas, apenas o núcleo "b", ou seja, os jogos, esportes institucionalizados e esportes alternativos, não é possível afirmar que a limitação dos conteúdos explicitados possa significar ausência de objetivos que possam abranger além do domínio motor, as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Os conteúdos apresentados pelos professores parecem evidenciar suas preferências, mas não revelam a forma como estes conteúdos são estruturados em suas aulas. Além disso, a apresentação desses conteúdos, nas diversas séries ao longo dos anos escolares, necessita ser analisada nos planejamentos realizados nas escolas.

Nas escolas estaduais os professores parecem preferir conteúdos dos núcleos "b" e "c" (jogos, esporte e o movimento em expressão e ritmo). Entretanto, nas escolas particulares os professores apontaram conteúdos dos núcleos "b" e "d" (jogos, esporte e o movimento e a saúde).

Buscando relacionar os conteúdos que os professores afirmaram trabalhar durante suas aulas e sua formação inicial, verificou-se que dos 49 (quarenta e nove) professores formados na UEM, 12 (doze) utilizam exclusivamente conteúdos do



núcleo “b”, sendo 8 (oito) formados no currículo antigo (Resolução 69/CFE/69) que equivalem 22,8 % e 04 (quatro) no currículo mais recente (Resolução 03/CFE/87) representando 28,5 % dos professores, como pôde-se verificar na figura 6. Entre os primeiros, a maioria, ou seja, 07 (sete) professores possuem especialização. Para os de formação mais recente, 02 (dois) deles possuem especialização.



**Figura 6.** Percentual dos conteúdos apresentados pelos professores em períodos distintos de formação inicial

Como se pôde verificar na figura 6, os professores que possuem uma formação mais antiga (Resolução 69/CFE/69) apresentaram conteúdos voltados aos núcleos “b” e “c”, ou seja, aos jogos, esportes e expressão e ritmo. Por outro lado, os professores que se formaram mais recentemente (Resolução 03/CFE/87), preferem os conteúdos ligados aos núcleos “b” e “d” (jogos, esportes e saúde).

Os conteúdos ligados à área da saúde (núcleo “d”) têm sido preocupação de aproximadamente 50% dos professores, sendo muito mais evidente nas escolas particulares. Este índice também é maior nos professores formados mais recentemente.

Assim, pôde-se perceber que os professores que realizaram sua formação inicial mais recentemente, ainda utilizam exclusivamente conteúdos voltados aos jogos e esportes institucionalizados em suas aulas. Apesar da formação inicial incluir, atualmente, disciplinas nos mais diversos âmbitos no seu currículo, a maioria dos professores participantes desse momento da investigação, parece não estar trabalhando com conteúdos diversificados em suas aulas.

O desenvolvimento da personalidade, o respeito, consideração e tolerância, as atitudes de integração e a adoção de um estilo de vida saudável, são conceitos que deveriam fazer parte do contexto da Educação Física, ultrapassando os limites eminentemente voltados à prática esportiva, buscando a construção e a transmissão de valores essenciais à formação humana (Bento, 1999). Para o autor, o desporto pode favorecer situações que demonstram como as pessoas são realmente e como se comportam nas decisões de confronto, tornando evidente as características de cada aluno que podem ser interpretadas e reavaliadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se ainda que 28% dos professores das escolas particulares apontaram outras combinações dos núcleos trabalhados durante suas aulas, sendo 2 (dois) professores que utilizam os núcleos “a” e “b”, 1 (um) professor que utiliza os núcleos “a”, “b” e “c”, 1 (um) professor que utiliza os núcleos “a”, “b” e “d”, e 1 (um) professor que utiliza somente o núcleo “d”. Verificou-se ainda, que 4 (quatro) professores, todos das escolas estaduais, não responderam a questão.

A utilização dos diversos núcleos temáticos representam uma riqueza de conteúdos que podem ser utilizados durante as aulas (Oliveira, 2004). A possibilidade de utilização de conteúdos diferenciados, agregados às diferentes abordagens metodológicas, poderia facilitar a elaboração dos objetivos da aprendizagem. Muitos professores trabalham com uma modalidade esportiva em cada bimestre, focalizando o ensino somente nos esportes.

Segundo Daolio (1996), “existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física” (p. 40), que caracteriza a prática tradicional. Para o autor, apesar da

ampliação dos debates acadêmicos e do aumento significativo da produção científica na área, a mudança na prática pedagógica não se efetiva, principalmente devido à tradição da prática assimilada, tanto pelos professores e alunos, quanto pela direção escolar, comunidade e mídia.

Para a reconstrução dos conteúdos da Educação Física Escolar, Bento (1999) aponta para a necessidade de vincular a área ao contexto social e cultural, buscando primeiramente o entendimento de escola e educação. A seguir, segundo o autor, a prática pedagógica deve se aproximar das dimensões culturais, educativas e humanas.

### **A Competência Percebida dos Professores**

Os resultados da análise da competência percebida dos professores de Educação Física, tanto na análise geral como nas dimensões de conhecimentos e habilidades (tabela 6), revelou que não existem diferenças significativas quanto à percepção de competência entre os professores das escolas estaduais e particulares ( $\chi^2 = 2,23$ ;  $p > 0,05$ ). Entretanto, no que se refere a análise entre os conhecimentos e habilidades profissionais, observou-se que existem diferenças significativas ( $\chi^2 = 31,22$ ;  $p \leq 0,05$ ), apontando uma maior competência percebida dos professores na dimensão referente às habilidades, onde os indicadores de incentivação foram aqueles onde os professores, tanto das escolas estaduais como das particulares, apresentaram maiores níveis de competência percebida.

Quando se buscou analisar se os professores consideram que possuem domínio suficiente dos conhecimentos e habilidades profissionais, em termos de valores médios entre todos os 30 (trinta) itens da Escala de Competência Profissional Percebida em Educação Física (Nascimento, 1999), verificou-se que aproximadamente 59% dos professores consideram que possuem domínio suficiente (3 a 3,97), 33,3% acreditam possuir domínio quase total (4 a 4,93), e 8% dos professores acreditam possuir domínio insuficiente (2,73 a 2,90).

**tabela 6 - Médias e desvios padrões da competência percebida dos professores**

Escolas	Estaduais (n = 46)		Particulares (n = 17)		Total (n = 63)	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Competência Percebida Geral</b>	3,79	0.62	3,53	0.43	3,72	0.59
<b>Conhecimentos Profissionais</b>	3,69	0.64	3,35	0.43	3,60	0.61
Disciplinar	3,72	0.68	3,34	0.56	3,62	0.67
Pedagógico	3,75	0.71	3,38	0.40	3,65	0.66
Contexto	3,53	0.65	3,35	0.44	3,48	0.61
<b>Habilidades Profissionais</b>	3,87	0.63	3,68	0.47	3,82	0.59
Planejamento	3,88	0.70	3,44	0.68	3,76	0.72
Comunicação	3,96	0.76	3,64	0.60	3,88	0.73
Avaliação	3,86	0.69	3,84	0.69	3,86	0.68
Organização e Gestão	3,80	0.75	3,55	0.51	3,74	0.70
Incentivação	4,05	0.67	3,88	0.45	4,00	0.62
Auto-reflexão	3,68	0.77	3,67	0.49	3,68	0.70

Dessa forma, na análise da competência percebida dos professores verificou-se que não houve diferenças significativas entre os professores das escolas estaduais e particulares. Observou-se ainda que os professores se percebem mais competentes no domínio das habilidades profissionais do que no domínio de conhecimentos profissionais. Em estudo realizado por Lettnin, Costa, Souza e Nascimento (2003), verificou-se que os professores participantes do curso de especialização de diversas IES do estado de Santa Catarina também possuem uma maior competência percebida no domínio das habilidades do que no domínio de conhecimentos em todos os ciclos de desenvolvimento profissional.

A comparação da competência percebida entre os professores que tiveram uma formação inicial em momentos distintos na UEM, a primeira uma formação antiga baseada na Resolução 69/CFE/69 e a segunda mais recente baseada na Resolução 03/CFE/87, conforme se pôde observar na tabela 7, não permitiu encontrar diferenças significativas entre estes professores ( $\chi^2 = 0,413$ ;  $p > 0,05$ ). Nesse caso, também se verificou que os professores se percebem mais competentes no domínio das habilidades do que no domínio de conhecimentos, independentemente do tipo de formação que realizaram.

**tabela 7 - Médias e desvios padrões da competência percebida (professores com formações distintas)**

Currículo	Res. 69/CFE/69 (n = 35 )		Res. 03/CFE/87 (n = 14 )		Total (n = 49)	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Competência Percebida Geral</b>	3,65	0.58	3,77	0.54	3,68	0.57
<b>Conhecimentos Profissionais</b>	3,52	0.58	3,62	0.60	3,55	0.58
Disciplinar	3,51	0.68	3,66	0.64	3,55	0.67
Pedagógico	3,62	0.60	3,64	0.70	3,62	0.62
Contexto	3,42	0.57	3,52	0.51	3,45	0.55
<b>Habilidades Profissionais</b>	3,76	0.60	3,91	0.52	3,80	0.58
Planejamento	3,72	0.76	3,78	0.72	3,74	0.74
Comunicação	3,84	0.75	3,89	0.68	3,85	0.72
Avaliação	3,75	0.67	4,04	0.74	3,83	0.70
Organização e Gestão	3,65	0.73	3,85	0.60	3,70	0.70
Incentivação	4,01	0.54	3,95	0.53	4,00	0.54
Auto-reflexão	3,58	0.73	3,89	0.59	3,67	0.70

### **Características Gerais dos Participantes do Estudo – Segundo Momento**

Os professores selecionados para o segundo momento dessa investigação realizaram sua formação inicial na Universidade Estadual de Maringá – UEM em períodos distintos em relação à estrutura curricular. As professoras Sara, Ester e Rute realizaram a formação inicial até 1992, com a estrutura curricular baseada na Resolução 69/CFE/69. Os professores Esdras, Reis e Pedro se formaram a partir de 1996 (Resolução 03/CFE/87).

As professoras que tiveram sua formação inicial com a estrutura curricular baseada na Resolução 69/CFE/69 participaram, segundo Silva et al. (2004), de um momento de transição no que se refere ao processo histórico do curso de Educação Física na UEM. As transformações ocorridas em âmbito nacional e as intensas avaliações realizadas por comissões de professores do Departamento de Educação Física da UEM culminaram numa reestruturação curricular e implantação do currículo atual (Resolução CFE/03/87).

Na perspectiva de compreender a prática pedagógica dos professores que realizaram sua formação nos contextos e realidades distintas, apresentar-se-á a biografia dos professores participantes do segundo momento do estudo. Ao construir

um retrato de cada professor, buscou-se salientar as características pessoais mais relevantes e algumas evidências de sua ação pedagógica.

A seguir, buscou-se analisar a prática pedagógica dos professores, interpretando e relacionando as informações adquiridas durante a investigação a partir dos limites impostos pelos objetivos e questões norteadoras do estudo.

A visualização do quadro 3, permite verificar algumas características dos professores selecionados.

**Quadro 3 - Características gerais dos professores do segundo momento do estudo**

<b>Professores</b>	<b>Idade</b>	<b>Escola</b>	<b>F. I.</b>	<b>E.C.</b>	<b>F. C.</b>	<b>C. P.</b>	<b>C.H.</b>	<b>N.T.</b>
Sara	36	particular	1992	Res. 69/CFE/69	-	3,10	37	2
Ester	35	estadual	1992	Res. 69/CFE/69	1999	2,73	40	3
Rute	39	particular	1989	Res. 69/CFE/69	1999	4,10	62	4
Esdras	27	estadual	1997	Res. 03/CFE/87	1998	3,30	45	3
Reis	28	estadual	2002	Res. 03/CFE/87	-	4,10	58	4
Pedro	35	particular	1996	Res. 03/CFE/87	2002	3,77	42	4

Legenda:

- F. I. – Ano de conclusão da formação inicial
- E.C. – Estrutura curricular (Resolução 69/CFE/69 – currículo antigo e Resolução 03/CFE/87 – currículo mais recente)
- F.C. – Ano de conclusão da formação continuada
- C.P. – Competência Percebida (Média)
- C.H. – Carga horária de trabalho semanal
- N.T. – Número de núcleos temáticos utilizados

Embora a competência percebida dos professores não tenha sido considerada um critério de escolha dos participantes, se pôde perceber que entre os professores selecionados para o segundo momento do estudo, 03 (três) professores apresentaram níveis de competência percebida superiores a média entre todos os professores participantes do primeiro momento da investigação ( $\bar{x} = 3,72$ ;  $sd = 0,59$ ). Estes professores também são aqueles que trabalham com uma maior diversidade de conteúdos, ou seja, 4 (quatro) núcleos temáticos, como se pôde observar no quadro 3. Dessa forma, se pôde constatar que os professores selecionados possuem uma competência percebida bastante diferenciada, apesar de demonstrarem

evidente preocupação com a sua ação pedagógica, tanto durante as aulas observadas quanto durante o seu discurso informal e nas entrevistas.

As professoras Sara e Ester, que apresentaram os menores níveis de competência percebida entre os professores, também foram aquelas que demonstraram uma maior insegurança com a presença da pesquisadora, principalmente durante as primeiras aulas observadas.

As características pessoais apresentadas a seguir procuram evidenciar questões que possam facilitar a compreensão do percurso da formação inicial e continuada de cada professor.

### **Professora Sara**

Sara é casada, possui 36 anos e uma filha. Apesar de sempre ter desejado realizar um curso de pós-graduação, nunca foi possível realizá-lo. Justifica que sua religião não permite que tenha atividades aos sábados, dificultando assim a realização de um curso de especialização durante os finais de semana.

Disse que não possui boas lembranças do seu curso de graduação, devido às dificuldades encontradas durante as aulas e avaliações práticas, principalmente em algumas disciplinas em que sua altura (1,45 m) não favorecia a realização das atividades.

Formou-se em 1992 e desde o início do curso já trabalhava na mesma escola que atua até os dias de hoje. Começou nesta escola particular no primeiro ano do curso de graduação com apenas oito horas-aula semanais. Nunca trabalhou em outro lugar e atualmente possui 37 horas-aula semanais, com turmas do ensino infantil até o ensino médio.

Desde o ano de 2003 tem trabalhado também com escolinhas e treinamento de voleibol e handebol. Durante o terceiro bimestre trabalhou com a modalidade de basquetebol e no primeiro e segundo bimestre com a modalidade de handebol. No primeiro momento da investigação não relatou a abordagem pedagógica que utiliza durante as aulas, evidenciando os procedimentos metodológicos utilizados.

Admite que a formação continuada restringiu-se aos cursos promovidos anualmente pela sua escola, que organiza eventos com todos os professores de sua rede.

A escola em que atua fica localizada no centro da cidade. Possui um espaço reduzido em relação às outras escolas particulares da cidade, apesar de ser bonita e aconchegante. Sara possui uma grande intimidade com a escola, seus funcionários e sua estrutura.

Nessa escola, as turmas são separadas por sexo. Durante a investigação, enquanto a professora Sara trabalhava na quadra externa com as meninas, outro professor trabalhava com os meninos no ginásio de esportes. A quadra, apesar de antiga, com piso e tabelas de concreto, apresentava-se bastante limpa.

Uma pequena sala no interior do ginásio de esportes é utilizada para acomodar os materiais de Educação Física. Uma grande quantidade de bolas de basquete, handebol e futsal, estavam à disposição para as aulas e treinamento.

### **Professora Ester**

Formou-se em 1992, realizando um curso de especialização em 1999, numa faculdade particular. Sua formação inicial foi realizada com grandes dificuldades, sendo considerado um momento difícil na sua vida. Trabalhava no restaurante universitário para garantir as refeições diárias.

Possui 35 anos, é casada e tem uma filha. Orgulha-se do que tem conseguido ao longo dos anos de atividade profissional e espera proporcionar uma vida melhor para sua filha, garantindo principalmente sua auto-estima.

No início da profissão era professora celetista, trabalhando em outras cidades e em três escolas. Quando passou no concurso para professor da rede estadual, continuou ainda durante seis anos trabalhando em diversas escolas para cumprir suas quarenta horas-aula semanais. Há dois anos está em apenas uma escola, próxima a sua residência. Mesmo assim, fica a maior parte do dia na escola, permanecendo nela até em seu horário de almoço.



Acredita que deveria realizar um curso de especialização na área escolar, pois a que realizou, segundo ela, não lhe proporcionou muito além da titulação. Atualmente, leciona no período matutino e vespertino no ensino fundamental e médio.

No primeiro momento do estudo, apresentou uma diversidade de conteúdos trabalhados em suas aulas. Entretanto durante as observações, foi possível verificar apenas o voleibol como conteúdo. Trabalhou no primeiro bimestre com a modalidade de voleibol e, no segundo, com futsal. No terceiro bimestre voltou a trabalhar com voleibol.

Tem enfrentado dificuldades com a indisciplina e o desrespeito por parte dos alunos durante suas aulas, tanto que nas primeiras aulas observadas, realizou um trabalho com os alunos onde evidenciou esses problemas.

A metodologia de ensino evidenciada no primeiro momento do estudo aponta os procedimentos que costuma utilizar em suas aulas, como pesquisa, debates, vídeos e demonstrações práticas.

A escola estadual onde Éster ministra todas as suas aulas fica localizada num dos bairros da periferia da cidade. A aparência externa não revela os problemas estruturais encontrados na parte interna. Apesar dos ambientes, como pátio e corredores estarem limpos, nas salas de aula e na quadra coberta a situação era precária. As salas estavam sujas de papel, as carteiras riscadas, as paredes rabiscadas e ainda cheias de buracos no teto. Na quadra coberta, encontrou-se muita sujeira. O piso liso e empoeirado não favorecia o desenvolvimento das aulas.

Num espaço ao lado da quadra coberta, improvisou-se mais um local para as aulas de Educação Física. Uma rede de vôlei foi precariamente montada (amarrada no alambrado da quadra coberta). O piso totalmente irregular e ainda um poste de energia elétrica a menos de um metro da lateral da quadra de vôlei favoreciam a ocorrência de acidentes. As árvores plantadas na lateral sujavam a quadra apesar de protegerem as aulas do sol. Muita sujeira de barro nos muros e nas paredes próximas à quadra, áreas com mato e a grama praticamente morta completavam o ambiente.

A escola foi invadida antes do período das férias escolares, sendo muitos objetos quebrados, degradando ainda mais a estrutura física.

Na sala de materiais havia algumas bolas no armário. A maioria estava bastante velha e murcha. Duas mesas e duas cadeiras eram utilizadas pelos professores de Educação Física. Havia ainda, mesas de tênis de mesa que necessitavam de conserto e estavam encostadas no fundo da sala.

### **Professora Rute**

Exerce outras funções além de professora, como coordenadora geral de Educação Física, no que se refere à questão pedagógica, titular de série, professora de escolinhas e ainda de turmas de vivências motoras numa das maiores escolas particulares de Maringá. É solteira, possui 39 anos, apesar de sua aparência não revelar a idade.

A grande aproximação com os alunos demonstra que trabalha na escola durante muito tempo e acompanhou a evolução de seu ensino. Fala da escola com muito orgulho, mostrando suas instalações como se fizesse parte de sua história.

Formou-se em 1989, realizando uma especialização, também na UEM, dez anos mais tarde, na área de recreação e lazer. Durante 15 anos trabalhou com promoção de eventos. Essa experiência administrativa atualmente lhe fornece subsídios para o trabalho como coordenadora da área, onde há seis anos tem buscado reformular a proposta pedagógica da escola.

Somente deixou o trabalho com sua própria empresa de eventos que possuiu durante oito anos, quando teve que assumir as diversas funções na escola.

Trabalhou também como *personal trainer* e com treinamento desportivo. Atualmente possui sessenta e duas horas-aula semanais dedicadas à escola, ficando praticamente o dia todo a sua disposição. Segundo a professora, é uma proposta da escola que os professores tenham uma grande carga horária disponível à mesma, para que possam se dedicar exclusivamente.

No primeiro momento do estudo, evidenciou que trabalha numa abordagem construtivista, linha que segundo ela, é seguida pela escola em todas as áreas.

Apresentou uma grande diversidade de conteúdos durante a observação de suas aulas, confirmando o que havia afirmado no primeiro momento da investigação.

Parece existir muita preocupação em relação à entrada de membros externos nessa escola. Poucos alunos da formação inicial em Educação Física são autorizados a realizar estágios nessa instituição. Antes das observações serem iniciadas, a professora que também é coordenadora pedagógica de Educação Física, apresentou o projeto pedagógico da escola.

A escola foi ampliada e reformada recentemente. O espaço físico é bastante amplo. Além do grande pátio disponível para as atividades, as mini-quadras cobertas e o parque para a educação infantil, existem ainda um ginásio de esportes, uma pista de atletismo, um campo de futebol, sala de ginástica e cinco quadras de esportes. Apesar da estrutura ser adequada, será realizada uma reforma a partir de 2005, para reestruturação e modernização de todos os ambientes esportivos.

A sala de materiais, bastante ampla, possuía armários disponíveis para os professores, muitas bolas e um local para exposição de diversos troféus. Uma mesa para reuniões e ao lado um filtro com água para os professores.

Nesta escola, as aulas de Educação Física a partir das oitavas séries são realizadas por gênero. A professora Rute possui turmas tanto de meninas quanto de meninos.

### **Professor Esdras**

Esdras é um jovem professor. Formou-se em 1997 com apenas 20 anos. Logo em seguida, em 1998, realizou um curso de especialização numa Universidade Federal em outro estado, em atletismo, esporte no qual foi atleta durante um ano. Trabalha com a Educação Física escolar há seis anos e é professor celetista (CLT) também pelo mesmo período, estando atualmente numa mesma escola com uma carga horária de 40 horas-aula semanais. Possui também uma academia e 05 aulas semanais numa escola particular.

Casou-se recentemente, durante a realização do estudo. Seu comportamento calmo e aparência séria permanecem durante as aulas, adquirindo o respeito e participação dos alunos.

Participa de um grupo de estudo, com reuniões semanais, assessoradas por um professor do Departamento de Educação Física da UEM. Também mencionou que realiza reuniões semanais com a orientação pedagógica da escola em sua hora atividade, onde são discutidas questões sobre o planejamento de ensino.

Em relação às abordagens pedagógicas utilizadas, na maioria das aulas trabalhou com atividades recreativas, exercícios dos fundamentos técnicos da modalidade ou o jogo, sendo adaptado de acordo com a habilidade e a série dos alunos. Com as turmas de ensino médio, mencionou evidenciar os conteúdos voltados à atividade física e saúde. No primeiro momento do estudo, não mencionou trabalhar com nenhuma abordagem, citando os procedimentos que costuma utilizar, como aulas teóricas e práticas, pesquisas, análise de texto e discussão sobre a prática.

Apesar do prédio precisar de uma nova pintura, a escola estadual em que Esdras trabalha, apresenta boas condições estruturais. Localizada em bairro privilegiado, próximo ao centro da cidade, possui amplo espaço físico.

O jardim na entrada principal chama a atenção por sua beleza e cuidado. A escola possui vigia em tempo integral, o que não acontece nas outras escolas estaduais do município. Nesta escola, são os alunos quem trocam de salas a cada aula, possibilitando uma sala à disposição para as aulas de Educação Física. As paredes da sala de aula estavam bastante limpas. O ambiente da sala era bastante acolhedor, as janelas amplas possibilitavam a entrada de luminosidade.

Todas as salas eram identificadas, inclusive as da coordenação, secretaria e direção escolar. No andar térreo, havia um grande organograma com todas as atribuições dos funcionários da escola.

A sala de informática ficava no andar térreo e podia ser utilizada desde que reservada antecipadamente. Possuía 16 computadores, mas somente oito deles estavam funcionando.

O ginásio de esportes necessita de algumas reformas, principalmente nas partes laterais que foram se soltando ao longo dos anos. No trabalho com as quintas séries o professor improvisa materiais para a realização das atividades. Entretanto, as condições estruturais desta escola, apesar de possuir apenas um ginásio de esportes, são melhores do que da maioria das escolas estaduais. A pequena sala de materiais fica numa das extremidades do ginásio.

### **Professor Reis**

Apesar da pouca idade, apenas 28 anos, Reis já possui três filhas pequenas. É casado, e sua esposa é também professora de Educação Física. Formou-se recentemente, em 2002, e atualmente trabalha sob o regime do PSS, não tendo estabilidade empregatícia. Trabalha em cinco escolas estaduais, sendo que em três delas com o ensino fundamental. Numa escola particular, no período noturno, trabalha com turmas do ensino médio. Assim, soma-se aproximadamente 60 horas-aula semanais de trabalho.

Dessa forma, ainda não pôde realizar um curso de especialização. Espera que possa seguir a sua carreira como atleta no exterior, para dar continuidade em sua formação profissional, o que segundo ele, no Brasil atualmente não é possível, devido às exigências e a carga horária de trabalho.

Trabalha com uma grande diversidade de conteúdos, confirmada pelos alunos de suas turmas. Entretanto, a prioridade de suas aulas é o ensino dos esportes numa abordagem tecnicista, apesar de não se considerar adepto a esta abordagem e não ter evidenciado nenhuma abordagem no primeiro momento da investigação, descrevendo os procedimentos metodológicos utilizados em suas aulas.

Trabalhou em escolas particulares, mesmo antes de ter terminado sua formação inicial, como professor de Educação Física e técnico de voleibol. O trabalho como *personal trainner* também é desenvolvido.

É bastante respeitado pelos alunos, não possuindo problemas em relação à indisciplina. Numa das escolas em que trabalha, a maioria dos professores reclama da indisciplina, mas nas suas aulas esse problema praticamente não existe. Esta escola é a mesma em que trabalha a professora Éster.

### **Professor Pedro**

Possui 35 anos, é casado e tem um filho. Concluiu o curso de graduação em 1996 e desde então realizou um curso de especialização em Educação Física escolar, também na UEM, em 2002. Antes mesmo de terminar a formação inicial já trabalhava nesta escola particular e, atualmente, ainda trabalha em outra escola particular da cidade com outra disciplina. Sua carga horária semanal ultrapassa quarenta horas-aula.

No questionário respondido no primeiro momento do estudo afirmou que trabalha nos esportes numa linha tecnicista, admitindo durante as observações que gosta que seus alunos executem o movimento de uma forma correta, mas também utiliza o jogo e atividades recreativas como uma das formas de ensinar. Além disso, evidenciou que trabalha numa linha contrutivista seguida pela escola. As questões que envolvem a atividade física e a saúde ocupam espaço relevante no seu ensino. Relatou ainda que o curso de especialização não foi capaz de solucionar todas as suas dúvidas.

É muito amigável e possui um bom relacionamento com seus alunos. Está sempre viajando por solicitação da direção para realizar cursos com professores e alunos das outras escolas da rede, com os objetivos de formação humana e eventos recreativos.

A escola particular em que o professor Pedro trabalha, está situada num dos locais mais bonitos da cidade, em um bairro central rodeado por um bosque e um parque florestal. Os alunos são classe alta e média alta, possuindo aparência bem cuidada.

O ginásio da escola, impecavelmente limpo e bem conservado, permitindo que os alunos pudessem sentar e executarem as atividades sem problema. Na sala de

materiais, uma mesa com seis cadeiras, possibilitava o estudo dos professores. Diversos armários repletos com materiais, como bolas de todos os tipos, cordas, bastões e colchonetes estavam à disposição para as aulas de Educação Física. O material para o treinamento desportivo ficava em outra sala, em armários individualizados por modalidade. Na sala, havia outros armários para material pessoal dos professores, um frigobar e um computador para os professores de Educação Física.

A escola ainda possui, além do ginásio, duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta. A biblioteca e a sala de informática, com conexão à internet, também podem ser utilizadas para as aulas, desde que agendadas com antecedência com o coordenador de Educação Física.

### **O Planejamento na Realidade Escolar**

A tarefa de colocar em ação um planejamento requer dedicação, criatividade e esforço para que as dificuldades que possam ocorrer sejam constantemente reavaliadas. Para tanto, o planejamento necessita superar a teoria, transformando-a em realidade.

Para que o planejamento esteja mais próximo da situação real é necessário compreender que esta realidade também vem sofrendo alterações ao longo dos anos. Estas alterações vão desde mudanças amplas na sociedade brasileira até na evolução tecnológica que tem transformado os meios de comunicação.

A informação e a sua transformação em conhecimento, antes disponibilizada na escola através do saber escolar que o professor possuía, na atualidade está democratizada. Segundo Mizukami et al. (2002), a construção do conhecimento requer cada vez mais a superação da racionalidade técnica, ou seja, dos enfoques meramente tecnológicos e funcionalistas. Se o aluno também possui informações relevantes para o seu ensino, o professor não é mais o detentor do conhecimento, devendo se lembrar disso a cada aula.

Se o conhecimento está em construção, o planejamento também necessita ser construído e reconstruído coletivamente durante todo o processo de ensino-

aprendizagem, no sentido de proporcionar mudanças e superar as dificuldades. Os professores observam a forma como são realizados os planejamentos em suas realidades:

*Reuniões semanais com todos os, com todos os professores. Mas os meus professores ainda tem quatro horas, para eu estar dando suporte para eles desse planejamento... Ver se eles estão fazendo a coisa correta, planejamento anual, planejamento trimestral (...). (Rute)*

*Estar discutindo o planejamento, se tá de acordo, né? É feito um planejamento, é... a ser seguido pela escola, e é sempre renovado, o que deve se mudar, dá tempo de trabalhar? Ou o que não tá de acordo com a faixa etária da criança, e é interessante isso. (Esdras)*

Como se pôde verificar, em algumas realidades, tem sido possível a realização do planejamento coletivo. Por outro lado, ainda persistem os enfoques funcionalistas de planejamento curricular (técnico-linear) que enfatiza o controle e a organização do ensino:

*Tem uma supervisora que ela me cobra o planejamento técnico. Que deve estar em tal verbo, que deve estar escrito de tal forma, entendeu? As palavras do planejamento. É... Mas os conteúdos do planejamento em si, a responsabilidade é minha. Cada professor entrega o seu. Até no papel o planejamento é junto, mas se outro professor está fazendo... . (...) se eu não fizesse também, ninguém ia falar nada a esse respeito (...). (Pedro)*

*Em nenhuma escola que eu entrei falaram assim: a Educação Física a gente gosta que trabalhe dessa forma. Eles pedem um planejamento pra gente. Eles querem um documento pra constar no arquivo. Eu tenho certeza, eles não sabem nem o que está escrito (...). (Reis)*

Apesar de serem realidades distintas, uma de escola particular e outra de escola estadual, os depoimentos evidenciam que caminhos diferenciados têm sido trilhados. Nas escolas estaduais as diferenças são evidentes. O planejamento e a estruturação do ensino depende muito mais de iniciativas individuais dos professores do que de um projeto comum organizado pela Secretaria de Educação:



*A diferença está é... na forma de cada, é... coordenação das escolas verem a Educação Física. Umas querem que você trabalhe com esporte, outras o que você fizer tá bem feito. Outras se você não fizer nada ou se você fizer alguma coisa não faz diferença do mesmo jeito, né? Eu procuro levar a minha forma de trabalho pra todas as escolas. Independente de como a escola tá vendo meu trabalho. Como eles estão vendo ou não pra mim não importa. O que importa é eu saber que eu estou trabalhando com qualidade.(Reis)*

No caso do professor Reis, um jovem professor, que está no início da atividade profissional com apenas dois anos de formação inicial e passa a semana percorrendo as cinco escolas estaduais em diversas localidades da cidade, talvez ainda encontre ânimo e iniciativa para o desenvolvimento de seu ensino, mesmo com todas as dificuldades que a entrada na carreira possam proporcionar. É possível que o fato de fazer parte do PSS e não possuir concurso, ou seja, participa de leilões na busca de aulas a cada início de ano letivo, o faça desanimar com as dificuldades do início de carreira, apesar de afirmar o contrário.

Os novos professores, ou seja, aqueles que fazem parte da fase de entrada na carreira docente, podem adotar orientações diferenciadas nesse período, perpetuando o sistema existente, redefinindo o percurso do professor como educador na escola e na comunidade ou, como no caso do professor Reis, promovendo mudanças e implementando o ensino para sua própria satisfação (Stroot, 1996).

Em estudo realizado por Nasário e Shigunov (2001) com professores de escola pública do município de Florianópolis, verificou-se que a maioria dos professores de Educação Física não realiza o planejamento com seus pares e não existe um momento onde todos os professores da escola realizem um planejamento em conjunto. Ao contrário, na realidade investigada, existem iniciativas, onde o planejamento é realizado de forma a dar continuidade ao processo educativo:

*(...) o colégio está formando uma nova maneira de estudar. Então, é um planejamento que não existe em lugar nenhum (...), que ninguém vai entender como que é esse processo, porque ninguém tá vivenciando isso aqui dentro, hoje ele tá sendo assim, amanhã ele é outra coisa. (...) desse planejamento anual, eu tenho alguns objetivos e vários conteúdos e vários indicadores (...). Isso é durante quatro anos. Não é para um ano (...) Eu tô trabalhando crescimento pessoal junto com ele. A tomada de decisão. Por trás tem um enfoque. Tem um eixo transversal por trás disso, entendeu? Existe um eixo*

*transversal dentro dos PCNs que se trabalha ética, cidadania, é... isso faz tudo parte desse grande processo... a instituição tem isso, a formação não é... a formação do aluno é um todo. (Rute)*

*Foi feito um planejamento de todas as séries por núcleos. Aí tem a parte de atividade esportiva, têm a parte de trabalho de conhecimento do corpo, os núcleos temáticos. Então ele se encaixa, da primeira série até o ensino médio, são colocados os tópicos que você pode estar trabalhando, como sugestões. Aí fica a cargo do professor (...). (Esdras)*

Durante as observações das aulas, alguns professores manifestaram que não possuem um plano de aula previamente definido. Em uma das aulas a professora Sara disse que não foi possível fazer os planos de aula que normalmente realiza aos domingos. Outros professores possuem pré-determinado os conteúdos e objetivos das aulas.

O depoimento da professora Rute aponta para uma perspectiva diferenciada de plano de aula e uma crítica ao modelo atual:

*Planejamento não é aquilo, de aula, mais... Quando eu olho aquilo de planejamento de aula, eu fico perdida. Porque aquilo foi do tempo do bumba. Tá lá, nome da instituição, quantos alunos, espaço físico, é.... material, objetivo, parte inicial, aquecimento, desenvolvimento, volta à calma (...). Nós da Educação Física, dentro... não trabalhamos só Educação Física, nós fazemos parte de um processo chamado, é... corpo, linguagem e suas tecnologias, isso faz parte dos PCNs. Estão ligados a nós a língua estrangeira e português. E artes. Essa é uma parte cultural, uma parte mais humana, trabalhando a questão da corporeidade, a questão da expressão, das artes cênicas. Então faz parte do grande processo. E a avaliação formativa, ela vem, ela vem trazendo isso. (Rute)*

Para a professora, o planejamento é realizado em processo juntamente com os demais professores, sendo modificado caso haja necessidade. Para cada objetivo estabelecido, existem indicativos observáveis, onde através da avaliação formativa, ou seja, a partir das observações dos professores, as aulas são novamente estruturadas. O processo é realizado a partir dos objetivos e dos indicativos pré-estabelecidos. As estratégias, segundo Rute, são decididas pelo professor: “Cada professor tem um caderno. Cada um monta sua própria aula, porque cada série tem

*suas diferenças (...). O professor faz por escrito, porque ele vai chegar ao final da aula e escrever o que aconteceu na aula dele”.*

Nessa perspectiva, o que diferencia a aula de cada professor são os procedimentos metodológicos que utilizam durante as aulas. Os objetivos e as abordagens pedagógicas foram definidos no planejamento e são constantemente reavaliados.

A seguir, buscou-se apresentar os conteúdos que os professores utilizaram durante as aulas observadas.

### **Os Conteúdos da Educação Física Escolar**

O conhecimento sistematizado e previamente organizado no planejamento da Educação Física escolar é denominado de conteúdos. Longe das discussões epistemológicas e das divergências existentes na área, atualmente os professores têm compartilhado, ao menos no plano teórico, a necessidade de uma maior diversidade de conteúdos utilizados ao longo do ano letivo.

Entretanto, enquanto na teoria a questão da diversidade de conteúdos encontra-se de certa forma superada, partindo para a sua organização e estruturação, pode-se dizer que na prática, como se pôde observar nos resultados anteriormente apresentados, ainda existe a necessidade de uma reestruturação do planejamento escolar.

Nesse momento do estudo, devido aos critérios previamente adotados, encontram-se professores que apesar de possuírem uma formação inicial realizada em momentos distintos e trabalharem em realidades e estruturas diferenciadas, possuem uma prática diferenciada, pois são os que apresentaram maior diversidade de conteúdos em suas aulas.

Apesar da diversidade de conteúdos apresentados pela maioria dos professores selecionados, o que se observou durante as aulas, são as modalidades esportivas estruturadas em cada bimestre. O professor Pedro, apesar de estruturar as modalidades esportivas em cada bimestre, trabalha com outros conteúdos inseridos entre as aulas de esporte. A exceção é a professora Rute, que utiliza vários

conteúdos num mesmo trimestre, de acordo com os objetivos estruturados no planejamento anual.

O objetivo principal das aulas dos outros professores é o ensino das modalidades esportivas, apesar de existir uma preocupação com outras questões, como se verificou no depoimento a seguir:

*Eu pego o básico que todo mundo trabalha. As modalidades da escola que é o andebol, o futebol, o vôlei e o basquete, e dentro disso, nas minhas aulas, eu particularmente coloco os conteúdos que eu acho necessário pras crianças também (...) Trabalho com gênero e raças e etnias, né? Pra trabalhar a questão da discriminação, o preconceito... aí vai entrar a religião, o preconceito contra o negro, a menina, o gordinho (...). (Ester)*

Numa das primeiras aulas observadas da professora Éster, numa escola estadual, ela iniciou dizendo aos alunos que estava incomodada com a situação e os problemas que estavam ocorrendo durante as aulas, principalmente em relação à indisciplina e o desrespeito entre os alunos, achando necessário realizar um questionário, o qual intitulava-se: “O que foi nosso semestre?”. Enquanto ia escrevendo as questões no quadro negro, alguns alunos faziam de tudo para incomodar, chamando a atenção um dos outros. Apesar da irritação que isso provocava na professora, buscou se voltar para a explicação das questões que segundo ela, ajudariam a reestruturar o trabalho. Os alunos teriam que redigir um texto sobre os seguintes tópicos: 1) Conteúdos realizados; 2) Relação professor x aluno; 3) Relação aluno x aluno; 4) Relação aluno x funcionários; 5) Sugestões; 6) O que é preciso eu (o aluno) fazer para as mudanças ocorrerem? 7) Vivemos em sociedade?

Durante estas aulas, o retrato das dificuldades da professora ficou explícito. Disse estar cansada dos problemas que acontecem durante suas aulas. Apesar de se sentir aparentemente angustiada, a professora não consegue modificar a situação. Disse não gostar de ter uma postura autoritária com os alunos e não consegue lidar com os problemas de indisciplina. O procedimento realizado no início do bimestre foi uma tentativa, que segundo ela, trouxe resultados em apenas algumas aulas de suas turmas.

Os problemas e as dificuldades encontrados pela professora são superados por um jovem professor que trabalha na mesma escola. O ânimo evidente na estruturação de suas aulas e a sua dedicação pode ser justificado pelo início de carreira e pelo gosto pela profissão. Reis argumenta que apesar de não possuir dificuldade com a indisciplina dos alunos, os problemas estruturais não lhe permitem o trabalho com os conteúdos que gostaria:

*(...) eu gostaria de estar trabalhando com ginástica na escola. Mas não há condições mínimas de segurança, não tem colchões, fazer um trabalho com determinados elementos... tem alguns conteúdos, até mesmo o vôlei e o andebol que você não consegue trabalhar do jeito que você gostaria por falta de material (...). Eu trabalhei dança com eles, eu levei o som da minha casa, o cd também. (Reis)*

Darido (2003) revela que a falta de material pode ser um dos motivos que fazem com que o professor não utilize conteúdos diferenciados. Entretanto, as dificuldades encontradas em termos estruturais na maioria das escolas estaduais não imobilizam a ação dos professores, fazendo com que encontrem alternativas para desenvolver os conteúdos que acreditam serem necessários ao desenvolvimento dos alunos:

*(...) eu procuro trabalhar igual em qualquer lugar, indiferente... O que atrapalha às vezes é a falta de material no local de trabalho. É... Eu por várias vezes eu levo material da minha casa. Eu tenho algumas bolas que eu comprei pros meus filhos. Eu vou pra jogos, olho uma bola perdida no teto, eu fico batendo bola até conseguir pegar. E eu levo pro colégio pra dar aula. O pessoal fala: você é bobo, vai levar bola da sua casa? Se o colégio não oferece bola, se eu tenho e eu posso trazer esse material, não vai cair um pedaço do braço. (Reis)*

*(...) Eu tenho três quintas e duas sextas, eu tenho que trabalhar com vôlei, trabalhar o toquinho, eu tô com uma bola da vôlei, que a cada aula tem que encher ela duas vezes pra parar cheia. Aí tem que parar com a bola pra encher essa bola de novo (...) cê não tem material adequado pra tá trabalhando, uma quadra, você viu a situação da quadra, levantando aquelas pontas, você tropeça e cai, sem contar o sol. (Ester)*

Os problemas estruturais e a falta de material nas escolas estaduais necessitam de intervenção governamental. As diferenças entre as escolas estaduais

e particulares são enormes e alguns professores das escolas estaduais acreditam que não existe uma distribuição adequada dos valores repassados pela escola.

Em uma das escolas houve uma verba suplementar para que pudessem ser reformadas as instalações elétricas. A reivindicação era antiga, mas os recursos financeiros somente foram disponibilizados, segundo uma das professoras entrevistadas, na véspera da eleição de 2004, quando o problema poderia causar danos maiores às urnas eletrônicas. No depoimento a seguir pôde-se observar o relato de uma das professoras de uma escola estadual:

*E quando chega o dinheiro, o fundo lá, chega esse dinheiro pra escola, se faz a compra do material, a Educação Física é a última a ser lembrada. Querendo ou não o material de educação física é caro (...). E quando compra material, aí leva lá no edital lá dos professores, foram gastos quatrocentos e oitenta, quinhentos e sessenta reais com a Educação Física. Nossa! Educação Física dá um gasto danado na escola (...). Então prioriza o que? A ciência, a biologia, a história, sempre em primeiro lugar, a Educação Física sempre por último. (Ester)*

Os problemas estruturais são apontados pelos professores das escolas estaduais como um dos principais problemas para o desenvolvimento dos conteúdos de suas aulas. Em estudo desenvolvido por Shigunov, Farias e Nascimento (2002), verificou-se que os fatores materiais estão entre os fatores que interferem na prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas estaduais de Florianópolis. Entretanto, existem outras dificuldades evidenciadas por alguns professores, como o gosto e a afinidade por determinada atividade em detrimento de outras, como se puderam observar nos seguintes depoimentos:

*(...) basquete, basquete tem um monte de aluno que não gosta, e aí você, você já não gosta muito, você tem que fazer aquilo, mas eu sinto dificuldade, e aí o aluno gosta mais da outra coisa, então você acaba fazendo mais a outra coisa que, que trabalha mais o aluno quer. (Sara)*

*Se eu falar assim: hoje a nossa aula vai ser dança, vai ter assim quinze, vinte que não vão gostar da idéia. Oitenta por cento praticamente vão chiar, vão sentar, vão se recusar a fazer a dança, porque querem o futebol deles, ou vôlei. Então eu tô trabalhando com festival de folclore, eu vou trabalhar dança, então eu pego nas aulas vagas, os alunos que querem. Ou no horário contrário. Aí eu preciso trabalhar de graça, fora do horário, pra tá conseguindo*

*levar isso pra eles. Tinha que começar na primeira série. Na quinta série já tá moldado, tá pronto, Educação Física é futebol, isso tá na cabeça deles. Eles vêm pra quinta série pensando, Educação Física é jogar bola, futebol, só isso. (Ester)*

Entre os professores de formação mais antiga (Resolução 69/CFE/69) e aqueles que não possuem uma cobrança do planejamento a ser seguido, estas questões relativas a preferências dos alunos, parecem estar mais explícitas, independentemente de trabalharem em escolas estaduais ou particulares.

Tanto nas escolas estaduais como nas particulares existe um certo descaso em relação ao planejamento de ensino, com exceção de duas escolas, uma estadual e outra particular. Nessas escolas, o conteúdo é estruturado e desenvolvido conforme definido anteriormente durante o planejamento realizado pelos professores, como se pôde verificar no depoimento a seguir:

*(...) basquete na quinta série, eles vão ter o primeiro contato com o basquete. Então a gente trabalha a parte histórica, os conceitos, os fundamentos básicos. Então é preciso trabalhar mais aulas. A oitava já viu isto na quinta, na sexta e na sétima, porque é progressivo. Então na, na, na oitava série, vai a parte de jogo, dos sistemas, de marcação zona. E da mais ênfase a parte de atividade física e saúde. Aqui a proposta é trabalhar progressivo, na quinta série viu história e conceito, na sexta não vai ver. Você pode dar até dar uma relembração, mas na sexta você retoma alguns fundamentos e trabalha outros. Acho que isso faz com que o aluno esteja trabalhando mais conteúdos. Isso facilitou bastante. (Esdras)*

Entre os professores de formação mais recente (Resolução 03/CFE/87), observou-se durante as aulas o trabalho com os conteúdos relacionados à atividade física e saúde, ou seja, ao movimento com uma ligação à importância da atividade física como requisito fundamental para a manutenção da saúde, expressados também nos depoimentos:

*Esse tempo atrás eu fui caminhar com eles (...), nós fizemos alongamento. E eu falei pra eles que eu gostaria que eles passassem na casa deles, ensinassem que tem que alongar, que tem verificar a frequência cardíaca. Ai esses dias atrás, acho que isso faz uns três meses, uns três meses. Veio uma das minhas alunas veio falar: professor, a minha mãe tá caminhando daquele*

*jeito lá e gostaria de saber se tá fazendo certo. E ela veio mostrar, a mãe dela anotou todos os dias os batimentos cardíacos dela. Então isso é mais importante do que aprender qualquer prática. Ela aprendeu a conscientizar alguém lá fora sobre o exercício físico orientado corretamente, como é importante a prática da atividade física. (Reis)*

*(...) trabalhei com as valências físicas (...) A flexibilidade foi legal, mas sabe quando você acha que você pode melhorar. Porque a partir disso eu pedi um trabalho pra eles (...). Mas eu queria saber mesmo como eles iam introduzir o assunto e o que eles iam escrever na conclusão. Então, isso foi legal. (Pedro)*

Entre as professoras de formação mais antiga, anterior a 1992, somente Rute evidenciou no seu planejamento atividades e conteúdos voltados à área da saúde. Rute disse que os alunos de sua escola estarão preparados não somente para o transcorrer de suas vidas no que se refere à atividade física, mas também para o vestibular da UEM<sup>15</sup> que a partir de 2008 terá questões relacionadas à Educação Física, e conseqüentemente à importância da atividade física.

Os aspectos voltados à manutenção da saúde e a prática da atividade física, no sentido de auxiliar na adoção de um estilo de vida mais ativo são, conforme Ennis (2003), uma das perspectivas mais importantes a serem evidenciadas pela formação inicial na atualidade, principalmente devido ao aumento da inatividade e suas conseqüências para o ser humano.

A preocupação com a utilização de diversos conteúdos durante o processo de ensino-aprendizagem pôde ser observada durante algumas aulas do professor Pedro. Durante a mesma aula, para uma turma de sétima série, apresentou o basquetebol como a modalidade que seria desenvolvida no bimestre. Entretanto, informou aos alunos que durante aproximadamente 04 (quatro) aulas, às segundas-feiras, iriam desenvolver um projeto para a criação de brinquedos com sucatas, o

---

<sup>15</sup> A Resolução nº 078/2004 (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), regulamentou o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UEM. Uma das três provas que farão parte do vestibular, a prova de conhecimentos gerais, será elaborada na perspectiva interdisciplinar e conterà 80 (oitenta) questões de múltipla escolha, a partir dos programas apresentados no manual do candidato referentes às seguintes matérias do ensino médio: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Matemática, Química e Sociologia. A inclusão de conteúdos referentes às matérias de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia ocorrerá a partir do Primeiro Concurso Vestibular de 2008, enquanto que das outras matérias já estarão incluídos a partir da realização do processo seletivo para o ano letivo de 2006 (UEM, 2004).



qual seria destinado às crianças carentes. Um dos alunos questionou sobre a necessidade de se realizar tal projeto e qual a relação do conteúdo com a Educação Física. O professor explicou rapidamente aos alunos sobre a importância do desenvolvimento da atividade, no sentido que evidencia a importância do brincar. A seguir, o professor realizou um jogo de caráter recreativo, proporcionando que todos participassem ativamente.

O trabalho diversificado, no caso do professor Pedro, é justificado por ele devido à análise e reflexão que realiza em relação ao seu próprio ensino, já que segundo ele, a escola não interfere no seu planejamento e não existe um trabalho coletivo entre os professores: *“eu propus com o outro professor para fazer comigo, porque eu só tenho uma turma de sexta série, e esse professor tem três, vamos fazer juntos isso, mas...”*. Este depoimento revela a inexistência de um planejamento coletivo nesta escola particular, onde os professores trabalham de acordo com suas próprias concepções de educação.

Em uma escola estadual, apesar de reuniões semanais e um grupo de estudo formado por professores da escola, um dos professores relata a dificuldade nas reflexões realizadas, apesar de lecionarem na mesma escola:

*Se eu tivesse trabalhando a mesma coisa as discussões seriam melhores. Só que, tem aquele problema, às vezes o professor, ele planeja de um jeito e outro de outro, e a gente não tem essa discussão. Tem professor aqui que eu só vi uma vez. Então, nunca tá nas reuniões. Trabalha em outras escolas, em várias escolas. Fica meio complicado está conversando. Agora, os outros, tipo eu e o outro professor que nós temos as quarenta horas aqui, aí a gente anda junto. (Esdras)*

A importância do trabalho coletivo e a necessidade da Secretaria de Estado da Educação resolver o problema dos professores que trabalham em diversas escolas parecem ser as primeiras providências a serem tomadas no sentido de proporcionar um ensino de alta qualidade.

Em uma das escolas particulares, a professora fez referência aos PCNs quando exemplifica os conteúdos trabalhados na escola. Contudo, admite que não

realiza o trabalho com a dança. Nos relatos pôde-se observar opiniões diferenciadas em relação aos mesmos conteúdos:

*A gente não trabalha com dança por... princípios (...). Então eu não, não vou ensinar dança corpo a corpo pros meus alunos. Mesmo porque eu não sei dançar, e ... também eu não tive isso na faculdade. Tive na faculdade né, porque você passa assim por... tem uma noção de tudo, mas como eu nunca dancei, então por isso eu sinto dificuldade (...). A gente também trabalha coreografia, mas não na aula. A gente trabalha, de repente numa parte de ... num sábado à noite que você faz um evento, alguma coisa na escola. (Sara)*

*(...) tem uma menina que ela não se dá bem em nada, mas na dança ela se dá bem. Então, eu falei no grupo dela, falei olha só como nós temos que valorizar a Melissa agora, né? O que ela está desenvolvendo. Eu percebi que ela, depois que eu fiz esse comentário, ela já, a postura dela foi outra com a equipe. Ela tomou a frente, é isso mesmo, que ela gosta da dança, valorizando isso (...). (Pedro)*

No que se refere à dança, apesar de ser um conteúdo onde as possibilidades de expressão e ritmo podem ser consideradas, verificou-se que no depoimento da professora Sara, ela se contradiz dizendo primeiramente que não teve na sua formação inicial o conteúdo da dança, mas logo em seguida admite que teve, mas como nunca dançou e não sabe dançar possui dificuldades de trabalhar com o conteúdo. A propósito, no período em que Sara realizou sua formação inicial, em 1992, o conteúdo da dança era evidenciada em outras disciplinas, como Ginástica Feminina, Rítmica Feminina e Ginástica Olímpica Feminina.

O conhecimento da matéria parece ser requisito essencial no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Graça (1999), quando os professores necessitam ensinar um conteúdo que não dominam, tentam evitá-los ou não solicitam a participação dos alunos, adotando um estilo expositivo, utilizando-se de perguntas fechadas e de baixo nível cognitivo, favorecendo um clima de avaliação durante a aula. Entretanto, Shulman (1986) identificou ainda, outras áreas de conhecimento necessárias ao desenvolvimento do ensino, como o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo.

No caso da dança, o conhecimento oportunizado pela formação inicial parece não ter sido suficiente para que a professora pudesse trabalhar com o conteúdo em

suas aulas. Durante aproximadamente 15 (quinze) anos na mesma escola, é possível que os conteúdos trabalhados já tenham sido edificados de uma forma que atualmente parece difícil modificá-los. Os alunos já esperam o que o professor irá ensinar e o professor já se acostumou com o trabalho com os mesmos conteúdos.

Ao contrário, na aula da professora Rute, numa escola particular, a dança é um dos momentos onde meninos e meninas fazem aula em conjunto. Os alunos acostumados com esse procedimento não questionam nem o conteúdo, nem o momento de união entre os gêneros. As aulas foram desenvolvidas num clima bastante interativo, com recursos físicos e materiais adequados. Rute realizou a sua formação inicial em período muito próximo à formação de Sara. A estruturação curricular da formação inicial das duas professoras estava baseada na Resolução 69/CFE/69.

Nas escolas particulares em que as professoras Sara e Rute trabalham, os meninos e meninas fazem aula de Educação Física separadamente. Os conteúdos evidenciados pelos professores das meninas e dos meninos são os mesmos. As aulas nessas escolas são bastante diferenciadas das outras escolas em relação ao material disponível e ao número de alunos por turma. Possuem poucos alunos em cada turma, em média 25 (vinte e cinco). No caso da escola em que a professora Rute atua, a separação por sexos ocorre a partir da oitava série. Disse ter sido uma reivindicação dos próprios professores que consideram que existe muita diferença física a partir dessa idade e ainda no nível de motivação para as aulas entre meninos e meninas. Entretanto, em alguns conteúdos os professores reúnem suas turmas e trabalham em conjunto. Já na escola da professora Sara, a divisão entre meninos e meninas ocorre a partir da quinta série e foi uma imposição da direção da escola, sendo que os professores concordam com esta separação.

A aula realizada em conjunto entre meninos e meninas tem sido justificada ao longo dos anos pelo pressuposto de que em aulas mistas os preconceitos existentes entre os sexos poderiam ser minimizados, possibilitando uma maior interação e compreensão entre os alunos. Bento (1999) aponta que as recomendações didáticas foram esquecidas não considerando a especificidade de cada sexo. Entretanto, o

autor acredita que somente com procedimentos de investigação científica, respostas seguras poderão ser fornecidas em relação a estas questões.

Em diversos depoimentos verificou-se que os professores acabam subestimando suas aulas quando o conteúdo é o jogo. Os professores se sentem culpados por trabalhar com esse conteúdo, sendo este realizado a partir das regras institucionalizadas ou de caráter recreativo. Acreditam que seja algo fácil e desprovido de compromisso, se sentindo desvalorizados enquanto profissionais quando o utilizam, como foi possível verificar nos seguintes depoimentos:

*(...) primeira coisa eu não consigo ficar, ser um professor que eu acho medíocre. Ser aquele professor que simplesmente deixa a coisa rolar... eu poderia fazer isso. Não que eu não faça isso algumas vezes. Eu acho que eu não posso mentir também. Ah, eu nunca faço isso. Chega lá dá a bola, nós vamos jogar hoje, vamos brincar. Mas isso não me realiza enquanto profissional. É uma questão profissional. Eu acho que enquanto profissional eu tenho que oferecer pros alunos não só os jogos e o esporte. Eu preciso oferecer e mostrar que a educação física não é só esporte. Que ela é mais do que isso. Que ela é dança, é ginástica, que ela é movimento. E isso vem de mim (...). Que ela é recreação, é saúde. E eu não me realizo como profissional se eu não faço isso(...). (Pedro)*

*Se na minha aula, no dia que eu tô cansado e não quero dar aula e aí eu chego lá os alunos falam: professor podemos jogar bola? Eu falo: Vai, joga, vamos jogar. E não era aquilo que eu tinha programado pra aquele dia. (...) depois eu fico me martelando. Então eu fico me perguntando: porque eu deixei? (Reis)*

Na verdade, em apenas algumas aulas observadas da professora Ester, os alunos somente jogaram sem que ela fornecesse alguma orientação. Apesar da agitação dos alunos, em uma das aulas, a professora conseguiu reuni-los e iniciou um aquecimento, com algumas brincadeiras conhecidas pelas crianças. Após quinze minutos de atividade, os alunos nem pareciam àquelas crianças agitadas e ansiosas da sala de aula, realizando as atividades normalmente. A seguir veio o “paredão”. Paredão era o nome dado para que os meninos ficassem encostados na parede para dividir as equipes. “Meninos, para o paredão”, disse a professora. As equipes foram formadas e as meninas jogaram primeiro o jogo de futebol. Os meninos jogaram a

seguir, enquanto a professora sentou-se ao lado da pesquisadora. Os próprios alunos conduziram o jogo.

Em uma outra aula os alunos “escolheram” as equipes e sem que houvesse qualquer tipo de aquecimento, iniciaram um jogo de futsal, mas segundo eles, futebol. As meninas ficaram na quadra ao lado jogando vôlei e alguns alunos que estavam machucados permaneceram na arquibancada sentados. Um deles se aproximou e disse que não iria jogar, pois não gostava de futebol. Os alunos jogavam e se “jogavam” no chão liso e sujo. Alguns jogavam descalços. A professora disse estar cansada e devido à pressão dos alunos, quando fora buscá-los na sala, resolveu ceder e dar somente jogo, porque assim não teria problema e não se estressaria, dizia ela. Ao contrário, quando queria trabalhar um conteúdo, disse ter problemas de indisciplina.

Nesse momento a dificuldade de se propor mudanças na prática pedagógica se revela: onde estaria aquela professora das primeiras aulas, cheia de vontade de mudanças, querendo modificar a sua prática através da conscientização dos alunos sobre os problemas do cotidiano?

As mudanças no ensino de cada professor, segundo Korthagen (2004), são influenciadas por diversos níveis (meio ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão). Dessa forma, apesar do comportamento do professor ter sido modificado, outros fatores podem estar dificultando esse processo. Ou seja, não basta apenas ter vontade de mudar, outros aspectos devem ser considerados. O professor deve ter consciência de todos esses aspectos, para que possa através de diferentes estratégias, pessoais ou coletivas, iniciar o processo de mudança de sua prática pedagógica.

Nas primeiras aulas da professora Sara, o trabalho com a modalidade de basquetebol pareceu ser novidade para as alunas de suas turmas, apesar dela trabalhar na escola há aproximadamente 15 (quinze) anos. As suas alunas disseram que gostavam de jogar somente o Andebol, esporte que a professora já havia mencionado ser de sua preferência. A professora parecia ter pouco conhecimento do conteúdo (basquetebol). A solicitação de ajuda por parte da professora dizendo: “*Vou buscar um apito, você me ajuda?*”, demonstrou o interesse que ela possuía em

aprender, apesar da estabilidade adquirida pelos anos de dedicação àquela escola particular.

Em todas as outras aulas, onde o jogo foi utilizado pelos professores, eles percorreram a quadra auxiliando os alunos, orientando sobre as regulamentações e possibilitando inclusive algumas orientações técnicas. Um dos professores que em seu depoimento disse que não se sentia bem ao trabalhar o jogo e o esporte, ao ser questionado se o jogo não poderia contribuir para o aprendizado do aluno, revelou:

*Eu acho que... É interessante falar isso. Eu não acho que o jogo não contribua. Eu também trabalho isso. Também trabalho vôlei, basquete e tal, as técnicas, a importância de você fazer o movimento da maneira correta. Mas o que eu percebo, que quando eu faço só isso tem muitos alunos que não querem isso. Que eles não estão felizes só fazendo isso. E isso que me deixa incomodado. Quando os alunos que estão encostados, que não estão fazendo (...). (Pedro)*

Em uma das aulas, onde o objetivo evidenciado pela professora Rute era a realização dos passes e arremessos no handebol, ao apresentar as regras do jogo recreativo com adaptações, solicitava às alunas que ficassem atentas para a função de cada uma no decorrer da atividade. As adaptações nas regras da “queima” ou “bola queimada” foram realizadas de forma com que os jogadores chamados de bloqueadores, realizassem a função da defesa/barreira no handebol. No final da atividade, as alunas responderam questões formuladas pela professora refletindo sobre a relação daquele jogo que poderia ser feita com o jogo de handebol. Um dos aspectos mais interessantes da atividade foi à possibilidade de discussão proporcionada pela professora a respeito do comportamento de cada aluno e de suas responsabilidades.

Os resultados encontrados revelam que alguns professores parecem não visualizar os benefícios que o esporte pode trazer aos alunos, apesar de priorizá-lo como conteúdo. Parecem acreditar que o jogo não é importante para o seu desenvolvimento. Conceitos, valores e princípios poderiam ultrapassar as questões regulamentares, as técnicas e táticas. O preconceito adquirido ao longo dos anos, onde o esporte é visto como não-inclusivo e alienante nas aulas de Educação Física parece não ter sido superado. Em estudo realizado por Darido (2003), com

professores que realizaram sua formação inicial entre 1988 e 1991 em instituições públicas e que atuavam no ensino fundamental e médio em escolas particulares, verificou-se resultados semelhantes em relação ao conteúdo “jogo”. As observações realizadas pela investigadora apontaram que os professores sentem como se estivessem “matando aula” (p.53), quando trabalham com esse conteúdo. Esse sentimento pode existir pelo fato dos professores no modelo tradicional de ensino, muitas vezes, deixavam o aluno jogar e iam realizar outras atividades. Os professores, na atualidade, não querem ser vistos dessa forma e se esforçam para que isto não ocorra.

Apesar da diversidade dos conteúdos trabalhados pela maioria dos professores, se pôde constatar um predomínio das atividades esportivas durante suas aulas, principalmente os esportes mais evidenciados na mídia, como o futebol, o futsal, o voleibol e o basquetebol. Outros estudos apontaram o esporte como o conteúdo principal nas aulas de Educação Física (Cunha, 2003; Faggion, 2000; Scherer, 2000).

Sobre esse assunto, Bento (1999) aponta novas problemáticas para o trabalho com os esportes nas aulas de Educação Física, no sentido de superar esta situação, com propostas ambientalistas e voltadas à saúde, a corporalidade e aos valores educativos que podem ser trabalhados com as atividades esportivas.

A seguir, buscou-se evidenciar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores ao utilizar os diferentes conteúdos apresentados.

### **As Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física**

As concepções metodológicas existentes na Educação Física revelam uma divergência tanto teórica quanto prática entre os profissionais da área. Apesar das abordagens de ensino com tendências educacionais progressistas surgirem, principalmente a partir da década de 1980, numa tentativa de modificar a prática pedagógica dos professores de Educação Física, as ações práticas ainda se confundem com o discurso teórico. Em alguns momentos aquele professor que possui um discurso crítico acaba por trabalhar de uma forma tradicional. Por outro

lado, aquele que possui uma prática diferenciada, pautada em abordagens mais críticas, possui no seu discurso um enfoque muito menos crítico.

Nesse sentido, há evidências de uma contradição entre o discurso do professor e aquilo que realiza em suas aulas. Mas isto também não é um critério que possa ser explicitado com exatidão. Os professores participantes desse momento do estudo, apesar de em alguns momentos entrarem em contradição, já apontam inovações na sua prática pedagógica justificando a sua ação e as metodologias utilizadas.

Ao evidenciar as contradições, foi possível perceber que alguns professores, apesar de não se considerarem tecnicistas, enfatizam a técnica durante as aulas como o principal meio de atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, principalmente através do método parcial, utilizando-se algumas vezes, a série de exercícios. Somente o professor Pedro admitiu trabalhar na abordagem tecnicista com o ensino dos esportes. Durante as aulas, entretanto, trabalha com outras abordagens, contrariando seu discurso.

Uma das professoras, de formação mais antiga, que na maioria das suas aulas realizava atividades recreativas e jogos cooperativos, apresentou o seguinte depoimento sobre o seu trabalho com os esportes:

*(...) No primeiro bimestre foi voleibol. Aí no início do ano tinha umas quatro bolas de vôlei. Aí a gente começou a trabalhar o toque, a manchete, aí deu um mês as bolas começou a furar, bate no alambrado, que tem aquela pontas, né? Aí já furaram, aí ficou uma bola. Aí quando eu fui tentar trabalhar só saque, aí ficava aquela fila assim a perder de vista, pra ir sacando. Eles começavam assim, a cansar, no sol, aí começava a sentar. Ai, tá muito chato, demorava muito. Essa mesma visão que eles tem no futebol, eles tem no vôlei também. Eles chegam querendo montar a equipe, jogar já valendo (...). (Ester)*

Caso esta professora tivesse os materiais disponíveis parece que utilizaria a metodologia tecnicista. Porém, a falta de material fez com que tivesse que trabalhar de outra maneira.

Essas contradições parecem ocorrer devido à falta de melhor domínio de conhecimentos sobre as metodologias de ensino dos esportes coletivos. O professor



Esdras, no primeiro momento dessa investigação, havia apontado que possuía domínio insuficiente nessa competência, reafirmando no seu relato:

*Desde a época da graduação ficou meio defasado. E eu acho assim, eu tenho esse jeito mais crítico, eu não gosto do tradicional, eu acho que eu precisava ter me preparado melhor e estudado mais com relação a isso. Existem livros que falam sobre as metodologias de ensino, mais tem que ser de acordo com a realidade que você tá vivendo, coma realidade da escola. Mas tem metodologias que estão ultrapassadas, e tem professor que ainda utiliza metodologias que ele viu lá na formação dele lá em 70. (Esdras)*

Esdras, como se pôde observar anteriormente é um jovem professor, que realizou sua formação inicial em 1997. Admite não gostar da abordagem tradicional e não ter o domínio necessário de novas abordagens metodológicas no ensino dos esportes.

Dessa forma, no que se refere ao ensino dos esportes, há uma evidente preocupação com o ensino da técnica, apesar dos professores não se considerarem tecnicistas, por existir também uma preocupação com as questões recreativas e a utilização de jogos cooperativos. Entretanto, o que se revela é que os professores acreditam que o fundamento técnico é essencial no ensino dos esportes na escola e deve ser trabalhado antes do jogo:

*(...) Eu não me considero tecnicista. É... Gosto de trabalhar com a fundamentação dos esportes, mas eu penso o seguinte: sê você quer trabalhar numa aula de Educação Física, o voleibol, o basquetebol, o futsal, o andebol, você tem que trabalhar os fundamentos. Se os alunos já sabem os fundamentos, você passa pro passo seguinte, se vai trabalhar o jogo. (...) se eu fosse pensar, se eu fosse ver o lado que eu queria realmente, a minha forma de pensar, eu ensinaria toda a fundamentação, a parte técnica, a parte tática, tudo, tudo. Aí depois eu deixaria eles jogarem. (Reis)*

Em investigação realizada por Cunha (2003), verificou-se que a abordagem tecnicista tem sido aquela mais empregada nas aulas de Educação Física dos professores da Rede Estadual de Ensino de Florianópolis. Em um outro contexto, os de formação esportiva, nas categorias pré-mirim e mirim de futsal, Saad (2002) analisou o processo de ensino-aprendizagem implementado, verificando que, apesar

da faixa etária, entre 10 e 13 anos, nos treinamentos destas categorias os professores utilizam principalmente as atividades de fundamentação técnica.

Algumas novas propostas metodológicas, como a Abordagem Estruturalista (Garganta, 1998; Greco, 1998), o *Teaching Games for Understanding* (Placek, 1996) e o ensino no Ambiente do Jogo (Barreto, 2000; Ferreira, 2004) apontam para a necessidade de se rever este paradigma, onde o jogo somente é aprendido após o ensino da técnica. Nessas abordagens de ensino dos esportes, o ensino da técnica é subordinado ao ensino da tática, prevalecendo o desenvolvimento da capacidade de jogo.

Ao realizar escolhas sobre determinadas abordagens metodológicas os professores evidenciam seus próprios paradigmas. Apesar de modelos esquematizados, a forma com que cada professor se apropria de uma determinada metodologia é construída em formação, ou seja, a partir do caminho trilhado no dia-a-dia de sua prática docente.

Numa escola particular, a professora Rute trabalha com o esporte numa perspectiva diferenciada. Apesar do trabalho com os fundamentos técnicos, existe uma preocupação em suas aulas com o ensino no ambiente do jogo e ainda com o jogo realizado de uma forma recreativa, porém com objetivos claramente estabelecidos.

Mesmo quando o objetivo era o ensino do arremesso no Andebol, a professora utilizava durante a aula, jogos recreativos modificados de acordo com os objetivos estabelecidos. Quando os alunos não conseguiam realizar as atividades que haviam sido propostas, a professora os reunia e solicitava que eles discutissem em seus grupos o que poderiam fazer para que melhorassem seus aspectos motores e as tomadas de decisão. Havia durante a aula, uma tendência ao ensino aberto, apesar da professora não ter se referido a essa abordagem em nenhum de seus depoimentos. Durante a entrevista ela relatou a sua forma de trabalhar com as atividades esportivas:

*(...) trabalharam, exploraram, jogaram. Só que no saque elas não chegaram ainda. Elas têm essa deficiência. Agora, do que eu vi, do que elas estavam e o que elas fizeram, houve uma evolução. Elas realizam separadamente alguns fundamentos. Realizam. Mas elas conseguiram... Não vou passar porque*

*erraram o saque? Se eu precisar deixar até o dia 23 pra trabalhar. Porque pra elas é muito importante, precisava ver como é importante elas conseguirem aquilo. É a estratégia da aula. Não é o esporte pelo esporte, está lá só fazendo o movimento. Se fosse antigamente no técnico, aquelas três estavam fora, porque na hora da escolha ninguém quer elas. E elas mesmas se sentem excluídas porque não conseguiram. (Rute)*

Quando uma das turmas não conseguiu fazer o sistema 4X2 (voleibol) numa das aulas, a professora Rute realizou na aula seguinte vários exercícios dos fundamentos técnicos. Justificou que sem saber realizar os fundamentos do voleibol não conseguiriam jogar adequadamente.

Foram realizadas críticas em relação à forma como a maioria dos professores utiliza o jogo institucionalizado durante o processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores afirmaram que, às vezes, acabam deixando os alunos jogarem sem que possam realizar alguma orientação. Mas, na maioria das aulas observadas o que se verificou é que os professores orientam os alunos, principalmente no que se refere às regulamentações da modalidade: *“Quando eu coloco eles pra jogar da maneira deles eu quero que simplesmente eles entendam é..., a formação na quadra, a movimentação, aprender as regras” (Ester)*. Os motivos que fazem com que alguns professores deixem com que os alunos façam os jogos de sua preferência, é a solicitação por parte daqueles que preferem o jogo ou ainda os dias de extremo cansaço dos professores.

Algo que os professores não admitem é que a bola seja deixada aos alunos, sem que o professor realize alguma orientação, como se pôde verificar nos depoimentos:

*Hoje em dia você tem que conversar muito com o aluno, não é pra ir lá dar a bola e, e deixar o aluno jogando, mas não é isso que a gente faz, só que se você também... o que eu faço com o meu aluno, faço um alongamento, um aquecimento, faço ali a parte de, de fundamentação, ou de repente já entro no jogo, só que... eu vou parando, vou explicando, mas eu sinto o seguinte: é isso que o aluno quer, e é isso que parece que preenche o aluno. (Sara)*

*Quando eu deixo jogando, eu não gosto muito, às vezes de deixar é... livre principalmente. Eu fico no meio na quadra, acontece um lance, eu falo pra eles essa regra fala isso. (...) eu gosto no meio da partida, parar. Os alunos ficam doidos, mas eu paro e explico. (Reis)*

As orientações e explicações dos professores durante os jogos institucionalizados estão na maioria das vezes relacionadas às regras específicas de cada modalidade. Em alguns momentos, durante as aulas observadas, houve orientações técnicas, como a forma de execução da manchete, do saque ou do drible no basquetebol. As questões táticas foram observadas em uma das aulas da professora Rute com uma turma de oitava série, onde os alunos executavam o sistema 4x2 no voleibol.

Apesar do planejamento do professor Esdras abranger algumas questões táticas das diversas modalidades coletivas, ele disse não ser possível trabalhar com as questões táticas com os alunos, pois eles não conseguiam realizar os fundamentos técnicos. Opinião semelhante foi apresentada pelo professor Reis:

*Eu tô trabalhando no ensino médio com iniciação com os alunos porque lá trás eles não tiveram iniciação. (...) na área esportiva eu trabalho com o que eles não tiveram. Eles falam: ah, professor vamos pra bola. Num primeiro momento você encontra os alunos receosos, não querem participar, não querem isso, mas eles vão aprendendo que é importante. (Reis)*

Nas aulas observadas onde os conteúdos trabalhados não são os esportes, os professores foram menos diretivos em suas aulas, o que revela que no ensino do esporte essa parece ser uma tendência ainda a ser superada. Entretanto, quando os conteúdos trabalhados se referem às danças, a saúde e atividade física, os professores solicitam uma maior participação dos alunos. Para Becker (1994) a questão da diretividade do ensino revela práticas pedagógicas conservadoras e reprodutivistas.

Os professores Rute e Pedro, apesar de possuírem uma formação inicial realizada em momentos distintos, apresentaram grande diversidade de abordagens pedagógicas durante as aulas observadas. Pedro, principalmente nas aulas de dança, confecção de brinquedos de sucatas e orientação da atividade física, procurou construir o conhecimento durante o processo com a participação dos alunos, justificando a abordagem construtivista e sócio-transformadora apontada no primeiro momento dessa investigação. No ensino dos esportes, Pedro já havia

apontado que se considerava tecnicista, apesar de trabalhar com outras abordagens, como a Desenvolvimentista, jogos cooperativos e recreativos. Rute, inclusive nas aulas voltadas ao ensino dos esportes, também evidenciou outras abordagens. Apesar de se autodenominar Construtivista, apresentou jogos cooperativos e em alguns momentos características do Ensino Aberto. O processo de avaliação realizado em todas as aulas da professora Rute, através da observação, está mais voltada à compreensão do movimento do que às questões que envolvem a execução correta e a técnica do movimento.

Os outros professores participantes desse momento da investigação não haviam apontado nenhum tipo de abordagem metodológica na questão solicitada no primeiro momento do estudo.

Em determinados conteúdos, principalmente no ensino dos esportes, predominaram durante as aulas, as abordagens tradicionais, a série de exercícios e os jogos cooperativos. Nos demais conteúdos, como as danças, a ginástica e as atividades relacionadas à atividade física e saúde, encontrou-se uma grande diversidade metodológica e a utilização de diferenciadas abordagens pedagógicas, principalmente as mais críticas, como o Ensino Aberto e a Crítico-emancipadora.

### **A Formação Inicial X Prática Pedagógica**

Estudos desenvolvidos por Crum (1993) apontaram que um dos responsáveis pelos problemas que a Educação Física escolar tem passado nos últimos anos, é a divergência existente entre os professores da formação inicial. As perspectivas diferenciadas dos professores formadores dificultam o aprendizado do aluno da formação inicial, fazendo com que seu impacto seja reduzido (Nascimento, 2002; Nascimento, 1998; Crum, 1993), como se pôde verificar no depoimento:

*(...) A gente percebia que no departamento que tinha uma divisão nesse sentido. Tinha o professor que tinha uma nova visão de Educação Física, era mais progressista, mais transformadora (...) Era uma contradição. Eu acho que minha, a minha formação foi muito nesse sentido. Professores que já tinham essa visão né, melhor de Educação Física e com professores extremamente tecnicista. (Pedro)*

A formação inicial em Educação Física na UEM, apesar das diferenças encontradas entre seus professores, possui o formato de licenciatura ampliada, ou seja, uma perspectiva generalista, denominada por Nascimento (2002, p. 104) de licenciatura híbrida ou pseudo-bacharelado. Essa denominação, justificada devido à reestruturação curricular implantada a partir de 1992, proporcionou uma formação para outras áreas do mercado de trabalho, além da área escolar. Contudo, nos depoimentos de professores que fizeram sua formação inicial em momentos distintos prevalecia a compreensão do curso de graduação voltado à licenciatura:

*O curso em si te trás pra trabalhar dentro da escola. Eu vejo que aqui na UEM, hoje há muita moda: eu vou fazer educação física. Porque? Eu vou ser personal. Todo mundo quer ser personal. Pensa que é fácil, você pegar um aluno e dar aula pra ele. Ninguém vê o que vai ensinar, o que vai mudar, o que vai melhorar pro aluno. (Reis)*

*No início quando eu entrei, eu achava isso. Eu esperava que fosse mais voltado pra academia. E quando eu vi que era voltado pra escola eu me decepcionei. (Sara)*

*Quando nós fazíamos, a Educação Física, nós sabíamos que a UEM, ela era uma formação pedagógica, não adiantava que por mais que você quisesse ser técnico, ou era um pouco de esporte e uma formação pedagógica, mais esporte, né? (Rute)*

A formação inicial é apresentada pelos professores, indiferentemente do momento da formação e do currículo a que fez parte, como uma formação voltada ao ambiente escolar. Contudo, em algumas questões apontadas pelos professores, verificou-se que as disciplinas esportivas existentes na formação inicial têm sido pautadas nos princípios do esporte de rendimento ao longo dos anos. Um dos professores formados mais recentemente comenta:

*Eu convivi com alguns professores mais velhos que eles falavam que na faculdade eles faziam treinamento de algumas modalidades esportivas. Os professores treinavam eles. Os próprios professores que davam aula não sabiam o que estavam fazendo. Estavam treinando eles pra que? Porque? E pra onde? (Reis)*

É evidente que a formação atual não tem mais este “desafio” do passado, de fazer com que os futuros professores se tornassem atletas. Mas, reviver este passado bastante recente nos depoimentos de alguns professores é imprescindível para que a formação inicial não cometa mais os mesmos equívocos:

*(...) eu não conseguia era correr no tempo que ela queria que eu corresse, fazer 400m em tantos segundos que eu não lembro mais que peguei pavor e nem faço questão de lembrar, você entendeu? Então, hoje eu não passo isso pro meu aluno, porque eu não suportei na faculdade. (Sara)*

*(...) dentro da, da faculdade você começa a perceber muito, que tem professores que valoriza muito aquele que é atleta, aquele que se sai bem porque é atleta, e a formação assim da pessoa, a questão humana, não é muito valorizada. (...) eu também não sabia que eu tinha esse problema sério no ombro, né? E aí os professores não entendiam esse lado. Eu não podia fazer aula prática, aí eles falavam se vira, tira tua nota na teoria, porque a prática é isso e pronto (...). (Ester)*

*(...) eu tive uma formação muito tecnicista, vamos trabalhar o passe no basquete, passe de peito, todo mundo na aula dava um monte de passe, passe picado, passe... não era assim? Essa aula de, de processos pedagógicos. Tudo mentira. Que era só pura repetição. Agora vamos fazer processo pedagógico, começa com passe, depois domínio. Aí virou educativos, né? E hoje... E querendo ou não a gente só tinha essa informação (...). (Rute)*

Esse modelo tecnicista de ensino dos esportes poderia ser a única forma de abordagem utilizada pelos professores que tiveram este tipo de formação. Mas, o que se pôde observar em suas aulas e em seus depoimentos é a evidente luta diária no sentido de superação desse modelo. Ester, nesse sentido, revela suas dificuldades, mas preserva o seu compromisso na tentativa de mudança. A professora diz que trouxe muito dessa sua preocupação com valores como a inclusão social, de sua própria experiência de vida, marcada por preconceitos e dificuldades. Além disso, o seu contato com professores e grupos de amigos que possuíam um entendimento mais progressista fizeram com que pudesse justificar esse modo de conceber a Educação Física, apesar de não conseguir colocá-la em prática de modo mais efetivo em forma de abordagem de ensino:

*Acho que o mais importante que eu vi na Educação Física foi o lado humano, que eu descobri, junto a alguns grupos ali, acha que eram, é uma tendência né? Tem grupos que de repente tem aquela questão mais técnica, de esporte, tal. E outro grupo, grupo de alunos, que ficavam estudando, tinha uma outra visão, que de repente o gordinho tinha que ter as mesmas oportunidades, do deficiente físico. É esse grupo que eu mais me relacionava, nessa questão mais humana. Eu pude ver o curso não só como formação de atletas, acho que não é isso o objetivo da educação física, né? (Éster)*

No caso de Sara, na época em que realizou sua formação inicial, em 1992, o envolvimento com pesquisa era limitado, o que se revela inclusive na não existência do Trabalho de Conclusão de Curso. Como Sara também não realizou nenhum curso de especialização, ainda sente dificuldades em buscar novos conhecimentos e admite não ter condições de realizar pesquisas sem orientação. Kremer-Hayon e Tilema (1999) evidenciam a necessidade dos professores da formação inicial incentivarem a aprendizagem autônoma, onde os alunos são estimulados a controlar sua própria aprendizagem. Dessa forma, os futuros professores estariam preparados a buscar seu próprio conhecimento durante seu percurso profissional.

O fato de ter tido muitos professores tecnicistas nas disciplinas esportivas durante a formação inicial realizada antes de 1992, aliado às dificuldades em realizar as aulas e avaliações práticas, justificam que Sara sinta a necessidade de procurar novos caminhos para a sua prática.

Enquanto Ester e Sara estão em busca de novas perspectivas de ação, Rute tem incorporado aspectos diferenciados em sua prática pedagógica. Revela a importância dos professores em sua formação inicial, ressaltando a aproximação que possuía com alguns deles, pois já havia tido um contato anterior quando estes eram seus professores no ensino médio numa escola particular da cidade. Em um dos seus depoimentos, Rute tece considerações importantes sobre os professores daquele período de formação:

*(...) eu tive excelente professores, eu tive a safra de ouro da UEM, eu tive muitos profissionais gabaritados. (...) eu devo muito a esses professores. Eu vejo assim, algumas formações mais fracas, tanto que eu falo que é uma questão de postura. (...) tinha professor fumando na sala. Essa falta de informação, que eles não deram. Professores despreparados pra uma graduação. (Rute)*



A maioria dos professores da formação inicial, segundo os participantes desse momento da investigação, possuía conhecimento do conteúdo de ensino. Muitos estavam voltando de mestrado e doutorado no exterior na década de 1990, o que na época era muito raro, tanto que o curso de Educação Física da UEM, estava recebendo seus primeiros doutores neste período. Há um pouco mais de dez anos, em 1993, o Departamento de Educação Física da UEM, contava com apenas três doutores. Atualmente, onze professores possuem doutorado na área.

Apesar da titulação não significar “conhecimento” e ter “o conhecimento” nem sempre é sinônimo de um bom ensino, o conhecimento do conteúdo foi apontado pelos professores algo que se diferencia positivamente na formação inicial na UEM. O conhecimento adquirido em algumas disciplinas foi evidenciado como fator importante durante a formação inicial. Reis revela que se fosse necessário trabalharia com algumas disciplinas que somente teve contato na graduação: *“Eu me lembro muito bem das aulas de ginástica artística que eu não tinha contato nenhum. Hoje, se falar assim: você quer trabalhar com ginástica artística em qualquer lugar aí?”*.

Os professores que realizaram sua formação inicial mais recentemente (Resolução 03/CFE/87) apontaram alguns problemas na formação inicial, como a falta de relação entre a teoria apresentada pelos professores durante as aulas e a realidade da escola, a falta de exigência por parte dos professores das disciplinas esportivas que se concentravam muito mais na execução correta do movimento e na questão técnica do que no conhecimento pedagógico e ainda a falta de um melhor relacionamento entre professor e alunos:

*Eu tive alguns momentos assim... Distintos na graduação. É... Alguns não tinha nada a ver com o fato da matéria em si, mas com a pessoa do professor, em saber entender que ali tem um aluno sentado na carteira, uma pessoa sentada, que ele tem que empurrar pra frente. É... Há uma coisa muito ruim na graduação, que são professores que passam pela sala, olham ali vários alunos, vão lá dão sua aula e vão embora. Tudo que eles falam que não é pra acontecer no colégio acontece ali. E isso é triste. E você que passam-se anos, você continua dando a mesma aula, não modifica nada. Há lógico, um ou outro*

*que quer melhorar, procuram melhorar, mas muitas vezes acabam vencidos pela grande maioria. (Reis)*

*Eu via essas disciplinas, assim: como um auxílio pra você tá trabalhando na escola, nossa graduação é voltada pra licenciatura, só que tem professores lá que não tava preparado pra isso. Recém voltados do doutorado, acha que... tem um pensamento, ta certo, né? É o que ele aprendeu, tudo, mas tava assim muito distante da realidade. Então, às vezes a gente ia comentar com eles, a gente ia fazer uma crítica e eles não aceitavam, era aquilo que eles queriam e pronto. Então eu me envolvi em muita briga. Eu briguei no primeiro, no segundo, no terceiro e quarto ano. (Esdras)*

Os professores participantes do estudo admitem que muitos desses problemas ocorrem porque os alunos iniciam a formação inicial sem pretensões de trabalhar com Educação Física escolar e ao fazer seus estágios e a prática de ensino não lhe dão o real valor. O baixo envolvimento, a passividade e comodidade dos alunos durante a formação inicial foram apontados por Nascimento (2002) como um dos problemas da falta de qualidade nos cursos de graduação. Outros problemas se referem à atuação dos docentes. Segundo o autor, a falta de investimento na qualificação docente perpetua antigos modelos de ensino, minimizando as perspectivas de inovação. Além disso, a defasagem salarial contribui para esse processo.

Ao mencionar as questões relativas ao relacionamento entre professores e alunos na formação inicial, o professor Reis aponta para a necessidade de uma orientação pessoal de ensino e uma crítica à orientação acadêmica. Segundo Feiman-Nemser (1990), na orientação acadêmica o professor é considerado um especialista na área e ignora o fato da necessidade de conhecer os alunos para ensinar com eficácia, privilegiando a transmissão do conhecimento. Por outro lado, na orientação pessoal o futuro professor é o centro do processo educacional e o professor tem como objetivo facilitar a aprendizagem, respeitando os interesses e necessidades dos alunos.

Muitas vezes, os professores da formação inicial não realizaram o acompanhamento do futuro professor, não reconhecendo suas dificuldades. Alguns professores, tanto de formação mais antiga como de formação mais recente, relataram em seus depoimentos que os professores de prática de ensino não

assistiram nenhuma de suas aulas durante os estágios realizados na formação inicial:

*Tinha muita dificuldade. Não teve nenhum professor acompanhando, pra chegar, sentar, olha não é assim que você faz. É... em nenhuma das minhas aulas. Quando tinha dificuldade uma colega tirava com a outra e ia pra escola. Terminou, entregamos o planejamento, ta, ta... e a nota apareceu. (Ester)*

*(...) na disciplina de estágios, tinha os professores da prática de ensino e cada professor tinha dois, três, quatro alunos (...). Ele foi um dia pra ver minha aula, no único dia que eu falei que não era pra ele ir, porque o professor da, da sala ia dar prova. Isso foi de quinta a oitava e ensino médio. (Esdras)*

*(...) Pra mim nunca vieram ver. Não vieram, a gente entregou o relatório. Tinha lá, três aulas ou quatro numa mesma manhã. Só que era aquela questão, de quatro aulas aconteciam duas (...). O tipo de formação daqueles professores que eram responsáveis pela disciplina era uma formação muito antiga, muita ultrapassada. (Pedro)*

Para Graça (1999), a orientação adequada durante os estágios nos cursos de graduação, parece determinar o impacto dos programas de formação inicial. Isto ocorre pelo efeito da aprendizagem por observação, onde o professor que não teve acompanhamento acaba por imitar os modelos que teve durante a vida escolar. Para que isto seja minimizado, seria necessário proporcionar ao futuro professor um ambiente mais próximo possível da realidade escolar. Contudo, os estágios deveriam ser realizados desde o início da formação inicial, com orientação e acompanhamento, favorecendo a solução dos problemas encontrados. Além disso, para Tilema (2000), os alunos devem primeiramente vivenciar experiências práticas, para que tenham possibilidade de refletir sobre a sua ação.

Dessa forma, o processo de formação inicial do futuro professor necessita proporcionar vivências em um período de tempo considerável nas escolas, participando de diversas experiências de ensino e ainda de situações em que a teoria não seria capaz de proporcionar um aprendizado tão eficiente.

Reafirmando a importância dos estágios realizados durante a formação inicial, sejam estes realizados por obrigatoriedade da estrutura curricular ou ainda como

forma de estágio remunerado durante a realização do curso, os professores relataram:

*(...) seria assim, o aprendizado, as experiências mais de estágio, entendeu? Sê vai podendo conhecer todas as áreas, né? (...) então tive oportunidade de conhecer tipo, é... musculação, trabalhar em academia, aula de ginástica. Tive oportunidade de trabalhar em projetos voltados pra comunidade, então foram essas experiências, trabalhando com várias faixas etárias, de criança até o idoso. (Sara)*

*Acho que ajudou muito, muito. Porque acho que só a graduação, só a faculdade não prepara você pra sair trabalhar. A experiência mesmo são os estágios. (Esdras)*

A presença efetiva do professor da formação inicial durante os estágios e as discussões a respeito das dificuldades e diferentes possibilidades de ensino desempenham papel essencial na formação do futuro professor. Além disso, a prática de ensino tem importância relevante nesse processo. Através de novas experiências práticas, o futuro professor poderá modificar crenças estabelecidas ao longo de sua vida.

Assim, se pôde verificar que um dos fatores que diferencia a prática pedagógica dos professores participantes desse momento do estudo foi à realização dos estágios na área de formação. Muitos o consideravam um trabalho, já que eram remunerados. Sara e Pedro continuam nos mesmos locais destes estágios realizados durante a formação inicial, exercendo a função de professor.

Os problemas que ocorrem na formação inicial poderão ser minimizados, segundo Korthagen (2004), quando forem fornecidos aos futuros professores um ambiente adequado para a aprendizagem, com características semelhantes às das escolas. Além disso, na visão do autor, o ensino enquanto transmissão do conhecimento deve ser superado, através da reflexão sobre a prática de ensino, possibilitando a reflexão sobre os procedimentos utilizados durante sua prática e a percepção das suas próprias crenças.

Muitos dos problemas existentes na formação inicial, numa perspectiva mais otimista, poderiam ser minimizados a partir das novas diretrizes curriculares. Contudo, a reestruturação curricular depende de diversos aspectos a serem

considerados. Em proposta apresentada por Nascimento (1991), foram implementadas diversas estratégias para a elaboração da proposta curricular implantada na UEM a partir de 1992. Nesse caso, foram utilizados inicialmente, estudos<sup>16</sup> desenvolvidos por professores do próprio Departamento de Educação Física daquela instituição, no sentido de analisar e compreender a situação do currículo vigente da época.

Ao propor alterações curriculares, Pacheco (1996) evidencia a necessidade de após o levantamento e avaliação da situação, os participantes sejam envolvidos no processo de reestruturação, para que se possa obter o consenso entre os mesmos. Além disso, o autor adverte que as reformas somente se convertem em inovações pedagógicas quando “se verificam mudanças ao nível do pensamento e da ação dos atores educativos” (p. 162).

O processo de reestruturação curricular é bastante lento e exige participação de todos os envolvidos, o que o torna desgastante e repetitivo, caso as metas não sejam devidamente estabelecidas. As discussões devem ser embasadas em princípios filosóficos, políticos, sociais e pedagógicos, para que as alterações efetivadas possam proporcionar aos futuros professores, no caso da licenciatura, uma prática pedagógica “marcada” pela formação inicial.

Há evidências que os esforços despendidos na reformulação curricular do curso de graduação em Educação Física da UEM em 1991, parecem não ter sido suficientes para provocarem, a curto e médio prazo, mudanças na prática pedagógica dos professores, principalmente no que se refere ao ensino dos esportes coletivos. Dessa forma, é necessário identificar quais foram os aspectos que contribuíram para que estes professores tivessem uma prática pedagógica diferenciada.

### **Formação Continuada X Prática Pedagógica**

A formação continuada se refere a estratégias de desenvolvimento profissional que podem ser realizadas sistematicamente através de cursos de pós-graduação ou

---

<sup>16</sup> Ver Oliveira (1988).

ainda de experiências pessoais como leituras e aprofundamentos específicos. As atividades de grupo, como trocas de experiências entre os pares, grupos de estudo e reflexão sobre a prática também favorecem o processo de formação continuada.

Segundo Mizukami et al. (2002), os cursos de curta duração (30 a 180 horas) não são capazes de fornecer contribuições para que ocorra uma mudança efetiva na prática pedagógica. Do mesmo modo, Oliveira (1999) aponta que sem um constante acompanhamento, apoio nas atividades desenvolvidas e o aprofundamento nos estudos, o que pode ocorrer é uma mudança no discurso dos professores, mas não uma alteração na prática pedagógica.

O programa de capacitação docente desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo entre 1996 e 1997, segundo Bracht et al. (2002), foram pouco efetivos para a mudança da prática pedagógica, pois não conferiu aos professores, momentos de reflexão sobre a sua própria prática, sobre novas práticas educativas e sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, Pacheco e Flores (1999), evidenciam que a formação continuada somente é capaz de promover alterações na prática pedagógica dos professores se favorecer estratégias de confrontação das práticas pessoais, promover troca de experiência através de grupo de estudos, além de alternar durante o processo, situações de formação e de ensino.

Nas escolas estaduais, os professores relataram que não existem estratégias de longo prazo fornecidas pelo Núcleo Regional de Educação. No início desse estudo, verificou-se que existiram sob a coordenação do NRE, reuniões no sentido de propor novas formas de ação pedagógica. Os grupos de professores foram divididos de acordo com a localização de cada escola. Os encontros foram realizados durante as sextas-feiras, na hora-atividade dos professores. Cada região realizou um encontro de formação. Esta perspectiva de formação está embasada no paradigma da deficiência (Pacheco & Flores, 1999). Esta perspectiva, segundo os autores, possui como objetivo a atualização da formação inicial e o aperfeiçoamento do professor. Nesse sentido, a justificativa da formação é externa ao professor ou à escola, ou seja, as iniciativas surgem a partir do NRE, não atendendo os interesses e necessidades dos professores. Dessa forma, os professores da rede estadual

sentem dificuldades e buscam outras alternativas, como se pôde verificar no depoimento:

*Olha, se eu esperar pelo estado um curso, não tem nunca. Tem muito curso, de português, matemática... Não aparece oportunidade na nossa área. Agora na Educação Física, não tem. Até aquele de Faxinal (que não existe mais), foi uma vez, e... pra mim, pra mim pessoalmente não valeu de muita coisa não. Eu compro livros, assisto documentário ali, uma coisa informal aqui, vou pegando e fazendo a minha prática, né? Eles (NRE) passaram a hora-atividade, e... estipularam a sexta-feira pra quanto tiver curso ou alguma palestra, alguma coisa, eles avisavam a gente, mas até agora, já estamos em outubro praticamente... (Ester)*

As diferenças existentes entre as escolas estaduais e particulares revelam que, no que se refere a estratégias de formação continuada, o professor da escola estadual necessita buscar alternativas para o seu próprio desenvolvimento profissional. Nas escolas particulares a cobrança não é explícita. Há escolas particulares, que ao final do ano letivo, solicitam que o professor preencha formulários sobre os cursos desenvolvidos naquele período. Em duas das escolas investigadas, percebeu-se que os professores são estimulados a participar de eventos promovidos pela própria escola:

*(...) a gente tem também, é... durante o ano, alguns encontros também com os professores da rede. Então tem capacitação no início do ano, no meio, às vezes, não no meio do ano em julho assim, mas em... nesse trimestre, nesse semestre sempre tem. Eles marcam no domingo, no domingo pra segunda, sempre trás gente de fora. (Sara)*

*(...) eu sou muito grata, eu sou muito grata pelo o que esta instituição me deu enquanto profissional, isso não tem o que falar (se emocionou ao falar)... Porque eles acreditam no profissional. O profissional é muito importante aqui. Isso é uma coisa assim que, eles me emocionam. Eu tenho muita gratidão em relação a isso. Não é o, o diretor...esse diretor vai sair... vem um outro. Então a formação continua (...). O colégio manda todos os profissionais. Pára a aula. A aula agora, não é importante o aluno ter essa aula (...). Vem o cara que escreveu o PCN, o cara que escreveu a LDB, o trabalho de formação pessoal, porque eles também trabalham a parte humana, entendeu? O cara que inventou os jogos cooperativos...O que há de bam, bam, bam, eles colocam pra gente lá. Uma semana descansando, brincando, jogando bola e aprendendo. A gente volta pros bancos de estudo, entendeu? Isto é feito anualmente (...). (Rute)*

Entre os professores que participaram do segundo momento do estudo, somente Reis e Sara não realizaram cursos de especialização, mas ainda pretendem realizá-los como afirmam em seus depoimentos:

*Pretendo iniciar a especialização ano que vem. É... a área que eu pretendo é educação física escolar, né? Ah, se um dia, ah vamos trabalhar com outra coisa, mas o que eu gosto mesmo é Educação Física escolar... Os horários que tem de aula pra mim não tem possibilidade. Eu vou ter que parar de dar aula pra fazer o curso, não tem jeito. Não posso parar de trabalhar, mas também não posso parar de estudar, então fico num beco sem saída. Aos finais de semana é o ideal, mas geralmente eu trabalho nos finais de semana.* (Reis)

*Eu falei: eu vou me especializar agora aqui, vou estudar bastante, vou procurar alguma coisa (...).* (Sara)

O que se espera é que a participação em curso de especialização possa provocar estímulo à pesquisa e proporcionar autonomia aos professores. Muitas vezes, ao contrário, os professores esperam receber “algo mais” para que possam melhorar sua ação pedagógica, como se pôde observar no seguinte relato:

*(...) eu queria mais subsídios pra trabalhar com, com o ensino médio. Eu queria que o professor da especialização me ajudasse a desenvolver conteúdos, que ele pensasse conteúdos junto comigo (...). Eu queria que a especialização me trouxesse coisas novas, novos campos, outra visão. Que olhasse pra esses conteúdos com um olhar diferente, que conseguisse me mostrar outro lado disso, mas infelizmente (...), mas eu esperava que a especialização fosse aprofundar mais, fosse abrir a minha visão pra novos conteúdos (...).* (Pedro)

Quando os professores estão no papel de aluno, esperam que o conhecimento seja transmitido. Muitas vezes, não se permitem pensar, discutir, refletir para tornarem-se agentes do seu crescimento e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o que ocorre mais uma vez, é a distância entre a teoria e a prática, acentuando as dificuldades dos professores, pois percebem que ao conhecer a teoria não conseguem colocá-la em prática.



Numa perspectiva mais inovadora, se propõe que o “locus da formação” (Mizukami et al., 2002, p. 27) seja a própria escola, tendo como referência o saber do professor, reconhecendo e valorizando suas potencialidades, como se verificou no depoimento de Rute: *“É isso que eu falo da nossa formação, do professor. Porque aqui nós estudamos. Antes de você estudar Educação Física, nós estudamos educação (...)”*.

Algumas experiências têm sido realizadas no sentido de promover a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Em duas das escolas investigadas, uma estadual e outra particular, os professores possuem momentos de estudo, planejamento participativo e reflexão sobre a prática. Nessas escolas, os professores possuem mais tranquilidade e facilidade no processo de ensino-aprendizagem, pois podem discutir sobre os problemas que ocorrem durante a prática e propor novas alternativas, facilitando o seu desenvolvimento profissional.

Numa experiência um pouco mais distante da realidade investigada, encontrou-se como referência o Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal, da Universidade Federal de Uberlândia, que desde 1993, realiza em parceria com a Rede Pública Municipal de Ensino e Secretaria Municipal de Educação daquela cidade, atividades nos campos do planejamento e da construção de metodologias de ensino da Educação Física escolar, associados à formação continuada de professores, com o objetivo de estimular as discussões teóricas e a organização coletiva, construindo um projeto político-pedagógico nas redes públicas de ensino (Palafox, 2004).

A preocupação com projetos como estes poderiam favorecer a formação dos professores, garantindo a legitimação da Educação Física e a formação do bom professor. Pôde-se constatar que os professores foram ao longo do percurso profissional construindo gradualmente a sua ação, adquirindo assim, as competências necessárias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, buscou-se evidenciar o caminho a ser percorrido para se tornar um professor de Educação Física que possa ser referência para os futuros professores.

### **Ser um Bom Professor: Um Desafio Constante**

Embora não tenha sido objetivo dessa investigação identificar as características do bom professor de Educação Física, os depoimentos dos participantes do estudo, proporcionaram uma idealização desse processo. As características apontadas pelos professores, tanto nas entrevistas quanto no discurso informal, possibilitaram a compreensão da relação entre “ideal x real” existente no contexto educativo.

As influências do contexto educacional e ainda as características pessoais de cada professor impossibilitam uma descrição e definição precisa do que é ser um bom professor de Educação Física. Entretanto, alguns fatores podem contribuir para que o professor possa ser considerado um bom professor.

Parece ser natural admitir que o gosto pela profissão é o primeiro passo para a dedicação na profissão escolhida. Nesse sentido, os depoimentos dos professores revelam o gosto pela Educação Física:

*(...) isso aqui é minha cachaça, eu falo... os pequeninhos... eu gosto muito de adolescente, amo adolescente, que é uma fase difícil (...). (Rute)*

*(...) eu não me vejo trabalhando em outra coisa. Eu gosto muito de ensinar. Pegar uma criança que não sabia determinado movimento tinha dificuldade de coordenação motora. E você saber que através de seu trabalho essa criança melhorou. (Reis)*

*Eu não me via como professora, eu não queria ser professora, de escola não. E hoje é uma coisa que eu amo... não quero sair disso não, entendeu? Eu quero fazer uma especialização, fazer alguma coisa, mas dentro da área escolar. Eu gosto. (Sara)*

Entre os profissionais com um maior tempo de prática docente na área, onde a escolha da profissão não estava vinculada a qualquer tipo de status, o gosto e a decisão pela profissão possuíam uma relação com a prática de esportes. Porém, tanto os professores formados no currículo antigo quanto os formados no currículo mais recente na UEM, participaram de práticas esportivas, sendo que cinco deles com experiência competitiva, na situação de atletas, influenciando a escolha da

profissão. Crum (2002) considera que a prática esportiva pode favorecer o ensino da Educação Física e dos esportes. Os depoimentos evidenciam a prática de esportes pelos professores:

*(...) ser atleta. Primeiro que eu já gostava. Segundo porque eu queria ser atleta, e isso começou a pesar mais. Terceiro que meu irmão já era professor de Educação Física. (Ester)*

*(...) eu era atleta (...) Aí, eu joguei no tempo de colégio, né? (...). Quando entrou a primeira vez jogos abertos, essas coisas por Maringá (...). Fui para a educação física. Mas o objetivo era continuar o basquete, porque mesmo assim eu continuei jogando basquete (...)* (Rute)

*Se fosse possível matava as cinco aulas pra ficar jogando o dia inteiro... Eu jogava basquete né, e futebol. Aí que vem também dos meus pais, meu pai também jogava, tinha... Era presidente de um time de futebol, meus irmãos todos jogavam, então vem desde casa, as afinidades também* (Esdras)

*(...) eu era aquele chato na Educação Física. Eu queria fazer tudo. Em todos os horários (...) Iniciei no judô com três anos de idade pra fazer uma atividade. (...) aí eu comecei a andar de bicicleta. Tinha uns amigos no meu bairro que faziam bicicross (...) eu comecei a jogar a basquete na escola, comecei a gostar de basquete. (...) aí eu mudei de cidade novamente. Aí não tinha basquete. Aí cheguei lá o professor falou: ah vai ter uns jogos aqui se não quer jogar vôlei, ta faltando um jogador de vôlei. Fui jogar vôlei. Aí comecei treinar atletismo. Fui num brasileiro, fiquei em terceiro lugar no brasileiro pelo atletismo (...).* (Reis)

*Eu sempre adorei a Educação Física (...) eu me destacava, porque eu participava do time da escola, participava das seleções de andebol da escola, futsal, é... Treinei com a seleção da cidade, de andebol (...).* (Pedro)

A experiência prática destes professores na área esportiva favoreceu a superação das principais dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem. Os professores afirmam que as vivências esportivas lhes forneceram algumas habilidades e comparam a sua prática com a dos professores que nunca passaram por nenhuma experiência. O professor Reis acredita que as aulas de prática de ensino dos futuros professores que realizaram a formação inicial na mesma época em que ele, revelaram a dificuldade em lidar com vários tipos de problemas, mas principalmente os disciplinares. Afirma que os futuros professores não conseguiam desenvolver seus estágios porque não possuíam liderança e

controle sobre suas aulas. Para ele, são professores que nunca tiveram como objetivo a docência. Iniciaram a formação inicial pensando em trabalhar em outras áreas, como academia, *personal trainer*, mas não em escolas. Quando no último ano são obrigados a realizar os estágios de prática de ensino, não se sentem preparados para tal.

A pouco menos de uma década a procura pela Educação Física tem se intensificado, muito mais pelo advento do *fitness* do que pela profissão professor. Na atualidade, com as mudanças que estão sendo implantadas em nível de formação inicial, onde o aluno deverá optar por curso de licenciatura ou curso de graduação/bacharelado, é possível que estes problemas sejam minimizados.

Se por um lado os professores formados no currículo antigo possuem facilidade com as questões da prática pedagógica diária, afirmaram sentir muitas dificuldades na elaboração e implantação de projetos de pesquisa e ainda de pesquisar sua própria prática. Já aqueles com a formação mais recente admitem que, apesar de reconhecerem a importância e necessidade da pesquisa, não a realizam, principalmente pela falta de tempo disponível, pois a elevada quantidade de aulas que ministram, não favorece inclusive a participação em ações de formação continuada, como cursos de pós-graduação.

Para Gasparin (1998), a maior dificuldade para os professores não se encontra no domínio do conteúdo, mas nas dimensões que evidenciam a reflexão, a dialética e o questionamento. Estas dificuldades ficam evidentes no depoimento da professora Sara, que mesmo após 12 (doze) anos de formação, não pôde realizar nenhum curso de pós-graduação. A professora relatou em seu depoimento que não domina os conhecimentos necessários à realização de pesquisas e acredita ser difícil buscar tais conhecimentos sem que seja fornecida a devida orientação, já que sua formação inicial não lhe forneceu subsídios para isso.

Proporcionar aos estudantes a visão de um comportamento adequado e procedimentos que possam ser utilizados poderia facilitar a ação pedagógica do futuro professor (Korthagen, 2004). Os professores investigados apresentaram como fatores fundamentais no seu ensino, a existência de modelos, se referindo aos professores que marcaram o seu percurso profissional:

*(...) ela foi um referencial, assim, uma pessoa muito batalhadora. A gente queria treinar, ela vinha às seis horas da manhã lá, entendeu? (...). (Rute)*

*(...) uma professora do ensino médio, do terceiro ano colegial, ela deu bastante incentivo, ela era professora de Educação Física, da escola (...). (Esdras)*

*(...) o modo do professor ensinar, querer mostrar, querer que você aprendesse aquilo que ele tava passando. E ele com a idade que ele tinha mostrava os movimentos, te ajudava. Ele incentivava aquele que não queria fazer. Ele foi escolhido como nome de turma, e todos os alunos que eu encontro, a gente começa a lembrar da faculdade, a gente lembra dele (...). (Reis)*

*(...) foi um professor que me ajudou muito, abriu assim minha cabeça pra um monte de coisas (...). Ele chegou, reuniu os alunos embaixo de uma árvore, e foi falando de cada um. Olha, você é isso, acho que o seu potencial é esse. Isso me marcou tanto, que até hoje eu faço isso com os alunos... Me fez pensar que eu, que eu sou capaz de criar, que eu era capaz de desenvolver as atividades. E não ficar preso só num livro (...). (Pedro)*

Os conhecimentos necessários para que o professor possa desempenhar bem suas funções, podem ser especificados através do que Korthagen (2004) apresenta como a missão do professor, representando as suas questões espirituais e o significado de sua existência enquanto professor e ser humano:

*(...) a minha missão, antes de ser educadora, professora, é como ser humano, eu vejo. Não é querer assim me engrandecer (...) que eu fiz diferença na vida dele, naquele momento dele. A minha missão eu penso assim, é, é resgatar um pouquinho da auto estima de cada aluno. (Ester)*

*Educar. É ser, é ser educador e não ser professor. É diferente. Acho que a função de todo professor que ta aqui ou de qualquer um é ser educador (...), eu vou passar na vida deles, e eu quero que fique uma coisa positiva, porque a função da gente é essa. Nós não somos detentores da educação, não somos detentores do conhecimento, nós somos formadores. A função da gente é ajudar nisso. (Rute)*

*(...) às vezes você não consegue se preparar a tal ponto, porque você tem teus problemas, você tem né filho, você tem marido, você tem um monte de coisa. Então, às vezes eu penso, poxa, Deus vai cobrar isso de mim, porque isso é meu trabalho. Eu procuro fazer o meu melhor, só que às vezes você não consegue. Eu tenho muitos defeitos, mas eu procuro fazer o meu melhor (...). (Sara)*

*Eu não vejo a preocupação de ensinar determinado esporte. Eu acho que o professor a missão dele é conscientizar o aluno. É... dentro do esporte assim, acho que tudo hoje em dia envolve esporte pra trazer pro lado do bem. Passar o esporte pro aluno sim, mas acima de tudo, conscientiza-lo sobre a prática, sobre principalmente à saúde. (...) a maior recompensa que eu tenho é ensinar o aluno. (Reis)*

*(...) mostrar pros alunos que é possível você ser uma pessoa é... Justa, honesta, sincera, ser a mesma pessoa aqui e lá fora. É... Que tenha uma visão de sociedade, que é possível mudar. Que é preciso ter mudança, mudança. Não se conformar com as coisas do jeito que estão. A religião me ensinou a... a... a valorizar a minha profissão como religião. Não é porque eu to tendo aula, que eu não to vivendo a minha religião. Eu vivo a minha religião sendo professor (...). Então é isso, eu tento mostrar pros alunos, que é possível mudar, que é possível ser feliz, principalmente isso. Essa chance de estar vivo eu não posso desperdiçar. (Pedro)*

Na perspectiva de Bento (1999, p. 64), “a legitimação escolar de qualquer área assenta na explicitação de sua incumbência educativa”. Como se verificou nos depoimentos, os professores justificam a sua prática nas questões educativas que o movimento, objeto da Educação Física, pode proporcionar aos alunos. Para que o professor possa colocar em prática o sentido educacional do seu ensino, é necessário que esteja aberto às mudanças e à possibilidade de rever suas concepções. Nesse sentido, os professores acreditam não estar totalmente satisfeitos com sua prática pedagógica, o que evidencia que estão abertos a novas possibilidades de ensino:

*Eu comigo não fico satisfeito, eu gosto de estar mudando. Eu gosto de buscar coisas novas, né? Eu gosto de diversificar bastante. Mudar meu jeito de trabalhar? Na verdade, mudar meu jeito não, mas buscar sempre coisas novas. (Esdras)*

*Quando a pessoa falar que tá satisfeita ela pode parar de trabalhar. Satisfeito eu acho que eu não vou ta tão cedo. O dia que eu falar que eu to satisfeito no trabalho... Você trabalha pra aprender, buscar sempre mais (...). (Reis)*

*Eu acho que eu tenho que melhorar. Eu não estou satisfeito não. Eu acho que eu tenho condições de melhorar. Eu acho que às vezes eu me acomodo por causa da situação da escola. Se a área da Educação Física se tivesse alguém pra pegar no pé, se fosse cobrado, se a gente se reunisse, eu acho que o trabalho ficaria melhor ainda. (Pedro)*

*(...) você está constantemente mudando. Hoje, eu estou satisfeita em termos. Porque, se eu achar alguma coisa, de repente um professor que trabalhe de uma forma diferente, que tem bons resultados, e... eu acho sim que é válido (...). (Sara)*

No depoimento do professor Pedro, percebe-se a necessidade que o professor possui de existir uma cobrança por parte da escola para que ele consiga avançar. O professor considera que existem vários momentos de acomodação no seu ensino devido à falta de objetivos.

A existência de grupos de estudo para troca de experiências, momentos de discussão e reflexão são práticas isoladas, iniciativas de poucas escolas. Em apenas duas escolas, uma estadual e uma particular, as estratégias de grupos de estudo foram verificadas. A professora Éster sente a necessidade de um trabalho coletivo, dizendo: *“(...) tem coisas, que você tem que sentar, de repente com outra pessoa pra tá discutindo, você tem uma visão, aí senta com outra pessoa, que tem uma outra visão. Sozinho, é complicado”*. O professor Pedro apresentou uma proposta de trabalho coletivo para os outros professores, mas não houve entendimento. Em alguns momentos da investigação, alguns professores chegaram a sugerir a formação de um grupo de estudo voltados à Educação Física escolar.

Algumas iniciativas poderiam diferenciar a prática pedagógica do professor de Educação Física. Existe um desejo de se iniciar um novo processo de formação. A intenção é que este forneça subsídios que possam estimular novas ações pedagógicas dos professores, mas que também venham valorizar e legitimar a Educação Física, tornando-a “legal” além do sentido jurídico.

Os depoimentos dos professores forneceram diversas possibilidades que podem fazer a diferença para se tornar um bom professor de Educação Física. Não existe uma ordem específica dos fatores que poderiam favorecer esse processo. Cada possibilidade se identifica em si mesmo, mas se fortalece em conjunto com as demais. As características consideradas essenciais para que o professor possa ser considerado um bom professor, na perspectiva dos participantes da investigação, pode ser assim idealizado: o gosto pela profissão; a escolha da profissão professor; a pesquisa da própria prática; os bons exemplos de professores que podem servir de

modelos; a missão de educar; estar aberto a mudanças; estabelecer metas pessoais a curto e longo prazo; trocar experiências com os pares; planejar adequadamente e trabalhar coletivamente.

Ao identificar o “perfil de competências” do professor e suas características essenciais (Pacheco & Flores, 1999, p. 146), os propósitos da formação inicial e suas concepções curriculares poderiam ser parcialmente estruturados. Pois, a concepção de um currículo de formação inicial, em termos de estrutura e conteúdo, inicia a partir da compreensão do perfil profissional.



## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da análise e discussão dos resultados alcançados nessa investigação e considerando as suas limitações metodológicas, procurou-se estabelecer nesse capítulo o esclarecimento das questões apontadas e ainda propor outras alternativas que sejam relevantes e que possam dar continuidade aos estudos a serem desenvolvidos.

Apesar da diversidade de conteúdos apresentados pela maioria dos professores selecionados para o segundo momento da investigação, o que se observou durante as aulas, são as modalidades esportivas estruturadas em cada bimestre. Entretanto, em duas escolas particulares, os professores não priorizam o ensino dos esportes em suas aulas.

Por outro lado, nas escolas estaduais, os problemas estruturais e a falta de material não permitem o trabalho com os conteúdos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, tais dificuldades não imobilizam a ação dos professores, fazendo com que encontrem alternativas para realizar os conteúdos que acreditam serem necessários ao desenvolvimento dos alunos.

Os professores que possuem formação mais antiga e conseqüentemente um maior tempo de experiência profissional, algumas vezes se submetem aos interesses dos alunos durante a estruturação dos conteúdos, atendendo as suas solicitações e os seus interesses. Os professores que possuem o planejamento e os objetivos previamente estruturados não costumam atender os apelos dos alunos para somente “jogar bola”. Alguns professores, entretanto, justificam este comportamento devido ao seu próprio cansaço.

Entre os professores de formação mais recente (Resolução 03/CFE/87), observou-se durante as aulas o trabalho com os conteúdos relacionados à

atividade física e saúde. Ao contrário, entre as professoras de formação mais antiga, somente uma das professoras trabalhava efetivamente com estes conteúdos.

Os conteúdos referentes aos jogos esportivos ou recreativos são muitas vezes desvalorizados no discurso dos professores. Alguns professores parecem se sentir culpados, acreditando que o jogo seja algo fácil e desprovido de compromisso, se sentindo desvalorizados enquanto profissionais quando o utilizam. Os resultados encontrados revelam que alguns professores parecem não visualizar os benefícios que o esporte pode trazer aos alunos. O preconceito adquirido ao longo dos anos, onde o esporte é visto como não-inclusivo e alienante nas aulas de Educação Física parece não ter sido superado.

Em relação às abordagens pedagógicas há evidências de uma contradição entre o discurso do professor e aquilo que realiza em suas aulas. Essas contradições parecem ocorrer devido à falta de melhor domínio de conhecimentos sobre as metodologias de ensino dos esportes coletivos. Contudo, os professores já apontam inovações na sua prática pedagógica justificando a sua ação e as metodologias utilizadas.

Em determinados conteúdos, principalmente no ensino dos esportes, predominaram as abordagens tradicionais, a série de exercícios e os jogos cooperativos. Nos demais conteúdos, como as danças, a ginástica e as atividades relacionadas à atividade física e saúde, encontrou-se uma grande diversidade metodológica e a utilização de diferenciadas abordagens pedagógicas, principalmente as mais críticas, como o Ensino Aberto e a Crítico-emancipadora.

Analisando a contribuição da formação inicial na prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino fundamental, percebeu-se que apesar do modelo tecnicista de ensino dos esportes ter predominado durante a formação inicial, principalmente na formação mais antiga (Resolução 69/CFE/69) os professores das escolas estaduais e particulares, têm buscado a implantação de novas abordagens pedagógicas no ensino da Educação Física, principalmente àqueles que tem realizado ações sistemáticas de formação continuada, como cursos de especialização.

As dificuldades encontradas pelos professores, principalmente entre aqueles que não realizaram cursos de pós-graduação, não impossibilitam os professores de buscar novas alternativas de ensino.

Alguns problemas foram apontados pelos professores que realizaram sua formação inicial mais recentemente (Resolução 03/CFE/87), como a falta de relação entre a teoria apresentada pelos professores durante as aulas e a realidade da escola, a falta de exigência por parte dos professores das disciplinas esportivas que se concentravam muito mais na execução correta do movimento e na questão técnica do que no conhecimento pedagógico para que o futuro professor pudesse aprender a ser um bom professor e ainda, a falta de um melhor relacionamento entre professores e alunos.

Por outro lado, tanto os professores de formação mais antiga como os de formação mais recente, evidenciaram o relevante conhecimento do conteúdo por parte dos professores da formação inicial, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que os professores acreditam na necessidade de reformulação na disciplina prática de ensino, principalmente no que se refere aos estágios supervisionados. Os estágios são realizados na formação inicial da UEM, na forma de disciplina obrigatória. Contudo, os professores apontam a necessidade de haver um maior acompanhamento por parte dos professores da formação inicial. Há evidências que os esforços despendidos na reformulação curricular em 1991 no curso de Educação Física da UEM, parecem não ter sido suficientes para provocarem, a curto e médio prazo, mudanças na prática pedagógica dos professores, principalmente no que se refere ao ensino dos esportes coletivos.

Ao analisar a relação existente entre a formação continuada dos professores de Educação Física do ensino fundamental com as suas práticas pedagógicas, verificou-se que, principalmente os professores da rede estadual sentem dificuldades em realizar cursos de pós-graduação, principalmente porque as licenças não são remuneradas e inviabilizam o afastamento. Os cursos de pós-graduação são realizados, quando possível, na busca de titulação, que garantem um aumento salarial, não contribuindo de forma efetiva na mudança da prática pedagógica. Para os professores das escolas particulares, os cursos de pós-graduação são uma forma de se manterem no mercado de trabalho.

Os cursos de pós-graduação são valorizados pelos professores, e mesmo aqueles que ainda não os realizaram afirmam que farão o possível para realizá-los em breve.

Em relação às estratégias de formação continuada dos professores das escolas estaduais implementadas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, verificou-se que, em geral, não atendem as necessidades e interesses dos professores, pois são iniciativas isoladas que surgem a partir dos interesses da instituição e não das necessidades intrínsecas dos professores. Sendo assim, não são capazes de promover alterações na prática pedagógica dos professores. No caso de algumas escolas particulares, algumas ações de formação continuadas têm encarado o professor como participante ativo no processo de tomada de decisões, investindo no profissional, promovendo eventos, criando grupos de estudo e buscando alternativas para a mudança da prática pedagógica. Nas das escolas estaduais, estas práticas formativas são iniciativas isoladas e partiram da iniciativa de alguns professores. Dessa forma, as práticas de formação continuada são influenciadas pelo contexto e interesse dos envolvidos exercendo grande influência na prática pedagógica dos professores.

Pôde-se constatar que os professores foram ao longo do percurso profissional construindo gradualmente a sua ação pedagógica. As estratégias de formação continuada aliada às vivências da formação inicial e as experiências anteriores a esta formação, possibilitaram aos professores as competências necessárias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Aqueles professores que participam de estratégias realizadas em longo prazo, como grupos de estudo e troca de experiências entre os pares, assim como aqueles que estão em constante reflexão sobre seu ensino, possuem uma prática pedagógica diferenciada.

A partir das análises apontadas nessa investigação, sugere-se a realização de novos estudos em outros contextos e a participação de professores dos cursos de graduação em Educação Física, com o intuito de verificar as suas perspectivas em relação à formação inicial. Há ainda, a necessidade de investigações que possam verificar o efeito das experiências esportivas ante a formação da competência pedagógica dos professores, e o impacto das crenças, convicções e experiências anteriores à formação inicial em suas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. de (1983). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa*, n. 45, p. 66-71.
- Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 91-107.
- Arnold, P. (1995). Kinesiology and the professional preparation of the movement teacher. *International Journal of Physical Education*, 32 (1), 4-15.
- Azevedo, E. S. de (2001). *O agir pedagógico dos professores de educação física no ensino técnico federal do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Barreto, H. (2000). Ensino do basquetebol no ambiente do jogo. In F. Tavares, M. A. Janeira, A. Graça, D. Pinto & E. Brandão (Org). *Tendências Actuais da Investigação em Basquetebol*. (pp 195-202). Porto: Multitema.
- Barros, A. de J. P. & Lehfeld, N. A. de S. (2000). *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, 19(1), 89-96.
- Becker, H. S. (1997). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo:Hucitec.
- Behrens, M. A. (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- Belintane, C. (2002). Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p. 177-193.
- Bento, J. O. (1999). Contexto e perspectivas. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça. *Contextos da pedagogia do desporto*. (pp 19-111). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- \_\_\_\_\_. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, n. 48, p. 69-88.
- Bracht, V.; Pires, R. ; Garcia, S. P. & Sofiste, A. F. S. (2002). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23 (2), p. 9-29.
- Brancher, E. A. (2002). *Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em educação física: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Brasil, *Conselho Nacional de Educação (CNE)* (2004). Parecer nº 0138/2002.
- Brasil, *Conselho Nacional de Educação (CNE)* (2004). Parecer nº 058/2004.
- Brasil, *Conselho Nacional de Educação (CNE)* (2004). Resolução nº 7/2004.
- Brotto, F. O. (1997). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Ed. Re-Novada.
- Coletivo de Autores (1993). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- Costa, F. C. da (1996). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In F. C. da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana. *Formação de professores em educação física*. (pp 09-35). Lisboa: IAG Artes Gráficas Lda.
- Costa, V. L. F. (1984). *Prática da educação física no primeiro grau*. São Paulo: Ibrasa.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, n. 45, p.339-356.
- \_\_\_\_\_. (2002). Funções e competências dos professores de educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 23, p.61-76.
- Cunha, F. J. de P. (2003). *Prática pedagógica de professores de educação física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis-SC*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- DaCosta, L. P. (1999). *Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas*. Blumenau: Ed. FURB.

- Daolio, J. (1996). Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 2, 40-42.
- \_\_\_\_\_. (1997). Educação física brasileira: atores e autores da década de 80. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 18 (3), 182-191.
- \_\_\_\_\_. (2002). Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(4), 99-103.
- Darido, S. C. (2001). Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, v. 2, n. 1, 5-24.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.
- Dietrich, K.; Durrwachter, G. & Schaller, H. (1984). *Os grandes jogos: metodologia e prática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A.
- Dorneles, C. I. R. (2000). *O ensino da educação física: uma visão teórica - prática no ensino fundamental - um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Driel, J. H. V. ; Veal, W. R. & Janssen, F. J. J. M. (2001). Pedagogical content knowledge: an integrative component within the knowledge base for teaching. *Teaching and Teacher Education*, n. 17, p. 979-986.
- Ennis, C. D. (2003). What works in physical education: designing and implementing a quality educational program. *Educational Horizons*, 81(2), p. 77-81.
- Faggion, C. A. (2000). *A prática docente dos professores de educação física do ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Faria Júnior, A. G. de. (1987). Professor de educação física, licenciado generalista. In: V. M. Marinho (org.). *Fundamentos pedagógicos: educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Farias, G. O. (2000). *O percurso profissional dos professores de educação física: rumo a prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

- Ferreira, L. S. (2001). *Educação & história*. Ijuí: Editora Unijui.
- Ferreira, A. P. (2004). Uma reflexão centrada na aprendizagem no jogo de basquetebol. In A. P. Ferreira, V. Ferreira, C. Peixoto & A. Volossovitch (Org.). *Gostar de basquetebol: Ensinar a jogar e aprender jogando*. Lisboa: FMH Edições.
- Freire, J. B. (1989). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Gallahue, D. L. (2000). Educação física desenvolvimentista. *Cinergis*, 1 (1), 7-17.
- Gama Filho, J. G. (2001). Metodologia do treinamento técnico-tático no futebol. In E. S. Garcia & K. L. M. Lemos (Org.). *Temas atuais VI em educação física e esportes*. (pp 86-106). Belo Horizonte: Health.
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In A. Graça & J. Oliveira. *O Ensino dos jogos desportivos*. (pp 11-25). Porto: Rainho & Neves Lda.
- \_\_\_\_\_. (2002). O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In V. J. Barbanti, J. O. Bento, A. T. Marques & A. C. Amadio (Orgs). *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida*. (pp 281-306). Barueri: Manole.
- Gasparin, J. L. (1998). A problematização como desafio metodológico no ensino superior. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 1 (1), 35-44.
- Gaya, A.; Torres, L. & Balbinotti, C. (2002). Iniciação esportiva e educação física escolar. In F. M. da Silva. *Treinamento desportivo: aplicações e implicações*. (pp 15-25). João Pessoa: Ed. Universitária.
- Ghiraldelli Jr, P. (1988). *Educação física progressista*. São Paulo: Loyola.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Graça, A. (1998). Os comos e quando no ensino dos jogos. In A. Graça & J. Oliveira. *O ensino dos jogos desportivos*. (27-34). Porto: Rainho & Neves Lda.
- \_\_\_\_\_. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça. *Contextos da pedagogia do desporto*. (pp 166-251). Lisboa: Livros Horizonte.
- \_\_\_\_\_. (2004). O jogo das tarefas no desenvolvimento da competência nos jogos de invasão. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (2), 78-79.
- Graça, A. S. & Mesquita, I. R. (2002). A investigação sobre os jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.



- Greco, P. J. (1998). *Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- \_\_\_\_\_. (1999). Cognição e ação. In D. M. Samulski. *Novos conceitos em treinamento desportivo*. (pp 120-153). Brasília: Indesp.
- \_\_\_\_\_. (2001). Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In E. S. Garcia & K. L. M. Lemos (Org.). *Temas atuais VI em educação física e esportes*. (pp 48-72). Belo Horizonte: Health.
- Greco, P. J. & Souza, P. R. C. de (1997). Desenvolvimento da capacidade tática no futsal. In P. J. Greco, D. M. Samulski, E. S. Garcia & I. Szmuchrowski. *Temas atuais em educação física e esportes II*. (pp 24-42). Belo Horizonte: Health.
- Grupo de Trabalho Pedagógico (1991). *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aula*. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico.
- Guedes, J. E. R. P. (2003). Subsídios para a implementação de programas de educação física com ênfase para a educação para a saúde. *4º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde. Atividade Física, Saúde & Bem-Estar: na Escola, na Empresa e na Comunidade* (pp. 17-18). Florianópolis.
- Guedes, D. P. & Guedes, J. E. R. P. (1997). *Crescimento, composição corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes*. São Paulo: CLR Balieiro.
- Guedes, D.P.; Guedes, J. E. R. P. ; Barbosa, D. S. & Oliveira, J. A. de. (2001). Níveis de prática de atividade física habitual em adolescente. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 7 (6), p. 187-199.
- Henderson, M. V. & Scheffler, A. J. (2003). New literacies, standards, and teacher education. *Education*, 124 (2), p. 390-395.
- Hildebrandt, R. & Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Histórico e objetivos do curso de educação física da UEM. (2004)  
*Disponível: <http://www.def.uem.br/depto/historico.htm>*
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, n. 20, p. 77-97.
- Krebs, R. J. (2000). Considerações organizacionais para a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. *Cinergis*, 1 (1), 19-38.

- Kremer-Hayon, L. & Tilema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, n. 15, p. 507-522.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Educação física, ensino e mudanças*. Ijuí, Ed. Unijuí.
- Lettnin, C. da C.; Costa, L. C. A.; Souza, R. R. de & Nascimento, J. V. do (2003). Potencialidades e necessidades profissionais em educação física. In: Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte, I. *Anais...* p.59, 2003.
- Maciel, L. S. B. (2002). A didática e a formação de professores. In V. Shigunov & A. S. Neto (Orgs). *Educação Física: conhecimento teórico x prática Pedagógica*. (pp. 7-39). Porto Alegre: Mediação.
- Mazzotti, A. J. A. & Gewandsznajder, F. (1999). *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Pioneira.
- Medina, J. P. S. (1983). *A educação física cuida do corpo... e mente*. Campinas: Papyrus.
- Mesquita, I. (2000). Modelação no treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In J. Garganta (Ed.). *Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos*. (pp 73-89). Porto: Converge Artes Gráficas.
- Mizukami, M. da G. N.; Reali, A. M. de M. R.; Reyes, C. R.; Martucci, E. M.; Lima, E. F.; Tancredi, R. M. S. P. & Mello, R. R. de. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Mocker, M. C. De M. (1993). Currículo e formação profissional em educação física: algumas reflexões. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 14 (2), 60-64.
- Moreira, A.F.B. (1999). *Currículo, políticas e práticas*. Campinas: Papyrus.
- Nahas, M. V. (1997). Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, IV. *Anais...* p.17-20, 1997.
- Nasário, S. T. (1999). *Concepção da prática pedagógica do professor de educação física: importância e influência no aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Nasário, S. T. & Shigunov, V. (2001). Concepção da prática pedagógica do professor de educação física: importância e influência no aluno. In V. Shigunov & A. S. Neto (Org). *A formação Profissional e a Prática Pedagógica* (pp 97-119). Londrina: Midiograf.
- Nascimento, J. V. do (1991). Nova proposta curricular do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá. *Revista da Educação Física da UEM*, 2 (1), p. 4-9.

- \_\_\_\_\_. (1998). *A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de doutorado, Universidade do Porto.
- \_\_\_\_\_. (1999). Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. *Revista Paulista de Educação Física*, 13 (1), p. 5-21.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Formação profissional em Educação Física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Ed. Unimontes.
- Nascimento, J. V. do & Graça, A. (1998). A evolução da percepção de competência profissional de professores de educação física ao longo de sua carreira docente. In: *Actas do VI Congreso de Educación Física e Ciências do deporte dos Países de Língua Portuguesa*, VII Congresso Galego de Educación Física.
- Oliveira, A. A. B. de (1988). *Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante*. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas.
- \_\_\_\_\_. (2000). Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: breves reflexões. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 8 (4), p. 45-50.
- \_\_\_\_\_. (2004). Planejando a educação física escolar. In J. L. L. Vieira (Org). *Educação Física e Esportes: Estudos e Proposições* (pp 25-56). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Oliveira, A. A. B. de & DaCosta, L. P. (1999). Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In S. V. Goellner (Org). *Educação Física/Ciências do esporte: Intervenção e Conhecimento*. (pp 83-99). Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Oliveira, J. & Graça, A. (1998). O Ensino do basquetebol. In A. Graça & J. Oliveira. *O ensino dos jogos desportivos*. (pp 61-94). Porto: Rainho & Neves Lda.
- Onofre, M. (2003). Modelos de investigação sobre o ensino da educação física: da antinomia à coexistência. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 24, p.63-72.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora Lda.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora Lda.

- Palafox, G. H. M. (2004). Principais diretrizes do planejamento coletivo do trabalho pedagógico-pctp: a experiência de Uberlândia. *Revista Especial de Educação Física*. Anais do III Simposio de Estratégias de Ensino. Edição Digital, p. 01-12.
- Paula, P. F. A. de; Greco, P. J. & Souza, P. R. C. (2000). Tática e processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão nos jogos esportivos coletivos. In E. S. Garcia & K. L. M. Lemos (Org.). *Temas atuais V em educação física e esportes*. (pp. 11-27). Belo Horizonte: Health.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Placek, J. H. (1996). Integration as a curriculum model in physical education: possibilities and problems. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Ed.). *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*. (pp. 287-311). Champaign: Human Kinetics.
- Reis, M. C. da C. (2002). *A identidade acadêmico-científica da educação física: uma investigação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica. (2003) Disponível: <http://www.cnte.org.br/>
- Rink, J. E. , French, K. E. & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4), 399-417.
- Saad, M. A. (2002). *Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Scherer, A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sharp, N. C. C. (1998). Activity of children – health through sport, exercise and fitness? In K. Chang & L. J. Micheli (Ed.). *Sports and Children*. (pp. 39-49). Williams & Wilkins Asia-Pacific Ida.
- Shigunov, V.; Farias, G. O. & Nascimento, J. V. do (2002). O percurso profissional dos professores de Educação Física. In V. Shigunov & A. S. Neto (Org). *Educação Física: Conhecimento Teórico X Prática Pedagógica* (pp. 103-152). Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Silva, T. B. da; Sheen, M. R. C. C. & Mello, R. A (2004). Alguns apontamentos para a análise do currículo do curso de Educação Física da Universidade Estadual de

Maringá. *1º Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 01-11). Maringá.

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Stroot, S. A. (1996). Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Ed.). *Students learning in physical education: applying research enhance instruction*. (pp. 339-365). Champaign: Human Kinetics.

Taffarel, C. Z. Relato das audiências públicas no CNE. (2003)  
*Disponível: [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/300.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm)*

Tani, G. ; Manoel, E. J. ; Kokubun, E. & Proença, J. E. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU.

Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (2002). *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

Tilema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, n. 16, p. 575-591.

Tojal, J. B. (2003). Diretrizes curriculares para o bacharelado em educação física: novos rumos. *Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, 14 (2), p. 105-112.

Uem, *Regulamentação do processo seletivo – Ingresso nos cursos de graduação* (2004). Resolução nº 78/2004-CEP.

Verenguer, R. de C. G. (1997). Dimensões acadêmicas da educação física no Brasil: uma síntese das discussões. *Revista Paulista de Educação Física*, 11 (2), p. 103-175.

Werner, P. ; Thorpe, R. & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: evolution of a model. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (1), p.28-33.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Professor (a):

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada**, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física desta instituição.

O objetivo desse estudo será o de *analisar a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá*. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de ensino e as características da prática pedagógica, podendo contribuir no processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar em contato conosco. Se estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações serão tratadas com a impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para os fins desta investigação.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [luarantescosta@msn.com](mailto:luarantescosta@msn.com) ou [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou pelo fone: 3026-6194).

\_\_\_\_\_  
 Luciane Cristina Arantes da Costa  
 Prof<sup>a</sup>. Mestranda/UFSC

Eu, \_\_\_\_\_, após o esclarecimento sobre a realização deste estudo, **concordo voluntariamente** em participar do estudo intitulado: **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada**.  
 Atesto também, o recebimento de informações necessárias a minha compreensão do estudo.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura



**ANEXO 2**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA - ESCOLAS ESTADUAIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



**Ilma. Sra.**

**Adelaide Gonzáles Colombari**

**Chefe do Núcleo Regional de Educação de Maringá- Pr**

Prezada Senhora

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada**. Esta investigação tem por objetivo *analisar a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá*. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de ensino e as características da prática pedagógica, podendo contribuir no processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

Para tanto, solicitamos de vossa senhoria autorização para que a mestranda **Luciane Cristina Arantes da Costa**, aluna regular do Curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, possa realizar a coleta de dados nas escolas estaduais de 5ª a 8ª série do município de Maringá.

Informamos que esta investigação será realizada em duas etapas. Inicialmente será realizado um estudo de levantamento de caráter exploratório com o objetivo de diagnosticar e descrever as características dos professores de Educação Física de 5ª a 8ª série que atuam nas escolas estaduais e particulares em Maringá. Na segunda etapa do estudo realizaremos um estudo de caso com professores selecionados na primeira etapa do estudo, que tenham realizado sua formação inicial na Universidade Estadual de Maringá.

Acredita-se que os resultados obtidos possam fornecer subsídios para a elaboração de programas de formação continuada dos professores de Educação Física e de informação consistente para elaboração de propostas curriculares de formação inicial que possam contemplar o novo mercado de trabalho.

A permanência do investigador nas dependências da escola não afetará o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, as informações coletadas serão mantidas em sigilo, bem como o anonimato das escolas e professores envolvidos.

Certos de contarmos com a vossa colaboração para realizarmos essa investigação, agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [luarantescosta@msn.com](mailto:luarantescosta@msn.com) ou [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) / pelo fone: 3026-6194).

Atenciosamente

---

Prof. Dr. Juarez V. Do Nascimento  
Orientador

---

Prof. Luciane C. A. da Costa  
Mestranda

**ANEXO 3**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA - ESCOLAS  
PARTICULARES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



**Ilmo (a) Sr(a) .**  
**Diretor (a)**

Prezado(a) Senhor(a)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada**. Esta investigação tem por objetivo *analisar a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá*. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de ensino e as características da prática pedagógica, podendo contribuir no processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

Para tanto, solicitamos de vossa senhoria autorização para que a mestranda **Luciane Cristina Arantes da Costa**, aluna regular do Curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, possa realizar a coleta de dados nesta escola.

Informamos que esta investigação será realizada em duas etapas. Inicialmente será realizado um estudo de levantamento de caráter exploratório com o objetivo de diagnosticar e descrever as características dos professores de Educação Física de 5ª a 8ª série que atuam nas escolas estaduais e particulares em Maringá. Na segunda etapa do estudo realizaremos um estudo de caso com professores selecionados na primeira etapa do estudo, que tenham realizado sua formação inicial na Universidade Estadual de Maringá.

Acredita-se que os resultados obtidos possam fornecer subsídios para a elaboração de programas de formação continuada dos professores de Educação Física e de informação consistente para elaboração de propostas curriculares de formação inicial que possam contemplar o novo mercado de trabalho.

A permanência do investigador nas dependências da escola não afetará o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, as informações coletadas serão mantidas em sigilo, bem como o anonimato das escolas e professores envolvidos.

Certos de contarmos com a vossa colaboração para realizarmos essa investigação, agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [luarantescosta@msn.com](mailto:luarantescosta@msn.com) ou [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) / pelo fone: 3026-6194).

Atenciosamente

---

Prof. Dr. Juarez V. Do Nascimento  
 Orientador

---

Prof. Luciane C. A. da Costa  
 Mestranda

**ANEXO 4**  
**CARTA CONVITE AOS PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



## CONVITE

**Ilmo (a) Sr (a).**  
**Professor (a)**

Prezado (a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada**. Esta investigação tem por objetivo *analisar a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá*. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de ensino e as características da prática pedagógica, podendo contribuir no processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

Informamos que esta investigação será realizada em duas etapas. Inicialmente será realizado um estudo de levantamento de caráter exploratório com o objetivo de diagnosticar e descrever as características dos professores de Educação Física de 5ª a 8ª série que atuam nas escolas estaduais e particulares em Maringá. Na segunda etapa do estudo realizaremos um estudo de caso com professores selecionados na primeira etapa do estudo, que tenham realizado sua formação inicial na Universidade Estadual de Maringá.

Gostaria de vossa colaboração para responder o questionário em anexo. Essas informações serão utilizadas no sentido de fornecer um diagnóstico dos professores de Educação Física das escolas estaduais e particulares do município de Maringá. As informações serão tratadas com a impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para os fins desta investigação.

Agradeço-lhe antecipadamente, e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [luarantescosta@msn.com](mailto:luarantescosta@msn.com) ou [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou pelo fone: 3026-6194).

Atenciosamente

---

Prof. Dr. Juarez V. Do Nascimento  
 Orientador

---

Prof. Luciane C. A. da Costa  
 Mestranda

**ANEXO 5**  
**QUESTIONÁRIO DA PRIMEIRA ETAPA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**



Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)

*Prezado(a) Professor(a)*

*Este questionário faz parte da investigação “Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada”, que possui como objetivo analisar a contribuição da formação inicial e continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino fundamental das escolas estaduais e particulares do município de Maringá.*

*Solicitamos que dedique alguns minutos ao preenchimento do questionário.*

*Os dados serão tratados com a impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para os fins desta investigação.*

*Agradecemos desde já a sua participação neste estudo.*

**ESCALA DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL PERCEBIDA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (Nascimento, 1999)**

**Orientação Para Preenchimento**

O objetivo desse questionário é verificar a competência profissional percebida de profissionais de Educação Física.

Para tanto, **assinale com um “X”**, nas colunas ao lado da listagem de competências, o que corresponde à sua opinião quanto à importância atribuída à competência:

**( 0 ) Nenhum Domínio.** Posso me considerar um profissional que não possui qualquer domínio nessa competência.

**( 1 ) Domínio Muito Insuficiente.** Posso me considerar um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.

**( 2 ) Domínio Insuficiente.** Posso me considerar um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.

**( 3 ) Domínio Suficiente.** Posso me considerar um profissional com domínio satisfatório nesta competência.

**( 4 ) Domínio Quase Total.** Posso me considerar um profissional com grande domínio nesta competência, porém não atingi o nível de “especialista”.

**( 5 ) Domínio Total.** Posso me considerar um profissional “especialista” nesta competência.

**Muito Obrigada!**



Competências Profissionais	Competência percebida
01 Ser capaz de avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas identificando as causas de sucesso e insucesso.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
02 Dominar conhecimentos sobre os principais problemas e dificuldades encontradas pelos indivíduos nos contextos escolar e extra-escolar.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
03 Ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividades físicas.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
04 Dominar conhecimentos sobre técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
05 Ser capaz de manifestar um espírito de auto-crítica conducente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
06 Dominar conhecimentos que fundamentam a prescrição de programas de atividades físicas.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
07 Ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos numa determinada população.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
08 Dominar conhecimentos sobre as necessidades, expectativas e interesses dos sujeitos para perspectivar a intervenção.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
09 Ser capaz de planejar programas de prática de atividades físicas.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
10 Dominar conhecimentos sobre os mecanismos e processos de aquisição de habilidades motoras.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
11 Ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos selecionando as atividades mais adequadas.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
12 Dominar conhecimentos metodológicos específicos de alguns desportos individuais e coletivos.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
13 Ser capaz de criar um clima favorável de aprendizagem tornando o ambiente de trabalho agradável.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
14 Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações biomecânicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.	0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

- 15 Ser capaz de ajustar ou adaptar os programas de Educação Física às situações particulares de ensino, selecionando as progressões, métodos e estratégias mais adequadas. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 16 Ser capaz de caracterizar e diagnosticar os contextos e sujeitos com quem trabalha. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 17 Dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 18 Ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo, materiais) de modo a assegurar uma estrutura de funcionamento econômica. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 19 Dominar conhecimentos sobre a programação, planificação e estruturação da Educação Física. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 20 Ser capaz de reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 21 Dominar conhecimentos sobre os conteúdos da matéria de ensino em Educação Física. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 22 Ser capaz de despertar o gosto ou interesse dos indivíduos para a prática de atividades físicas. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 23 Dominar conhecimentos sobre as principais características da estrutura e funcionamento do sistema educativo e desportivo. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 24 Ser capaz de estabelecer e operacionalizar diferentes níveis de objetivos e programas de atividades físicas. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 25 Dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor humano. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 26 Ser capaz de transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo informativo. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 27 Dominar conhecimentos sobre técnicas e modelos de ensino que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais e aceitáveis. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 28 Ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes as informações (ou retro-informações) necessárias à sua correção. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 29 Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações fisiológicas dos exercícios prescritos ou a prescrever. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )
- 30 Ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e implementar as tarefas de aprendizagem. 0( ) 1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

**1. Dados Gerais**

1.1 **Sexo:** ( ) *Masc.* ( ) *Fem.*

1.2 **Idade :** \_\_\_\_\_ *anos*

1.3 **Estado Civil:** ( ) *Casado* ( ) *Solteiro* ( ) *Outros*

1.4 **Curso de Graduação em Educação Física:** ( ) *Licenciatura* ( ) *Bacharelado*

*Instituição de Formação:* \_\_\_\_\_

*Ano de Conclusão do Curso:* \_\_\_\_\_

1.5 **Curso de Pós-graduação:** ( ) *especialização* ( ) *mestrado* ( ) *doutorado*

*Área do Curso:* \_\_\_\_\_

*Instituição:* \_\_\_\_\_

*Ano de Conclusão do Curso:* \_\_\_\_\_

**1.6 Experiência Profissional na área:**

*Docência (ensino) de Educação Física* \_\_\_\_\_ *anos*

*Treinamento esportivo* \_\_\_\_\_ *anos*

*Gestão da Educação Física* \_\_\_\_\_ *anos*

*Orientação de atividades físicas (personal)* \_\_\_\_\_ *anos*

*Outros: Quais?* \_\_\_\_\_ *anos*

1.7 **Escola(s) e as séries que leciona:** **Carga Horária**

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

(3) \_\_\_\_\_

**2. Experiências de Ensino**

2.1 Cite os principais conteúdos que você costuma abordar nas suas aulas:

\_\_\_\_\_

2.2 Qual (s) a(s) metodologias/abordagens pedagógicas você utiliza para abordar esses conteúdos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome completo:

\_\_\_\_\_

**ANEXO 6**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO**

**LISTA DE TÓPICOS PARA OBSERVAÇÃO**

<b>ASPECTOS CONTEXTUAIS</b>		
<b>CONTEXTO ESCOLAR</b>	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>PROFESSOR</b>
projeto pedagógico planos de ensino localização ambiente das aulas características do bairro recursos disponíveis	Planos de aula objetivos abordagens de ensino conteúdos Utilização do espaço Recursos materiais utilizados retro-alimentação avaliação organização	características pessoais relacionamento com alunos relacionamento com colegas meio de transporte dificuldades

**ANEXO 7**  
**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

***ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA***

- Dados pessoais de identificação;
- Experiências anteriores à formação inicial;
- Motivos para a escolha da profissão;
- Características básicas da formação inicial;
- Contribuição da formação inicial na prática pedagógica;
- Características da formação continuada;
- Os momentos da busca do conhecimento;
- A escolha dos conteúdos do ensino;
- Características da abordagem pedagógica utilizada no ensino;
- O processo de busca do conhecimento;
- A elaboração e implantação do projeto político pedagógico da escola;
- Planejamento de ensino;
- Avaliação do processo ensino aprendizagem;
- Processo de reflexão crítica;
- Posicionamento sobre sociedade, educação e Educação Física.

**ANEXO 8**

**LISTA DAS ESCOLAS ESTADUAIS E PARTICULARES**



### A - Lista das Escolas Estaduais Participantes do Estudo

<b>Nº</b>	<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Bairro</b>
01	COLÉGIO ADAILE MARIA LEITE	02	JD. LIBERDADE
02	COLÉGIO ALBERTO J. BYINGTON JR	02	ZONA 05
03	COLÉGIO ALFREDO MOISES MALUF	02	CONJ H. M BARROS
04	COLÉGIO BRANCA MOTTA FERNANDES	04	VILA MORANGUEIRA
05	COLÉGIO BRASILIO ITIBERE	01	ZONA 02
06	COLÉGIO DUQUE DE CAXIAS	03	JD. ALVORADA
07	COLÉGIO DIRCE DE AGUIAR MAIA	02	VILA SANTA ISABEL
08	ESCOLA ELVIRA B. DOS SANTOS	01	ZONA 06
09	COLÉGIO GASTAO VIDIGAL	02	ZONA 07
10	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MARINGA	02	CENTRO
11	ESCOLA IPIRANGA	01	ZONA 07
12	COLÉGIO JOAO DE FARIA PIOLI	01	VILA MORANGUEIRA
13	COLÉGIO JOAO XXIII	02	AEROPORTO
14	ESCOLA JOSE DARCY DE CARVALHO	-	VILA ESPERANCA
15	ESCOLA JOSE GERARDO BRAGA	02	ZONA 06
16	COLÉGIO JUSCELINO K. OLIVEIRA	02	ZONA 05
17	COLÉGIO PRESIDENTE KENNEDY	02	MANDACARU
18	ESCOLA MARCO ANTONIO PIMENTA	-	JD. INTERNORTE
19	ESCOLA MARIA BALANI PLANAS	01	JD. NOVO HORIZONTE
20	COLÉGIO OBERON F. DITTERT – C. A. P.	02	ZONA 07
21	ESCOLA DO PARQUE ITAIPU	01	PARQUE ITAIPU
22	COLÉGIO RODRIGUES ALVES	02	VILA SANTO ANTONIO
23	COLÉGIO SANTA MARIA GORETTI	02	ZONA 07
24	COLÉGIO SILVIO MAGALHÃES BARROS	01	CONJ NEY BRAGA
25	COLÉGIO TANCREDO DE A. NEVES	01	CJ. H. BRANCA VIEIRA
26	COLÉGIO TANIA VARELLA FERREIRA	-	CONJ. HAB. REQUIAO
27	COLÉGIO THEOBALDO M. SANTOS	01	VILA OPERARIA
28	COLÉGIO TOMAZ EDSON DE A.VIEIRA	02	CONJ BORBA GATO
29	COLÉGIO UNIDADE POLO	-	JD. ALVORADA
30	COLÉGIO VINICIUS DE MORAIS	-	CIDADE ALTA
31	COLÉGIO VITAL BRASIL	02	ZONA 07
	TOTAL	46	

**B - Lista das Escolas Particulares Participantes do Estudo**

<b>Nº</b>	<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Bairro</b>
01	COLÉGIO SANTA CRUZ	01	CENTRO
02	COLÉGIO REGINA MUNDI	02	ZONA 2
03	ESCOLA NOBEL	01	ZONA 7
04	COLÉGIO MARISTA DE MARINGÁ	04	ZONA 2
05	ESCOLA NOTRE DAME	01	JD. DAS NAÇÕES
06	COLÉGIO DRUMMOND	01	CENTRO
07	COLÉGIO GRAHAM BELL	01	ZONA 7
08	COLÉGIO SANTO INÁCIO	03	VILA OPERÁRIA
09	COLÉGIO ADVENTISTA DE MARINGÁ	02	ZONA 4
10	COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER	01	ZONA 2
	TOTAL	17	

**ANEXO 9**

**RELATÓRIO DA COLETA DE DADOS – PRIMEIRO MOMENTO**

**RELATÓRIO DE COLETA DE DADOS – Escolas Estaduais e Particulares\***

<b>data</b>	<b>escola</b>	<b>contato (1-dir.; 2-sup.; 3-prof.)</b>	<b>horário</b>	<b>contato nº</b>
07/04/04	Alfredo Moisés Maluf	Supervisão	8:20 às 9:00 h	01
07/04/04	Dirce de Aguiar Maia	Supervisão	9:10 às 9:27 h	01
07/04/04	José G. Braga	Supervisão	9:40 às 9:50 h	01
07/04/04	Juscelino K. Oliveira	Supervisão	10:00 às 10:30 h	01
07/04/04	Alberto J. Byington Jr.	Direção	10:40 às 11:05 h	01
07/04/04	Rodrigues Alves	Direção	13:00 às 13:30 h	01
07/04/04	Unidade Polo	Direção	13:40 às 14:15 h	01
07/04/04	Adaile Maria Leite	Supervisão	14:25 às 14:45 h	01
07/04/04	Tânia Varella Ferreira	Supervisão	14:50 às 15:05 h	01
07/04/04	Marco A. Pimenta	Supervisão	15:15 às 15:28 h	01
07/04/04	João XXIII	Supervisão	15:40 às 15:54 h	01
08/04/04	Tomaz Edson	Direção	7:45 às 8:16 h	01
08/04/04	Brasílio Itiberê	Direção	8:30 às 8:47 h	01
13/04/04	Dirce de Aguiar Maia	Professor	7:30 às 8:50 h	02
13/04/04	Juscelino K. Oliveira	Professores	9:05 às 10:00 h	02
13/04/04	João XXIII	Supervisão	10:15 às 10:30 h	02
13/04/04	Vital Brasil	Professor	10:40 às 11:05 h	01
13/04/04	José D. de Carvalho	Supervisão	14:20 às 14:40 h	01
13/04/04	Santa Maria Goretti	Direção; Professor	14:50 às 15:30 h	01
14/04/04	Adaile Maria Leite	Professor	7:30 às 9:05 h	02
14/04/04	Santa Maria Goretti	Professor	9:25 às 10:05 h	02
14/04/04	Juscelino K. Oliveira	Supervisão	10:15 às 10:40 h	03
15/04/04	Alfredo Moisés Maluf	Professor	8:50 às 9:30 h	02
15/04/04	Juscelino K. Oliveira	Professor	9:40 às 9:50 h	04
15/04/04	Tomaz Edson	Professor	10:00 às 10:25 h	02
15/04/04	Vital Brasil	Supervisão	10:35 às 10:45 h	02
15/04/04	Gastão Vidigal	Professor	10: 55 às 11:20 h	01
15/04/04	Rodrigues Alves	Professor	14:40 às 15:00 h	02
19/04/04	Dirce de Aguiar Maia	Professor	8:20 às 8:35 h	03
19/04/04	Silvio Barros	Supervisão	8:50 às 9:05 h	01
19/04/04	Pres. Kennedy	Supervisão; Professor	9:10 às 9:45 h	01
19/04/04	Ipiranga	Supervisão	9:50 às 10:40 h	01
19/04/04	Santa Maria Goretti	Professor	13:15 às 13:55 h	03
19/04/04	Duque de Caxias	Direção; Supervisão; Professor	14:05 às 14:35 h	01
19/04/04	Unidade Polo	Direção	14:45 às 14:55 h	02
19/04/04	Faria Pioli	Supervisão; Professor	15:00 às 15:20 h	01
19/04/04	Branca da M. Fernandes	Direção	15: 25 às 16:00 h	01
19/04/04	Juscelino K. Oliveira	Professor	20:10 às 21:30 h	05
20/04/04	Dirce de Aguiar Maia	Professores	7:20 às 7:35 h	04
22/04/04	Vital Brasil	Professores	7:50 às 8:15 h	03
22/04/04	Gastão Vidigal	Professor	8:20 às 8:40 h	02

22/04/04	Branca da Mota	Professor	8:50 às 9:10 h	02
22/04/04	Tânia Varela	Direção não pôde atender	9:15 às 9:20 h	02
22/04/04	Tancredo Neves	Professor	9:30 às 10:30 h	01
22/04/04	Adaile Maria Leite	Prof <sup>o</sup> não pôde atender	10:40 às 10:50 h	03
22/04/04	Branca da Mota	Professor	11:00 às 11:40 h	04
22/04/04	Rodrigues Alves	Professor	13:20 às 14:40 h	03
22/04/04	Duque de Caxias	Professor	15:00 às 16:00 h	02
23/04/04	Brasília Itiberê	Professores	7:30 às 8:40 h	02
23/04/04	José G. Braga	Professores	8:45 às 9:40 h	02
23/04/04	Alberto J. Byington Jr.	Supervisão	9:55 às 10:40 h	02
23/04/04	Gastão Vidigal	Professor	10:55 às 11:30 h	02
28/04/04	Santa Maria Goretti	Professores	8:00 às 8:40 h	04
28/04/04	Adaile Maria Leite	Professor	8:50 às 9:30 h	04
28/04/04	João XXIII	Professores	10:00 às 12:15 h	03
28/04/04	Branca da Mota	Professor	13:30 às 14:20 h	05
28/04/04	José D. de Carvalho	Prof <sup>o</sup> não estava	14:30 às 14:40 h	02
28/04/04	Instituto de Educação	Direção; Professor	15:00 às 15:45 h	01
28/04/04	Santa Maria Goretti	Professor	15:55 às 16:10 h	05
29/04/04	Gastão Vidigal	Professor	7:30 às 11:00 h	03
29/04/04	Duque de Caxias	Professor	14:00 às 14:30 h	03
29/04/04	Faria Pioli	Professor	14:35 às 15:05 h	02
29/04/04	Branca da Mota	Professor	15:15 às 16:16 h	06
30/04/04	Brasília Itiberê	Prof <sup>o</sup> não pôde atender	7:30 às 8:00 h	03
30/04/04	Alberto J. Byington Jr.	Professor	8:10 às 8:30 h	03
30/04/04	Brasília Itiberê	Professor	8:40 às 9:20 h	04
30/04/04	Adaile Maria Leite	Prof. não estava	9:40 às 10:00 h	05
30/04/04	Gastão Vidigal	Professor	10:30 às 11:00 h	04
30/04/04	Santa Maria Goretti	Professor	16:20 às 17:00 h	06
03/05/04	Pres. Kennedy	Professor	8:20 às 8:50 h	02
03/05/04	Elvira B. dos Santos	Supervisão	9:00 às 9:10 h	01
03/05/04	Parque Itaipu	Professor	9:20 às 9:40 h	01
03/05/04	Maria Balani Planas	Direção; Supervisão	9:55 às 10:50 h	01
03/05/04	Theobaldo Santos	Direção não pôde atender	10:55 às 11:05 h	01
03/05/04	Theobaldo Santos	Supervisão	13:15 às 13:30 h	02
03/05/04	Oberon - CAP	Supervisão	14:45 às 15:00 h	01
04/05/04	Duque de Caxias	Professores	14:00 às 15:40 h	04
04/05/04	Faria Pioli	Professor	15:50 às 16:30 h	03
04/05/04	Branca da Mota	Professores	16:40 às 17:10 h	07
05/05/04	Oberon - CAP	Supervisão	8:30 às 9:00 h	02
06/05/04	Ipiranga	Professor	8:00 às 8:40 h	02
06/05/04	Juscelino K. Oliveira	Professor	8:50 às 9:15 h	07
06/05/04	Parque Itaipu	Professor	9:25 às 9:55 h	02
07/05/04	Pres. Kennedy	Professor	8:15 às 10:10 h	03
07/05/04	Elvira Balani	Prof <sup>o</sup> não estava	10:20 às 10:30 h	02
07/05/04	Alberto J. Byington Jr.	Prof <sup>o</sup> não estava	10:40 às 11:00 h	04
11/05/04	Dirce de Aguiar Maia	Professor	7:30 às 8:10 h	05
11/05/04	Adventista*	Supervisão	8:20 às 8:40 h	01

11/05/04	Regina Mundi*	professor	8:50 às 9:30 h	01
11/05/04	Santo Inácio*	Supervisão	9:40 às 10:10 h	01
11/05/04	Maria B. Planas	Professor	14:00 às 14:20 h	02
11/05/04	Instituto de Educação	Professor	14:30 às 15:40 h	02
11/05/04	Rodrigues Alves	Professor	16:00 às 17:20 h	03
12/05/04	C.A.P.	Professor	14:00 às 15:00 h	03
13/05/04	C.A.P.	Professor	8:00 às 9:10 h	04
13/05/04	Adventista*	Professores	9:30 às 11:00 h	02
17/05/04	Graham Bell*	Professor	10:30 às 11:00 h	01
18/05/04	Alberto J. Byington Jr.	Professor	8:30 às 9:50 h	05
18/05/04	Maria Balani	Professor	10:00 às 10:30 h	02
18/05/04	Notre Dame*	Professor	10:40 às 11:50 h	01
18/05/04	Nobel*	Professor	14:00 às 15:20 h	01
18/05/04	Instituto de Educação	Professor	15:30 às 16:10 h	03
18/05/04	Marista*	Professores	20:00 às 21:00 h	01
19/05/04	São Francisco Xavier*	Professor	14:00 às 15:00 h	01
19/05/04	Regina Mundi*	Professor	15:10 às 16:00 h	02
19/05/04	Notre Dame*	Professor	17:30 às 18:20 h	02
20/05/04	Santo Inácio*	Professores	17:30 às 18:30 h	01
21/05/04	Elvira Balani	Professor	13:30 às 14:20 h	03
21/05/04	Alberto J. Byington Jr.	Professor	14:30 às 14:40 h	06
21/05/04	Drummond*	Professor	15:10 às 15:45 h	01
24/05/04	Graham Bell*	Professor	10:30 às 11:20 h	02
24/05/04	São Francisco Xavier*	Profº não estava	11:30 às 11:40 h	02
26/05/04	Silvio Barros	Professor	8:30 às 9:05 h	02
26/05/04	São Francisco Xavier*	Professor	9:15 às 9:35 h	03
26/05/04	Adaile Maria Leite	Professor	9:40 às 10:00 h	06
26/05/04	Tancredo Neves	Professor	10:10 às 10:30 h	02
26/05/04	Elvira Balani	Professor	13:20 às 14:20 h	04
26/05/04	Adventista*	Professores	14:30 às 15:10 h	03
26/05/04	Alberto J. Byington Jr.	Professor	15:30 às 15:50 h	07
26/05/04	Regina Mundi*	Professor	16:10 às 17:00 h	03
26/05/04	Drummond*	Professor	17:10 às 17:25 h	02
27/05/04	Santa Cruz*	Professores não estavam	10:30 às 10:45 h	01
28/05/04	Santa Cruz*	Professor	9:30 às 10:00 h	02
31/05/04	Silvio Barros	Professor	9:20 às 9:50 h	03
31/05/04	Tancredo Neves	Professor	10:00 às 10:30 h	03
31/05/04	Regina Mundi*	Professor	13:20 às 15:00 h	04
01/06/04	Santa Cruz	Professor	15:00 às 15:45 h	03

**ANEXO 10**

**CONVITE AOS PROFESSORES – SEGUNDO MOMENTO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



## CONVITE

**Ilmo (a) Sr (a).**  
**Professor (a)**

Prezado (a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada**. A necessidade desse estudo se justifica no sentido de possibilitar a compreensão sobre o processo de ensino e as características da prática pedagógica, podendo contribuir no processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

Gostaria de convidá-lo para participar do segundo momento do estudo que tem por objetivo *verificar a influência da formação inicial e continuada em sua prática*. Este momento será composto de duas etapas:

- **Entrevista;**
- **Observação participante durante as aulas (a partir do 3º bimestre);**

Os critérios adotados para sua participação foram:

- **Formação inicial na Universidade Estadual de Maringá;**
- **Realização (ou não) de Pós-graduação (Formação Continuada);**
- **Período de formação;**
- **Conteúdos utilizados durante suas aulas,**

As informações serão tratadas com a impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para os fins desta investigação.

Agradeço-lhe antecipadamente, e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [luarantescosta@msn.com](mailto:luarantescosta@msn.com) ou pelo fone: 9127-9276).



**ANEXO 11**

**PERÍODO DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTA DOS PROFESSORES –  
SEGUNDO MOMENTO DO ESTUDO**

**Período das observações e entrevista com os professores do segundo momento do estudo:**

Professor /escola	Observação Período 1	Observação Período 2	Entrevista	Nº aulas (5ª a 8ª)
Pedro - particular	26 a 30 de julho (manhã)	20 a 24 de setembro (manhã)	05 de outubro	18
Ester - estadual	26 a 30 de julho (tarde)	13 a 17 de setembro (tarde)	21 de setembro	21
Esdras - estadual	02 a 06 de agosto (manhã)	13 a 17 de setembro (manhã)	29 de setembro	09
Reis - estadual	02 a 06 de agosto (tarde)	20 a 24 de setembro (tarde)	01 de outubro	08
Sara - particular	09 a 13 de agosto (manhã)	-	19 de agosto	08
Rute - particular	16 a 20 de agosto (manhã)	20 a 22 de setembro (manhã)	22 de setembro	14

**ANEXO 12**

**SOLICITAÇÃO DE CONFIRMAÇÃO DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
Fone (048) 331-9926 Fax (048) 331-9792 - E-MAIL [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



## **SOLICITAÇÃO**

**Ilmo (a) Sr (a).**  
**Professor (a)**

Prezado (a) Professor(a)

Gostaríamos de agradecer a sua participação na pesquisa intitulada: **Prática Pedagógica de Professores de Educação Física no Ensino Fundamental: Contribuição da Formação Inicial e Continuada**. Esperamos em breve estarmos compartilhando os resultados desta investigação.

Estamos enviando em anexo a transcrição de sua entrevista. Caso tenha algum conteúdo a ser alterado, solicitamos que entre em contato conosco no endereço e telefone abaixo relacionados. Salientamos que caso tenha citado nominalmente algum sujeito ou nomes de instituições em sua entrevista, estes serão modificados para análise.

As informações serão tratadas com a impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para os fins desta investigação.

Agradeço-lhe antecipadamente, e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos ou correções de conteúdo até 29/10/04 (e-mail: [luarantescosta@msn.com](mailto:luarantescosta@msn.com) ou fone: 9127-9276).

Profª Luciane Cristina Arantes da Costa

**ANEXO 13**

**CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM  
SERES HUMANOS**