

**FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM  
ESTUDO DE CASOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
EM FLORIANÓPOLIS - SC**

**MARÇO, 2003**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM  
ESTUDO DE CASOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
EM FLORIANÓPOLIS - SC**

**por**

**FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO**

---

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

**MARÇO, 2003**

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

A dissertação: **PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM FLORIANÓPOLIS - SC**

Elaborada por: **FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA**

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

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física**

---

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento  
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento – Orientador

---

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

---

Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva

## DEDICATÓRIA

À minha mãe. Uma verdadeira guerreira, que aos 56 anos de idade voltou a estudar no ensino fundamental. À você mainha, dedico este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Este momento tão ímpar em minha vida está carregado de contribuições coletivas que me ajudaram a dar o sentido e o significado à jornada que aventurei durante a realização do mestrado. Essas contribuições, não só ajudaram a trilhar um caminho de descobertas e aprendizagens na investigação, mas ajudaram-me também a achar um caminho, onde cada passo dado fortalecia a minha maneira de ser, nas limitações e superações.

Em função disso, primeiramente, agradeço à Secretaria de Educação de Pernambuco e a Biométrica que financiaram e investiram no meu processo de formação, o que me faz assumir aqui um compromisso pessoal ético em contribuir com bastante dedicação nessas instituições.

Agradeço imensamente às professoras "Maria do Socorro", "Maria das Dores", "Maria do Carmo" e seus respectivos alunos por me cederem um pouco de seus dia-a-dia, ajudando-me de forma imprescindível na realização desta investigação. À vocês que várias vezes me fizeram sorrir e até chorar, deixo registrado que terei sempre respeito e admiração.

Em especial, agradeço ao Juarez "meu" orientador que com sua paciência, dedicação e acima de tudo seu profissionalismo, me conduziu nesta jornada, acreditando em mim e permitindo que fizesse alguns novos vôos.

Aos professores Doutores Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Maurício Roberto da Silva e Giovani De Lorenzi Pires, agradeço pelas valiosas contribuições dadas na orientação desta investigação.

Agradeço profundamente a minha família, em especial a Maria Lúcia, minha mãe a qual eu dedico este trabalho; às minhas irmãs Fabiana e Felicia, figuras fortes, guerreiras e vencedoras, à vocês manas minha eterna admiração e orgulho; aos meus sobrinhos Romênia, Matheus, Rhuan e Yuri agradeço os maravilhosos momentos de brincadeiras e banhos de mar.

Pois é! Agora vem o momento mais difícil e que com certeza geraria um novo trabalho, agradecer aos amigos, cada um com sua particularidade, com seu jeito, sempre estiveram demasiadamente presentes nesta caminhada. Aos companheiros Cazuzza, Gustavo, Rodrigo e Paola, obrigado por me ensinarem a conviver coletivamente; aos amigos Wallacy, Agostinho, Ricardo e Mauro, obrigado por me ensinarem o prazer da amizade; aos "novos amigos" Ricardo Rezer, Valéria, Alexandre Viana, Jairo João Luiz (Comandante da última toca dos Talibãs), Roberto, Aldemir, Mathias e Rosângela, agradeço pela atenção nos momentos que sempre precisei; agradeço também aos "velhos amigos" Joseane, Júlio, Ivan, Fátima, Ebrivaldo e Claudia, que mesmo distantes sempre transmitiram muita energia positiva.

Agradeço a intensa e valiosa contribuição da Cris, em ler os textos produzidos, sempre com muita atenção e apurado senso crítico. À você Cris, companheira e amiga, o meu muito obrigado.

Agradeço ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e ao mestrado em Educação Física, pela confiança depositada ao longo desta caminhada.

E, finalmente, agradeço a Deus pelas oportunidades surgidas e conquistadas na vida, pois tenho certeza que não sou melhor do que ninguém para ter chegado até aqui.

## RESUMO

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM FLORIANÓPOLIS.**

Autor: Fernando José de Paula Cunha

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

A prática pedagógica de professores de Educação Física (EF) têm sido foco de inúmeros estudos que procuram esclarecer a intervenção docente na escola, principalmente de saber como os professores sistematizam o seu ensino e qual a sua intenção na atividade educativa. Nessa perspectiva, esta investigação se propôs a analisar a intencionalidade da ação educativa expressa na prática pedagógica dos professores de EF da rede estadual de ensino de 5ª a 8ª série em Florianópolis, refletindo sobre as abordagens pedagógicas e as intervenções de ensino. Para tanto, optou-se por utilizar uma metodologia descritiva-interpretativa com uma abordagem qualitativa dos dados. A coleta das informações aconteceu em dois momentos distintos. Inicialmente foi realizado um estudo exploratório com a finalidade de auxiliar na escolha dos sujeitos para o segundo momento da investigação, fazendo um levantamento das escolas e dos professores de EF da rede estadual, bem como as respectivas abordagens pedagógicas empregadas nas aulas de EF. Os critérios de escolha dos participantes para o segundo momento foram estabelecidos considerando as abordagens pedagógicas referidas com maior frequência pelos professores no primeiro momento e, também, pelo interesse dos professores em participar na investigação. No segundo momento, foram organizados estudos de casos de ensino, com três professoras de EF, visando obter elementos para reflexão sobre a intencionalidade da prática pedagógica. A triangulação das informações ocorreu com base na entrevista semi-estruturada (temas geradores), na observação das aulas de duas turmas de cada professora (enfocando o contexto escolar e as questões pedagógicas de instrução, organização, disciplina e clima relacional), na análise dos documentos complementares que tinham relação com a investigação (planejamento de ensino e projeto político pedagógico da escola) e nas anotações do campo. Os resultados indicam que a abordagem tecnicista tem sido aquela mais empregada pelos professores de EF da rede estadual de ensino de Florianópolis. Além disso, percebeu-se entre as professoras investigadas que não há preocupação em seguir as orientações pedagógicas sistematizadas na literatura específica de cada abordagem, provocando assim distanciamento entre aquilo que as professoras pensam ser necessário daquilo que de fato realizam na sua prática pedagógica na escola. Quanto às características da intervenção pedagógica, constatou-se que o planejamento era visto como uma atividade eminentemente administrativa sem uma função pedagógica explícita, a comunicação das informações prejudicava muitas vezes a compreensão das atividades durante o processo de ensino-aprendizagem, a organização das aulas seguia uma seqüência livre sem a preocupação de criar um clima favorável para realização das atividades e a disciplina era vista como uma preocupação de controle da ordem ou de remediar comportamentos indisciplinados, muito embora o relacionamento entre as professoras e os alunos fosse de simpatia e tranqüilidade. Considerou-se importante compreender com mais profundidade o cotidiano escolar através de estudos de perspectivas qualitativas, que procurem tanto escutar os professores quanto fornecer oportunidades de formação para sistematizarem os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica.

**Uni-termos:** Educação Física Escolar, Abordagens Pedagógicas, Formação de Professores, Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

### **EDUCATIONAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A STUDY OF CASE IN PUBLIC SCHOOLS AT FLORIANOPOLIS.**

Author: Fernando José de Paula Cunha  
Advisor: Juarez Vieira do Nascimento, PHD

The educational practice of physical education teachers has been studied to clarify own interventions, primary methods of teach and own intentions in educational practice. The objective of this study was to analyse the intention of educational action in pedagogic practice of Physical Education teachers of fifth to eighth-grade of public schools at Florianópolis, reflecting about the pedagogical approaches and teach interventions. The analyses were performed using an interpretative-descriptive method with a qualitative approach of the data. The collect of informations was performed in two-stages. The first moment was an exploratory study to select the Physical Education teachers and schools to second stage as well the pedagogical approaches applied in the Physical Education class. To select the participants at second stage was established rules considering the most prevalent pedagogical approaches referred by Physical Education teachers on the first stage and the interesting teachers to participate in this study. At second stage were performed studies of case of teach, involving three Physical Education teachers to obtain parameters to reflect about intention of educational practice. The technique of triangulation of informations were accomplished based on semi-structural interview, among observation of classes of two groups of each Physical Education teacher, analyse of complementary documents and field daily. The results showed technician approach was the most used by Physical Education teachers. Moreover, was observed low attention to follow pedagogic orientations described in the specific literature, and differences between Physical Education teacher's beliefs and their practice. About the pedagogical intervention characteristics, the planning was show like an administrative activity, without explicit pedagogic function. The explanation of activities to made difficult comprehension of activities during educational process. The class organization follow a free sequence without preoccupation with favourable environment to perform activities however follow rules was observed like the guarantee the class order, although the relationship between Physical Education teachers and students was good and calm. Finally was considered important to comprehend profundity the school routine through qualitative perspective studies, listening teacher's report and giving improve opportunities to systematise knowledge in their educational practice.

**Key words:** Physical Education School, Pedagogical Approach, Formation Teacher, Educational Practice.



## ÍNDICE

	Página
AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE .....	vii
LISTA DE ANEXOS .....	ix
LISTA DE QUADROS .....	x
Capítulo	
I. INTRODUÇÃO .....	1
O problema e sua importância	
Objetivos da pesquisa	
Definição de termos	
II. REVISÃO DE LITERATURA .....	9
O conhecimento pedagógico do professor de educação física	
Abordagens pedagógicas em educação física	
Abordagem tecnicista	
Abordagem de ensino aberto	
Abordagem de atividade física para promoção da saúde	
Abordagem construtivista	
Abordagem crítico-emancipadora	
Abordagem crítica-superadora	
Abordagem desenvolvimentista	
Abordagem sistêmica	
Proposta curricular de educação física em Santa Catarina	
Sentido da intervenção pedagógica em educação física	
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	37
Caracterização dos sujeitos	
Momentos do estudo	
Instrumentos e coleta das informações	
Análise das informações	
Trajetória da investigação	

IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	48
Maria do Socorro	
Maria das Dores	
Maria do Carmo	
V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	78
A Origem do conhecimento pedagógico de professores de educação física	
A formação inicial	
A formação permanente	
A experiência da prática pedagógica	
O cotidiano do professor de educação física: concepção metodológica de ensino	
O cotidiano do professor de educação física: o contexto escolar	
As características da intervenção pedagógica do professor de educação física	
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	104
ANEXOS .....	112

## LISTA DE ANEXOS

Anexos	Página
1. Termo de consentimento livre e esclarecido .....	113
2. Relatório do primeiro momento da investigação .....	115
3. Roteiro da entrevista semi-estruturada .....	135
4. Grelha de observação específica .....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Ficha técnica do registro dos dados coletados (entrevista) .....	41
2. Ficha técnica do registro dos dados coletados (observação) .....	42

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUÇÃO**

#### **O problema e sua Importância**

Para compreender as práticas pedagógicas atuais em Educação Física escolar, no quadro educacional brasileiro, é necessário fazer reflexões sobre "como ensinar" aos alunos os conteúdos propostos por esta área. Porém, ao investigar a prática pedagógica de professores de Educação Física, observa-se a necessidade de uma reflexão histórica sobre problemas e tendências ligados à formação profissional e às propostas pedagógicas desenvolvidas, sobretudo, nas últimas três décadas.

Na década de 1970, a educação brasileira ainda sob influência do sistema militar, implementou na Educação Física um processo de desconstrução do prazer e do lazer. Viu-se nessa fase a redução do lúdico preconizando a orientação tecnicista, onde o planejamento e a tecnologia de ensino sobrepujavam o professor e o aluno no processo de ensino. Neste processo era dada ênfase às tarefas mecânicas, o lúdico nas aulas era reduzido aos objetivos operacionais não atendendo ao simples prazer de praticar (Bracht, 1992).

Na tentativa de alavancar o desenvolvimento econômico, social e educacional brasileiro, o governo promoveu algumas ações, como a reforma universitária de 1968, através da Lei Federal nº 5.540 que determinou, entre outras coisas, a reorganização da universidade nacional e o incremento aos programas de pós-graduação. Três anos mais tarde, em 1971, o governo promoveu a reforma do ensino fundamental e médio através da Lei Federal nº 5.692. Este momento foi relevante, pois elevou a Educação Física ao "status" de disciplina obrigatória nos currículos escolares.

Posteriormente, no mesmo ano, foram estabelecidas, através do Decreto nº 69.450, as normas de funcionamento da Educação Física nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como no ensino superior (composição de turmas, número de sessões semanais, entre outras). É interessante notar que, a partir desta regulamentação, os esportes e a recreação foram as atividades curriculares referidas para o desenvolvimento da Educação Física em todos os graus de ensino. Destaca-se também como marco relevante da análise da Educação Física escolar no Brasil neste período, a Lei de nº 6.251<sup>1</sup>, de 1975, do Ministério da Educação e Cultura criando o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), onde o estímulo ao desporto estudantil, de massa e de alto nível, aparece como ações articuladas e condutoras da idéia que visava aumentar o quadro de medalhas olímpicas brasileiras.

A partir da década de 1980 até os dias atuais, verifica-se uma mudança paradigmática na produção do conhecimento em Educação Física. Este aspecto pode ser constatado nas análises dos trabalhos apresentados em simpósios, congressos, seminários, nas publicações especializadas e nas dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação em Educação Física e em Educação (Carlan, 1997; Souza e Silva, 1997).

O debate realizado nestas décadas, especialmente sobre a definição da Educação Física e esportes como área do conhecimento, parece ter contribuído para o surgimento de novas abordagens na Educação Física escolar, tais como as abordagens Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista, Críticas, entre outras. Esta diversidade de concepções sobre o que é Educação Física e qual a sua finalidade no âmbito da educação escolar, gerou uma grande discussão na comunidade científica da área, direcionando seus estudos para os aspectos pedagógicos e confirmando a Educação Física como componente da educação e da formação dos sujeitos e, portanto, imprescindível na estrutura curricular da escola. Desta maneira, o volume de produção científica aumentou significativamente, sobretudo no âmbito das práticas pedagógicas.

Entretanto, há um entendimento de que as mudanças restringiram-se basicamente ao mundo acadêmico e pouco significativamente na esfera da

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação e Cultura, Secretária da Educação Física e Desportos. Legislação Desportiva. 1982. P. 5-13

prática pedagógica que acontece de fato, sendo esse um dos grandes problemas enfrentados pela área (Darido, 1999; Kunz, 2001; Tani, 1998).

Acredita-se então que, se em um momento anterior a produção acadêmica na área de Educação Física esteve mais preocupada com os conteúdos a serem abordados ou com a postura a ser adotada dos profissionais no contexto educacional, parece que atualmente as reflexões estão mais voltadas para as abordagens pedagógicas que possam fornecer diretrizes sobre a atuação pedagógica.

Neste sentido, a realização desse estudo está relacionada às preocupações pedagógicas que envolvem o professor de Educação Física no trabalho desenvolvido dentro da escola. Estas preocupações originaram-se da experiência profissional em um órgão da Secretaria de Educação de Pernambuco, onde buscava-se entender o que levava a maioria dos professores das escolas públicas, em particular o professor de Educação Física, no decorrer dos anos de atividade docente, a não buscar subsídios teóricos. Seja através da leitura de livros, revista especializada, seja na participação em cursos, seminários, congressos, enfim, algo que de alguma maneira os levassem ao conhecimento e que os fizessem refletir, de forma crítica a sua prática.

Ao se entender a Educação Física como uma disciplina também responsável pela formação dos indivíduos, faz-se necessária a compreensão, pelos docentes que nela atuam, da necessidade do domínio de conhecimentos que vão muito além da repetição de práticas evidenciadas no sistema social e econômico. Como diz Giroux (1997):

*"A teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular" (p.155).*

Parece fundamental que as práticas pedagógicas conduzam às reflexões, e que estas possam vincular-se sempre às práticas, modificando-as e aprimorando-as se necessário. Além disso, é importante que estas reflexões sejam amparadas por referenciais epistemológicos, por teorias sobre ensino e aprendizagem, sobre o homem e a sociedade, mas vinculadas a sua realidade.

Portanto, as práticas pedagógicas desempenham papel importante e diferencial de como o conhecimento é transmitido e recebido, quais os significados que serão atribuídos e como serão assimilados. Por exemplo, os assuntos ou conteúdos apresentados, vivenciados e discutidos em aula, não serão iguais se discutidos com grupos de alunos distintos, ou ainda se forem novamente introduzidos no mesmo grupo de alunos, recebendo influências dos mais diversos ambientes. O conhecimento é, portanto, sempre um acontecimento inédito, original, diferente em cada uma das situações, dependendo dos ambientes, das experiências e vivências anteriores dos alunos e professores. Assim, acredita-se que o ambiente formativo seja determinado pela intencionalidade pedagógica.

Segundo Leontiev (1978), a atividade humana, constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Neste sentido, não é que cada ação se justifique pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisam manter coerência com o motivo. Por exemplo, a ação de uma professora de rearranjar as cadeiras de modo a favorecer a interação das crianças e a troca de idéias entre elas, pode parecer uma ação contrária ao bom andamento dos trabalhos escolares, mas guardaria coerência com uma atividade tal como a produção de texto em pares, onde as crianças vão discutir o tema e a forma de escrever. No entanto, se as crianças não entenderem que estão se sentando mais próximas e sendo estimuladas a trocarem idéias para participarem de uma atividade de produção de textos em grupo, isto é, se não captarem a relação entre essas ações e o motivo da atividade global, o mais provável é que se estabeleça uma confusão e o bom andamento dos trabalhos seja comprometido. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado.

No decorrer da experiência social o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades; de entender a realidade; de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando modos de agir,



pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência:

*"A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (...)" (Leontiev 1978, p. 96).*

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978) como Vigotski (1991) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Considerando essa atividade pedagógica dentro do contexto da educação em geral, e aqui especificamente no âmbito da Educação Física, esse estudo procurou analisar a inserção prática de estratégias e métodos de ensino capazes de situar o educando no seu contexto histórico, fornecendo-lhe conhecimentos que possibilitem uma atuação social consciente, considerando os diferentes

aspectos que influenciam as ações humanas, sejam eles políticos, econômicos, culturais e educacionais.

Dentro desse contexto, necessita-se cada vez mais conceber o professor como sujeito de um saber e um fazer que precisam ser observados à luz de seu desenvolvimento profissional, mediados pelas condições de trabalho, valores e contexto social. Além disso, que considere o objetivo da sua atividade, ou seja, a intencionalidade da sua prática docente, descobrindo o que o motiva, o incita a realizá-la. Essas preocupações e reflexões evidenciam a problemática e norteiam o desenvolvimento deste estudo.

Assim, o presente estudo tem a preocupação de responder ao seguinte problema: **Como se caracteriza a prática pedagógica de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de 5ª a 8ª série em Florianópolis, considerando as abordagens pedagógicas e as intervenções de ensino?**

A importância do tema investigado se dá na medida em que se considera relevante compreender quais os fatores que apresentam maior preocupação na prática pedagógica dos professores de Educação Física e sua intencionalidade no ato de ensinar, pois acredita-se que a prática se constrói no dia-a-dia, na estreita relação entre alunos, professores, cada qual com seu universo muito particular.

A preocupação em investigar a operacionalização de diferentes abordagens pedagógicas, especialmente quanto ao seu nível de intervenção (instrução, organização, disciplina, clima relacional) evidenciado na prática pedagógica dos professores de Educação Física, pode auxiliar na compreensão da relação teoria-prática implementada no ambiente escolar.

A realização do estudo em escolas públicas é também justificada porque nessas escolas encontram-se um maior número de professores que vivem diferentes contextos sociais.

O presente estudo está organizado, conforme Bastos et al. (2000) em seis capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a parte introdutória do estudo, os questionamentos iniciais, os objetivos e a justificativa. O segundo capítulo foi destinado à revisão de literatura. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos

metodológicos utilizados no estudo para coletar e analisar as informações, ou seja, a forma que o trabalho foi organizado tendo em vista os objetivos a serem alcançados. O quarto capítulo está constituído pela apresentação dos resultados relativos aos três estudos de casos das professoras designadas como Maria do Socorro, Maria das Dores e Maria do Carmo. No quinto capítulo expõe-se a discussão dos casos e, finalmente, o sexto capítulo reúne as considerações finais do processo de investigação e sugestões para futuros estudos.

### **Objetivos**

Este estudo foi realizado com o objetivo de analisar a intencionalidade da ação educativa expressa na prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino de 5ª a 8ª série em Florianópolis, refletindo sobre as abordagens pedagógicas e as intervenções de ensino.

Para tanto foi necessário:

- Identificar as fontes de conhecimento que os professores utilizam para sustentar a sua prática pedagógica no cotidiano das aulas de Educação Física, na rede estadual de ensino de 5ª a 8ª série;
- Conhecer as abordagens pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores, em sua prática pedagógica, nas aulas de Educação Física;
- Caracterizar as intervenções pedagógicas (instrução, organização, disciplina, clima relacional) que norteiam a prática pedagógica de professores de Educação Física durante a aula;
- Sugerir idéias para a formação continuada do professor de Educação Física, no sentido de relacionar melhor seu conhecimento pedagógico e sua prática pedagógica na rede estadual de ensino.

## Definição de Termos

Para uma melhor compreensão do estudo foi considerado importante definir alguns termos.

Prática Pedagógica: Cotidiano do professor na preparação e execução do ensino (Cunha, 1995).

Abordagens Pedagógicas: Estratégias metodológicas que possam dar conta das exigências do ensino no sentido de organizar meios e formas metodológicas, que possam ser colocadas em prática a fim de assegurar um melhor aproveitamento e atendimento às necessidades dos participantes do processo educacional (Oliveira, 1999).

Intervenção Pedagógica de Ensino: Capacidade do professor de analisar as circunstâncias particulares de cada situação educativa e de decidir sobre os meios mais adequados para obtenção do sucesso (Onofre, 1995).

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

Neste capítulo foi realizada, inicialmente, uma análise sobre o conhecimento pedagógico do professor de Educação Física. Em seguida, houve a preocupação de sistematizar as principais abordagens pedagógicas que norteiam a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola. E, finalmente, foi abordada a prática pedagógica dos professores de Educação Física, especialmente a partir da intencionalidade na intervenção pedagógica.

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

Em contraposição às correntes que concebem a qualidade da prática como a aplicação de conhecimentos derivados da investigação científica, ou dos que reservam à investigação a possibilidade de influenciar direta ou indiretamente na prática, há o entendimento de que o ensino é essencialmente uma arte prática, com um saber constituído na tradição e adquirido por imitação de modelos, experimentação de receitas e através de ensaio e erro (Shulman, 1986). É a partir desta "dimensão artística" do professor que, atualmente, as investigações sobre o conhecimento pedagógico do professor estão sendo realizadas.

Schön (1992) desenvolveu os conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação, assim como fundamentou a contraposição da racionalidade prática à racionalidade técnica. Na racionalidade técnica, que preside as concepções acadêmicas dominantes sobre o conhecimento profissional, o professor aplica um corpo de conhecimento objetivo e com certificado de garantia atestado por outros. A racionalidade prática, porém, coloca problemas que as regras gerais extraídas das conclusões da investigação não solucionam. Os

profissionais realizam interpretações e tomam decisões sobre situações intrinsecamente incertas, porque o seu trabalho é justamente lidar com a complexidade e a incerteza. Pensar "praticamente" e procurar a ação adequada à cada situação particular compreende a expressão imediata dessa racionalidade prática, construída e constituinte do conhecimento experiencial que emana da reflexão na ação (Schön,1992).

A investigação sobre o conhecimento pessoal da prática, normalmente, adota metodologias qualitativas e interpretativas, objetivando dar visibilidade às perspectivas pessoais, às interpretações, intenções e crenças com que os professores constróem o sentido das situações de ensino. Os estudos recorrem às observações extensivas e entrevistas de um número reduzido de professores, bem como procuram comunicar as descobertas numa linguagem que traduza a voz autêntica dos professores que participam na investigação (Carter, 1990).

Nesta perspectiva altamente personalística, a prática é tida como predominantemente artística, intuitiva e criadora na situação. O conhecimento do professor é configurado, em elevado grau, como algo conjuntural, situacional, idiossincrático e imbuído de particularidades da prática (Doyle, 1990).

Partindo do princípio de que o professor constrói um conhecimento para realizar sua prática cotidiana e que este processo vem realizando-se num contexto histórico e social, concorda-se com Colpas (1999) e Nóvoa (1995) quando realizam um apanhado histórico sobre a profissão docente, indicando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores. Esse saber geral ou pedagógico é uma característica da profissão docente.

Um autor que retrata bem esta amplitude de conhecimentos dos quais os professores lançam mão para desenvolver sua prática cotidiana é Popkewitz (1995). Para ele:

*"... por conhecimento, não entendo somente os "factos" e conteúdos que fazem parte do currículo. A linguagem que utilizamos nos debates sobre o ensino (infância, individualidade, sociedade, etc.) não são apenas lentes cognitivas, mas também modos de pensar, de "ver", de sentir e de actuar no mundo" (p.47).*

Nos estudos sobre a formação de profissionais reflexivos, Schön (1992) comenta que existe uma construção histórica de um conhecimento, quando considera que a prática profissional é de responsabilidade de uma comunidade de práticos, os quais convivem com as tradições de uma profissão, como convenções da ação, meios, linguagem e instrumentos distintos.

Vários foram os estudos brasileiros (Libâneo, 1987; Marin, 1990 e Pagotto, 1988) que apontavam que os professores tomam, como fonte de orientação para o seu fazer cotidiano, conselhos ou prescrições de professores mais experientes. Entretanto, quase sempre estas investigações criticavam este conhecimento prático, desconfiando de sua legitimidade epistemológica e denominando de conservador, rotineiro e de senso comum. Por outro lado, Elbaz (1991) começou a olhar para esse conhecimento pessoal prático através de uma perspectiva positiva e de uma relação mais igualitária, procurando perceber melhor como os professores constroem a história e o significado das suas práticas.

Ao abordar este assunto, Woods (1995) reconhece que o conhecimento pedagógico é aquele pertencente ao professor que o utiliza para informar e constituir sua prática de ensino. Além disso, afirma que existe uma certeza aberta e uma imperfeição fechada, pois considera difícil ou impossível conhecer todos os aspectos das situações de ensino, por estes modificarem-se continuamente. Nesta perspectiva, trata o conhecimento pedagógico como sendo uma realidade somente do professor que tem capacidade de síntese, pois partindo de elementos separados, consegue conectá-los a um todo, dentro de uma situação espaço-temporal.

Para Schön (1992), o conhecimento na prática organiza-se em função de suas unidades características de atividade e pelo seu tronco de conhecimentos profissionais. A ação do profissional vai depender da experiência disciplinar, da forma organizacional, de situações do passado e de interesses e perspectivas políticas e econômicas.

Januário (1996), ao focar o pensamento do professor de Educação Física, apresenta uma visão ampla do conhecimento pedagógico. O autor trata das experiências de vida e de formação, bem como das características particulares dos professores. Cita, como exemplo, o conhecimento didático sobre o conteúdo de ensino, as preocupações práticas, as expectativas, as

representações e as imagens, as atribuições causais sobre o sucesso escolar, as crenças e valores educativos, os princípios e os esquemas de ação, os dilemas, as metáforas, os sentimentos sobre a função docente e o auto-conceito, a percepção do clima organizacional da escola.

Um aspecto importante é que o conhecimento constitui uma apropriação individual, sustentada nas experiências pessoais vividas por cada um, e por isso, não é único, nem estático, possibilitando situações de aproximação quando estas experiências vividas entre as pessoas forem parecidas. Da mesma forma, existe uma interação do sujeito cognoscente com o meio, sendo esta interação capaz de influenciar o meio através da ação do sujeito, bem como pode influenciar o sujeito através da ação do meio. Assim, o conceito de conhecimento pedagógico baseia-se nas representações que o professor de Educação Física, tem sobre o significado de sua prática, a partir dos dilemas que tem que resolver, da orientação e organização que dá ao seu trabalho e às relações na aula e, as modificações que tem que realizar nos conteúdos para atender as particularidades dos seus alunos.

Estas representações estão extremamente relacionadas com o pensamento que o professor de Educação Física vai construindo de seu conhecimento pedagógico ao longo de sua trajetória profissional, tanto externamente à sua profissão quanto em relação as dificuldades encontradas em seu cotidiano, modificando seu modo de pensar e agir em busca de soluções aos problemas que as teorias conhecidas não conseguem solucionar.

### **Abordagens Pedagógicas em Educação Física**

A abordagem dos métodos de ensino na formação de professores encontra raízes na filosofia, em correntes ideológicas, na tradição e na interpretação iluminativa dos formadores. Segundo Graça (1997), a preocupação com os métodos ou metodologias de ensino também acompanha a história da educação. Filósofos e educadores, como Platão, Comenius, Herbart, Pestalozzi e Montessori refletiram e escreveram sobre métodos de ensino. Com o passar do tempo, os métodos de ensino derivados de teorias psicológicas ou tirados de descobertas de estudos laboratoriais foram ensaiados e testados em situações



de ensino artificiais ou muito condicionadas. A idéia de universalidade do método, independente das condições e dos sujeitos (alunos e professores), foi promovendo uma falta de credibilidade na comunidade acadêmica e científica.

Porém, a necessidade de sistematização e a procura de uma legitimidade no quadro das condições reais em que ocorre o ensino, promoveu um maior interesse dos investigadores pelas metodologias de ensino, no sentido de explicar melhor as condições em que ocorrem as práticas de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento da investigação sobre as práticas de ensino, segundo Doyle (1990), fez emergir quatro tendências. As práticas em si estão ficando mais sofisticadas, mais ricas e mais delineadas, como resultado torna-se mais fácil saber o que é realmente a prática. Há uma grande preocupação com a validade ecológica, ou seja, com os modos como as práticas são usadas nos contextos educativos. A ênfase na investigação mudou da corrida entre os métodos para ver o que produz mais aprendizagem, passando a considerar as múltiplas conseqüências e os efeitos do currículo e do contexto. Os investigadores estão mais interessados em desenvolver princípios para a prática como linhas orientadoras, do que em promulgar prescrições uniformes para todas as turmas.

Na Educação Física as abordagens pedagógicas podem ser definidas, segundo Souza Júnior (1999), como um movimento que busca entender os elementos específicos da Educação Física, passando pela operacionalização de conteúdos do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física.

Carreiro da Costa (1995) comenta que a educação, enquanto atividade estritamente humana, caracteriza-se por ser uma ação consciente, organizadora e coerente. Assim, o ensino age na atividade educativa quando reflete uma metodologia caracterizada por intencionalidade, previsibilidade, controle e eficácia.

A intencionalidade é percebida quando a metodologia define com clareza os efeitos educativos desejáveis, enquadrando-os em um sistema de idéias justificadas em seus saberes. A previsibilidade é estabelecida nos meios e procedimentos suscetíveis de levarem à realização dos objetivos delineados, coerentes com as opções filosóficas e pedagógicas assumidas pela metodologia.

O controle cria mecanismos que permitam não somente acompanhar o desenrolar do processo, mas também de regulá-lo, fazendo com que os alunos sejam sujeitos ativos e criadores do seu próprio desenvolvimento. A eficácia caracteriza-se na busca da superação efetiva das necessidades e insuficiências da comunidade escolar alvo, constatando as dimensões e o grau de obtenção dos efeitos educativos alcançados.

Neste ponto deixa-se claro que os fins da educação em geral são também extensivos à Educação Física, e que esta ação educativa está voltada para a formação do homem nas dimensões pessoal e social a partir de suas relações com a realidade social. Assim, a Educação Física é compreendida como a prática sistemática de atividades físicas, esportivas ou lúdicas no âmbito educacional, que estabelece relação dialética com diferentes campos do conhecimento, como a biologia, a psicologia, a sociologia e a filosofia (Gonçalves, 1994). Para alcançar esta meta, faz-se necessário a utilização de metodologias educacionais que possibilitem a participação ativa dos alunos na definição dos rumos a serem seguidos durante as aulas.

As tendências educacionais, relacionadas com a Educação Física, tiveram no trabalho de Ghiraldelli Júnior (1989), destaque sobre o assunto no Brasil. O autor apresentou cinco tendências de ensino na Educação Física Brasileira: a Educação Física Higienista (1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós 64) e, finalmente a Educação Física Popular.

No contexto apresentado por Ghiraldelli Júnior (1989), observa-se que há tanto a disputa pela hegemonia no pensamento pedagógico e científico da Educação Física, como também a preocupação com a construção de seu campo acadêmico, gerando uma diversidade de abordagens norteadoras da Educação Física Brasileira.

No bojo do debate acerca das abordagens pedagógicas na Educação Física Brasileira, têm crescido a discussão em torno da sistematização da prática pedagógica no âmbito escolar. Azevedo (2001), Darido (1998), Furtado (2002), Oliveira (1999) e Souza Júnior (1999) têm discutido os elementos essenciais para a legitimação da Educação Física no sistema educacional, apontando para abordagens pedagógicas em Educação Física com maiores repercussões no

cenário nacional, como as abordagens tecnicista, do ensino aberto, da atividade física para promoção da saúde, construtivista, crítico-emancipadora, crítica-superadora, desenvolvimentista e sistêmica.

Contudo, há que se reconhecer que existem muitas outras abordagens que transitam pelos meios acadêmicos e profissionais, como por exemplo a psicomotricidade proposta por Le Bouch (1983), a fenomenológica proposta por Moreira (1991) e a cultural proposta por Daólio (1995), as quais não serão abordadas devido a sua pequena utilização no âmbito das práticas pedagógicas do cenário nacional.

### **Abordagem Tecnicista**

No Brasil, a educação tecnicista, segundo Libâneo (1987), foi introduzida no final da década de 1960, com o objetivo de adequar o sistema educacional à questão política-econômica do regime militar instaurado na época. Tanto que, conforme Ghiraldelli Júnior (1987), foi o próprio governo pós 64 que elegeu a pedagogia tecnicista como teoria educacional "oficial".

Partindo do pressuposto da eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educacional de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Assim, o elemento principal na pedagogia tecnicista, conforme Saviani (1987), passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posições secundárias. O planejamento, a coordenação e o controle ficam a cargo de especialistas, onde o "processo educativo" (os manuais, os filmes, slides, os módulos de ensino) é que define o que o aluno e professor devem fazer e também quando e como farão.

Outra característica da pedagogia tecnicista apontada por Libâneo (1987) é que ela entende a escola como uma organização capaz de produzir elementos adaptáveis ao mercado de trabalho. A escola está, antes de tudo, empenhada em fornecer o indivíduo correto para o local correto no sistema vigente. Os conteúdos são "*as informações, princípios científicos, leis, etc., ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas*" (Libâneo, 1987, p.29). Para concluir o ponto de vista pedagógico, a questão central é aprender a fazer (Saviani, 1987).

Na Educação Física, esta abordagem seguiu uma vertente esportivista e biologista, presente até os dias atuais. Segundo Azevedo (2001), os principais autores dessa abordagem foram Moacir B. Daiuto e José Roberto Borsari, os quais apoiam-se na pedagogia tradicional, influenciada pelos fundamentos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto e empreendedor.

O objeto de estudo da Educação Física Tecnícista prioriza as qualidades físicas, intelectuais e morais positivas, possibilitando a formação do homem de mente e corpo sadios. Os conteúdos básicos são selecionados a partir dos padrões técnicos da aprendizagem dos movimentos e gestos dos esportes, valorizando geralmente as modalidades esportivas que desfrutam de prestígio social, como por exemplo, futebol, voleibol, basquetebol, entre outras.

No que se refere ao enfoque metodológico, a abordagem tecnicista privilegia o processo de aprendizagem da técnica e tática dos fundamentos de algumas modalidades esportivas, ressaltando as ações mais físicas do que cognitivas. A relação professor-aluno baseia-se numa prática sistematizada, que proporciona ao aluno um crescimento físico saudável e que lhe permita atingir o máximo de sua aptidão para o esporte. O critério de avaliação adotado segue a mensuração da performance alcançada.

### **Abordagem de Ensino Aberto**

A abordagem de ensino aberto idealizada pelos professores alemães Reiner Hildebrandt & Ralf Laging, segundo Oliveira (1999), chegou ao Brasil na década de 1980 através da vinda do professor Hildebrandt, para participar do curso de mestrado em Ciências do Movimento Humano do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). A referida abordagem tem alicerce também nos trabalhos realizados e publicados pelo Grupo de Trabalho Pedagógico, que teve o envolvimento do professor Hildebrandt, alguns mestrandos do curso em Santa Maria e de professores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O grupo de trabalho pedagógico UFPE-UFSM (1991), estabeleceu uma diferenciação entre dois tipos de aulas de Educação Física. Por um lado há as aulas fechadas que seriam orientadas no professor, no produto, nas metas

definidas ou na intenção racionalista, mostrando uma visão de mundo limitado e reduzido, onde os jovens são introduzidos na sociedade, assumindo determinados papéis sem questionamentos das regras sociais e de suas estruturas determinantes. Por outro lado há as aulas abertas que seriam orientadas no aluno, no processo, na problematização e na comunicação, possibilitando e facilitando a identificação do que é significativo individual e coletivo, podendo seguir como elemento conscientizador. Nas aulas abertas enfatiza-se a comunicação como processo de uma nova relação pedagógica, procurando destacar a percepção do indivíduo enquanto pessoa e ser social.

Cardoso (1998) destaca que as aulas abertas consideram a possibilidade de participação dos alunos nos diferentes níveis de decisão, desde o planejamento, objetivos, conteúdos, formas de transmissão e comunicação do ensino. Além disso, elas assumem outra dimensão e sentido para os alunos, com origem nas experiências e vivências do cotidiano dos alunos. A experiência, como indica Hildebrandt-Stramann (2001), é uma categoria central, considerando-a como um meio de aquisição e produção do conhecimento, um produto acumulado e ao mesmo tempo um processo acompanhando a vida.

O referencial teórico utilizado no desenvolvimento dessa abordagem, segundo Oliveira (1999), se baseia na Teoria Sociológica do Interacionismo-Simbólico, proposta por Mead/Blumer e na Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire. Esta proposta fundamenta-se em entender a criança e o adolescente em processo de formação e integrantes ativos da sociedade em que vivem, resgatando a importância da co-gestão no processo ensino-aprendizagem e em estimular os participantes a assumirem as responsabilidades por todo o processo de que fazem parte. A esse respeito Hildebrandt (1985) comenta que:

*“É necessário encarar seriamente as crianças e os jovens como sujeitos que são capazes de atuar em seu mundo. A ação pedagógica deve se realizar no horizonte de experiências da criança e do jovem, para possibilitar a estes amplos conhecimentos, escalas de valores, modelos de ação, desenvolvendo sua capacidade de ação” (p. 29).*

A realização de um ensino aberto não significa dizer que os alunos podem fazer o que quiserem. Atribuir esta responsabilidade aos alunos, sem antes

ensinar-lhes a utilizar esta responsabilidade não constitui o ensino aberto. A esse respeito Cardoso (1998) enfatiza que os profissionais da área necessitam de maiores fundamentações teóricas e práticas para implementar o ensino aberto nas aulas de Educação Física.

Hildebrandt & Laging (1986) evidenciam que o ensino aberto procura atingir objetivos educacionais que giram em torno da emancipação, criatividade e competência social, estando subordinado ao planejamento da mesma forma que as outras metodologias. O objeto de estudo que fundamenta esta proposição está centrado no mundo do movimento, suas manifestações e implicações sociais. Os conteúdos básicos são gerados a partir de temas, construídos no mundo do movimento e suas relações com os outros e as coisas.

O enfoque metodológico desta abordagem tem como ponto forte a interação que os professores e alunos têm na resolução de problemas e criação de temas geradores. Da mesma forma, a relação professor-aluno se estabelece numa ação co-participativa, que se amplia conforme o amadurecimento e responsabilidade assumidas pelos integrantes do grupo. Os critérios de avaliação são estabelecidos a partir do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 1999).

### **Abordagem de Atividade Física para Promoção da Saúde**

Esta abordagem apresenta como seus principais interlocutores no Brasil os professores Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elizabeth Ribeiro Pinto Guedes, da Universidade Estadual de Londrina-PR, e o professor Markus Vinícius Nahas, da Universidade Federal de Santa Catarina. Enquanto que os professores da Universidade Estadual de Londrina dão ênfase à relação entre o exercício físico-aptidão física-saúde, o professor da Universidade Federal de Santa Catarina enfatiza a importância da atividade física sobre o estilo de vida e sua relação com a melhoria na qualidade de vida.

Embora a análise inicial das propostas demonstre que elas são diferentes, observa-se que o produto das proposições tem as mesmas características, pois busca a conscientização da população escolar quanto aos benefícios da adoção de hábitos e atitudes à prática da atividade física e se fundamenta em estudos

epidemiológicos sobre o impacto da atividade física habitual na qualidade de vida (Corbin & Lindsay, 1991; Kuh & Cooper, 1992; Pollock et. al., 1993).

O objeto de estudo que fundamenta esta abordagem, segundo Barros et al. (1997), está caracterizado na adoção de hábitos e atitudes quanto à prática regular de atividades físicas durante toda vida e para além dos anos de escolarização.

Nahas et. al. (1995) publicaram os resultados de um estudo longitudinal desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde foi implementada uma proposta curricular enfatizando conteúdo teórico-prático de educação para atividade física e saúde. Guedes & Guedes (1992, 1993a, 1993b, 1994) apresentaram subsídios para implementação de programas de ensino para Educação Física escolar relacionada à promoção da saúde. Os conteúdos baseiam-se no planejamento de programas pessoais e coletivos de atividades motoras; atividades motoras dirigidas e não dirigidas que envolvam os componentes da aptidão física e a importância das dimensões morfológicas, funcional-motora, fisiológica e comportamental na determinação dos níveis de aptidão física relacionada a saúde.

O enfoque metodológico que merece destaque dessa proposta pedagógica diz respeito à importância da promoção da prática prazerosa de atividades físicas e também a elaboração de um planejamento de ensino seqüencial e progressivo, dentro de um modelo "vertical" ou "desenvolvimentista", associado a idéia de educação para aptidão física e saúde (Nahas & Corbin, 1992a, 1992b), de tal forma que, o que é ensinado no presente deve guardar relação com o que já foi ensinado e com o que será ensinado (Guedes & Guedes, 1994).

Quanto à relação professor-aluno, a experiência dessa abordagem enfatiza uma forte receptividade por parte dos alunos e professores e também uma tendência clara de aprovação dos alunos sobre os conteúdos e experiências adquiridas. Os critérios de avaliação privilegiam o processo de ensino-aprendizagem.

## **Abordagem Construtivista**

Esta proposta foi iniciada por Emília Ferrero baseada em estudos de Piaget, seguida por Ana Teberosky. No Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, esta proposta ganhou espaço na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que teve como colaborador o professor João Batista Freire, o qual desempenhou papel determinante na divulgação das idéias construtivistas da Educação Física, após a publicação em 1989 do seu livro “Educação de corpo inteiro”. A fundamentação teórica dessa proposta baseia-se principalmente nos trabalhos de Piaget, especificamente nas obras “O nascimento da inteligência na criança” e “O possível e o necessário, fazer e compreender” (Oliveira, 1999).

Esta abordagem, também chamada de psicogenética e interacionista por Domingues et al. (2001), avança ao propor alternativas de interatividade como forma de combater a diretividade das aulas, possibilitando a construção de conhecimentos a partir da resolução de problemas.

O objeto de estudo da abordagem construtivista em Educação Física, segundo Freire (1992), é a motricidade humana, entendida como o conjunto de habilidades que permite ao homem produzir conhecimento e se expressar, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras dentro de um processo constante de reorganização do conhecimento.

A abordagem construtivista teve como mérito na Educação Física escolar resgatar a importância de considerar o conhecimento que a criança já possui, porque a criança como ninguém é um especialista em brincar. Neste sentido, os conteúdos básicos utilizados fazem um resgate da cultura de jogos e brincadeiras dos próprios participantes, incluindo as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades de modo a tornar o conhecimento compreensível, implicando em liberdade, independência e autonomia. Nesta proposta, o enfoque metodológico enfatiza a pedagogia do conflito. A partir do que o sujeito sabe, sugerindo mudanças no conteúdo, criando um conflito entre o que se sabe e o que é preciso ser aprendido. Acredita-se que do conflito viria a consciência do fazer.



Freire (1992) enfatiza que o fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança e que:

*"Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar" (p.13).*

No que se refere a relação professor-aluno, todos participam do processo de construção do conhecimento e os critérios de avaliação segundo Oliveira (1999), após realizar pesquisa com o autor da proposta, *"informa que este aspecto necessita ser melhor trabalhado"* (p.76).

### **Abordagem Crítico-emancipadora**

A abordagem crítico-emancipadora foi idealizada pelo professor Elenor Kunz da Universidade Federal de Santa Catarina, após a conclusão de seu doutorado na Alemanha. A fundamentação teórica baseia-se nas idéias da teoria sociológica da razão comunicativa de Habermas e situa-se no âmbito do paradigma fenomenológico de ciência de Merleau-Ponty.

Para Kunz (2001), a abordagem crítico-emancipadora é apresentada como uma opção metodológica, na busca de uma educação crítica e emancipadora, voltada para a formação da cidadania das crianças e jovens e não a mera instrumentalização técnica para o trabalho. Entendendo-se a emancipação como um processo contínuo de libertação do aluno de suas limitações racionais críticas.

O objeto de estudo está centrado no ensino dos esportes e suas possibilidades de transformações sociais, num processo de desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na sua prática esportiva de rendimento. Os conteúdos básicos que norteiam essa proposta se baseiam no movimento humano por meio do esporte, da dança e das atividades lúdicas, utilizando como estratégia didático-metodológica o desenvolvimento da capacidade questionadora e argumentativa consciente dos alunos sobre os temas abordados em aula.

A aula apresenta um caminho a ser percorrido em seu desenvolvimento que contempla o arranjo material, transcendência de limites da experimentação, transcendência de limites pela aprendizagem e transcendência de limites.

1. Arranjo material – organização aceitável e viável de instrumentação adequada para o desenvolvimento das aulas;
2. Transcendência de limites pela experimentação – extrapolar as possibilidades básicas propostas pelos materiais e regras;
3. Transcendência de limites pela aprendizagem – ampliação ilimitada das possibilidades de aprendizagem;
4. Transcendência de limites – criando possibilidade de avanços em todas as propostas vivenciadas e discutidas.

Estas etapas da aula, de acordo com Pires (2000),

*"Representa o desenvolvimento/aquisição dos conhecimentos e habilidades mínimas relativas ao saber e saber-fazer específicos que caracterizam um determinado tema de ensino, necessário para um desempenho bem sucedido e agradável nas circunstâncias sociais concretas por ele proporcionadas" (p.81).*

A relação professor-aluno fundamenta-se numa ação comunicativa problematizadora, visando a uma interação responsável e produtiva. Segundo Pires (2000), a interação refere-se ao entendimento das relações sócio-culturais, bem como ao reconhecimento e respeito às diferenças, à identificação e combate as discriminações, aspectos que devem ser tematizados no ensino educacional crítico, como forma de busca ao agir solidário, participativo e cooperativo, característico da cidadania emancipada. Os critérios de avaliação privilegiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kunz (1991), a sistematização desta abordagem refere-se essencialmente às mudanças funcionais nos processos das práticas desenvolvidas atualmente na Educação Física, isto é, de uma função fechada e limitada para uma função aberta, no sentido de garantir uma aprendizagem de determinadas competências pelo aluno através do movimento, ajudando o aluno a ser sujeito do seu próprio agir.

## **Abordagem Crítica-Superadora**

A partir de estudos na tentativa de superação das escolas tradicional, nova e tecnicista, vingou no Brasil debates quanto a uma "teoria crítica da educação", a qual somente poderia ser formulada do ponto de vista da classe dominada (Saviani, 1983).

A proposta de Saviani (1983) de uma pedagogia crítica surgiu inicialmente com o nome "para uma teoria crítica da educação". Posteriormente, foi denominada pelo próprio autor de "Pedagogia Histórico-Crítica". Mas, foi na denominação de Libâneo (1987) que ela ficou mais conhecida: "Pedagogia Crítico-social dos conteúdos". Para Libâneo (1986), a proposta situa-se no quadro das concepções progressistas e críticas por entender que a educação não é simplesmente um processo de adaptação social, mas um processo que ajuda os indivíduos a colocarem em questão os condicionantes histórico-sociais da vida, gerados pelo modo de organização da produção na sociedade.

Com a evolução dos debates acerca de seus princípios, a pedagogia crítico-social foi sendo melhor explicitada e acrescida de fundamentação histórica e teórico metodológica.

Na Educação Física, esta abordagem surgiu como uma das principais tendências em oposição ao modelo tecnicista, tendo como seus idealizadores um Coletivo de Autores com representantes nas principais universidades do país e, tendo também um grande número de publicações em periódicos especializados na área.

A abordagem utiliza como referencial a teoria do materialismo histórico-dialético, recebida na Educação Física a partir da influência dos educadores Libâneo e Saviani. A obra mais marcante dessa abordagem foi publicada por um coletivo de autores em 1992, no livro "Metodologia do ensino da educação física", que aborda questões de poder, interesse, esforço e contestação. Ela acredita na pedagogia crítico-superadora porque tem a concepção histórico-crítica como ponto de partida. Além disso, entende ser o conhecimento o elemento de mediação entre o aluno e o seu aprender (no sentido de ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor) da realidade social complexa em que vive.

O objeto de estudo está centrado no conhecimento da cultura corporal. Ao entendê-la como uma dimensão da cultura, busca desenvolver interesse dos alunos pela cultura corporal, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Quanto aos conteúdos básicos para as aulas de Educação Física, a abordagem propõe que se considere os temas ou manifestações que historicamente compõem a cultura corporal: Jogo, Ginástica, Dança, Esporte e Capoeira, relacionando-os com a realidade social complexa em que se vive.

Para o Coletivo de Autores (1992), o enfoque metodológico dessa abordagem parte da idéia de que o professor desempenha o papel de orientar a leitura das práticas constitutivas da cultura corporal, como “práticas sociais”, e que o aluno de forma crítica, pode constatar, interpretar, compreender e explicar esta prática. Dessa forma, abre-se a possibilidade não só da realização dessas práticas, mas também de reflexão sobre o sentido e o significado dessas práticas.

Esta abordagem apresenta uma organização curricular em ciclos de escolarização, compreendendo o 1º ciclo aquele que vai da pré escola até a 3ª série, chamado de ciclo da organização da identidade dos dados da realidade, onde o aluno possui uma visão sincrética da realidade, com informações difusas. O 2º ciclo vai da 4ª a 6ª série, chamado de ciclo de iniciação a sistematização do conhecimento, onde o aluno começa a organizar seu pensamento, estabelece nexos e generalizações. Já o 3º ciclo compreende a 7ª e 8ª séries, e é denominado de ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento, onde o aluno amplia suas referências conceituais. O 4º ciclo, que compreende o ensino médio, refere-se ao ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, onde o aluno adquire uma regularidade de pensamento, adquirindo condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico (Coletivo de Autores, 1992).

No que se refere à relação professor-aluno, esta abordagem tem como ponto de partida o conhecimento que os alunos têm de sua realidade e a partir desses conhecimentos gerar possibilidades de ações pedagógicas com intencionalidade. Os critérios de avaliação adotados privilegiam o processo de ensino-aprendizagem.

## **Abordagem Desenvolvimentista**

A abordagem Desenvolvimentista tem nos trabalhos de Tani et. al. (1988) e Manoel (1994) suas principais contribuições para a Educação Física escolar. Ela fundamenta-se a partir de teorias da aprendizagem e desenvolvimento motor, principalmente nas obras de D. Gallahue e J. Connolly, na tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico e do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social. Nesse sentido, esta abordagem é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos. O seu objeto de estudo está centrado no movimento que é o principal meio e fim da Educação Física escolar, não tendo como objetivo auxiliar na alfabetização e no pensamento lógico-matemático, muito embora isto possa ocorrer como subproduto da prática motora (Darido, 1998).

Para Manoel (1994), os conteúdos básicos presentes nesta proposta devem obedecer a uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados. Há também a preocupação de seguir uma ordem de habilidades, da mais simples (básica) as mais complexas (específicas). Nesta perspectiva, Tani (1998) preconiza que seja proporcionado ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação do aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo experiências de movimento adequadas ao seu estágio de crescimento e desenvolvimento para que as habilidades motoras sejam alcançadas. O enfoque metodológico presente nesta abordagem apresenta-se a partir da idéia de proporcionar ao aluno condições para aprender a se movimentar e para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

De acordo com Domingues et al (2001), esta abordagem prioriza a aprendizagem do movimento, onde os indivíduos se adaptam aos conflitos do cotidiano, porém sem se comprometerem com as transformações dos problemas sociais do país.

A relação professor-aluno é de fundamental importância, pois na medida que os alunos progredem no processo de aquisição motora, os professores devem estar em constante interação com as estratégias pedagógicas de ensino para reelaborar em função do estágio de aprendizagem que o aluno se encontra. Os critérios de avaliação privilegiam a habilidade motora do aluno, a partir de uma observação sistematizada.

### **Abordagem Sistêmica**

Esta abordagem tem como seu idealizador o professor Mauro Betti, que tem na sua obra “Educação física e sociedade”, publicada em 1991, suas primeiras contribuições. Betti (1991) fundamenta essa abordagem a partir da Teoria dos Sistemas de Bertalanffy e Koestler. O autor classifica o objeto de estudo a partir do binômio corpo e movimento, integrando e introduzindo o aluno no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar a cultura corporal de movimento. Baseia-se principalmente nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades.

Os objetivos da Educação Física, segundo Betti (1994) devem ser abordados, inicialmente, com relação ao desenvolvimento da personalidade do educando e, em segundo lugar, às categorias somáticas das habilidades e capacidades físicas. Os conteúdos básicos dessa abordagem para a Educação Física escolar, na tentativa de integrar e introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, são a vivência do esporte, jogo, dança e ginástica. Quando o autor utiliza o termo vivência, quer dar ênfase à experiência do movimento corporal, ao conhecimento cognitivo e a experiência afetiva em situações práticas de movimento.

O enfoque metodológico utiliza a tematização dos conteúdos como um dos principais alicerces da construção da cidadania na escola. A relação professor-aluno tem como princípios a não exclusão dos alunos nas aulas de Educação Física e a diversidade de atividades, privilegiando a vivência de diferentes atividades físicas. O critério de avaliação adotado orienta-se a partir da observação sistematizada (Oliveira, 1999).

## Proposta Curricular de Educação Física em Santa Catarina

A proposta curricular de Educação Física em Santa Catarina foi publicada pela primeira vez no ano de 1991, contendo as discussões realizadas entre os anos de 1988 a 1991 e sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação. Tal proposta pretendia dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas do pensamento histórico-cultural. Em 1998 foi editada a segunda edição, procurando aprofundar e rever a proposta de 1991, num esforço de superar posturas lineares que, eventualmente pontuavam a primeira edição. Os eixos norteadores para as discussões foram os pensamentos de Gramsci, Marx, Vygotsky, além da versão sistematizada de 1991 (Proposta Curricular SC, 1998).

No âmbito da Educação Física, como nas demais áreas do conhecimento, foi criado um grupo multidisciplinar dentro do sistema educacional, que acrescentou a corporeidade e o movimento humano aos temas a serem desenvolvidos, ressaltando que a Educação Física:

*"Ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã" (Proposta Curricular SC, 1998, p.219).*

Os temas corporeidade, movimento humano, jogo, esporte, ginástica e dança são compreendidos dentro de uma perspectiva histórica, situados num determinado contexto sócio-cultural, dando maior sustentação para a possibilidade de mudança das regras que favoreçam a produção coletiva, a convivência entre os diferentes e os interesses dos participantes. Na proposta curricular, o aluno, independente de ser "mais ou menos dotado", deve ser entendido como ser social, onde todos são capazes de aprender a partir da mediação do professor e dos demais participantes do grupo.

O enfoque metodológico utiliza novas formas de abordar os conteúdos com uma intenção crítica de superação, buscando conhecimento nos autores da

Educação Física e de outras áreas que desenvolvem ações que sustentadas na perspectiva histórico-cultural, possam apontar novos rumos. A relação do professor-aluno tem como princípios a não exclusão dos alunos nas aulas de Educação Física e a diversidade de atividades. O critério de avaliação adotado segue as orientações da Secretaria de Educação que elaborou um texto contemplando todas as áreas do conhecimento de que a proposta trata (Proposta Curricular SC, 1998).

Assim sendo, as abordagens pedagógicas aqui apresentadas surgem em meio à crise de identidade que se estabeleceu em um determinado momento histórico da Educação Física, no qual os estudiosos da área passaram a questionar a supremacia das referências teóricas que davam suporte as aulas de Educação Física, no sentido apenas de aquisição e melhoria de rendimentos corporais. A partir desse momento, procuraram estruturar um corpo de conhecimento específico acerca da Educação Física escolar, na perspectiva de contribuir para a superação dessa crise instalada na área e na tentativa de torná-la legítima no currículo escolar.

Nesse sentido, as abordagens pedagógicas apresentam grandes avanços à Educação Física, ao oferecer uma disciplina recheada de conteúdos significativos e que tenham sentido na formação humana. Em todas as abordagens há ênfase na necessidade da seriedade da ação docente e da responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que o professor considere o conhecimento historicamente produzido e vivenciado pelos participantes do processo.

Dessa forma, acredita-se que mesmo não existindo uma uniformidade nas proposições que sustentam a intencionalidade do ensino, todas essas abordagens trazem contribuições para prática pedagógica dos professores de Educação Física na escola pública. A investigação sobre como essas abordagens estão inseridas no dia-a-dia das aulas de Educação Física, pode trazer maiores esclarecimentos quanto à necessidade de assumir, de uma forma gradativa e em longo prazo, uma nova postura educacional.



## **Sentido da Intervenção pedagógica em Educação Física**

Observações realizadas nas escolas públicas com as aulas de Educação Física parecem demonstrar, entre outras coisas, que conteúdos e procedimentos de ensino são parecidos em muitas escolas. Inicialmente, a utilização de forma abrangente do esporte coletivo institucionalizado, como o voleibol, o handebol, o basquetebol e o futebol, parece evidente. Outra observação relevante é que a dinâmica das aulas de Educação Física ministradas pelos professores segue, em geral, uma rotina parecida. Normalmente, as aulas iniciam com um alongamento ou aquecimento, sem a utilização da bola. Em seguida, é realizado um trabalho eminentemente técnico através de exercícios chamados de educativos, onde a característica principal é o de realizar determinados movimentos específicos de um esporte coletivo. Finalmente, se houver tempo, utiliza-se o jogo esportivo institucionalizado, isto é, o jogo esportivo com suas regras oficiais que, muitas vezes, não são de domínio dos alunos e não fazem parte da sua realidade. Esta parte da aula é, geralmente, ocupada pelos alunos mais habilidosos e com mais conhecimentos adquiridos sobre o esporte que está sendo trabalhado, deixando muitas vezes de haver uma maior participação de todos os alunos, provocando uma desmotivação nos alunos considerados menos habilidosos.

Esta dinâmica de aula também é relatada no trabalho de Molina Neto (1993), quando descreve uma rotina padrão utilizada nas aulas de Educação Física escolar que se inicia com a chegada dos alunos. Em seguida, normalmente, verifica-se uma conversa informal sobre assuntos variados com o professor. Após a conversa inicial, existe a formalidade de fazer-se uma chamada e um aquecimento através de corridas e exercícios. No momento seguinte, a parte de formação corporal é realizada através de determinados exercícios ministrados pelo professor, onde existe uma contagem das repetições feitas. Na parte principal da aula, o professor descreve e demonstra exercícios para desenvolver elementos técnicos de um determinado esporte, finalizando com um grande jogo.

De acordo com Soares et al. (1993), o esporte é desenvolvido na Educação Física escolar sob a perspectiva institucional do esporte de alto rendimento. Para as autoras:

*“O ensino do esporte na escola se dá, exclusivamente, a partir dos parâmetros fornecidos pela instituição desportiva, ou seja, a partir de suas normas e regras. Se dá, portanto, nos limites que a técnica específica de distintas modalidades esportivas exige” (p. 216).*

Colpas (1999) critica a utilização de algumas atividades na Educação Física escolar, entre elas o esporte, quando buscam um fim em si próprias como instituição ou com uma finalidade somente de desenvolvimento físico ou de manutenção da saúde. Para o autor:

*“Refletirmos sobre o significado da prática da educação física na escola, bem como de seus conteúdos para além da atividade, é apontarmos que a dança, a brincadeira, o esporte, a ginástica, e a capoeira não possuem um fim em si mesmo nem mesmo esgotam-se na busca do desenvolvimento da aptidão física” (p. 131).*

Ampliando esta visão, Soares et al. (1993) complementam:

*“Destacamos que o ensino do esporte, por exemplo, deve possibilitar o seu entendimento enquanto uma prática social construída historicamente, que pode ser criticamente assistida e alterada, criativamente ensinada, exercitada e inclusive exercida na sua dimensão de profissional. Dessa forma, o método viabiliza uma instrumentalização para leitura e interferência no âmbito das questões da cultura corporal” (p. 220).*

No estudo de Souza (1988) aparecem alguns elementos em comum nas aulas de Educação Física escolar observadas. As formas diretivas de trabalho, onde o controle da ordem e disciplina, através do autoritarismo, tem sido a atividade mais evidenciada no professor. Além disso, o cumprimento do programa, através de exercícios analíticos para o desenvolvimento do esporte, constitui a parte principal da aula.

Neste modelo de aula onde os alunos realizam, durante um período maior, exercícios analíticos com ou sem bola, cujas movimentações e percepções estão centradas no gesto individual dos fundamentos do jogo e que são realizados, freqüentemente, através de atividades distantes das situações de jogo, os alunos passam a ser copiadores do gesto técnico, normalmente sem um envolvimento

maior com outros elementos do jogo, como a relação com seus companheiros, a relação com o espaço na quadra e a relação com os adversários. No entanto, acredita-se que este modelo pode ser ultrapassado no cotidiano das aulas de Educação Física, evidenciando uma perspectiva de formação do cidadão para uma compreensão e ação da sociedade atual.

O modelo esportivo, geralmente utilizado nas escolas, foi subordinado às instituições esportivas no período pós-guerra, caracterizando rendimento, competição, recordes, regulamentação rígida, valorização da vitória, racionalização dos meios e técnicas, entre outras (Coletivo de Autores, 1992).

Esta concepção, denominada por Kunz (2001) como concepção Técnico-Esportiva, está voltada para a descoberta do talento esportivo e utiliza atividades baseadas no esporte de alto nível, buscando rendimento e competição.

Quando se tem, de alguma forma, experiências com equipes competitivas, a dinâmica das aulas de Educação Física tem muitos pontos em comum à dinâmica de um treino esportivo. É importante caracterizar, neste momento, o que venha ser “modelo de esporte de alto rendimento”. Uma aula de Educação Física escolar de 50 minutos ou de 100 minutos, em geral, não pode ser comparada a um treino esportivo de uma determinada modalidade. A intensidade e a quantidade do trabalho que é realizado em um treino é, normalmente, muito superior ao de uma aula de Educação Física escolar que corresponda a um ou dois períodos letivos por dia e, no máximo, três encontros por semana. Quando se relaciona a aula de Educação Física ao modelo de esporte de alto rendimento, está se referindo, especificamente, a sua forma de desenvolvimento. Um treino tem o objetivo de atingir uma performance espetacular de rendimento técnico, tático e físico, enquanto que a aula de Educação Física visa uma perspectiva mais formativa dos alunos.

No entanto, acredita-se que quando a aula de Educação Física utiliza o esporte como conteúdo, de um modo geral, as aulas assumem um caráter de rendimento que é espelhada nas atividades de treinamento esportivo de alto rendimento. Sendo assim, a importância dada ao rendimento técnico e físico nas aulas de Educação Física é observada com bastante ênfase, considerando-se mais importante o resultado numérico do jogo e a valorização dos vencedores do que o processo que se estabeleceu durante as atividades das aulas.

Para Bracht (2000), as posições que os autores colocavam nas discussões sobre o esporte e a Educação Física nas décadas de 1980 e 1990, eram entendidas como posições totalmente opostas e que não podiam ser mediadas. Ou se era contra ou a favor do esporte, ou se era contra ou a favor da técnica, ou se tinha uma metodologia voltada para o rendimento ou para o lúdico. Em artigo recente, intitulado Esporte na Escola e Esporte de Rendimento, o autor reformula estas visões possibilitando uma interação entre estas posições consideradas anteriormente como opostas.

Souza (1988) constata que a metodologia adotada nas aulas de Educação Física escolar está ligada aos métodos tradicionais já discutidos anteriormente neste estudo. Para o autor, uma minoria de professores participantes da sua pesquisa que disseram que utilizavam métodos não tradicionais foram contraditórios em relação à sua prática. As respostas dos professores sobre outros métodos de ensino como *“conheço somente os métodos tradicionais; não conheço, não estou lembrado; não temos tempo para atualização; trabalho em função das necessidades do aluno; e uso o meu próprio método”* (p. 73), revelaram uma indisposição e relutância por mudanças estruturais nas aulas de Educação Física na escola.

Para Daolio (1995), os professores de Educação Física, mesmo quando criticam o esporte e, às vezes o negam, reconhecem-no como o principal conteúdo das aulas na escola. Eles se preocupam com o desenvolvimento de regras e valores e esperam que seus alunos aprendam a praticar e apreciar os esportes.

Outra influência que se observa está relacionada com a formação inicial. De acordo com Daolio (1995), nos estudos sobre os currículos dos cursos de Educação Física, evidenciaram-se, geralmente, uma ênfase nas disciplinas técnico-esportivas, desviando o debate acadêmico de um embasamento teórico que poderia levar a uma transformação da prática tradicional do professor.

Nos programas de formação permanente, oferecidos aos professores de Educação Física das escolas públicas da rede estadual de ensino, que almejam um aperfeiçoamento ou atualização pedagógica e didática, observa-se uma gama de encontros, congressos e eventos, que buscam, em geral, lucros financeiros e que, em realidade, promovem ainda mais a reprodução da situação atual. Através

do desenvolvimento de cursos, geralmente com ênfase prática, o objetivo principal dos professores das escolas parece ser o de receber uma metodologia pronta, que possa ser aplicada em suas aulas na escola pública, sempre com o mínimo de material disponível e com o menor desgaste possível.

Neste caminho, Molina Neto (1996) critica os cursos de formação permanente (cursos de pós-graduação, seminários, encontros, congressos, etc.), que se caracterizam pelo distanciamento da realidade da escola e dos quais não se têm garantias de que existam nem geração, nem transmissão de conhecimentos.

Não se pode esquecer, também, da influência que os meios de comunicação exercem sobre os professores. Levando em consideração todo o bombardeamento da mídia eletrônica em relação ao esporte de alto rendimento, através da televisão, do rádio, dos jornais, de revistas especializadas, internet entre outros, o professor de Educação Física fica à mercê das informações que envolvem este segmento esportivo. Este é mais um motivo de reprodução deste modelo nas aulas de Educação Física na escola pública da rede estadual de ensino.

De acordo com Molina Neto (1996), o sistema educativo não leva em consideração suas argumentações, designando a própria disciplina de Educação Física a um plano secundário, de menor importância. Para o autor, o professor de Educação Física tem baixo status na escola e que existe uma acomodação através da utilização da metodologia do esporte de alto rendimento.

Reforçando o pensamento anterior, Oliveira (1997) acredita que a falta de preparo para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas, a falta de interesse em vivências com novas abordagens pedagógicas, o comodismo, a condição de somente refletir o conhecimento adquirido, o medo da instabilidade em relação aos novos conteúdos e novas estratégias são fatores que propiciam um imobilismo pedagógico dos professores de Educação Física.

Partindo do princípio de que exista uma acomodação do professor de Educação Física, pode ser realizada uma análise do ponto de vista econômico, já que a remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino é extremamente baixa e existe a procura por outras atividades com o objetivo de complementação de renda, deixando o professor sem tempo para estudar, ler,

realizar cursos, aperfeiçoar-se. É importante destacar que a classe de professores é uma das que mais foi desvalorizada nas últimas décadas, principalmente em se tratando do magistério público estadual.

Outro aspecto importante e que complementa a análise das aulas de Educação Física na escola está relacionado a intervenção pedagógica do professor de Educação Física. A competência pedagógica merece uma análise privilegiada, pois constitui uma ligação tanto da teoria para a prática como da prática para a teoria. A busca teórica, para fortalecer ou aumentar o nível de conhecimento do professor de Educação Física deve ser uma constante. Como se sabe, o conhecimento é dinâmico, por isso não pode estar ultrapassado, contudo é possível que, às vezes, novas descobertas tenham superado as anteriores.

A competência pedagógica é uma qualidade importante para uma maior eficiência do trabalho do professor de Educação Física, pois refere-se ao domínio decisivo da atividade do professor. Como destacam Bento (1981,1991), Carreiro da Costa (1996) e Rosado (1998), tem como componente os conhecimentos, as capacidades, as habilidades e os hábitos necessários do professor para poder ter sucesso na sua atividade de direção e condução do processo pedagógico. Nesse sentido, o sucesso no processo pedagógico consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender.

Carreiro da Costa (1995) comenta que o sucesso educativo somente terá efeito quando houver uma efetiva materialização na capacidade de intervenção do professor no ensino onde: *"torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e a prática pedagógica um problema central da ação educativa"* (p.6). Considera-se então, que a eficácia pedagógica somente poderá ser promovida e concretizada em sua plenitude formativa, quando for possível descortinar os aspectos críticos da intervenção pedagógica dos professores na sua interação com os demais níveis de responsabilidades e participação no processo educativo.

De acordo com revisões de estudos sobre os fatores de sucesso educativo do aluno numa vertente pedagógica, Onofre (1995) revela que o nível de intervenção na sala de aula é uma área crítica da função do professor e que,

essa intervenção tem que se pautar por uma elevada competência técnica e pedagógica dividida em dois planos: na capacidade de analisar as circunstâncias particulares de cada situação educativa e de decidir sobre os meios necessários para enfrentá-la com o máximo de sucesso; e no conhecimento e capacidade de manipulação desses meios.

A intervenção pedagógica do professor de Educação Física, segundo Onofre (1995), pode ser analisada a partir das dimensões de instrução, organização, disciplina e clima relacional.

A dimensão instrução inclui as medidas que contribuem para melhorar a qualidade da introdução, avaliação geral das atividades e aprendizagem e do acompanhamento das atividades de aprendizagem junto dos alunos. Estas medidas devem estar atreladas a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, buscando uma redução do tempo gasto nos momentos de informação à turma, clareza e objetividade quando realiza as informações; a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos no ensino, buscando um acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pelos alunos; e a forma como realiza suas avaliações e sobre a maneira que os alunos realizam as atividades.

A dimensão organização integra as medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços e materiais e da turma nos momentos de trabalho. Condição essencial para um bom funcionamento dos momentos de trabalho, estas medidas envolvem as tarefas de como gerir os espaços e materiais, gerir os grupos de alunos e gerir o tempo da sessão. Contudo, este tipo de medidas não constitui a essência do trabalho docente. A essência está na atividade de uma aprendizagem crítica e reflexiva pelos alunos.

A dimensão disciplina refere-se àquelas atividades que concorrem para a promoção e/ou controle do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula. Nessa dimensão, o autor destaca que dentro de uma relação pedagógica, falar em disciplina pode facilmente ser confundido com formas de manter os alunos compulsivamente em padrões de comportamento que lhe são exteriormente impostos. Porém, a discussão que se trava nessa dimensão está centrada nas formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem na aula, de forma participativa e

empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de expressar a sua maneira de ser.

Finalmente, a dimensão clima relacional corresponde a promoção de uma relação positiva dos alunos entre si, do professor com cada um dos alunos e dos alunos com as atividades de aprendizagem. A base dessa dimensão é o trabalho com referência ao grupo. Só se aprende as vantagens de trabalhar e conviver em grupo, vivendo situações de trabalho e convivência em grupo.

Esta sistematização das dimensões da intervenção pedagógica não esgota de forma alguma as demais soluções encontradas e que podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino do professor. Acredita-se que uma medida fundamental encontra-se na forma como o professor consegue, na sua experiência cotidiana, construir diferentes soluções para melhorar a sua intervenção no processo de aprendizagem dos seus alunos, bem como o de avaliar os efeitos de cada uma delas. Assim, realizar uma investigação a partir dessas dimensões é colocar na "roda" questões que fazem parte do cotidiano pedagógico do professor, de seu dia-a-dia. Tais questões parecem esclarecidas e, por isso mesmo, freqüentemente esquecidas no rol das diversas atribuições do professor de Educação Física.



## **CAPÍTULO III**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo pretendeu analisar a intencionalidade da prática pedagógica dos professores de Educação Física, que lecionam no ensino fundamental de 5ª a 8ª série na rede estadual de ensino em Florianópolis, refletindo sobre suas metodologias e intervenções pedagógicas. Para concretização desta intenção optou-se por realizar um estudo de caso, de caráter descritivo exploratório, com abordagem qualitativa dos dados a partir da opinião dos sujeitos, dividido em dois momentos. No primeiro momento foi realizado um estudo exploratório, segundo Thomas e Nelson (1996), fazendo uso de questionário para coleta de informação de uma população específica e, no segundo momento, foram realizados estudo de casos de observação, segundo Bogdan & Biklen (1994), utilizando as técnicas de entrevista semi-estruturada, observação e de notas de campo.

#### **Caracterização dos Sujeitos**

Os sujeitos participantes deste estudo foram três professoras de 5ª a 8ª série, da rede estadual de ensino em Florianópolis - SC, compreendendo especificamente três estudos de caso de ensino, no âmbito da disciplina de Educação Física, em escolas públicas. Constitui-se cada caso como uma unidade e uma totalidade em si mesmo, preservando assim sua identidade e suas particularidades. A utilização de vários casos no estudo se deu pela possibilidade de realizar uma análise cruzada, procurando temas comuns, padrões e diferenças. De uma forma sistematizada, os casos foram escolhidos por critérios de contrastes.

Os critérios de escolha das participantes foram estabelecidos considerando as abordagens pedagógicas de maior frequência referidas pelos professores no primeiro momento do estudo e, também, o interesse do professor em participar do segundo momento. As três professoras convidadas tinham interesse em participar da investigação e as abordagens que referiram sistematizar suas aulas eram diferente uma da outra. Evidentemente que há outros fatores que não foram considerados na escolha dos professores (distribuição geográfica das escolas, nível sócio-econômico das escolas e dos alunos) e que poderiam constituir-se em fatores importantes no momento da análise dos dados. Porém, há de se considerar que o objetivo neste tipo de estudo, não é o de buscar a representatividade no universo de sujeitos, mas o de permitir um intensivo estudo sobre o fenômeno. Para resguardar a sua identidade e o local de trabalho, as três professoras foram denominadas com nomes fictícios e passaram a se chamar Maria do Socorro, Maria das Dores e Maria do Carmo.

Duas professoras participantes do estudo eram servidoras docentes efetivas do governo estadual e uma era contratada em regime de Admissão por Contrato Temporário (ACT). Porém, todas já possuem mais de 8 anos de experiência docente em escolas públicas. Uma das professoras iniciou um curso de especialização em Educação Física escolar, mas não concluiu. As outras duas professoras são especialistas e realizaram seus cursos na área. Existia também uma diferença de idade entre as professoras, onde a mais velha tinha 47 anos e a mais nova tinha 31 anos. As escolas onde as professoras lecionavam, no momento de realização da investigação, estão situadas na parte continental da cidade de Florianópolis e no norte da ilha de Santa Catarina, com características totalmente diferentes.

Depois de informadas e esclarecidas sobre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos adotados, a sua forma de participação no estudo, os meios utilizados para coleta das informações e outras questões importantes, as professoras de Educação Física preencheram um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1).

## Momentos do Estudo

Inicialmente foi realizado um estudo exploratório com a finalidade de auxiliar na escolha dos sujeitos para a segunda etapa da investigação, fazendo um levantamento das escolas e dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino em Florianópolis.

Para Gil (1994), as pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias, são aquelas em que os pesquisadores preocupados com a atuação prática habitualmente realizam.

As características deste momento, os procedimentos metodológicos utilizados, o processo de investigação tomado, os resultados encontrados, as análises desses dados e as considerações finais estão descritos em um relatório na forma de anexo dessa dissertação (anexo 2).

Em um segundo momento da investigação, foram organizados estudo de casos, visando obter elementos para reflexão sobre a intencionalidade da prática pedagógica de professores de Educação Física. De acordo com Graça (1997), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um fenômeno atual dentro do contexto de uma determinada população. Além disso, conforme Afonso (2001), permite a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma, sendo importante e útil quando da necessidade de entender e compreender uma comunidade, um problema complexo ou uma situação especial em grande profundidade, onde se faz uso de uma quantidade e qualidade dos dados e informações valiosas e pertinentes ao estudo. Porém, não significa dizer que o interesse do estudo se esgote no conhecimento do caso.

Neste sentido, concorda-se com Januário (1996), quando fala que dois comportamentos de ensino similares podem ter diferentes significados, sendo que as análises sobre o como e o porquê dos comportamentos dos professores podem aumentar a compreensão do fenômeno investigado.

Atendendo as exigências das principais características de estudo de casos, bem como a preocupação de não interferir no trabalho das professoras de Educação Física, procurou-se antecipadamente explicar o propósito do estudo às professoras, esclareceu-se suas dúvidas e questionamentos, deixou-se claro que não teria nenhum caráter judicativo ou comparativo entre elas e seus

procedimentos de aulas, enfatizou-se o interesse em refletir sobre os elementos complexos que caracterizam a prática pedagógica, no sentido de contribuir para formação continuada dos professores de Educação Física. Evitou-se também, a comunicação de preferências por qualquer modelo de abordagem, domínio de objetivos ou conteúdos. Garantiu-se o anonimato das professoras, o sigilo das informações coletadas e que o estudo não causaria nenhum prejuízo para as professoras, alunos e escolas envolvidas. Foi também solicitada a permissão de acesso ao local de trabalho das professoras, acertando antecipadamente os procedimentos que iriam ser realizados, para que estes exercessem menor interferência nas aulas e nos alunos.

### **Instrumentos e Coleta das Informações**

A coleta das informações foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2002, com base na entrevista semi-estruturada, na observação das aulas de Educação Física de duas turmas de cada professora, nos documentos complementares que tinham relação com o estudo e nas anotações do campo.

As entrevistas foram realizadas face-a-face, com as professoras nas escolas onde lecionavam, em um ambiente reservado nos dias e horários previamente marcados, utilizando um gravador. De uma forma geral, manteve-se inalterável a ordem das questões constantes no roteiro das entrevistas. Mas, essa preocupação não constituiu-se num empecilho para aprofundar algumas dúvidas que surgiam das respostas das professoras, aumentando assim o grau de flexibilidade das entrevistas. No final, foi solicitado que as professoras falassem sobre assuntos que julgassem importantes e que não foram contemplados no roteiro da entrevista (anexo 3).

As entrevistas partiram de temas geradores, que foram adaptados do roteiro elaborado por Graça (1997) e das categorias levantadas no estudo exploratório. O roteiro buscou obter informações sobre a biografia do professor de Educação Física da rede estadual de ensino (estado civil, nº de filhos, tempo de formado, fatos, experiências, atividades profissionais, formação inicial, interesse pela atividade profissional), as fontes de conhecimentos que subsidiam as aulas de Educação Física (formação continuada, auto-estudo, leituras, cursos,

origem do conhecimento do professor de Educação Física e intercâmbio com meio acadêmico), a abordagem pedagógica desenvolvida nas aulas (metodologias de ensino, idealizadores, conteúdos da Educação Física, avaliação na Educação Física escolar) e, planejamento referente ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física (Projeto político pedagógico da escola, organização dos conteúdos de ensino, planejamento de aula, organização das aulas). Estes temas buscaram permitir a interpretação e análise das informações (Quadro 1).

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e apresentadas às professoras, tanto para confirmarem o conteúdo transcrito quanto para assegurarem a validade das declarações.

**Quadro 1.** Ficha técnica do registro dos dados coletados (entrevista)

<b>Itens</b>	<b>Registros</b>
<b>Momentos da Pesquisa</b>	Entrevista com as professoras
<b>Quantidade/tipo de registro</b>	3 fitas de áudio de 60 m
<b>Tempo empregado</b>	150 minutos de registro em áudio
<b>Data do registro</b>	29/08/02 com Maria do Socorro, 03/09/02 com Maria das Dores e 12/09/02 com Maria do Carmo
<b>Sujeitos participantes</b>	Pesquisador e 3 professoras de EF

Fonte: adaptado a partir de Souza Júnior (1999)

As observações das aulas das professoras e as anotações do campo aconteceram com uma professora de cada vez, ou seja, somente após a conclusão do trabalho com uma professora é que foi iniciado o mesmo trabalho com outra professora. Com isso, procurou-se assegurar ao estudo a descrição na íntegra das ações de cada professora, diminuindo as limitações de observação das situações e a subjetividade do observador. Este momento foi realizado no próprio ambiente de trabalho das professoras. As três primeiras aulas observadas de cada professora não foram registradas na ficha de observação, nem no diário de campo. Tal procedimento se deu devido ao processo de adaptação com as professoras e alunos, que aos poucos, foram se acostumando à presença de alguém que ficava observando e registrando por escrito as aulas.

Além das três aulas sem registros, foram observadas oito aulas na 6<sup>o</sup> série e nove na 7<sup>o</sup> série do ensino fundamental, ministradas pela professora Maria do Socorro. Sete aulas na 5<sup>o</sup> série (501) e sete aulas na 5<sup>o</sup> série (503) do mesmo segmento escolar, ministradas pela professora Maria das Dores. E, oito aulas na 5<sup>o</sup> série e oito aulas na 6<sup>o</sup> série, também do ensino fundamental, ministradas pela professora Maria do Carmo.

As observações foram realizadas durante um turno de trabalho de cada professora, de forma tranqüila e sem pressa, sendo abandonadas somente quando as informações começaram a se repetir com muita freqüência. Procurou-se observar as aulas em diferentes dias (bom, chuvoso ou frio), quando a professora ministrava aula sozinha ou quando existia mais de um professor ministrando aula no turno e quando ministrava aula para mais de uma turma ao mesmo tempo (Quadro 2).

A grelha específica (anexo 4) foi elaborada a partir das intervenções pedagógicas de ensino do professor de Educação Física durante as aulas, acompanhada dos conteúdos desenvolvidos, estrutura das aulas, tipo de turmas (turno, mistas, números), local das aulas, e materiais utilizados.

**Quadro 2.** Ficha técnica do registro dos dados coletados (observação)

<b>Itens</b>	<b>Registros</b>
<b>Momentos da Pesquisa</b>	Observação de aulas
<b>Quantidade/tipo de registro</b>	56 horas de observações e registros escritos das aulas
<b>Tempo empregado</b>	17 horas de registro das aulas de Maria do Socorro, 14 horas registradas de Maria das Dores e 16 horas registradas de Maria do Carmo
<b>Data do registro</b>	12/09/02 a 10/10/02 com Maria do Socorro, 15/10/02 a 12/11/02 com Maria das Dores e 13/11/02 a 10/12/02 com Maria do Carmo
<b>Sujeitos participantes</b>	Pesquisador, 3 professoras de EF e seus alunos

Fonte: adaptado a partir de Souza Júnior (1999)

### **Análise das Informações**

Mesmo não existindo regras específicas para a análise de informações qualitativas, alguns passos foram tomados, conforme procedimentos propostos

por Bogdan e Biklen (1994). O primeiro passo destacou-se pela manipulação das entrevistas, observações e anotações do campo de forma mais abrangente. Neste momento, houve a preocupação com a familiarização das informações coletadas.

O segundo passo caracterizou-se pela leitura aprofundada das entrevistas, buscando selecionar um grupo de unidades de significados representativo para construção de um conjunto de categorias descritivas, considerando o tipo de respostas às questões formuladas. Em seguida, estas unidades foram agrupadas em categorias descritivas por afinidade de conteúdo.

As categorias elaboradas, nesta investigação, foram levantadas a partir de sucessivas leituras na íntegra das entrevistas e das fichas de observações, fazendo recorte das partes consideradas mais relevantes e coerentes com o objetivo proposto.

E, finalmente, juntou-se as informações das observações, das anotações do campo, dos documentos conseguidos com as professoras e da interpretação do investigador com os dados da entrevista, realizando a organização de todo material através de abstrações e triangulação dos dados (para validação dessas informações).

### **Trajetória da Investigação**

O estudo de casos foi escolhido para ser o modelo utilizado nesta investigação pela sua característica ímpar de refletir o pensamento dos sujeitos através da perspectiva interpretativa do investigador.

O trabalho de investigação foi iniciado logo após o acesso à listagem das escolas públicas estaduais em Florianópolis, obtida na 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Através desta listagem foi possível visualizar a dimensão do estudo e selecionar as escolas e os sujeitos que participaram da investigação. A coleta das informações aconteceu em dois momentos distintos, mas extremamente interessantes. O primeiro momento foi marcado por um processo lento e cansativo, com duração de quase três meses, pois das trinta e quatro escolas informadas pela 1ª CRE, o pesquisador foi pessoalmente em vinte e cinco. Neste

momento obteve-se um panorama da realidade nas escolas públicas em Florianópolis, onde foi possível levantar algumas categorias de análise. Assim, considerou-se este momento como um processo de aperfeiçoamento anterior à fase de coleta das informações propriamente dita. Antes de iniciar a segunda etapa da investigação, houve a preocupação de entrar em contato por telefone com todos os participantes da primeira fase, que informaram desejo de continuar participando do estudo e que não foram selecionados para o segundo momento, no sentido de agradecer sua colaboração na investigação.

No segundo momento foram pré-selecionados dez professores de Educação Física, sendo dois de cada abordagem pedagógica referida que tiveram maior frequência entre os participantes. Esta pré-seleção ocorreu com a intenção de garantir uma margem de segurança para o pesquisador, caso houvesse desistências. Dois professores que referiram desenvolver suas aulas através da abordagem crítica e que mesmo tendo informado que gostariam de participar do segundo momento, desistiram, por motivo de licença na escola e por desinteresse em participar por questões pessoais. Como foram identificadas cinco abordagens pedagógicas referidas pelos professores com maior predominância entre os investigados e que a intenção do estudo era de ter pelo menos um professor de cada abordagem, foram escolhidos cinco professores para participar da segunda fase. Esses professores participaram da entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas no período de 20 de agosto a 12 de setembro de 2002, pelo próprio pesquisador, sendo três realizadas nas escolas dos professores, uma na sala de aula do mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e outra numa sala do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da mesma universidade. Durante as entrevistas nas escolas da rede estadual de ensino ocorreram algumas perturbações. Como todos os espaços das escolas da rede estadual de ensino são tomados por atividades, teve-se dificuldade em conseguir um local afastado do movimento e que não prejudicasse o andamento das entrevistas. Quando foram marcadas as entrevistas com os professores, foi solicitado que eles providenciassem uma sala adequada para a realização da atividade. No entanto, percebeu-se que não houve essa preocupação dos professores em atender esse pedido. Mesmo assim, ao chegar na escola, procurou-se com o professor uma



sala que tivesse baixos ruídos e com poucas interrupções, porém foi necessário mudar de sala com dois professores devido a algumas interrupções. As entrevistas realizadas na UFSC aconteceram em condições adequadas. O tempo de duração das entrevistas variou entre trinta e cinco minutos na mais curta e uma hora e vinte minutos na mais longa.

As transcrições aconteceram entre os dias 20 de agosto e 17 de setembro de 2002, sendo realizadas pelo próprio pesquisador. Essas transcrições foram extremamente demoradas, chegando a se gastar em torno de trinta minutos para transcrever cinco minutos de fita cassete gravada. As transcrições foram manuscritas primeiramente e, após sua conclusão, foram digitadas em um editor de texto no computador. Esse período bastante lento obrigou o investigador e seu orientador a fazer um ajustamento na metodologia, em função do tempo, reduzindo o número de casos investigados para três. O critério de escolha desses casos continuou sendo as abordagens pedagógicas referidas pelos professores, levando em consideração as abordagens que apresentavam uma sistematização na literatura. Essa tomada de decisão não foi fácil, pois já existia uma expectativa positiva entre os participantes da investigação que ao receberem a notícia de que não iriam continuar na investigação sentiram a perda da possibilidade de estarem discutindo sobre sua prática pedagógica.

As transcrições das entrevistas foram devolvidas para as três professoras investigadas para confirmarem ou negarem as informações, tendo cinco dias para suas observações. Esse momento ocorreu pessoalmente com cada professora e foram acatadas todas as modificações realizadas pelas professoras. Percebeu-se que esse momento foi marcado por um sentimento de confiança entre as professoras e o pesquisador.

A negociação de entrada nas escolas para iniciar as observações ocorreu de forma tranquila e sem dificuldades. Acredita-se que a explanação dos aspectos relevantes da pesquisa realizada pessoalmente pelo pesquisador aos diretores das escolas e aos professores no primeiro momento da investigação, contribuiu para que não houvesse resistências para realização do estudo. As observações procuraram ser realizadas com atenção, descrevendo detalhadamente os acontecimentos nas escolas participantes do estudo e foram

de extrema relevância no processo, tanto no que se refere às observações das aulas quanto na confecção das anotações de campo.

Rodrigues Gómes et al (1996) concordam com Woods (1995) quando afirmam que o pesquisador deve participar da vida social das atividades fundamentais de uma comunidade ou instituição, procurando parecer como um de seus membros integrantes, assumindo compromissos comuns, aprendendo e utilizando sua linguagem, regras e normas de comportamentos. Além disso, segundo Travers (1971), os sociólogos e os psicólogos sociais reconhecem que o pesquisador observador influencia na situação que observa até mesmo marcando mudanças nesta situação.

Neste sentido, buscou-se tomar alguns cuidados como não aprofundar os pontos de vista do pesquisador em assuntos relevantes como a concepção de Educação Física escolar, tendência política, entre outras. O pesquisador procurou, em todos os momentos das observações, ser percebido pela comunidade escolar como um investigador e, mesmo assim, muitos alunos o identificaram como também um professor da escola. Além disso, procurou-se aparentar pertencer ao meio estudado, em todas as observações, utilizando uma vestimenta próxima aquela utilizada pelas professoras de Educação Física e freqüentou-se ambientes como pátio das escolas, salas dos professores e, em momentos de festas nas escolas, com a presença das professoras investigadas.

Em alguns momentos das aulas ministradas pelas professoras, o pesquisador percebeu que estaria interferindo no andamento das aulas ministradas pelas professoras, pois as professoras chegavam e buscavam um diálogo com o pesquisador, enquanto os alunos realizavam alguma atividade. A conversa era extremamente produtiva, pois trazia uma gama de informações para a pesquisa, que era descrita nas anotações do campo. Em outras situações, esta aproximação serviu para criar uma intimidade maior entre o pesquisador e as participantes da investigação. Em todas elas, no entanto, procurou-se não demonstrar as críticas ou sugestões do pesquisador às aulas observadas, os seus conceitos de escola, de Educação Física, de política e de sociedade. As primeiras observações foram muito ricas em quantidade de informações possíveis de serem estudadas nas aulas de Educação Física escolar. Nela, procurou-se descrever todos os movimentos das professoras, desde o tempo que levavam

para realizar suas atividades até como se comportavam nas diferentes situações que ocorriam na escola. Com o passar dos dias, observando as aulas nas escolas, percebeu-se uma dificuldade muito grande em cumprir a pauta de observação, primeiramente em função do tempo de realização das aulas e também da investigação que fez com que se optasse em realizar as observações considerando as características de intervenção pedagógica descrita no objetivo do estudo. Esta fase levou o pesquisador a ficar em contato direto com as escolas e com as professoras durante três meses.

Após a conclusão do relatório da investigação, no mês de fevereiro de 2003, foi agendado com as escolas e as participantes um encontro para apresentação do trabalho de forma geral. Este momento foi bastante interessante na escola de Maria do Carmo, pois estava presente além da direção da escola e da professora que participou da investigação, professores de outras disciplinas e a coordenação pedagógica. A avaliação destes profissionais, foi marcada pela necessidade deste tipo de trabalho viesse acontecer com mais frequência em suas realidades. Este momento teve uma preocupação especificamente de avaliação do trabalho realizado e com o uso de um procedimento de saída do campo coerente com a investigação. Foi, também, entregue uma cópia impressa e encadernada do relatório final para escola. Nas escolas onde as professoras Maria do Socorro e Maria das Dores lecionavam, este momento de saída do campo, foi marcado por outra estratégia já que tinha reiniciado o ano letivo e as professoras estavam afastadas por licença. Neste sentido, o encontro nessas escolas aconteceu apenas com o investigador e a direção das escolas, com apresentação dos resultados e entrega do relatório final.

Em síntese, acredita-se que a realização dessa investigação reforçou o processo de mudança pessoal que o investigador experimentou durante o mestrado, passando por uma nova visão de mundo, com um olhar mais crítico e atento a sua própria prática pedagógica.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

A elaboração de cada estudo de caso constituiu-se na condensação das informações coletadas, onde procurou-se construir um retrato de cada professora, apresentando os traços mais salientes e interessantes da sua intenção pedagógica de ensino.

Para tanto, cada estudo de caso compreendeu os dados de informações pessoais, as fontes de conhecimento do professor, a concepção metodológica de ensino adotada em suas aulas, o contexto escolar e as características dominantes da sua instrução aos alunos, das formas que organiza as aulas, do tratamento da disciplina durante a aula e do clima relacional entre os alunos e professor-aluno.

Procurou-se também selecionar um conjunto de citações mais próximas e representativas das perspectivas e características de ensino de cada professora, facilitando a interpretação das informações à luz das questões que norteiam o estudo.

#### **4.1 - MARIA DO SOCORRO**

##### **Biografia**

Maria do Socorro é uma jovem professora, tinha 31 anos de idade no momento da coleta das informações, casada e mãe de dois filhos. Estava no seu nono ano de atividade docente, após a conclusão da formação inicial. Apesar da pouca idade, pode-se considerá-la uma veterana na arte do ensino. Neta e filha de professores, resolveu seguir o exemplo familiar da docência desde criança

quando passava bons tempos de sua infância em um ambiente escolar. Ao iniciar o ensino médio, optou por realizar o curso de magistério que garantiu uma atividade docente no ensino infantil durante todo seu curso de graduação. Em seqüência, no ensino superior optou por realizar dois vestibulares para os cursos de Pedagogia e Educação Física, sendo aprovada nos dois.

Logo no início dos cursos (Pedagogia na UFSC e Educação Física na UDESC), se identificou mais com o de Educação Física, desistindo de dar seguimento ao curso de Pedagogia.

No magistério, Maria do Socorro referiu que sua formação foi marcada por bastante leituras, discussões e apresentações de trabalho. Isso era o que ela esperava encontrar no ensino superior, porém, após passar a fase de "atração" pelo novo curso, relatou que houve momentos de desinteresse e fez uma crítica à ênfase prática dos dois primeiros anos do curso:

*"(...) a impressão que eu tive do curso quando eu entrei é que era uma colônia de férias de quatro anos. (...) as aulas de recreação, era tudo prática. Poucas teorias, poucas leituras, pouca procura de livros (agosto, 2002)."*

Apesar das insatisfações geradas durante o curso, formou-se em licenciatura plena em Educação Física no ano de 1992. A influência pela continuidade do curso surgiu por ter tido uma formação no magistério e, também, no decorrer do curso com a realização de algumas disciplinas, como didática e desenvolvimento motor que apresentavam uma fundamentação teórica bastante consistente.

No último ano do curso conseguiu fazer um estágio no SESC, desenvolvendo atividades físicas com grupos de terceira idade, sendo também logo contratada após a conclusão da formação inicial em Educação Física. Neste período, lembrou que realizou muitos cursos de aprofundamento, sendo este momento o de maior aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e sua utilização na prática.

Longe das atividades com escolares, só conseguiu ficar um ano, pois já após um ano de formada realizou concursos públicos para o magistério público estadual e para a prefeitura de Florianópolis, sendo aprovada nos dois. Deixou seu trabalho do SESC, retornando suas atividades profissionais para o ambiente

escolar, tanto com a educação infantil quanto com a educação de adolescentes. Na rede estadual, há dez anos vem desenvolvendo seu trabalho em todo o ensino fundamental e na rede municipal, apesar de ter realizado o concurso em 1993, só foi chamada em 1995 e desde então desenvolve seu trabalho com alunos da educação infantil.

### **Fontes de conhecimento**

Desde que assumiu as aulas de Educação Física na rede estadual, mencionou que nunca participou de curso de capacitação promovido pela Secretaria de Educação e comentou que nos últimos quatro anos não aconteceu nenhuma capacitação na área de Educação Física. Maria do Socorro informou que isto aconteceu porque a Secretaria tem como principal critério, ao convocar os professores para capacitação, o tempo de serviço em que o professor está lotado na mesma escola. E, como ela precisou fazer remoção, isso fez com que ela fosse classificada como novata na escola. A esse respeito ela comentou:

*"(...) desde que eu entrei no estado, eu nunca fiz nenhum curso promovido pelo estado, porque eu nunca tive chance, porque toda escola que eu vou, tem alguém mais velha que eu! E dão prioridade pros mais velhos, então pelo estado eu nunca fiz um curso (agosto, 2002)."*

Porém, mesmo assim, procurava manter-se atualizada e procurando realizar cursos por conta própria pelo menos uma vez por ano. Além disso, participava de um grupo de estudos que acontecia mensalmente, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, conforme relatou:

*"Na Prefeitura de Florianópolis, a gente tem um orientador...fizemos uma listagem de dificuldades e daí através dessas dificuldades a gente está trazendo textos e estamos trabalhando assim: lendo, fazendo trabalhos em grupo, expondo...(agosto, 2002)."*

Na tentativa de dar seguimento a sua formação e buscar uma melhor qualificação profissional, iniciou no ano de 1999 um curso de especialização na área de Educação Física Escolar promovido pela UFSC, porém não o concluiu.

Também, enfatizou em uma ordem menor de importância as fontes onde iria buscar os conhecimentos para sua prática: a leitura de livros e as orientações da Proposta Curricular de Educação Física adotada pela Secretaria Estadual de Educação.

### **Concepção metodológica de ensino**

A concepção metodológica adotada como base das ações nas suas aulas, referida na entrevista, pareceu estar voltada para uma orientação dentro de uma perspectiva crítica, sendo a Proposta Curricular de Santa Catarina o eixo norteador de suas ações pedagógicas.

*"(...) eu sigo a proposta pedagógica sócio-histórica seguida pela Secretaria de Educação, tendo como principal conteúdo o esporte...(agosto, 2002)."*

Nesse sentido, deixou clara a sua opção e intencionalidade no processo complexo que é o ato de ensinar. Mesmo assim, observou-se algumas contradições sobre a concepção metodológica adotada, principalmente no que diz respeito ao entendimento da proposta curricular. Sobre esse entendimento, ainda na entrevista semi-estruturada, comentou:

*"Primeiro, essa abordagem crítica depende do professor que aplica né...porque eu acho que é muito da postura do professor, como tu vai lidar com essa pessoa, o olhar que tu tens dessa pessoa. (...)sou uma pessoa que lê bastante, tento seguir a proposta da Secretaria (agosto, 2002)."*

Com essa fala, Maria do Socorro pareceu esquecer do principal entendimento da Proposta Curricular sobre Educação Física numa perspectiva histórico-cultural, que é de um conhecimento historicamente produzido e acumulado, devendo ser compreendido, vivido e reelaborado para contribuir na formação do cidadão. Esta contradição, mostra claro a falta que fez a Maria do Socorro não ter participado de nenhum curso ou ação de formação promovido pela Secretaria de Educação até o momento. Contudo, através de suas leituras,

acredita que as melhores orientações metodológicas para aulas de Educação Física estão baseadas na Proposta Curricular do Estado.

Durante as aulas observadas, notou-se que os conteúdos de ensino eram elaborados a partir dos esportes (futebol, basquetebol e voleibol), onde os alunos eram sempre consultados sobre o que desejariam fazer nas aulas, porém essa consulta não tinha nada haver com uma construção coletiva de troca de conhecimentos a respeito da aula, parecia muito mais com o desejo de que todos estivessem envolvidos com a aula. Isso foi observado em sua fala:

*"Esse ano nós escolhemos os conteúdos que a gente ia trabalhar, eu escolhi com eles! A gente fez assim... o futebol foi o primeiro... o negócio deles é jogar futebol mesmo... se a gente dá movimento corporal, então porque não dar futebol, que é uma coisa que dá prazer assim pra eles...(agosto, 2002)."*

Maria do Socorro foi mostrando aos poucos sua fragilidade, quanto ao domínio dos elementos que proporcionavam sustentação a sua intervenção pedagógica. Porém esta fragilidade não a fazia se fechar em suas concepções, pois estava sempre aberta e pronta para escutar e a tentar mudar sua realidade.

### **Contexto de Ensino**

A escola onde Maria do Socorro ministrava suas aulas situava-se na parte continental da cidade de Florianópolis, sendo bem localizada, de fácil acesso e próxima a uma comunidade de baixa renda. O portão principal de entrada dava acesso à secretaria da escola. Passando a secretaria, existia um pequeno pátio à frente da escola, utilizado por alunos sem atividades ou durante o recreio. Neste pátio tinham cartazes e murais, a cantina da escola e um refeitório para merenda. A escola parecia ter um formato da letra "m", com três blocos de salas de aulas ligados pelo pátio. No primeiro bloco, encontrava-se o setor administrativo, com sala de direção, biblioteca, secretaria, apoio pedagógico, rádio escolar e uma pequena recepção. O segundo bloco continha as salas de aulas de 5ª a 8ª série, banheiros e almoxarifado com os materiais de Educação Física e da banda marcial. O terceiro bloco era composto com a sala dos professores, salas de



aulas de 1ª a 4ª série e laboratórios de ciências e informática. Ao lado da cantina ficava um portão que dava acesso a outro pátio bem maior. Neste pátio havia uma quadra poliesportiva descoberta (piso de cimento, apresentando várias rachaduras e pintura desgastada, duas goleiras em bom estado, duas tabelas de basquetebol de cimento com os aros bastante enferrujados) e um mini-campo de futebol semi-coberto de grama, com duas goleiras pintadas e parecendo novas.

Os materiais disponíveis para as aulas de Educação Física estavam em boas condições de uso, contendo seis bolas de basquetebol, duas bolas de voleibol, duas bolas de medicinebol, duas de futsal e duas de futebol de campo, além de diversos instrumentos e brinquedos, em sua maioria infantis, confeccionados pela professora e pelos próprios alunos.

As turmas observadas freqüentavam a 6ª série e 7ª série, no período vespertino, constituídas respectivamente por 12 (doze) e 11 (onze) alunos. Tinham aulas de Educação Física em três períodos semanais. As aulas eram realizadas dentro da grade horária da escola e ocorriam mesmo nos dias de chuva ou frio.

Embora existisse um número pequeno de alunos nas turmas investigadas e isso fosse teoricamente favorável ao ensino, Maria do Socorro considerava isto uma dificuldade em sua realidade de ensino:

*"(...) nossas turmas aqui são pequenas, eu tenho uma turma na 7ª série que tem 11 (onze) alunos. Às vezes tem 10 (dez), às vezes tem 09 (nove) alunos, dependendo do dia. Então são turmas pequenas, então tem coisas que é muito difícil trabalhar com eles, porque fica desestimulante para fazer o movimento, sabe? (agosto, 2002)."*

### **Características das Dimensões de Instrução e Organização na Intervenção Pedagógica**

Para Maria do Socorro, a questão da instrução está relacionada com o local onde iria acontecer as aulas. Se fosse algum conteúdo que precisasse ser desenvolvido na sala de aula, a estratégia de ensino deveria ser curta, em pouco tempo, e com bastante material audiovisual para tentar estimular os alunos.

Nas aulas observadas, procurou-se verificar a conduta de Maria do Socorro nas questões sobre a introdução e avaliação das atividades durante as aulas e o acompanhamento das atividades de aprendizagem. Um aspecto importante observado durante as aulas, foi de que os alunos davam pouca atenção nos momentos em que as informações sobre as aulas eram transmitidas. Várias vezes, os alunos ao chegarem na quadra pegavam a bola e começavam a jogar, provocando uma perda aproximadamente de 15 minutos por aula para seu início. Este fato foi registrado na grelha de observação da aula de número 04 da 7ª série no dia 26 de setembro de 2002:

*" No horário previsto para aula 13:15, estavam todos os alunos na quadra, porém dispersos em pequenos grupos. A professora iniciou a aula sem reunir os alunos e sem explicar o que seria trabalhado. Começou a dividir os alunos nos pequenos grupos que já estavam formados para iniciar um futebol. Nesse momento, um dos alunos tomou a iniciativa e foi até onde estava cada grupo e fez com que os alunos se reunissem em volta da professora. Esse período de tempo até reunir os alunos foram passados 17 minutos."*

Um outro aspecto, também bastante importante quanto à dimensão instrução, diz respeito a participação voluntária dos alunos nas atividades da aula. Esse ponto ficou bastante marcado quando percebeu-se que as aulas eram realizadas sem a participação efetiva dos alunos, mesmo estando presente na aula. Este fato foi descrito na grelha de observação dos dias 19 e 20 de setembro, onde estavam presentes 11 alunos na sala e só houve a participação efetiva de 5 (cinco) alunos no dia 19 e de 7 (sete) alunos no dia 20.

Essas questões básicas, apontadas anteriormente, refletiam na diminuição de outros aspectos, como a garantia de que os alunos percebessem a relação entre a organização e os objetivos da aula, a ligação entre o trabalho realizado na aula e aquele que se previa para as aulas seguintes e a garantia de que os alunos sentissem que aprendiam coisas importantes.

Maria do Socorro se mostrava inquieta com essa situação, mas não sabia como mudá-la. Chegou a comentar que estava pensando seriamente em pedir uma licença sem vencimento no próximo ano, para dedicar mais tempo ao estudo.

Ao se falar em organização, Maria do Socorro lembrava logo do planejamento que realizou para as aulas nesta unidade, enfatizando que o planejamento foi organizado por bimestres a partir de temas do movimento humano, porém deixou bem claro que não elaborava planos de aula, como comentou:

*" Meu planejamento é assim, por bimestres, separado por tema. Por exemplo: agosto e setembro eu estou trabalhando o basquete com eles.(...) E na aula é assim, hoje eu levo o material e hoje o objetivo é dar o basquete, então eu quero que eles aprendam a passar a bola, só que eles não querem e acabam não fazendo mesmo. Então eu faço o jogo e me volto para aquilo ali! Então na aula não existe planejamento (agosto, 2002)."*

Dessa forma, os aspectos relacionados com a distribuição do tempo para realização de cada atividade na aula não foram atendidos em 15 das 17 aulas observadas, refletindo em suas aulas características de aulas livres com predominância do esporte de forma recreativa e sem controle, como descrito na grelha de número 07 da 6ª série no dia 03 de outubro:

*" A aula iniciou com a professora lembrando aos alunos que tinha combinado com eles que iria dividir as aulas da semana. Sendo, na terça voleibol, quinta ginástica e sexta futebol. Só que os alunos pediram para iniciar essa rotina a partir da próxima semana e solicitaram que a aula fosse de futebol novamente. A professora aceitou, mas com a condição das meninas também participarem. Fato esse que foi respeitado até os cinco primeiros minutos da aula, onde os alunos começaram a não passar mais a bola para as meninas, que foram saindo aos poucos. A professora interferiu, sugerindo a mudança das regras onde só as meninas pudessem fazer o gol, porém mesmo assim os meninos não tocavam a bola para as meninas, que deixaram de participar e a professora aceitou. O tempo restante da aula, que era de 30 minutos, foi realizada com os meninos jogando o futebol sozinhos."*

## **Características das Dimensões de Disciplina e Clima Relacional na Intervenção Pedagógica**

Para Maria do Socorro, a questão da disciplina está relacionada às atitudes que o professor toma para manter a ordem. Esse tipo de pensamento, revelou uma concepção remediatista da disciplina, sugerindo uma abordagem pelos aspectos negativos do problema, valorizando sobretudo fatores externos ao que se passa na sala de aula como causa única dos problemas de indisciplina. Como observou-se em sua fala:

*"É a gente tem alguns problemas de comportamento com alguns alunos. Assim, são problemas sérios, que não é você que vai resolver, porque são estruturas familiares, problemas sociais. E, as vezes, és obrigada a ser rígida, muitas vezes eu uso meu poder de professora...(agosto, 2002)."*

De fato, as questões levantadas são bastante sérias e exigem uma atenção especial no espaço escolar, porém buscou-se centrar a atenção nos aspectos relacionados a uma abordagem preventiva da indisciplina. Durante os momentos em que foram realizadas as observações das aulas, notou-se que os alunos, em sua grande maioria, tinham como hábito chamar "palavrões", porém em nenhum momento de observação este assunto foi levado em consideração pela professora e trazido para discussões, para que o grupo tivesse um referencial para se nortear.

O relacionamento entre os alunos seguia dentro de um clima bastante simpático e de amizade, e um dos aspectos que garantia esse clima eram as opções e estratégias de ensino que Maria do Socorro "acidentalmente" tomava, a favor do trabalho em grupo. Fato esse percebido na fala dela:

*"No ano passado a gente fez trabalho assim com sucatas! A gente fez brinquedos com sucatas, começou como uma idéia! Um aluno um dia trouxe uma garrafa aí começou a jogar a garrafa para um lado e para o outro. Porque você tá jogando a garrafa assim, porque a gente não faz um..., bota um elástico no meio e faz aquele vai e vem e todo mundo pode brincar. Na outra aula todo mundo trouxe garrafa, todo mundo fez, todo mundo brincou...(agosto, 2002)."*

Essa fala parece mostrar a base da estimulação do trabalho em grupo, onde só se aprende as vantagens de trabalhar e conviver em grupo, vivendo situações de trabalho e convivência em grupo. Porém, a intencionalidade em desenvolver atividades, que garantissem esse sentido e significado para o aluno, não era clara em suas ações. A esse respeito ela mesmo comentou:

*"É na verdade é assim, não é que seja uma coisa pensada pelo professor! hoje eu vou fazer tal coisa. As coisas às vezes surgem e eu até tenho um planejamento que tá escrito. Esse semestre eu vou fazer isso, só que as vezes as coisas não vão assim. O caso da garrafa foi uma coisa que surgiu. Que não duraram muitas aulas... porque aqui também vira tédio (agosto, 2002)."*

Ao assumir as particularidades de cada caso, observou-se as contradições existentes em sua realidade, que mostram as fraquezas e incertezas que se configuram dentro de um processo que não é objetivo e linear. Neste sentido, acredita-se que essas questões levantadas não sejam de responsabilidade, única e exclusivamente, de Maria do Socorro. Além disso, esses fatores apontados mostram o quanto é complexo o tema investigado, porque se por um lado Maria não consegue dar conta das questões pedagógicas que envolvem seu ato de ensinar, observou-se que Maria está aberta às mudanças, faltando apenas um elo de ligação entre sua atividade docente e mais incentivos institucionais.

## **4.2 - MARIA DAS DORES**

### **Biografia**

Seriedade e responsabilidade são algumas das características desta gaúcha de Porto Alegre. Aos 47 anos de idade e já com 22 anos de atuação no magistério, Maria das Dores não se entrega e está sempre pronta para novos desafios, como comentou a diretora da escola:

*"Maria das Dores é uma professora que dificilmente falta, está sempre envolvida com atividades na escola... O ano passado, mesmo, fez um excelente trabalho com*

*um projeto de trilhas e caminhadas com os alunos do 2º grau...(outubro, 2002)."*

Estas características parecem que não são à toa, pois sempre conseguiu as coisas com muita dificuldade. Vinda de família simples, começou a trabalhar quando estava no ensino médio.

Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, as aulas de Educação Física eram as suas preferidas. Embora, se sentisse discriminada nas aulas de Educação Física pela sua condição "social", conforme relatou:

*"Nas aulas de Educação Física praticamente eu tinha que só me limitar praticamente a ficar batendo palma. Porque é como eu te disse, tinha aquele pessoal que era financeiramente melhor, então tinham condições de comprar uniforme, tinham condições de participar fora dos horários que eu já não tinha condições. Então, eu ficava sempre de fora! (setembro, 2002)."*

Porém, isso não foi motivo para que Maria das Dores desistisse de fazer vestibular para o curso de Educação Física. Pelo contrário, isso a motivou a fazer vestibular somente para essa área, mesmo tendo outras opções na época.

Ingressou no curso no ano de 1974, no Instituto Porto Alegre (IPA). Guerreira, Maria das Dores relatou que seu curso foi realizado com bastante sacrifício, uma vez que o fez no período noturno, pois trabalhava durante o dia:

*"Meu curso foi bastante sacrificado porque eu trabalhava o dia inteiro e à noite tinha que ir para a faculdade, e, a faculdade exigia os trabalhos e ainda teve o estágio de final de curso...(setembro, 2002)."*

Naquela época, o curso de Educação Física tinha a duração de três anos, no sistema seriado e com predominância do "tecnicismo". Relatou que o curso teve pouca influência em sua formação:

*"Olha, eu acho que o curso é o seguinte...O curso foi a parte teórica, tá? (...) me deu a habilitação, então isso aí já é o que eu preciso. E também uma certa bagagem técnica que a gente sempre sabe que o curso dá, embasamento teórico. Agora, a bagagem, a parte prática mesmo é na rua...(setembro, 2002)."*

Concluiu o curso no ano de 1976, no entanto iniciou sua experiência no magistério no segundo ano do curso de graduação, quando deixou de trabalhar num escritório para trabalhar em centros comunitários com aulas de Educação Física. Comentou que foi essa atividade que lhe deu condições reais para encarar a profissão. Ao se formar, o campo de atuação para Maria das Dores se abriu, como ela mesma destacou:

*"(...) desde a época da faculdade até 1992, a gente trabalhou assim, com coordenação, planejamento, programação, com organização, com execução dos próprios campeonatos, de jogos, enfim... Trabalhava dentro de uma Secretaria de Educação e o envolvimento foi muito grande (setembro, 2002)."*

A partir de 1992, mudou-se para Florianópolis imbuída pelo espírito de uma nova atividade profissional que também tinha relação com a educação, porém na parte administrativa da Delegacia do MEC. Maria das Dores tinha a esperança de desenvolver um trabalho administrativo na área de Educação Física, fato este que não ocorreu até o ano de 1996. Entre o período de 1996 a 1999 Maria das Dores, continuou desenvolvendo trabalhos na área não escolar, só que em academias com aulas de ginástica e natação.

O destino parecia ter traçado o seu caminho. Em 1999, retornou à escola na rede estadual de Santa Catarina, contratada temporariamente, regime de trabalho que permanecia até o momento da investigação.

O retorno às atividades no ambiente escolar ficou marcado por mais um período difícil. A esse respeito ela comentou:

*"(...) eu esperava uma coisa bem diferente, porque eu ainda era do tempo que eu ia chegar e iria conseguir dar minha aulinha, todo mundo numa boa sentado, escutando. Quando eu cheguei me deparei com o que é esse caos que é isso aí! (setembro, 2002)."*

Esse confronto com a nova realidade escolar fez com que Maria das Dores mostrasse sua perseverança, refletindo sobre sua realidade pedagógica e sobre seu contexto escolar, na busca de atualização para enfrentar o novo desafio com competência.

## Fontes de Conhecimento

Insegura quanto à nova realidade, ela procurou por conta própria se atualizar, uma vez que desde que assumiu as aulas no Estado não realizou nenhuma capacitação promovida pela Secretaria de Educação. Sobre suas fontes de conhecimento revelou:

*"Depois que eu entrei no Estado eu não fiz mais nenhum curso tá, específico da área. Agora, particularmente sim! Porque quando eu comecei a dar aula eu fui à Universidade e fiz três a quatro disciplinas do mestrado, fiz também depois disso, o curso de especialização em Atividade Física e Saúde e isso ajudou bastante, porque dá uma revitalizada... (setembro, 2002)."*

Reconhecia que o curso escolhido para especialização não era um curso específico para atuação escolar, mesmo assim Maria das Dores teve a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, principalmente com o contato com os colegas que eram professores da rede estadual. Além do caminho seguido anteriormente, ela comentou que não parou por aí:

*"(...) fora isso, teve assim, esses encontros que a gente fez: São Paulo o CELAFISCS, o Congresso de Atividade Física e Saúde que teve aqui. Algumas coisas que a gente fez, assim na área de Educação Física, mas não específico da Educação Física Escolar (setembro, 2002)."*

Maria das Dores deixou claro que as suas ações em busca de conhecimento foram bastante importantes. No entanto, acredita que a Secretaria de Educação é que deveria ser o órgão responsável em proporcionar a formação continuada dos professores. A esse respeito criticou:

*"(...) isso é uma coisa que eu até falei. O que a gente está sentindo é a falta de cursos específicos, porque por mais que você tenha uma abrangência, mas o curso específico da área de Educação Física escolar é necessário, até porque tu vê que tipo de trabalho tu táis fazendo. Porque é meio solto, sabe? E eu sinto assim, nesse aspecto a gente se recente muito (setembro, 2002)."*



## Concepção Metodológica de Ensino

Maria das Dores teve uma formação essencialmente técnica, onde se privilegiavam as questões relacionadas à manutenção da saúde e à socialização dos alunos.

Ao iniciar o curso de especialização, Maria das Dores deparou-se com essa concepção fundamentada numa visão de melhoria da qualidade da saúde através da atividade física. Essa visão ia de encontro ao que ela pensava para a Educação Física:

*"Na realidade é o seguinte, em função de que como eu te falei que fiz o curso de especialização em Atividade Física e Saúde, até porque eu me identificava mais com essa área, e acabei... pelo menos eu penso que estou trabalhando mais voltada para essa área... então eu acho assim, nesse aspecto o que a escola... o que a escola tem hoje para mostrar? Tem hoje para mostrar o seguinte: que os benefícios da atividade física continuada, que não é um trabalho que você deve fazer só hoje na escola. Pois se tem benefícios para o resto da vida (setembro, 2002)."*

No início do acompanhamento das aulas, buscou-se também ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que continha como objetivo geral da Educação Física *"proporcionar aos alunos acesso ao conhecimento dos conceitos, capacidades e habilidades necessárias à aquisição de um estilo de vida saudável"* (p.72), utilizando os conteúdos corporeidade, jogos e esportes. Porém, durante as observações das aulas verificou-se que os conteúdos desenvolvidos foram o voleibol e testes motores com pouca relação ao objetivo referido anteriormente. A esse respeito ela comentou:

*"Na 5ª série é um pouco complicado, não está dando para trabalhar muito nesse sentido, mas eu sempre tento repassar que eles associem que atividade física para eles é uma coisa que vai ter que fazer parte do cotidiano deles para o resto da vida (setembro, 2002)."*

Porém, reconheceu que essa opção em desenvolver as ações pedagógicas voltadas à uma abordagem da atividade física e saúde estão

atrelados as suas convicções pessoais sobre a área e novamente faz uma crítica ao modelo adotado pelo governo com as questões educacionais:

*"Eu não sei se está certo ou se está errado, mas como eu te falei, nós não temos assim hoje, eu sinto que as Secretarias... elas não tem uma determinação, trabalhar nessa abordagem ou naquela abordagem. Simplesmente a gente começa na escola e a gente vai trabalhando, tá? O que interessa é que a gente está lá com os alunos e isso aí, faz com que o professor tenha que ter esse tipo de...bom, então eu vou trabalhar nesse sentido (setembro, 2002)."*

### **Contexto de Ensino**

Maria das Dores lecionava em uma escola localizada ao norte da Ilha de Florianópolis. Segundo o PPP da escola, sua inauguração foi em 1915, passando por várias reformas físicas e administrativas. A partir de 1986 a escola começou a oferecer às duas comunidades próximas todo o ensino básico, da Educação Infantil ao Ensino Médio. É um prédio grande, que atendia em torno de 1200 alunos, em três turnos de aula que vão das 7:30h às 22:30h

Ao entrar pelo portão principal, encontra-se um estacionamento com capacidade para 15 a 20 carros. Em seguida existe uma porta de entrada que dá acesso à parte administrativa, composta pela recepção, salas da direção, da coordenação do turno, da supervisão escolar, da secretaria, dos professores, de materiais didáticos e banheiros para professores e corpo administrativo. Ao sair desse bloco tem-se a visão da escola como um todo, ou seja, os três blocos com 15 salas de aula; à frente a biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, bar cozinha e refeitório; no meio da escola um pátio coberto, onde geralmente acontecem as atividades festivas e as aulas de Educação Física em dia de chuva. Do lado direito desse pátio tem-se acesso a área onde normalmente aconteciam as aulas de Educação Física. Um espaço grande que contém uma quadra poliesportiva de cimento descoberta, um espaço calçado de lajotas que

se transformou em uma quadra de voleibol, uma quadra de voleibol de areia e uma grande área de chão batido.

O espaço onde aconteciam as aulas de Educação Física realmente era grande, mas isso aumentava mais as queixas da Maria das Dores em relação às suas condições de trabalho, conforme ressaltou:

*"(...) porque aqui é muito difícil... a maioria das vezes a gente tem três, quatro, cinco professores. Às vezes então fica complicado, porque quando tu chega ali na quadra aí acabou... aí dificilmente você consegue fazer alguma coisa... parece um recreio (setembro, 2002)."*

O "recreio" referido por Maria das Dores foi observado na maioria das aulas acompanhadas, onde a presença de alunos de outras turmas, bem como a ausência de seus alunos, os quais passavam a acompanhar as aulas de outros professores, era uma constante nas suas aulas.

A escola continha em seu quadro funcional cinco professores de Educação Física, assim em todas as aulas observadas havia pelo menos mais duas turmas tendo aulas simultaneamente. Dessa maneira, outra queixa de Maria das Dores era em relação a quantidade de material disponível para as aulas.

### **Características das Dimensões de Instrução e Organização na Intervenção Pedagógica**

O levantamento das características da intervenção pedagógica de Maria das Dores foi realizado a partir das observações das aulas que ela ministrou em duas turmas da 5ª série do ensino fundamental, no período de 15 de outubro até 12 de novembro de 2002, totalizando 14 aulas observadas.

Todas as aulas seguiam uma rotina que iniciava-se na sala de aula com a chamada dos alunos, logo em seguida eram dadas as informações sobre a aula, depois normalmente direcionavam-se para a quadra. No final da aula, a professora retornava para a sala com os alunos e aguardava o próximo professor. A experiência de Maria das Dores fez com que ela conseguisse que os alunos seguissem uma rotina, o que contribuía para um melhor andamento da

aula, pois eles mesmos ao saírem da sala de aula pegavam o material e se dirigiam para a quadra, onde se organizavam em equipes. Essa rotina foi mostrando aos poucos o enfoque metodológico que Maria das Dores utilizava em suas aulas, ou seja, seguia um modelo tradicional.

Uma das estratégias que Maria das Dores utilizava para que os alunos prestassem atenção às suas informações era tendo atitudes autoritárias, conforme sua fala na aula do dia 16 de outubro na série 501:

*"A partir da próxima aula, os alunos que estiverem sem o uniforme da Educação Física não vão participar da aula".*

Com essa fala ela conseguia fazer com que os alunos ouvissem suas informações sobre a aula. Esse primeiro momento não passava de 10 minutos, pois se fosse prolongado os alunos começavam a fazer barulho e a levantar e Maria das Dores não conseguia mais ministrar sua aula.

As quatro primeiras aulas observadas de cada turma tiveram como conteúdo o voleibol, seguindo a rotina referida anteriormente. Em função do "recreio", poucas informações eram repassadas para os alunos no momento em que estavam jogando. Ao ser questionada sobre essa estratégia, Maria das Dores comentou:

*"(...) não me interessa que eles... porque eu não vou sair com nenhum time de vôlei para jogar aqui, o que me interessa é que eles façam atividade física. Esse é o meu interesse. Se eles estão jogando bem, se eles estão batendo bola fora ou não, não tem problema! (setembro, 2002)."*

Existia uma participação voluntária dos alunos em realizar as atividades propostas por Maria das Dores, porém essa participação se dava em nível de realização da tarefa, sem questionamentos sobre a atividade. O interesse maior dos alunos era em poder sair da sala e ir para a grande área onde aconteciam as aulas de Educação Física.

## **Características das Dimensões de Disciplina e Clima Relacional na Intervenção Pedagógica**

Para Maria das Dores a disciplina está relacionada à resolução de problemas de comportamento indisciplinado, conforme relatou:

*"Se tiver algum problema em minha aula eu chamo atenção, mesmo! (setembro, 2002)."*

Para garantir um comportamento adequado do aluno utilizava em suas aulas algumas regras pré-estabelecidas por ela:

*"(...) estou tentando fazer com que eles venham com tênis, mas é uma briga. Porque na época de calor é um tal de vir de tamanco e uma sainha bem pequena e barriguinha de fora que é uma complicação. Então eu já disse! Os meus alunos se vierem cinco dias no semestre sem o tênis, eles já sabem que vão ficar fora da minha aula (setembro, 2002)."*

Maria das Dores achava tão importante que os alunos seguissem as regras pré-estabelecidas, que eram levadas em consideração nas avaliações:

*"Os critérios de avaliação que eu uso seguem um roteiro de participação dos alunos na aula, uniforme adequado, frequência e os assuntos específicos da cada bimestre (setembro, 2002)."*

Observou-se que no contexto em que Maria das Dores ministrava suas aulas, as ações por ela tomadas mereciam essa intervenção de remediar problemas para que pudesse manter o controle da turma.

A relação entre Maria das Dores e os alunos era mantida em um clima bastante tranquilo, com confiança principalmente pela convivência que ela estabelecia com os alunos mesmo fora dos horários de aula. É importante salientar que Maria das Dores, além de ministrar as aulas de Educação Física, estava envolvida com outras atividades pedagógicas e administrativas dentro da escola, que lhe garantiam bastante respeito e admiração pelos alunos e professores.

Para conseguir um bom clima de relacionamento entre os alunos Maria das Dores relatou que procurava separar aqueles que tinham mais habilidades em grupos diferentes, com o intuito de promover uma maior participação dos demais alunos. A esse respeito comentou:

*"Foi feito assim, a gente pegou os meninos que foram eleitos na turma como os melhores do voleibol... e desses cinco, cada um dos que foram eleitos os melhores ficou responsável por um grupo. Então eu dividia a turma que era trinta em cinco grupos de mais ou menos cinco a oito alunos por grupo, e aí aquele que sabia mais fazia os exercícios de voleibol com eles (setembro, 2002)."*

Essa ação poderia favorecer um bom relacionamento entre os alunos, fazendo com que houvesse maior colaboração entre os alunos com diferentes níveis de habilidade. No entanto, durante as observações das aulas percebeu-se que esta rotina não acontecia. Na realidade, os alunos mais habilidosos separavam-se dos demais, realizando a atividade em outro espaço.

### **4.3 - MARIA DO CARMO**

#### **Biografia**

Maria do Carmo é uma jovem professora de Educação Física, tinha 35 anos de idade no momento da coleta das informações, solteira e sem filhos. Estava no seu décimo quarto ano de magistério, após a conclusão de seu curso de graduação. Diferentemente de suas colegas, referiu que durante quase todo o período escolar praticou algum esporte, sendo o voleibol o de maior interesse pessoal e co-responsável na opção em fazer o curso de Educação Física, conforme comentou:

*"Adorava praticar esportes. Aos 12 anos fui convidada a entrar em uma escolinha de voleibol em Balneário Camboriú e acabei gostando. Minha família sempre me motivou a praticar esportes (...). Graças ao voleibol é que fui me dedicando a outros esportes, mas com certeza foi o voleibol que me incentivou a fazer o curso de Educação Física mais tarde (setembro, 2002)."*

Realizou o curso de Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, durante o período de 1985 à 1988. Quando entrou na Universidade, imaginava que iria praticar diversos esportes e que o curso seria essencialmente prático. Porém, deparou-se com uma grande discussão sobre a necessidade de uma maior fundamentação teórica no curso. A respeito dessa experiência Maria do Carmo descreveu:

*"Entrei no curso cheia de expectativas... que bom vou praticar e aprender diversas modalidades esportivas! (...) Na época em que entrei no curso 85/2, discutia-se muito a questão "prática" do curso. Os estudantes do curso defendiam a necessidade de maior fundamentação teórica, que o curso não fosse só prática, que houvesse maior incentivo à pesquisa e mais momentos para discussões entre docentes e discentes (setembro, 2002)."*

Como ela mesma relatou "a ficha só caiu" de que estava cursando uma licenciatura na quarta fase do curso, com a participação em congressos e seminários, onde começou a se dedicar mais às leituras e estudos. Maria do Carmo comentou que a disciplina de Prática de Ensino foi fundamental para a sua continuação na área:

*"(...) vou esperar o estágio, lá eu desisto ou continuo. A didática do curso deixou muito a desejar, fui aprendendo com a prática, experiências vividas nas escolas e professores com os quais convivíamos no período de estágio. E, graças a ajuda e estímulo da professora de Prática de Ensino, através de seu projeto nas creches, asilos e algumas escolas da rede pública, se tornou mais fácil e tranqüila a entrada na rede educacional de ensino (setembro, 2002)."*

A experiência com o ensino foi iniciada ainda durante a formação inicial em Educação Física. No entanto, o desafio maior ocorreu quando concluiu o curso em 1988. Recebeu um convite para trabalhar na cidade de São Bonifácio, situada aproximadamente a 25 Km de Florianópolis. Esse momento foi marcado por inseguranças e dúvidas que foram logo superadas na sua chegada:

*"(...) para minha surpresa a receptividade foi muito boa, a valorização que eles davam ao professor era fora de série. Trabalhei na escola com todas as turmas. À noite, duas vezes dava ginástica para as senhoras, treinamento de voleibol feminino com alunos de 13 a 40 anos e todo sábado, pela manhã, trabalhava com as crianças recreação, no campo de futebol. Foi uma loucura! Mas foi a melhor coisa que fiz, aprendi muito, cresci muito (setembro, 2002)."*

Mesmo gostando da experiência, só conseguiu ficar longe de Florianópolis um ano, pois foi aprovada no concurso para professora da rede estadual de ensino. Entusiasmada, Maria do Carmo não perdeu tempo enquanto esperava ser chamada para assumir sua função. Começou a trabalhar em diferentes campos de intervenção profissional da área (treinamento de voleibol, aulas em escola particular, ginástica em academia), sempre com muita dedicação.

Percebeu-se logo que Maria do Carmo realmente se envolvia com suas atividades profissionais, pois desde que assumiu as aulas no Estado permaneceu na mesma escola e, além disso, reduziu o seu campo de atuação conforme sua fala:

*"(...) quando ingressei na rede estadual reduzi minha área de atuação para a educação e treinamento de voleibol (setembro, 2002)."*

### **Fontes de Conhecimento**

O período de entrada na carreira profissional foi realmente marcante para Maria do Carmo, pois além das experiências de trabalho relatadas anteriormente, ela fez no ano de 1990 um curso de especialização em Educação Física escolar na UDESC.

Após esse momento, referiu que o estudo sempre esteve presente em suas prioridades.

*"(...) eu sempre estou buscando uma leitura que sacie aquela necessidade, principalmente naquelas áreas que eu não tive na faculdade e que estão evoluindo (setembro, 2002)."*



Também comentou que o envolvimento com as atividades escolares, como a elaboração do Projeto Político Pedagógico e participação nos conselhos de classe, foram momentos de grande aprendizagem, porque teve que fazer muitas leituras e depois discutir com os professores da escola que estavam fazendo mestrado.

Como suas colegas, Maria do Carmo referiu que a Secretaria de Educação não promove um curso de capacitação na área de Educação Física há pelo menos dois anos. Porém, afirmou que quando há disponibilidade, procura participar de cursos em outras áreas, como comentou:

*"Olha, eu participei de um em educação fiscal no ano passado e foi muito bom! Mas não foi significativo, porque tira o professor da escola e você não tem tempo para retornar o conhecimento aprendido para os outros professores e também para os alunos (setembro, 2002)."*

Além dessas informações levantadas sobre as fontes de conhecimento de Maria do Carmo, é importante destacar a sua constante reflexão sobre o seu ensinar, reconhecendo suas dificuldades e indo em busca de novos conhecimentos. Segundo ela:

*"(...) então você pensa assim: meu Deus do céu hoje a aula foi horrível e não tem com quem discutir isso. (...) o que me angustia é o fato de você colocar uma coisa no papel, certo? E você vai para a prática e você vê que não fecha as duas coisas, sabe? (...) e aí eu cresço de outro lado, na questão do estudo e quando discuto com os professores de sala (setembro, 2002)."*

### **Concepção Metodológica de Ensino**

Maria do Carmo identificou-se, em função da formação inicial em Educação Física, com a abordagem tecnicista para ministrar as suas aulas. Como tudo o que faz é marcado por bastante interesse, reconhece a realidade em que está inserida e com muito trabalho e dedicação foi incorporando elementos teóricos de outras concepções de ensino que lhe ajudaram a sistematizar e melhorar a sua prática pedagógica.

Ao observar as suas aulas, verificou-se que embora tivesse como conteúdos básicos os esportes e que os procedimentos metodológicos eram voltados para tarefas técnicas, Maria do Carmo assumia um compromisso com o processo educativo dos alunos, ajudando-os a interpretar suas vivências motoras e dando significado à Educação Física na escola. Sua preocupação educativa ultrapassava os limites da prática esportiva e isso foi percebido em sua fala:

*"(...) eu me identifico na hora do voleibol, na hora do basquete com a linha tecnicista, só que eu não posso deixar de lado a questão humana, a vivência anterior que eles trazem e o que sabem fazer. (...) claro que o aluno não vai sair jogando voleibol, mas eu acredito que eu esteja preparando eles para serem um cidadão consciente de seus direitos, seus deveres, sabendo trabalhar em equipe, em sociedade... (setembro, 2002)."*

Maria do Carmo foi demonstrando aos poucos uma coerência muito grande em sua fala, no planejamento apresentado e na prática de suas aulas, onde os alunos tinham espaço para os seus conhecimentos construídos individualmente e coletivamente.

### **Contexto de Ensino**

A escola onde Maria do Carmo ministrava as suas aulas situa-se num bairro de classe média na parte continental da Ilha. É bem localizada, possui um pátio na sua frente, onde os carros dos professores e visitantes eram estacionados e onde tem também um jardim bem cuidado com grama e flores. Antes do portão principal, situa-se a secretaria e a sala da direção. Logo em seguida existe um pátio coberto que dá acesso à cantina, sala dos professores, biblioteca e refeitório. Este pátio servia também para apresentações dos alunos em atividades comemorativas, dramatizações e para a realização das aulas de Educação Física nos dias chuvosos. Internamente, as salas de aula foram construídas em dois blocos com um pátio, cimentado e descoberto, no meio.

A quadra é poliesportiva descoberta, com piso de cimento e protegida com tela de arame. Equipada com duas goleiras e duas tabelas de basquetebol em boas condições de uso.

Os materiais utilizados para as aulas de Educação Física estavam também em boas condições de uso e continha em torno de cinquenta bolas (basquetebol, voleibol e futsal), dois colchões para salto em altura, diversos arcos, cones e cordas.

Apesar de ter capacidade para atender aproximadamente 500 alunos, no momento da investigação atendia 300 alunos. Segundo Maria do Carmo isto foi provocado por questões conjunturais, conforme comentou:

*"(...) nós fizemos uma pesquisa... Então descobrimos que os alunos que ali estudavam, que eram carentes, se mudaram porque os pais não estavam dando conta de pagar os aluguéis e estavam se mudando para a periferia (setembro, 2002)."*

A escola tem um quadro docente com um bom nível de formação, contendo mestres, mestrandos e especialistas em diversas áreas. As turmas eram compostas por alunos com idades próximas e tinham no máximo 35 alunos por turma.

Nesse contexto, Maria do Carmo era respeitada e admirada pela direção, colegas e alunos, que reconheciam o seu envolvimento e dedicação nas aulas, conselhos de classe, equipe pedagógica e no conselho participativo da escola. A esse respeito relatou:

*"(...) mas tem uma história na escola... foi uma conquista, eu busquei essa conquista. Porque a Educação Física era vista assim: a hora de brincar! (...) eu ficava chateada quando entrei na escola em 1992. (...) então, eu tive que mostrar serviço, mostrar competência e foi nas horas do conselho de classe, nas argumentações mostrando que tinha fundamentação teórica que eu consegui um espaço lá na escola, um respeito (setembro, 2002)."*

### **Características das Dimensões de Instrução e Organização na Intervenção Pedagógica**

As características da intervenção pedagógica de Maria do Carmo foram conhecidas a partir de observações das suas aulas em turmas do ensino fundamental (5ª e 6ª série), no período de 13 de novembro a 10 de dezembro de

2002. As aulas aconteciam pela manhã com 30 alunos na 5ª série e 25 alunos na 6ª série.

Para Maria do Carmo, o planejamento era fundamental em suas aulas. Saber o que iria ministrar era o ponto principal, muito embora pudessem acontecer situações em que ela necessitasse mudar seus planos, em virtude de algum acontecimento pedagógico que não pudesse ser passado despercebido.

Uma característica muito forte do seu ensino era o elevado grau de estruturação e organização da aula. Então, sua preocupação em seguir o que tinha planejado e combinado coletivamente era uma característica marcante.

A abordagem tecnicista referida por Maria do Carmo foi percebida nas observações realizadas, onde as aulas eram diretivas com conteúdos eminentemente esportivos. Porém, essa diretividade, intencionalmente realizada, respeitava uma seleção de conteúdos construídos coletivamente entre os alunos e a própria professora. Segundo Maria do Carmo, os conteúdos foram elaborados a partir da própria proposta curricular para o ensino da Educação Física no estado.

*"Eu me referencio na proposta curricular estadual, e de 5ª à 8ª eu trabalho os esportes dentro das condições de instalações, materiais... a capoeira, a dança que bateu com que eles solicitaram (...). E o que eles trazem também de atividades que brincam na rua, como por exemplo o taco, o frescobol, o pião.. (setembro, 2002)."*

Além dos conteúdos existentes na proposta curricular do estado, que Maria do Carmo utilizava como base para elaboração de seu planejamento, ela também realizou no início do ano o que denominou de diagnóstico, no qual levantava os dados de identificação dos alunos, com quem e como eram os seus relacionamentos em casa, quais os aparelhos domésticos que tinham em casa, o que faziam nos horários que não estavam na escola, se participavam de outras atividades esportivas ou culturais, se tinham algum acompanhamento médico, o que eles sabiam sobre a Educação Física e quais eram os seus interesses na vida. Esse diagnóstico continha informações riquíssimas sobre cada aluno. E Maria do Carmo enfatizava sempre o diagnóstico:

*"(...) então, para eu me basear eu faço um diagnóstico deles no início do ano. Um questionário, onde eu tenho um perfil do aluno, de onde ele veio, o que ele faz, com quem ele mora, quais são os seus sonhos, e a partir daí fica mais fácil você chegar no aluno. (...) então, o aluno se abre mais fácil e fica mais fácil o processo ensino-aprendizagem (setembro, 2002)."*

Quando as observações das aulas foram iniciadas, o calendário escolar já estava no final do 2º semestre. No entanto, as aulas aconteciam dentro de um clima que parecia início de semestre letivo. O conteúdo traçado no planejamento para aquele período foi o basquetebol em ambas as séries. E, embora os conteúdos fossem iguais e a sua intervenção pedagógica fosse similar, os procedimentos metodológicos para realização do conteúdo nunca eram iguais. Por exemplo: se ela utilizasse o método global na 6ª série, na 5ª série utilizava o método parcial.

Ao observar a conduta de Maria do Carmo nas questões sobre a introdução e avaliação das atividades durante as aulas e o acompanhamento das atividades de aprendizagem, é importante destacar a sua autoridade no meio escolar. Isso foi percebido na fala de uma colega de ensino:

*"Porque será que quando Maria do Carmo entra na sala os alunos calam a boca, eles ficam quietos, coisa assim... Porque eles gostam da Educação Física (setembro, 2002)."*

Com certeza esse clima de autoridade favorecia a uma intervenção pedagógica sistemática, o que facilitava o processo de ensino-aprendizagem.

A comunicação das informações às turmas acontecia sempre com a maioria dos alunos prestando atenção. Maria do Carmo ao entrar na sala de aula, às vezes fazia a chamada, sempre relatava o que seria realizado, quais os objetivos da aula e freqüentemente abordava outras questões que se fizessem necessárias. Esse momento inicial não tinha um tempo fixo de duração, poderia ser de três minutos como aconteceu na aula do dia 13 de novembro na 5ª série, ou poderia ser de trinta e cinco minutos como ocorreu na aula do dia 14 de novembro na 6ª série.

Logo após a parte introdutória, os alunos deslocavam-se para a quadra. A comunicação das informações acontecia durante toda a aula, onde Maria do Carmo se deslocava bastante dentro da quadra, para tirar dúvidas dos alunos e dar orientações sobre a atividade. Essa atitude de se deslocar dentro da quadra lhe favorecia o fornecimento de feedback pedagógico, o qual transcendia as questões técnicas dos fundamentos dos esportes, como se percebeu na aula do dia 13 de novembro na 5ª série. Maria do Carmo, ao se deslocar na quadra, observava as atitudes dos alunos na execução de um passe. Ela modificou a atividade seis vezes, garantindo grande participação e motivação dos alunos. No final de cada aula era reservado um momento para a avaliação das atividades, realizada tanto por Maria do Carmo quanto pelos alunos. Esse momento só não aconteceu duas vezes na 5ª série e uma vez na 6ª série.

Como pode-se notar, as aulas eram organizadas dentro de uma rotina, onde os alunos tinham o conhecimento de que existia uma parte introdutória da aula, uma parte principal, o jogo propriamente dito e, no final, um momento de avaliação.

Para Maria do Carmo, essa rotina era importante. No entanto, reconhecia que necessitava diversificar mais as suas aulas. Segundo ela:

*"Os alunos já conhecem a rotina de nossas aulas. (...) só que muitas vezes passou aquela semana e eu vou notando que vai virando rotina. Aí eu já fico ligada e promovo uma surpresa (setembro, 2002)."*

Como foi comentado anteriormente, a seqüência das aulas de Maria do Carmo era bem diversificada, onde as aulas não se repetiam e as atividades propostas para a aula eram todas realizadas, refletindo um alto grau de organização.

Percebeu-se que as aulas eram diretivas, com pouca autonomia dos alunos sobre os conteúdos, mas sempre existindo uma possibilidade de diálogo. Essa diretividade fazia com que ficasse bem visível a maneira que Maria do Carmo organizava suas aulas, pois todos os materiais que eram levados para a quadra eram realmente utilizados, fato esse percebido em todas as aulas.

## **Características das Dimensões de Disciplina e Clima Relacional na Intervenção Pedagógica**

A definição de critérios e regras de funcionamento da aula, com a participação efetiva dos alunos debatendo e incluindo idéias que eles próprios têm sobre o que é ou não um comportamento adequado, constitui a base fundamental de uma intervenção pedagógica que vise tratar da disciplina.

A disciplina era vista por Maria do Carmo pela ótica da prevenção, baseada na idéia de evitar o quadro de indisciplina, conforme sua fala:

*"(...) então a questão disciplinar é assim: o aluno não gosta de fazer a prática, então sai e vai fazer um relatório. (...) às vezes os alunos não gostam de fazer a prática, mas são ótimos em xadrez, são ótimos para organizar campeonatos, para organizar coisas, então esses alunos tem contribuído muito na aula (setembro, 2002)."*

Essa sua visão ainda não parece apresentar o entendimento de que a disciplina pode ser tratada como um conhecimento pedagógico a ser trabalhado com os alunos, uma vez que Maria do Carmo assumiu os critérios de funcionamento da aula baseados no regimento da escola, onde as regras da disciplina eram previamente estabelecidos e vinculados aos aspectos da negação (não poder fazer as coisas). Alguns exemplos: não podia fazer aula de calça jeans, não podia fazer aula sem tênis, não podia participar da aula se chegasse mais que quinze minutos atrasado.

Mas há que se considerar que Maria do Carmo elaborou uma estratégia de aula que ultrapassava as regras de funcionamento, trazendo-lhe informações valiosas, principalmente sobre sua conduta nas questões da própria disciplina. Como é visto em um relatório de aula entregue por uma aluna da 6ª série que não fez aula prática:

*"Hoje na aula de Educação Física na sala nós ficamos falando sobre o problema da professora de Português e o Willian. O Willian levou um bilhete e ele falou que iria apanhar do seu irmão. A professora Maria do Carmo resolveu isso dentro da sala e ficou tudo bem (novembro, 2002)."*

Os aspectos relacionados à indisciplina realmente não foram observados em suas aulas. Porém, a conduta assumida por Maria do Carmo quando ocorriam situações de indisciplina no contexto escolar era de mediação e maturidade pedagógica.

Ao ser perguntada sobre o seu relacionamento com os alunos Maria do Carmo relatou:

*" Olha, eu acho que é a melhor parte da minha disciplina sabe?! Por isso é que eu sou apaixonada pela Educação Física. Às vezes eu brigo, discuto, mas daqui a pouquinho nós já estamos sabendo chegar no aluno e saber o que está havendo. (...) às vezes quando eu chego chateada na sala a receptividade é imediata, eles já dizem: ih, ela não está legal hoje! (...) nos dias em que eu falto, eles me dizem professora a senhora tem que repor! A senhora vai repor? E eu faço questão de fazer isso, porque é um direito e eu valorizo minha disciplina também! (setembro, 2002)."*

Essa fala resume bem o que foi observado em suas aulas, pois o seu clima de relacionamento com os alunos foi marcado por muita simpatia e tolerância, muito embora existisse momentos de discussões e desentendimentos.

Um dos principais aspectos desse clima positivo de relacionamento era seguido de uma atitude de intimidade e confiança. Conforme pôde-se observar na fala de uma aluna que fez algumas revelações pessoais, o que normalmente faria para uma colega:

*"(...) meu apelido novo é "frígida", Hehehe. Não sei como é sexo mas acho que não deve ser muito massa! (novembro, 2002)."*

Com esse comentário, que foi entregue em um dos relatórios elaborados por alunos que não faziam a aula prática, a aluna demonstrou sua liberdade e confiança em tratar de qualquer assunto com Maria do Carmo.

Um outro momento que marcou esse clima de confiança foi presenciado na aula do dia 18 de novembro, onde um aluno assumiu uma ação de "indisciplina" que aconteceu em outra matéria.



Assim, o aluno demonstrou que Maria do Carmo lhe passava segurança, pois sua conduta era de ouvi-lo atentamente, respeitando-o.

Nesse sentido, acredita-se que o clima relacional positivo observado nas aulas de Maria do Carmo era fruto de uma construção de intimidade e confiança, que foi estabelecida ao longo de uma convivência regular. Além disso, teve origem na tomada de decisão de Maria do Carmo ao entrar na rede estadual, quando optou em aprofundar sua área de atuação na educação.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo foi elaborado considerando as perspectivas e características de ensino de cada professora investigada, verificando as semelhanças ou diferenças em suas trajetórias da formação inicial à experiência profissional, assim como a intencionalidade educativa de suas intervenções pedagógicas.

#### **A Origem do Conhecimento Pedagógico de Professores de Educação Física**

As professoras participantes do estudo consideraram quatro perspectivas relevantes sobre a origem do conhecimento que utilizam em sua prática pedagógica. São elas: a experiência esportiva, a formação inicial, a formação permanente e a experiência pedagógica adquirida em diversas atividades.

Esta divisão entre experiência e formação é descrita na concepção de Caldeira (1995) quando diz que o saber docente cotidiano é adquirido pelo professor, tanto pelo conhecimento científico (formação inicial e permanente) quanto pelo saber da experiência.

Neste mesmo sentido, Tardif et al (1991) consideram os saberes disciplinares e curriculares como exteriores à prática docente. Eles aparecem como produtos já determinados em sua forma e conteúdo, vindos da tradição cultural ou dos grupos produtores de saberes sociais e incorporam-se à prática docente através das disciplinas, dos programas escolares, das matérias e dos conteúdos a serem transmitidos. Enquanto isso, consideram os saberes práticos ou da experiência como sendo aqueles caracterizados por se originarem da prática cotidiana, que envolve interação com outras pessoas, onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, constituindo matéria de interpretações e

decisões, normalmente com pouco espaço de tempo. Esses saberes não se encontram sistematizados nas instituições de ensino superior e são capazes de orientar a prática cotidiana do professor.

Outra visão da origem do conhecimento do professor de Educação Física é trabalhada por Molina Neto (1996), que chama a atenção para o fato de que o professor está num processo contínuo que pode ser dividido em etapas de aquisição de conhecimento em formação inicial, formação permanente, relação de conhecimentos e experiências profissionais.

Para Maria do Socorro, seus conhecimentos eram oriundos da formação inicial, passando pela formação permanente e pela experiência pedagógica. Já Maria das Dores valorizava de forma muito especial a formação permanente e a experiência pedagógica. As experiências esportivas positivas anteriores à formação inicial foram evidenciadas por Maria do Carmo, onde revelou que a sua participação pessoal como atleta foi relevante até mesmo para a escolha da profissão. Este pensamento também foi caracterizado por Chiaradia, Castro & Nascimento (2002), quando afirmaram que a experiência positiva com as aulas de Educação Física e Esportes durante o tempo escolar tem sido um dos determinantes na escolha do curso de graduação.

Maria do Carmo também sustentou que o seu conhecimento foi construído a partir da formação inicial, passando pela formação permanente e pela experiência pedagógica.

A seguir, aprofundou-se as principais etapas que constituem a trajetória que o professor de Educação Física percorre. Onde buscou-se analisar a formação inicial, a formação permanente e a experiência da prática pedagógica das professoras investigadas.

### **A Formação Inicial**

Partindo do princípio de que a formação inicial do professor de Educação Física, conforme Nascimento (1998), compreende aquela etapa de preparação voltada para o exercício ou qualificação inicial da profissão, buscou-se um maior esclarecimento sobre o contexto da formação inicial das professoras participantes do estudo.

De acordo com Daolio (1995), a maioria dos professores de Educação Física atuantes nas escolas tiveram a sua formação inicial entre as décadas de 1970 e 1980 e identificaram-se com um currículo predominantemente técnico-esportivo, assim como tiveram uma vida esportiva que foi reproduzida em suas aulas de Educação Física.

O currículo da Educação Física nos cursos de graduação, segundo Molina Neto (1996), era sustentado pelas áreas biológica, psicológica, pedagógica e de técnicas corporais e, estas disciplinas, faziam o acadêmico ter um pensamento linear e técnico.

As professoras participantes do estudo não apresentaram novidades com relação à sua formação inicial, identificando-se, assim, com as afirmações dos autores acima. A característica mais evidente que foi percebida na fala das professoras e que reflete em sua prática cotidiana, é a relação existente entre a formação inicial e o esporte institucionalizado.

Esta tendência esportiva é confirmada por Borges (1998) quando afirma que a formação inicial utiliza-se dos esportes para desenvolver o paradigma da performance esportiva, no qual a aprendizagem mecânica e descontextualizada dos fundamentos técnicos é evidenciada na formação do professor.

Para Kincheloe (1997), este ensino de conhecimentos, habilidades e competências é, em geral, descontextualizado da sociedade e da política, possibilitando a criação de professores não reflexivos e com uma posição de neutralidade política.

Nesta perspectiva, foram levantados dois aspectos relevantes em relação a formação inicial. O primeiro trata da ausência de discussões sociais e políticas ligadas à Educação e à Educação Física durante os cursos de formação inicial. Somente Maria do Carmo citou, de forma geral, que durante o curso existia uma grande discussão entre os estudantes sobre uma necessidade de mudança curricular.

O outro ponto salientado, a partir do pensamento de Kincheloe (1997), refere-se ao desenvolvimento de disciplinas que trabalhavam o gerenciamento do ensino na formação inicial, como a didática. Esta disciplina, foi outra atividade relevante apontada por Maria do Socorro. Já, Maria do Carmo destacou que na disciplina de didática, durante o curso de graduação, existia um distanciamento

entre a teoria ministrada e as práticas pedagógicas das escolas. De acordo com Borges (1998), na formação inicial não se trabalham com as experiências, as realidades de aula e das escolas. Este processo caracteriza um distanciamento entre a teoria e a prática, embora sejam indissociáveis, como acontece no contexto da aula, onde as relações entre teoria e prática, conteúdo e forma aproximam-se.

Então, é relevante mencionar que o contexto em que se formaram as professoras Maria das Dores e Maria do Carmo, foi numa época onde a concepção esportiva da Educação Física se fez bastante presente, principalmente influenciada pela mídia eletrônica e pela acentuada perspectiva governamental que pregava o modelo de esporte de alto rendimento, tanto no ensino fundamental e médio como nos cursos de graduação.

### **A Formação Permanente**

Em geral, a formação permanente do professor de Educação Física ocorre através de atividades específicas após o término do curso de graduação. Muito embora, estudantes durante a sua formação inicial já participem de ações de formação destinadas aos professores formados, podendo ser também considerados como tipo de formação permanente, pois são centradas no interesse particular do aluno.

A formação permanente, conforme Imbernón (1997), compreende uma atualização científica, psicopedagógica e cultural, complementar e aprofundada a partir da formação inicial, com a finalidade de aperfeiçoar sua atividade profissional. Ela é também um processo sem fim, renovando seus conhecimentos com a cultura elaborada historicamente, onde a atualização da escola e dos alunos depende da formação contínua do professor (Silva, 1995).

Para Molina Neto (1996), a formação permanente está ligada à atualização, ao controle do trabalho, ao salário, à promoção da carreira, à conformidade, à exploração e a colonização. O autor considera como tipos de formação permanente os cursos de pós-graduação, congressos, seminários, encontros e pequenos cursos com um mínimo de horas previstas.

A partir destes conceitos, procurou-se configurar quais atividades foram realizadas pelas professoras participantes da investigação que poderiam ser consideradas como um tipo de formação permanente, de que modo elas aconteciam e como foram valorizadas, principalmente após o término do curso de graduação.

As professoras mencionaram, principalmente, três tipos de cursos de formação permanente: os cursos de pós-graduação, cursos de atualização (realizados em eventos como congressos, encontros, seminários, entre outros), e os cursos de aperfeiçoamento (aprofundamento e capacitação) promovidos pela Secretaria de Educação. Os cursos denominados de “pós-graduação” são caracterizados por uma abordagem específica, com duração de no mínimo 360 horas, estando ligados a uma Instituição de Ensino Superior e ministrados na forma de cursos de especialização. Estes cursos foram muito procurados pelos professores da rede pública estadual em épocas passadas, pois representava oportunidade de promoção na carreira do magistério estadual. Tanto Maria das Dores, como a Maria do Carmo realizaram estes cursos de especialização, porém Maria do Socorro iniciou o curso em Educação Física escolar mas desistiu ainda quando estava cursando as disciplinas.

Em geral, ao final do curso de graduação, os professores ingressam no mercado de trabalho ou vêm a perspectiva de entrar nele. Os interesses na formação permanente estão diretamente voltados, com algumas exceções, ao seu campo específico de trabalho. Este foi o caso de Maria do Carmo, que fez o curso em Educação Física escolar. Já, Maria das Dores fez o curso de especialização em atividade física e saúde e reconheceu que o curso não era específico para a atuação na escola, mas tinha uma ligação com outras atividades que desenvolvia na época, sendo esse curso mais valorizado do que sua própria formação inicial.

Neste sentido, parece que a justificativa de realizar um curso de pós-graduação está na possibilidade de uma melhor qualificação, de atualização, de aplicação prática e de progresso na carreira do magistério público estadual.

Os cursos de atualização foram identificados pelas professoras como fazendo parte de suas formações permanente, realizados mediante os interesses

profissionais e caracterizados por serem de curta duração, altamente específicos e técnicos.

Em relação ao sistema de capacitação implementado pela Secretaria de Educação, as três professoras participantes do estudo foram enfáticas em suas críticas com o modelo desenvolvido atualmente, onde afirmam que há promoção de cursos desconectados com a realidade e um déficit de cursos específicos para área de intervenção pedagógica na escola. A esse respeito, autores como Apple (1989, 1996) e Betti (1991) comentam que os governos fazem de tudo para não informar os professores das novidades, das mudanças e das novas tecnologias.

Os estudos realizados por Farias (2000) e Nasário (1999), onde discutiu-se a respeito da prática pedagógica de professores de Educação Física em Florianópolis, demonstraram também que o sistema educacional não valoriza os professores. Esse descaso tem sido promovido através de baixos salários, condições de trabalho inadequadas, excesso de aulas e falta de oportunidade para atualização profissional.

Finalizando, acredita-se que as professoras demonstraram interesse todo especial pela formação permanente. Além disso, enfatizaram que a Secretaria de Educação deveria se preocupar mais com a capacitação dos professores em relação à conteúdos e procedimentos de ensino, realizando, quando possível, cursos mais voltados à área específica e que garantissem uma resposta mais imediata aos problemas cotidianos. O período, logo após o término do curso de graduação, parece ser o mais relevante em busca de novos conhecimentos para o professor, tanto para se afirmar na profissão como para ocupar um posto de trabalho no mercado da área.

### **A Experiência da Prática Pedagógica**

Buscou-se com esse tópico identificar até que ponto a experiência das professoras de Educação Física participantes da investigação foi relevante no cotidiano de suas aulas. Os professores, em geral, justificam seus procedimentos na figura da sua experiência docente. Esta perspectiva relaciona-se estritamente com sua prática pedagógica.

Borges (1998) acredita que os conhecimentos construídos através da prática dos professores são validados pelas suas experiências cotidianas e fazem parte da cultura docente em ação.

No que diz respeito a experiência prática, duas situações são destacadas por Hernández (1999). A primeira situação caracteriza-se pela aprendizagem prática de códigos e ações utilizadas pelos professores no seu cotidiano, não havendo, então, uma reflexão sobre as teorias mais abrangentes para solucionar seus problemas. A segunda situação parte do princípio de que o professor é um profissional deliberativo, reflexivo e crítico, utilizando-se de conhecimentos teóricos mais abrangentes para solucionar seus problemas cotidianos na sala de aula. Estas situações escolares também foram citadas por Schön (1992) como situações não familiares, que se caracterizam por um problema não claro, onde não há corpo de teoria ou técnicas adequadas para solucioná-las. Para o autor, o prático resolve seus problemas adaptando situações, fazendo com que os esquemas utilizados se tornem operativos.

Kincheloe (1997), Nóvoa (1995) e Schön (1992) reconhecem que o professor utiliza-se da reflexão na prática para solucionar seus problemas cotidianos, caracterizando-se como um profissional reflexivo. Este pensamento descarta o primeiro enunciado de Hernández (1999), que se caracteriza pela não utilização de uma reflexão sustentada em teorias, visando solucionar os seus problemas de sala de aula.

No entanto, foram observados os dois comportamentos descritos nas professoras participantes da investigação. A dificuldade de justificar ou de fundamentar suas ações foi percebida na fala e nos momentos de aula de Maria do Socorro, que caracterizava um agir não reflexivo. Esta atitude também foi percebida com Maria das Dores. Já, com Maria do Carmo, observou-se uma relação entre o conhecimento da realidade social dos alunos e sua prática pedagógica, caracterizando com isso uma ação reflexiva para tomar determinadas decisões. A relação que esta professora identificava entre o conhecimento teórico (referente a bibliografia) e as observações que realizava sobre o desenvolvimento dos seus alunos, fazia com que ela concluísse até mesmo sobre traços de personalidade que podiam ser trabalhados durante a sua prática cotidiana.



Apesar do que sugerem a maioria dos autores consultados sobre a necessidade do professor se apresentar como um profissional reflexivo, os depoimentos das professoras não revelaram este posicionamento. Acredita-se que o professor de Educação Física da escola pública tem sustentado a sua prática pedagógica na sua experiência, mas não de forma reflexiva, e sim de forma ocasional. Isto significa que o professor vai reconhecendo o seu meio e o seu aluno e, quando aparece uma situação problemática, ele tenta resolvê-la através de estratégias que não estão claras.

### **O Cotidiano do Professor de Educação Física: Concepção Metodológica do Ensino**

Nesta sessão foram abordados aspectos relevantes das observações do cotidiano das professoras participantes da investigação. Ela contempla aspectos que foram observados e que caracterizavam as aulas de Educação Física na escola pública, como a concepção metodológica de ensino, o contexto escolar e, finalizando, as características das dimensões de instrução, organização, disciplina e clima relacional na intervenção pedagógica das professoras.

As observações das aulas das professoras de Educação Física na escola pública permitiram encontrar tanto diferenças quanto semelhanças na forma como eram ministradas. A autonomia das professoras para ministrar suas aulas era bastante ampla. Esta percepção confirma-se na fala de Januário (1996), quando diz que os professores utilizam-se de um modelo próprio de atuação na sala de aula, criando suas próprias rotinas, desenvolvendo concepções e teorias pessoais, muitas vezes diferentes da sua formação inicial.

Molina Neto (1993) e Souza (1988) destacam que tem sido freqüentemente utilizada uma metodologia generalizada de perspectiva tradicional na Educação Física da escola pública. Mesmo que cada professor configure uma maneira diferenciada de agir e de compreender as suas ações, existem aproximações metodológicas observadas com maior ênfase nas aulas dos sujeitos que caracterizam o ensino tradicional. Esta visão tradicional foi observada na utilização do esporte institucionalizado em larga escala e na utilização de estilos de ensino mais diretivos, através de comunicação oral e demonstrativa.

Para Becker (1993) e Souza (1988), a prática do professor baseia-se numa perspectiva autoritária no seu ambiente de aula. Esta característica aparece em Maria das Dores, que a utilizava como instrumento de coerção aos alunos, em função das notas e em alguns momentos críticos. Esta perspectiva não foi observada nas aulas de Maria do Socorro e Maria do Carmo, porém Maria do Carmo mantinha uma certa relação de autoridade com seus alunos.

De acordo com Molina Neto (1996), as aulas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental são, normalmente, de aprendizagem esportiva. Esta perspectiva evidenciou-se de maneira não muito expressiva, com as professoras investigadas. Observou-se, porém, a maior utilização de uma perspectiva esportivo-recreativa nas aulas das professoras de Educação Física.

As diferentes metodologias, adotadas nas aulas de Educação Física, variaram desde aulas autoritárias com regras rígidas até aulas livres, onde o esporte era utilizado de forma recreativa e sem controle. As abordagens pedagógicas que foram referidas pelas professoras como norteadoras de suas ações pedagógicas, somente foram observadas durante as aulas de Maria do Carmo. De fato, a abordagem crítica com fundamentação na proposta curricular estadual de SC, referida no primeiro momento da investigação, por Maria do Socorro como a abordagem que orientava suas ações no ensino não foi percebida após o início das observações de suas aulas, pois, enquanto que, a referida proposta reconhece a necessidade de sistematização dos conhecimentos produzido e vivido pelos alunos, as aulas de Maria do Socorro eram livres sem controle e com predominância de conteúdo esportivo, principalmente do futebol.

Uma outra abordagem, foi a da atividade física e saúde, referida por Maria das Dores, que tem como principal enfoque metodológico o planejamento de programas pessoais e coletivos de atividades físicas visando a saúde. Porém ao iniciar as observações de suas aulas pôde-se perceber que as aulas eram ministradas com enfoque esportivo sem variação dos conteúdos e procedimentos.

A abordagem tecnicista referida por Maria do Carmo refletiu aquilo que foi observado na prática. Ela se utilizava basicamente de três tipos de aulas, com o método parcial ou com o método global para desenvolvimento técnico de um esporte e aulas de grande jogo. Apesar da professora, utilizar o enfoque

metodológico da abordagem tecnicista, que privilegiava o processo de aprendizagem da técnica e da tática dos fundamentos de algumas modalidades esportivas, durante as observações de suas aulas percebeu-se também que a professora realizava várias paralisações durante o jogo e abria um espaço de discussão sobre algum acontecimento do mesmo. Este espaço não se caracterizava somente pela transmissão de uma informação técnica, mas o procedimento utilizado era de questionamento e diálogo com os alunos.

Com relação à Maria do Socorro, não existia uma organização detalhada de sua metodologia de ensino. Nas aulas que se caracterizavam pelo jogo de um esporte específico, não se notou o emprego de um momento específico para desenvolver progressões pedagógicas. Analisando as atividades de Maria do Socorro, percebeu-se que existia uma empatia entre ela e seus alunos e, com isso, conseguia convencê-los a realizar as atividades propostas. Mesmo assim, percebeu-se uma resistência muito grande às suas aulas quando propunha uma atividade diferente do jogo esportivo.

Metodologia de ensino similar foi observada durante as aulas de Maria das Dores, que dividia o espaço de suas aulas com mais três professores de Educação Física ela fornecia orientações durante o jogo, tais como a explicação de fundamentos técnicos da manchete ou de um posicionamento tático em quadra. Na realidade, observou-se uma grande preocupação com a administração do espaço físico e dos materiais durante a maioria das suas aulas. Um aspecto a ser destacado foi a participação efetiva da professora nas aulas, principalmente durante os jogos.

De modo geral, pode-se afirmar que as professoras participantes da investigação utilizam-se de metodologias que vão desde a aula tradicional, espelhada no esporte de rendimento, passando por aulas de ginástica, até a formação corporal e de alongamentos. Estas aulas não foram tão representativas como as aulas de conteúdo esportivo-recreativo. Também existiam diferenças quanto a tipo de turmas, número de alunos, espaço físico e materiais utilizados para as aulas que influenciavam diretamente na prática pedagógica desenvolvida nas aulas.

Apesar das diferenças entre as metodologias de ensino referidas pelas professoras participantes da investigação e, também, diferenças entre as suas

concepções de ensino e as metodologias realmente utilizadas nas aulas, não foi observada a diversificação de estratégias e métodos de ensino nas aulas de Educação Física, prevalecendo o emprego de uma metodologia de aulas esportiva-recreativas.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, as três professoras trabalhavam prioritariamente com o esporte coletivo institucionalizado, como o futsal, o voleibol e o basquetebol, geralmente numa perspectiva técnica ou como lazer para os alunos, embora ministrassem um número menor de aulas de ginástica e alongamento. A concepção de melhoria da aptidão física relacionada a saúde, oriunda de uma formação inicial já discutida anteriormente, também foi relatada por Maria das Dores. Porém, em suas aulas não foi observado o desenvolvimento de atividades físicas com uma intencionalidade de melhoria da condição física geral dos alunos.

De acordo com Bracht et al (1999), o esporte é o principal conteúdo citado pelos professores de Educação Física escolar, seguido da recreação e da saúde.

A escolha de conteúdos para um programa, segundo Kincheloe (1997), é uma decisão política, pois promove a valorização de um conhecimento em detrimento de outro. Parece, então, que as professoras não escolhiam, mas reproduziam um conteúdo e modelo de aula que vem caracterizado desde antes de sua experiência na escola, reforçado em sua formação inicial e permanente e, consolidado na experiência prática. Esta visão vai ao encontro de Colpas (1999) quando afirma que a Educação Física e seus conteúdos, ministrados na escola, em geral são compostos por um grupo de atividades que desenvolve uma mera experiência em si mesma, destituída de sistematização, organização, seleção e compreensão de conhecimentos e que existe apenas empiricamente.

O objetivo principal das professoras ao desenvolverem o conteúdo do esporte, seja sobre o aspecto técnico ou de lazer, foi de forma superficial, proporcionar uma visão de socialização e, também, segundo Maria das Dores, de trabalhar com os alunos a importância da prática de atividades físicas em busca de uma saúde melhor.

A prática esportiva foi utilizada nas aulas sob três perspectivas. A primeira refere-se ao aspecto recreativo e lúdico do movimento humano. O esporte, como perspectiva do lazer, principalmente o futsal e o voleibol, foi bastante frequente

nas aulas de Maria do Socorro e de Maria das Dores. A segunda perspectiva observada foi o desenvolvimento de técnicas específicas dos esportes como principal conteúdo e objetivo, bastante freqüente nas aulas de Maria do Carmo. A terceira perspectiva que apareceu nas falas das professoras tratou da socialização através do esporte. Observou-se que o simples jogo recreativo nas aulas de Educação Física era colocado como uma característica para melhorar a socialização dos alunos.

### **O Cotidiano do Professor de Educação Física: O Contexto de Ensino**

Ao contrário das outras disciplinas, o espaço físico onde são realizadas normalmente as aulas de Educação Física diferencia-se de forma muito relevante de outras disciplinas como português, matemática e geografia. Este espaço físico é configurado como amplo, aberto e de fácil acesso nas escolas, ao contrário de uma sala de aula.

De acordo com a investigação sobre o conhecimento pedagógico do professor de Educação Física na rede pública realizada por Scherer (2000), os espaços físicos onde os professores ministram suas aulas apresentam uma realidade baseada num contexto de ensino que vão desde aulas no ambiente escolar, com horários regulares, passando por aulas com invasão de alunos de outra turma e a aglutinação de mais de uma turma em um período, até em locais fora da escola e fora do horário regular.

Durante as observações das aulas das professoras participantes desta investigação, observou-se situações no contexto semelhantes ao estudo de Scherer (2000) e estas realidades repercutiam diretamente na prática pedagógica das professoras.

Os professores de Educação Física, conforme Scherer (2000), acreditam que seus espaços não foram estruturalmente organizados nas construções das escolas. Isto ficou bem evidenciado na fala de Maria das Dores, que várias vezes referia-se ao seu espaço físico como pequeno e sem privacidade. Maria do Socorro e Maria do Carmo mencionaram que preferiam um local coberto, porém acreditavam que tinham um bom espaço para suas aulas.

As professoras consideravam que seus locais de aula poderiam apresentar melhores condições em relação à amplitude, a cobertura e a privacidade. Nesse sentido, notou-se que a referência ao esporte institucionalizado fez-se presente na intenção pedagógica das professoras de Educação Física

O material utilizado nas aulas de Educação Física conforme, Negrine e Gauer (1990), é altamente relevante pois, em alguns casos, ele é indispensável para possibilitar a realização de algumas atividades físicas. Notou-se, tanto nas falas como nas observações das aulas de Maria do Socorro e Maria do Carmo, que não existia um problema maior com relação ao material utilizado nas aulas.

Um aspecto importante detectado no estudo foi a influência do esporte na Educação Física escolar, presente novamente na questão do material utilizado para as aulas. Tal situação foi mais evidente na utilização do voleibol nas aulas de Maria das Dores e do futebol nas aulas de Maria do Socorro.

Dentre as falas das professoras, observou-se que algumas dificuldades próprias do contexto caracterizavam as aulas de Educação Física, como por exemplo, a invasão de seu espaço físico pelos alunos que não estavam participando de suas aulas e o movimento de pessoas ao redor, atrapalhando a atividade. Estas dificuldades eram entendidas como decorrentes da organização interna da escola; Apesar de interferirem no seu cotidiano, elas eram assumidas pelas professoras pelo fato de conhecerem a realidade da escola e de terem que cumprir o ano letivo, independente do que estava planejado.

### **As Características da Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física**

Nesta sessão procurou-se compreender a intervenção pedagógica do professor de Educação Física como um conjunto de ações intencionais, conscientes e dirigidas para um fim específico. Dentro desse contexto buscou-se analisar a intencionalidade das professoras durante a fase interativa do ensino, identificando os procedimentos utilizados quando orientavam a turma e acompanhavam as atividades, na organização de seus trabalhos, do tratamento que davam aos problemas disciplinares e, por fim, ao relacionamento que mantinham com os alunos.

Ao analisar a intervenção pedagógica das professoras, fez-se necessário investigar os seus planos de ensino e as suas intenções pedagógicas. Neste sentido, procurou-se ter acesso aos planejamentos e conferir as aplicações através das observações. Para Molina Neto (1996), os professores de Educação Física acreditam que fazer planos escritos é desnecessário. Entre as professoras participantes da investigação, foram obtidos o planejamento de ensino de Maria do Carmo e o PPP da escola de Maria das Dores.

Para Bracht et al (1999), os professores não têm demonstrado uma sistematização no processo de planejamento, sendo que os professores mais experientes são aqueles que menos importância atribuem a esta atividade.

As professoras Maria do Socorro e Maria das Dores tinham uma visão tradicional do planejamento. Mesmo não disponibilizando os planejamentos, referiram que estruturavam por conteúdos, divisões bimestrais, materiais e estrutura necessária. Notou-se que existia uma falta de interesse, tanto pela realização quanto pela utilização e atualização deste documento. Com isso, suspeita-se que a não disponibilização dos planejamentos se deu porque o conhecimento pedagógico, que deveria sustentar a confecção do planejamento a ser utilizado normalmente em um ano letivo, foi substituído pela reprodução das atividades de aula e pela experiência. Neste sentido, percebeu-se que as professoras acreditavam que o planejamento era uma atividade eminentemente administrativa, sem uma função pedagógica explícita.

Maria do Carmo conseguiu estabelecer uma coerência entre a sua formulação de planejamento e sua prática pedagógica e isto aconteceu, principalmente, pela relação de proximidade com o corpo administrativo e pedagógico da escola, que lhe garantiu a participação efetiva nas decisões e atividades desenvolvidas na escola.

Diversos autores (Canfield, 1996; Farias, 2000 e Nasário, 1999), entendem que o planejamento é uma atividade essencial em todas as situações no cotidiano escolar. Pois, sem ele dificilmente os professores conseguem estabelecer os objetivos a serem atingidos com os alunos e também conseguem organizar seus trabalhos. Nesta perspectiva, acredita-se que seria ideal que o professor pudesse realizar o planejamento de suas atividades. Porém, o que pôde-se perceber nas observações das aulas de uma maneira geral, foi que as

professoras dão pouca importância a elaboração e atualização desse instrumento, pois os conteúdos e estratégias de ensino aconteciam sem uma seqüência e desorganizados.

Após, compreender a forma como percebiam os seus planejamentos de ensino, buscou-se analisar o nível de instrução implementados nas intervenções pedagógicas das professoras. Para Onofre (1995), as medidas que os professores tomam para melhorar o conteúdo e a forma de como são comunicadas as informações para os alunos estão intimamente associadas ao grau de preparação e planejamento das tarefas.

Os momentos de comunicação das informações das atividades aos alunos foram marcados por características bem diferentes entre as professoras envolvidas no estudo. A pouca atenção dada nos momentos de informação e a baixa participação dos alunos durante as aulas foi percebida nas aulas de Maria do Socorro. De acordo com Farias (2000), essas atitudes dos alunos parecem revelar um desprezo pela disciplina, causada principalmente pelos comportamentos dos professores que não ministraram suas aulas adequadamente.

Os alunos parece que faziam uma determinada resistência aos métodos utilizados pela professora. Tal situação lembra a "teoria de resistência dos alunos", tratada por Enguita (1988). Para o autor, os alunos praticam o seu poder ao desestabilizarem as aulas com conversas e caminhadas, principalmente como meios de tornarem as aulas mais lentas.

Muito embora Maria das Dores tenha conseguido criar uma rotina que facilitasse o momento de repasse das informações iniciais, essa rotina se esgotava nesse momento e com isso parecia também que os alunos exerciam seus poderes de resistência, dificultando a aprendizagem nos demais momentos das aulas.

Por um outro lado, ficou claro que a conduta de Maria do Carmo, utilizando-se de um planejamento previamente concebido e cumprindo-o, facilitava sua intervenção pedagógica, garantindo a atenção e a concentração dos alunos nos momentos em que recebiam informações, aumentando a participação voluntária dos alunos nas atividades realizadas nas aulas e



conseguindo com que os alunos entendessem as várias fases da aula, formando uma unidade que tinha haver com o todo da aula.

É importante salientar que as professoras de Educação Física participantes da investigação apresentavam dificuldades acentuada em avaliar seus alunos. Além disso, confundiam medidas (nota) com avaliação, misturando também critérios e instrumentos. Neste sentido, a autonomia das professoras apareceu de forma mais clara, pois cada uma procedia de forma diferente, e demonstravam determinado nível de insegurança.

As professoras apresentavam também dificuldades em administrar as atividades de avaliação. A não existência de um planejamento explícito, nos casos de Maria do Socorro e Maria das Dores, reforçava o problema no momento da avaliação, fazendo com que esta ocorresse de uma maneira confusa. De uma forma mais sistemática e clara, Maria do Carmo utilizava-se de critérios variados como a presença e a participação dos alunos, provas escritas sobre o entendimento técnico dos esportes e o cumprimento das atividades propostas e desenvolvidas. Essa forma de avaliação refletia o modelo tradicional, pois concebia notas pelo desempenho dos alunos nas tarefas e nas aulas.

Em síntese, observou-se que as professoras envolvidas no estudo, utilizavam a observação e o cumprimento das metas para realizarem suas avaliações e levavam em consideração os aspectos de frequência e participação dos alunos. Tais procedimentos não podem ser considerados compatíveis com as abordagens referidas pelas professoras. Maria do Socorro, realizava as avaliações baseadas em notas de participação e auto-avaliação dos alunos, no entanto a abordagem crítica referida por ela sugere que a avaliação seja realizada privilegiando o processo ensino-aprendizagem, ou seja, uma avaliação que sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

Na abordagem da atividade física e saúde o processo de avaliação privilegia o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, com avaliação somativa dos conteúdos sobre a atividade física e saúde e seus benefícios para a saúde, porém, as avaliações de Maria das Dores eram realizadas seguindo os critérios de participação, frequência, uniforme adequado e observação.

Também, seguindo um modelo tradicional, Maria do Carmo utilizava-se de alguns procedimentos de avaliação da abordagem tecnicista referida por ela, como a aplicação de provas e apresentação de trabalhos, porém não utilizava da mensuração da performance para avaliar seus alunos.

Para analisar a organização da prática pedagógica, buscou-se centrar a atenção nos aspectos que se relacionavam com a familiarização dos alunos com as rotinas das aulas e também da forma como as professoras conduziam o tempo, os espaços e os materiais das aulas.

Muito embora as três professoras tenham garantido que os alunos conhecessem suas rotinas de aulas, percebeu-se que a única professora que conseguia manter um comportamento dinâmico e de entusiasmo nos momentos de realização das atividades era Maria do Carmo. Ela conseguiu criar um clima favorável para realização das atividades, o qual parecia estar relacionado com o cumprimento do planejamento traçado anteriormente.

A questão da disciplina, que foi tratada na investigação, estava relacionada às ações das professoras em promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas aulas, de forma a aumentar o nível de participação e empenho, respeitando sempre o espaço dos colegas sem deixarem de expressar a sua maneira de ser. Para que isso ocorresse era necessário o entendimento de que a disciplina tivesse que ser encarada em uma perspectiva preventiva, baseada na idéia de evitar que os quadros de indisciplina ocorressem, estabelecendo critérios de funcionamento da aula com participação efetiva dos alunos.

Para Maria do Socorro, a disciplina em suas aulas estava atrelada ao controle da indisciplina, abordando assim um comportamento remediativo, ou seja, tratava dos problemas de indisciplina quando eles apareciam e de uma forma autoritária. Tal situação foi encontrado no estudo de Farias (2000), onde os professores de Educação Física adotavam uma postura tradicional e autoritária para exigirem respeito dos alunos, pois acreditavam que os problemas de indisciplina eram gerados nas suas próprias casas. Maria do Socorro deixava passar momentos de aprendizagens bastantes significativos para os alunos, no que diz respeito aos valores básicos educacionais. De fato, tais procedimentos não são condizentes com a metodologia de ensino informada pela professora,

pois para a abordagem crítica todos os momentos e situações da aula devem ser encarados como momentos de aprendizagem, onde o professor exerce a função de mediação do conhecimento.

Esta conduta em corrigir o comportamento indisciplinado também foi observada nas aulas de Maria das Dores, que em função do contexto em que aconteciam suas aulas, estabelecia critérios de funcionamento baseados em suas idéias de controle da turma. Esse tipo de estratégia era guiado pela perspectiva da "negação" (não é permitido fazer a aula de calça jeans, não é permitido fazer a aula sem tênis...). Acredita-se que essa conduta observada nas aulas de Maria das Dores seja reflexo de uma formação tradicional, onde as decisões nas aulas deveriam ser tomadas pelo próprio professor.

As ações tomadas por Maria do Carmo sobre as questões da disciplina eram relacionadas a partir da prevenção de comportamentos indisciplinados. A partir da participação efetiva dos alunos, foram estabelecidos critérios de funcionamento das aulas. Sua conduta era de mediação e sempre respeitando as decisões estabelecidas pelo grupo. Acredita-se que esse tipo de comportamento observado reflète o nível de reconhecimento da professora na escola, obtido ao longo dos anos de ensino na área. A conduta de Maria do Carmo a respeito das questões da disciplina, foram além da metodologia de ensino informada por ela, pois enquanto que na abordagem tecnicista, a elaboração das regras de funcionamento das aulas são feitas com base nas idéias do professor, a professora utilizava, as regras com base na construção coletiva com os alunos.

A relação entre professor e aluno conforme, Esteve (1995), sofreu mudanças nas últimas décadas que se caracterizavam pelo aumento da violência. Segundo o autor, as relações se tornaram mais conflituosas e muitos professores não souberam encontrar modelos mais justos e participativos de convivência com os alunos.

Silva (1997), em seu estudo sobre o choque com a realidade no primeiro ano de ensino, verificou que os professores consideram boa a sua relação com os alunos, mas na verdade sentem que não conseguiram criar um clima propício no seu trabalho. A autora acredita que esse clima ocorreu devido principalmente as causas externas, tais como as condições familiares, os anos de repetência, entre outros.

Para evitar problemas de indisciplina, os professores de Educação Física necessitam conhecer de maneira aprofundada os seus alunos, com sua realidade social, cultural e econômica, bem como seus interesses, para que possam utilizar-se de metodologias e estratégias mais adequadas às situações que se apresentam no cotidiano.

Nesta mesma perspectiva, Imbernón (1997) acredita que um projeto educativo deve ser integrado aos valores, à cultura, à linguagem e às tradições da comunidade escolar. Para o autor somente através do conhecimento da realidade de seus alunos, o professor poderá realizar intervenções apropriadas.

De modo geral, percebeu-se uma relação de tranquilidade e simpatia entre as professoras participantes da investigação e seus alunos. Esse resultado foi marcado pela modificação de seus comportamentos e estratégias mediante a presença de determinados alunos. Neste sentido, parecia que as professoras participantes da investigação acreditavam ser de extrema relevância conhecer a comunidade escolar, mas principalmente seus alunos. Estes procedimentos vão de encontro ao pensamento de Schön (1992) quando diz que o professor deve aprender formas de mostrar e dizer que se ajustam às características dos alunos, que precisam aprender quais são suas dificuldades e qual a capacidade que têm em realizar as tarefas e também descobrir como agir, como professor, para melhorar suas intervenções pedagógicas.

Em síntese, as características da intervenção pedagógica (instrução, organização, disciplina e clima relacional) consideradas como elementos básicos para obtenção de melhores níveis de aprendizagem dos alunos e que foram investigadas entre as professoras, revelam que a intervenção na sala de aula constitui uma área crítica da função do professor. Esta situação é provocada por diversos fatores que englobam desde os interesses pessoais dos professores na busca de conhecimento, o sistema de formação inicial e permanente que se encontra ainda muito distante da realidade escolar, o modelo de escola que visa o conhecimento fragmentado, até a infra-estrutura física inadequada e a falta de maior comprometimento do estado com a educação. Essa falta de maior comprometimento pode ser visualizada no aumento do número de aulas ministradas pelos professores, nos baixos salários, na permissão de turmas

funcionando com número elevado de alunos e na contratação de professores em caráter temporário.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procurou-se estabelecer aqui algumas reflexões advindas do processo de investigação que se tornaram relevantes para esclarecer as questões da pesquisa e também para dar sugestões que pudessem ser seguidas a partir deste estudo.

Considerando as limitações impostas pela metodologia utilizada nesta investigação e o tipo de estudo em casos, vale ressaltar novamente que o objetivo desta investigação não foi de generalizar suas interpretações. Acredita-se que muitas situações visualizadas nesta investigação são parecidas com outros meios escolares, mas somente podem ser comparadas e utilizadas como referência a partir da compreensão do contexto de cada universo pesquisado.

Nesta perspectiva, as inquietações estiveram sempre voltadas no sentido de melhor compreender como as professoras de Educação Física participantes da investigação construía, organizavam e sistematizavam suas aulas na rede estadual de ensino, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de acordo com as respectivas metodologias de ensino referidas como suporte teórico para a intervenção pedagógica. Para tanto, buscou-se inicialmente alguns esclarecimentos sobre quais seriam os conhecimentos utilizados em suas aulas, sua origem e como serviam de sustentação para sua intervenção pedagógica. Reconheceu-se que a trajetória realizada pelas professoras durante o seu percurso profissional, as experiências de sua vida, bem como as influências internas da escola, principalmente aquelas relativas à administração escolar e às relações com os seus alunos, fazem parte de um contexto que formam a prática pedagógica destas professoras.

Este capítulo final está dividido em quatro partes. A primeira compreende a sistematização das informações obtidas com as respectivas interpretações para

atender os objetivos do estudo. A segunda parte concentrou-se nas novas visões percebidas a partir desta investigação e que ampliaram o olhar e o pensar do pesquisador sobre a Educação Física escolar. A terceira parte referiu-se às possíveis direções que este trabalho apontou levando em consideração seus conteúdos e sua metodologia. Por fim, as sugestões de possíveis estudos que podem ser realizados a partir desta investigação.

Procurando esclarecer a intenção pedagógica do professor de Educação Física em seu cotidiano de aulas, partiu-se da origem do seu conhecimento pedagógico que se caracterizava por uma gama de elementos que vem sendo construído durante toda a sua vida. Esse conhecimento é composto pelas suas experiências anteriores à formação inicial, principalmente pelo contato com o esporte rendimento, pela formação inicial de maneira mais generalizada, pela formação permanente de maneira mais específica, pela experiência pedagógica dos professores durante o período de magistério e, por fim, pelo cotidiano do professor durante as aulas.

Durante a experiência anterior a formação inicial, as vivências com as aulas de Educação Física e esportes, foram para as professoras participantes desta investigação, decisivas para realização do curso de graduação em Educação Física. A formação inicial foi marcada por um modelo tradicional de currículo, onde existia uma relação muito forte com a prática institucionalizada do esporte, caracterizado principalmente por um distanciamento entre a teoria e a prática.

A necessidade de formação permanente foi apontada de forma unânime entre as participantes da investigação, as quais referiram como principais fontes de conhecimento os cursos de especialização, cursos de atualização e os programas de capacitação da Secretaria Estadual de Educação. Os cursos de especialização e atualização foram justificados pela procura de uma melhor qualificação/atualização, aplicação prática e progresso na carreira do magistério. As professoras reconheceram que a principal fonte de seus conhecimentos durante a formação permanente deveria ser dos programas de capacitação promovidos pela Secretaria Estadual de Educação. Porém, elas fazem críticas severas ao desprezo dado pela Secretaria a área de Educação Física e aos cursos promovidos que são freqüentemente desconectados da realidade.

Outra fonte de conhecimento identificada no estudo foi a experiência obtida a partir da prática pedagógica, que mostrou dois comportamentos distintos. Enquanto que um sustenta a sua prática na experiência, mas não de forma reflexiva e sim de uma forma ocasional, o outro parece surgir a partir de um agir reflexivo.

A metodologia de ensino utilizada pelas professoras em suas aulas demonstrou haver uma ampla autonomia, tanto na parte administrativa como na parte pedagógica das escolas. Essa autonomia foi marcada por uma perspectiva de aulas esportivo-recreativas, onde a rotina era de aulas livres, com orientações durante o jogo, que em algumas ocasiões eram autoritárias e se aproximavam do modelo tradicional. O conteúdo desenvolvido nas aulas foi o esporte numa perspectiva técnica ou de lazer, com o objetivo de socialização e de manutenção da saúde. Os locais das aulas e os materiais que foram citados e utilizados pelas professoras pertenciam a cultura dos esportes coletivos. Apesar da perspectiva recreativa estar bastante presente durante as aulas de Educação Física, a aplicação das regras oficiais, dos esportes (como o número exato de jogadores) e a necessidade de ter um árbitro, entre outras, caracterizaram que o modelo de esporte de alto rendimento ainda serve como sustentação da prática pedagógica dos professores de Educação Física. Além disso, as abordagens pedagógicas referidas pelas professoras como norteadoras de suas ações pedagógicas estão muito distante das orientações pedagógicas sugeridas pela literatura especializada de cada abordagem, reforçando assim uma crise entre o que se produz na teoria e o que realmente é realizado nas práticas de Educação Física escolar.

O contexto onde ocorriam as aulas demonstrou, por um lado, alguns aspectos positivos que facilitam o aprendizado, com aulas acontecendo no horário regular dentro da escola e com materiais adequados para o esporte. Já, por outro lado, a utilização de espaço físico inadequado, a invasão de alunos na turma e a aglutinação de mais de uma turma no mesmo horário de aula, favorecia a permanência do quadro de incerteza e desprezo em que vive a escola pública.

Na caracterização da intervenção pedagógica das professoras, a visão encontrada sobre o planejamento se baseava em duas perspectivas. Uma que observava o planejamento como uma atividade eminentemente administrativa,



portanto numa visão tradicional que estruturava o planejamento por conteúdos, bimestral e por materiais e estrutura física. E, uma outra que encarava o planejamento como uma construção coletiva, que necessitava de coerência com a aplicação, portanto, atenta as modificações da realidade envolvida. Estas duas perspectivas sobre o planejamento foram significativas para se perceber a intencionalidade da intervenção pedagógica das professoras. Entre as professoras que demonstraram uma visão que se aproximava da primeira perspectiva de planejamento, foi percebida a pouca atenção dos alunos naqueles momentos de comunicação de informações da professora à turma, baixa participação dos alunos nas aulas, desprezo pela disciplina, resistência aos métodos utilizados, dificuldade em avaliar, aulas sem organização, controle e tratamento dos problemas de indisciplina de forma autoritária e clima de tranqüilidade e simpatia. Esses aspectos referidos demonstraram que a intenção e o motivo da disciplina Educação Física na escola se baseia nela mesma, sem ligação com as demais existentes na escola.

A organização prévia do planejamento e a preocupação com a respectiva aplicação foi também percebido entre as professoras. Com isso, pôde-se observar que existia uma intervenção pedagógica diferenciada, onde as medidas tomadas pela professora facilitavam a tomada de decisão em saber o que fazer nas mais diversas situações.

Os relatos e ações das professoras participantes da investigação representam de forma micro-estrutural o que se passa na realidade das aulas de Educação Física. Além disso, os resultados encontrados representam um conjunto de influências que engloba tanto aquilo que foi oportunizado socialmente quanto os interesses pessoais das professoras.

Analisando as decisões metodológicas tomadas, e aquilo que foi aprendido no processo de construção desta investigação, pode-se dizer que este tipo de estudo possibilitou uma inserção de forma aprofundada nas escolas investigadas. Esta convivência com a cultura escolar ampliou algumas visões que esclareceram como vivem e como pensam as professoras Maria do Socorro, Maria das Dores e Maria do Carmo. De fato, as professoras não estão contentes com a sua situação funcional e financeira no magistério público estadual. Elas desenvolvem outras atividades, profissionais, não somente voltadas para a

educação, a fim de aumentarem sua renda e, conseqüentemente, não têm tempo nem recursos financeiros para atualizarem-se.

No que diz respeito as novas visões percebidas a partir desta investigação, algumas aprendizagens foram significativas no trabalho de campo deste processo investigativo, que dependia do período necessário para a realização das atividades nas escolas. Assim, estendeu-se o trabalho de campo até o seu limite máximo de tempo no ano letivo, pois a programação inicial era ter contato com os professores e com as escolas desde o acesso até o retorno das entrevistas entre os meses de junho e novembro. Neste percurso, os ajustamentos e a coleta de dados do primeiro momento da pesquisa, atrasaram o trabalho de campo do segundo momento da pesquisa, estendendo até próximo às festas de fim de ano.

Outra particularidade neste processo refere-se ao desgaste físico e mental durante o trabalho de campo. A realização das observações, juntamente com a sua transcrição diária e com a confecção do diário de campo, revelaram-se atividades extremamente cansativas. Outra fase exaustiva caracterizou-se as transcrições das entrevistas. Por fim, as interpretações do conteúdo das entrevistas constituiu-se um processo mental desgastante, o qual exigiu muita concentração e tempo disponível.

Relevante foi descobrir que as mais diversas formas de coleta de informações estão relacionadas com a validade interpretativa de um estudo de perspectiva qualitativa. A formação de unidades de significado, a construção de categorias e a própria descrição das interpretações foram fundamentais para que este trabalho se revestisse de significados para o pesquisador.

Pesquisar tornou-se, então, um exercício possível e necessário para compreender fenômenos sociais ligados à Educação Física e à escola. Partindo deste pressuposto, investigar a própria prática docente passou a ser um objetivo a ser perseguido no cotidiano profissional do pesquisador.

Quanto às possíveis direções para investigações futuras nesta área, este trabalho aponta para a necessidade de compreender-se, com mais profundidade, o cotidiano escolar, através de estudos de perspectiva qualitativa, onde a compreensão das relações que abrangem a comunidade escolar, sustentem uma ação pedagógica dos professores de Educação Física, sem desconsiderar o

contexto social, político, econômico e cultural, engajando-os num movimento crítico em busca de uma sociedade mais igualitária e humana.

Finalmente, a partir desta investigação, podem ser realizados estudos de aprofundamento sobre a intervenção pedagógica do professor de Educação Física. Pesquisas que interpretem as considerações dos professores com relação a sua vida atlética, a sua formação inicial, a sua formação permanente e a sua experiência pedagógica são de extrema relevância em busca de uma compreensão maior sobre a cultura docente do professor de Educação Física. Auxiliar os professores para que tenham uma visão de sociedade mais igualitária e justa, assim como para que estejam mais envolvidos nos processos políticos e sociais, é o que acredita-se ser a possível contribuição deste trabalho. Isto só poderá ocorrer na medida em que os professores tenham oportunidade e formação para sistematizar o conhecimento que desenvolvem na experiência cotidiana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C.A. (2001). *O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e do treino do voleibol na formação*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto.
- Apple, M.W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M.W. (1996). *Cultural politics education*. New York: teachers College Press.
- 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.
- Barros, M.V.G. de; Cunha, F.J.P. & Silva Júnior, A.G. (1997). Educação física escolar na perspectiva da promoção da saúde: um estudo de revisão. *Revista Corporis*, 2 (2), p. 47-53.
- Bastos, L.R., Paixão, L. Fernandes, L.M. & Deluiz, N. (2000). *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. Rio de Janeiro: LTC.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Bento, J. O. (1981). *Dialéctica da educação física*. Porto: ISEF
- Bento, J. O. (1991). O desporto escolar e as novas exigências de formação de docentes. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2(3), p.53-56.
- Betti, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Betti, M. (1994). Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 16(1), p. 14-21.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C.M.F. (1998). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus.

- Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Bracht, V. et al. (1999). Diagnóstico da educação física escolar do espírito santo: o imaginário social do professor. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. (pp. 183-192). Florianópolis: UFSC.
- Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, 6(12), p. XIV-XXIV.
- Brasil. (1982). Secretaria da Educação Física e Desporto. *Legislação desportiva*. Brasília: MEC.
- Caldeira, A.M.S. (1995). A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Caderno de pesquisa*, 95, p.5-12.
- Canfield, M.S. (1996). Planejamento das aulas de educação física: é necessário?. IN: Canfield, MS.(org.). *Isto é educação física*. (pp.33-52). Santa Maria: JtC.
- Cardoso, C.L. (1998). Concepções de aulas abertas. IN: Kunz, E. (org.). *Didática da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Carlan, P. (1997). *A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos mestrados em educação*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH/Cruz Quebrada.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. IN: Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.M.; Onofre, M.S.; Diniz, J.A.& Pestana, C. (orgs.). *Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática*. (pp. 9-36). Lisboa: Edição FMH.
- Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. IN: Houston, R.; Haberman, M. & Sukula, J. (eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Chiaradia, B.M., Castro, R.L.V., Nascimento, J.V. (2002). Estratégias para adaptação à formação inicial em educação física: o caso dos estudantes com elevado desempenho acadêmico da UFSC. IN: Sonoo, C.N.; Souza, C. & Oliveira, A.A.B. (orgs.). *Educação física e esportes: novos desafios da formação profissional*. (pp. 167-185). Maringá: UEM.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez Editora.

- Colpas, R.D. (1999). *Educação física escolar: a construção de um conceito. Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.* (pp. 130-137). Florianópolis: UFSC.
- Corbin, C.B.; Lindsay, R. (1991). *Concepts of physical fitness.* Brown Co., Dubuque: Iowa.
- Cunha, M.I. (1995). *O bom professor e sua prática.* Campinas: Papirus.
- Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo.* Campinas: Papirus.
- Darido, C.S. (1998). *As principais tendências pedagógicas da educação física escolar a partir da década de 80.* (CD). Actas do VI Congresso de Educación Física e Ciências do deporte dos Países de Língua Portuguesa, VII Congresso Galego de Educación Física.
- Darido, C.S. (1999). *Educação física na escola: questões e reflexões.* Araras: Topázio.
- Domingues, S.C. et al (2001). *Publicações em educação física: abordagens e tendências pedagógicas.* (CD). Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambú: CBCE.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. IN: Houston, R.; Haberman, M. & Sukula, J. (eds.). *Handbook of research on teacher education.* New York: MacMillan.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies, 23 (1), p. 1-19.*
- Enguita, M.F. (1988). *La escuela a examen.* Madrid: Pirámide.
- Esteve, J.M. (1995). Mudanças sociais e função docente. IN: Nóvoa A. (org.). *Profissão professor.* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Farias, G.O. (2000). *O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Freire, J.B.S. (1992). *Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.* Campinas: Scipione.
- Furtado, I.W. (2002). *Contribuições da educação física como prática pedagógica na formação de sujeitos autônomos.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ghiraldelli Júnior, P. (1987). *O que é pedagogia.* São Paulo: Brasiliense.
- Ghiraldelli Júnior, P. (1989). *Educação física progressista.* São Paulo: Loyola.

- Gil, A.C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Giroux H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas.
- Gonçalves, M.A.S. (1994). *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papyrus Editora.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto.
- Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM. (1991). *Visão didática da educação física: análise críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.
- Guedes, D.P.; Guedes, J.E.R.P. (1992). Projeto atividade física e saúde: uma proposta de promoção de saúde. *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, 7(13), p. 15-22.
- Guedes, D.P.; Guedes, J.E.R.P. (1993a). Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, 14(7), p. 16-23.
- Guedes, D.P.; Guedes, J.E.R.P. (1993b). Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, 15(8), p. 3-11.
- Guedes, D.P.; Guedes, J.E.R.P. (1994). Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, 16(9), p. 3-14.
- Hernández, F. (1999). A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. IN: Molina Neto, V & Tiviños, A.N.S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina.
- Hildebrandt, R. (1985). Reflexões pedagógicas sobre currículo em educação física. *Revista Kinesis*, 1(1), p. 27-34.
- Hildebrant, R. & Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Hildebrant - Stramann, R. (2001). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Imbernón, F. (1997). *La formación del professorado*. Barcelona: Paidós.

- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Kincheloe, J.L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kuh, D.J.L. & Cooper, C. (1992). Physical activity at 36 years: patterns and childhood predictors in a longitudinal study. *Journal of epidemiology commuty health*, 46, p. 114-119.
- Kunz, E. (1991). *Educação física ensino & mudança*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (2001). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Le Bouch, J. (1983). *A educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
- Libâneo, J.C. (1986). Os conteúdos escolares e suas dimensões crítico-sociais. *Revista Ande*, 6(11), p.5-13.
- Libâneo, J.C. (1987). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola Editora.
- Manoel, E.J. (1994). Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, 1(8), p. 82-97.
- Marin, A. J. (1990). *Trabalho docente: perspectivas, modelos e anotações sobre o tema*. Tese de Doutorado. UNESP.
- Molina Neto, V. (1993). *A prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus*. Porto Alegre: UFRGS.
- Molina Neto, V. (1996). *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de porto alegre*. Tese de Doutorado. Universitat de Barcelona.
- Moreira, W.W. (1991). *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Unicamp.
- Nahas, M.V. & Corbin, C.B. (1992a). Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 6(2), p. 47-58.
- Nahas, M.V. & Corbin, C.B. (1992b). Educação para aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 6(3), p. 14-24.



- Nahas, M.V.; Pires, M.C. & Waltrick, A.C. et. al. (1995). Educação para atividade física e saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 1(1), p.57-65.
- 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.
- Nascimento, J.V. do. (1998). *A formação universitária em educação física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto.
- Negrine, A., Gauer, R.M.C. (1990). *Educação física e desporto: uma visão pedagógica e antropológica*. Porto Alegre: Posenato.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. IN: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A.A.B. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, 8 (1), p. 21-27.
- Oliveira, A.A.B. de. (1999). *Educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Onofre, M.S. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, p. 75-97.
- Pagotto, M.S.S. (1988). *Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
- Pires, G. de L. (2000). *A educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação. Susídios para a saúde?*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Pollock, M.L.; Wilmore, J.H. & Fox III, S.M. (1993). *Exercício na saúde e na doença: avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação*. Rio de Janeiro: Medsi.
- Popkewitz, T.S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. IN: Nóvoa A. (org.). *Os professores e sua formação*. (pp. 35-50). Lisboa: Don Quixote.
- Rodrigues Gómez, G.; Flores, J.G. & Jiménez, E.G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rosado, A. (1998). *Nas margens da educação física e do desporto*. Lisboa: FMH.

- Santa Catarina. (1998). Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Proposta curricular*. Florianópolis: COGEN.
- Saviani, D. (1983) *Tendências e correntes da educação brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Saviani, D. (1987) Tendências e correntes da educação brasileira. IN: Saviani, D. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sherer, A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4-14.
- Silva, E.T. (1995). *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas: Papirus.
- Silva, M.C.M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. IN: Estrela, M.T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. (pp.51-80). Porto: Porto Editora.
- Soares, C.L., Taffarel, C.N.Z. & Escobar, M.O. (1993). A educação física escolar na perspectiva do século XXI. IN: Moreira, W.M. et al (orgs.). *Educação física e esportes: perspectiva para o século XXI*. (pp.211-224). Campinas: Papirus.
- Souza, J.L. (1988). *A educação física de 5ª a 8ª série: uma análise crítica da prática em escolas de porto alegre*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Souza e Silva, R. (1997). *Pesquisa em educação física*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Souza Júnior, M. (1999). *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...? isso é história!*. Recife: EDUPE.
- Tani, G. et. al. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP
- Tani, G. (1998). Educação física escolar no brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. *Anais do II Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*. (pp. 120-127). Santa Maria: UFSM.

- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores frente ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, p.215-233.
- Thomas, J.R. & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. Third Edition. Champaign: Human Kinetics.
- Travers, M.W.R. (1971). *Introduccion a la investigacion educacional*. Buenos Aires: Paidos.
- Vygotski, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

## **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(a) Senhor (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 UFSC, temos o prazer de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada "**Prática Pedagógica de Professores de Educação Física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis - SC**", como projeto de dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar a intencionalidade da prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino de 5ª a 8ª série em Florianópolis, refletindo sobre as abordagens pedagógicas e as intervenções de ensino. Espera-se que esta investigação, de natureza descritiva-interpretativa, possa fornecer informações importantes que permitam àqueles envolvidos - e preocupados - com a prática pedagógica do professor de Educação Física no ambiente escolar tomar decisões mais informadas, e também contribuir na estruturação de futuros programas de formação continuada de professores de Educação Física na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

A metodologia adotada prevê a coleta de dados utilizando a técnica de entrevista semi-estruturada com o senhor(a) e a observação de suas aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série filmando algumas aulas realizadas durante os diferentes turnos de ensino. A permanência dos investigadores nas dependências da escola não afetará o desenvolvimento pleno das aulas de Educação Física. Além disso, será mantido sigilo das informações coletadas que serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa.

A sua colaboração tornou-se imprescindível para o alcance dos objetivos propostos.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou fone: 331-9792).

---

De acordo com o esclarecido, aceito colaborar (participar) na realização da pesquisa "**Prática Pedagógica de Professores de Educação Física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis - SC**", estando devidamente informado(a) sobre a natureza da pesquisa, objetivos propostos, metodologia empregada e benefícios previstos.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2002

---

Professor de Educação Física da Escola Aderbal Ramos

## **Anexo 2**

### **Relatório do Primeiro Momento da Investigação**

## **Relatório final da primeira fase do projeto de pesquisa apresentado ao curso de Mestrado em Educação Física na UFSC**

Prática Pedagógica de Professores de Educação Física: Um estudo de casos na rede escola pública estadual em Florianópolis - SC

### **Introdução**

Ao investigar a prática pedagógica de professores de Educação Física, torna-se necessária a reflexão histórica sobre problemas e tendências ligadas a formação profissional e as propostas pedagógicas desenvolvidas nesta área do conhecimento, sobretudo nas últimas três décadas.

Na década de 1970, a educação brasileira sob influência do sistema militar, implementou na Educação Física um processo de desconstrução do prazer e do lazer. Viu-se nessa fase a redução do lúdico com o predomínio da orientação tecnicista, onde o planejamento e a tecnologia de ensino sobrepujavam o professor e o aluno no processo de ensino. Neste processo era dada ênfase às tarefas mecânicas, o lúdico nas aulas era reduzido aos objetivos operacionais não atendendo ao simples prazer de praticar (Bracht, 1992).

A partir da década de 1980 até os dias atuais, verifica-se uma mudança paradigmática na produção do conhecimento em Educação Física. Esta mudança pode ser constatada nas análises dos trabalhos apresentados em eventos científicos, nas publicações especializadas e nas dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação em Educação Física e em Educação (Carlan, 1997; Souza e Silva, 1997).

O debate realizado nas últimas décadas, especialmente sobre a definição da Educação Física e Esportes como área do conhecimento, parece ter contribuído para o surgimento de novas abordagens na Educação Física escolar, tais como as abordagens Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista, Críticas, entre outras. Esta diversidade de concepções sobre o que é Educação



Física e qual a sua finalidade no âmbito da educação escolar, gerou uma grande discussão na comunidade científica da área, direcionando seus estudos para os aspectos pedagógicos desta área do conhecimento. O enfoque da atuação pedagógica direcionou-se para a confirmação da Educação Física como componente da educação e da formação dos sujeitos e, portanto, imprescindível na estrutura curricular da escola. Neste sentido, o volume de produção científica aumentou significativamente, sobretudo no âmbito das práticas pedagógicas.

Entretanto, há um entendimento de que as mudanças restringiram-se basicamente ao mundo acadêmico e muito pouco foram significativas na esfera da prática pedagógica que acontece de fato na intervenção profissional, sendo esse um dos grandes problemas enfrentados pela área (Darido, 1999; Kunz, 2000; Tani, 1998).

Por outro lado, há que se considerar que esta preocupação com os aspectos pedagógicos, pode representar também uma necessidade histórica de justificar a presença desta disciplina na estrutura curricular da escola, necessidade esta que vem a tona com as discussões emergentes deste período.

Conforme Barbosa (1999), a importância e necessidade da Educação Física na escola, entre aqueles que atuam na área, sem dúvida está consolidada. Contudo, verifica-se a necessidade de maior esclarecimento e consolidação desta disciplina na sociedade de modo geral. Esta consolidação irá ocorrer não só através do discurso e do convencimento, mas sobretudo de práticas pedagógicas capazes de evidenciar o papel educativo da Educação Física.

Ao se entender a Educação Física como uma disciplina também responsável pela educação dos indivíduos, faz-se necessária a compreensão pelos docentes que nela atuam, da importância do domínio de conhecimentos que vão muito além da repetição de práticas que evidenciam os problemas do sistema social e econômico da sociedade brasileira. Neste sentido, algumas considerações críticas das relações da educação com o sistema econômico são apontadas por Frigotto (1993); Ludke et al (1999); Moreira (2000) e Popkewitz (1995), que o insucesso da educação não pode ser visto apenas como resultado de "falhas" dos recursos humanos e financeiros, mas do tipo de mediação que se efetiva com a educação e as leis do livre mercado. A educação é apenas mais um

produto de mercado, necessário para disciplinar e conduzir os indivíduos na reprodução social.

O que se percebe hoje como grande problema, já não é mais a disputa entre os que estão fora da escola e os que nela se encontram, mas sim em se ter o privilégio de um ensino de qualidade. Sobre este assunto, Demo (1996) comenta que:

*"a escola muitas vezes em vez de ser instrumento de equalização de oportunidades, acaba por colaborar com o sentido inverso" (p.26).*

A problemática instalada no contexto geral da educação brasileira, e especificamente no âmbito da Educação Física, passa a ser a busca e inserção prática de métodos de ensino capazes de situar o educando no seu contexto histórico, fornecendo-lhe conhecimentos que possibilitem uma atuação social consciente, considerando os diferentes aspectos que influenciam as ações humanas, sejam eles políticos, econômicos, culturais e educacionais. Espera-se uma intervenção pedagógica criativa, que indique a possibilidade de outras formas de realização de determinadas atividades e não a simples submissão de métodos prevaletentes. Uma atuação socializadora e integradora dos sujeitos e não elitista e discriminatória.

Dentro desse contexto, necessita-se cada vez mais de conceber os professores como sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser observados à luz de seu desenvolvimento profissional, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social.

Corroborando com esse pensamento, Nascimento & Graça (1998) descrevem que o desenvolvimento profissional revela a existência de uma progressão de estágios de desenvolvimento, que não pode ser considerada meramente como um processo linear, contínuo ou hierárquico de seqüências de acontecimentos ou etapas.

Nesta perspectiva, este estudo exploratório procurou conhecer e identificar as principais abordagens pedagógicas e os ciclo de desenvolvimento profissional na carreira dos professores de Educação Física de 5ª a 8ª série da rede estadual em Florianópolis, bem como selecionar os participantes para um segundo momento da investigação.

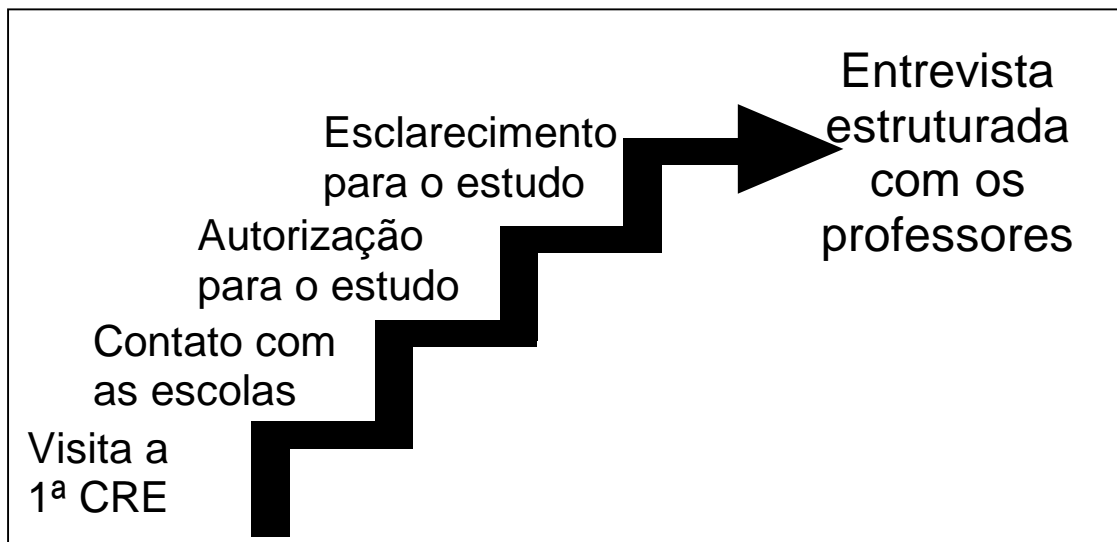
## Procedimentos Metodológicos

As pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias, segundo Gil (1994), são aquelas em que os pesquisadores preocupados com a atuação prática habitualmente realizam.

Este estudo caracterizou-se uma investigação de natureza descritiva exploratória que pretendeu fazer um levantamento das metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física em suas aulas, ou seja, identificar as abordagens pedagógicas dos professores de Educação Física de 5ª a 8ª série da rede estadual de ensino em Florianópolis.

As principais vantagens do levantamento estão no conhecimento direto da realidade, na economia, na rapidez e na facilidade da quantificação dos resultados para contextualização em análise posterior (Gil, 1994).

Os procedimentos metodológicos adotados na investigação podem ser visualizados na figura 1.



**Figura 1.** Esquema ilustrativo do estudo exploratório

Inicialmente, foi realizado um contato prévio, através de uma carta entregue em mãos (anexo A), à 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), solicitando autorização para realização do estudo e também o nome, endereço das escolas e de seus respectivos responsáveis. Após esse momento, foram realizados contatos telefônicos com todas as escolas da rede estadual em

Florianópolis com aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série, para agendar um horário com a direção.

Na seqüência, foram realizadas visitas às 25 das 34 escolas informadas pela 1ª CRE, a fim de obter autorização para realização do estudo e combinar um horário para fazer um contato pessoal com os professores de Educação Física. Este momento foi o mais lento do estudo, chegando em alguns dias só conseguir realizar visitas a duas escolas no dia, uma em cada turno.

No encontro com os professores, onde foram realizadas as entrevistas, procurou-se esclarecer os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos adotados e também entregar-lhe uma carta-convite (anexo B) solicitando sua colaboração em uma entrevista estruturada (anexo C). A entrevista estruturada utilizada para coleta das informações foi composta por questões abertas e fechadas, para facilitar a interpretação e evitar a demora em responder as questões. Foi, estruturada em duas partes. A primeira contém dados de identificação dos professores. E, a segunda contém dados sobre a estrutura pedagógica de suas aulas e também seu interesse de participar em outro momento desta investigação.

No quadro 1 pode-se verificar o processo de investigação, onde foram feitas as entrevistas estruturadas entre os meses de maio a julho de 2002.

**Quadro 1.** Ficha técnica do registro dos dados catalogados

<b>Itens</b>	<b>Registros</b>
<b>Momentos da Pesquisa</b>	Levantamento dos dados administrativos-funcionais e pedagógicos
<b>Quantidade/tipo de registro</b>	44 questionários e 1 diário de campo
<b>Tempo empregado</b>	66 dias
<b>Data do registro</b>	06 maio a 12 julho
<b>Sujeitos participantes</b>	Pesquisador e 44 professores de EF

Fonte: adaptado a partir de Souza Júnior (1999)

O momento de realização das entrevistas estruturadas se constituiu não só como uma importante fonte de dados sobre as questões pedagógicas que envolve a prática do professor em sala de aula, mas também como um momento de grande conhecimento da realidade em que estavam inseridos esses

profissionais. A entrevista foi realizada individualmente, no ambiente de trabalho, no formato de face a face, sendo explicado detalhadamente todas as questões e feitas as anotações logo em seguida da fala dos professores.

O quadro abaixo apresenta a relação das escolas visitadas durante o estudo e o número de professores de Educação Física que ministravam aulas da 5ª a 8ª série.

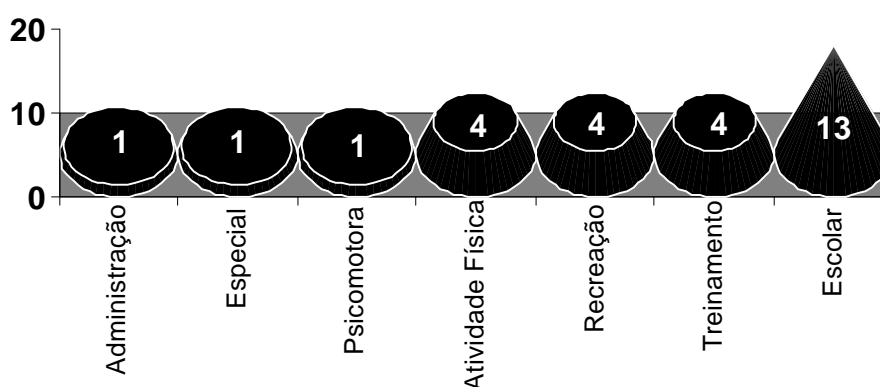
**Quadro 2.** Relação das escolas (n=25)

<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Professores (n=44)</b>
Rosinha Campos	Abraão	01
Aníbal Nunes	Capoeiras	02
Dayse Wener	Capoeiras	03
Edith Gama	Capoeiras	01
Pero Vaz de Caminha	Capoeiras	01
Idelfonso Linhares	Carianos	01
Presidente Roosevelt	Coqueiros	02
Júlio da C. Neves	Costeira	02
Aderbal Ramos	Estreito	05
Irineu Bonransen	Estreito	02
José Boiteux	Estreito	02
Otilia Cruz	Estreito	02
Jairo Callado	Estreito	01
José Fernandes	Ingleses	01
Leonor de Barros	Itacorubi	02
Torres de Miranda	Jardim Atlântico	02
Jurema Cavalazzi	José Mendes	02
Severo Honorato da Costa	Pântano do Sul	01
Celso Ramos	Prainha	03
América Dutra	Promorar	05
Jaime Câmara	Ribeirão da Ilha	01
Porto do Rio Tavares	Rio Tavares	01
Laura Lima	Saco Grande	02
Tenente Almachio	Tapera	03
Simão Hess	Trindade	02

A população deste estudo foi constituída de quarenta e quatro (44) professores de Educação Física da rede estadual de ensino em Florianópolis no ano de 2002, sendo vinte (20) do sexo feminino e vinte e quatro (24) do sexo masculino que foram convidados a participar, de forma voluntária. A média de

idade dos professores era de quarenta e três (43) anos, com a idade mínima de vinte e três (23) anos e a idade máxima de cinquenta e sete (57) anos.

No que se refere ao nível de formação dos professores, todos os participantes do estudo possuem licenciatura na área de Educação Física. Destes, 63% têm especialização na área e 2% têm mestrado. Tais dados vão ao encontro a outros estudos similares realizados com professores de escolas públicas (Azevedo, 2001; Farias, 2000; Scherer, 2000).



**Figura 2.** Área de especialização dos professores envolvidos no estudo

Os dados da figura 2 demonstram que todos os cursos realizados estão relacionados com a área de atuação, observando uma maior preocupação com a área escolar. Em sua maioria (61%) esses cursos foram realizados na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

O percurso profissional que o professor de Educação Física realiza não difere de nenhum outro professor, pois é marcado por vários acontecimentos durante a carreira, que se inicia na realização do curso de graduação (formação inicial) e segue até as fases de formação em serviço.

Investigações realizadas por Barone et al (1996), Farias (2000), Gonçalves (1995), Huberman (1995), Nascimento & Graça (1998) e Stroot (1996), para caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes, classificam o

desenvolvimento da carreira do professor em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com o autor, onde os critérios para determinar em qual ciclo de desenvolvimento profissional encontram-se os professores, podem ser os anos de docência (tempo de atuação docente independente do ano de conclusão da formação inicial), a idade (faixa etária) e o ano de conclusão da formação inicial (tempo de atuação docente como profissional habilitado).

Nascimento e Graça (1998) adaptaram a classificação de Huberman (1995) à realidade portuguesa, classificando os professores de Educação Física em quatro fases de desenvolvimento profissional: a fase de entrada ou sobrevivência, consolidação, diversificação ou renovação e a fase de maturidade ou estabilização. Na conclusão dessa investigação, os autores aconselham a utilização dos anos de docência para a classificação dos professores, em cada ciclo de desenvolvimento profissional, justificando que " (...) os anos de docência parecem possuir um efeito discriminador mais acentuado" (p.10).

Na investigação realizada com professores de Educação Física de Florianópolis, Farias (2000) adotou a classificação de Nascimento e Graça (1998), devido a similaridade da carreira docente portuguesa com a carreira docente brasileira.

Nesta perspectiva, os professores participantes do estudo foram classificados a partir dos anos de docência no magistério escolar, conforme os critérios sugeridos por Nascimento & Graça (1998), em quatro ciclos de desenvolvimento profissional: a entrada na carreira, a consolidação de suas ações e experiências profissionais, a diversificação das atividades enquanto docente e a estabilização na carreira profissional.

Na fase de entrada na carreira, ou seja, de 1 a 3 anos de docência observou-se 9,1% (4) dos professores. Apenas um desses professores faz parte do quadro efetivo de funcionários do governo estadual. Os outros três são contratados em regime de Admissão por Contrato Temporário (ACT). Isto significa que não fazem parte do quadro efetivo e suas atividades profissionais só são contratadas durante o período letivo do ano.

Na fase ou ciclo de desenvolvimento profissional denominado de consolidação, o qual compreende os professores que têm entre 4 a 6 anos de docência, encontrou-se um menor número de participantes 6,8% (3) professores.

Destes, um professor é efetivo, um professor está em regime de ACT e um professor que se encontra em um outro regime de contrato com o governo estadual, que funciona através de um projeto financiado pela iniciativa privada.

A terceira fase ou ciclo de desenvolvimento profissional denominado diversificação inclui aqueles professores que têm entre 7 a 19 anos de docência. Fizeram parte deste ciclo 40,9% (18) professores, sendo seis contratados em regime de ACT e doze fazem parte do quadro efetivo de servidores docentes estaduais.

Em relação a fase de estabilização na carreira ou quarto ciclo de desenvolvimento profissional, o qual compreende os professores que possuem entre 20 a 35 anos de docência, observou-se um maior número de participantes 43,1% (19) professores. A maioria destes docentes falta apenas dois a três anos para solicitar aposentadoria. Em relação ao regime de trabalho, dezessete professores são servidores públicos estaduais e apenas dois são contratados temporariamente.

### **Análise dos Resultados**

Na análise dos dados das questões fechadas foram utilizados os procedimentos da estatística descritiva e análise de conteúdo das opiniões dos sujeitos nas questões abertas das entrevistas.

As respostas das questões fechadas foram codificadas, tabuladas e lançadas no programa SPSS 10.0 para posterior apresentação em forma de gráficos de barras e tabelas. As respostas das questões abertas foram categorizadas, considerando a abordagem pedagógica referida pelo professor em suas aulas, os conteúdos das aulas referidos, os principais autores das abordagens pedagógicas que os professores conheciam e o enfoque metodológico referido. Estas categorias foram compostas após sucessivas leituras das entrevistas estruturadas, sem perder de vista o objetivo do estudo. Em seguida, realizou-se a classificação das informações de acordo com as categorias descritivas, finalizando a organização de todo material através de abstrações com a literatura.



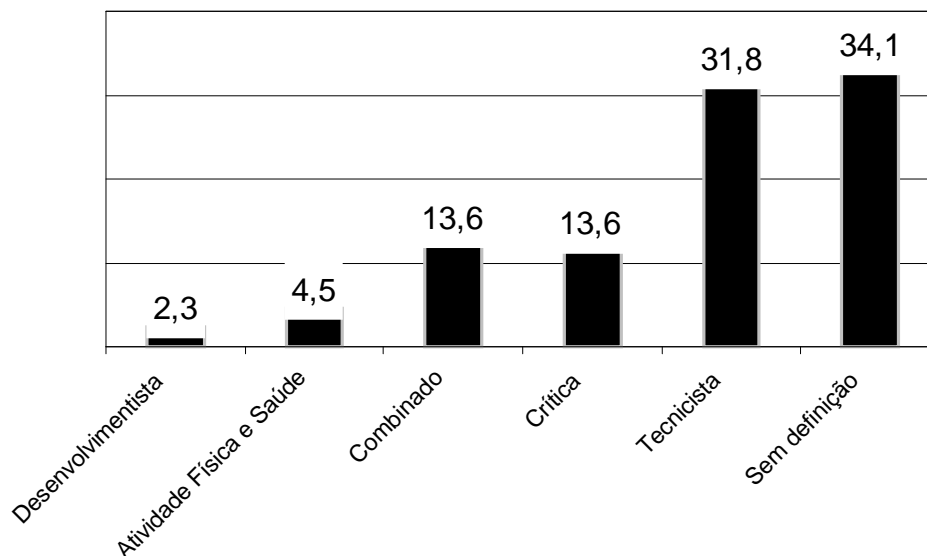
Para melhor compreensão dos resultados foi realizada análise contemplando as abordagens pedagógicas referidas pelos professores de Educação Física e os ciclos de desenvolvimento profissional em que se encontravam na carreira (Quadro 3).

**Quadro 3** - Distribuição das abordagens por ciclo de desenvolvimento

Abordagens Pedagógicas	Entrada		Consolidação		Diversificação		Estabilização	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Ativ. Física	-	-	-	-	1	5,3	2	11,1
Crítica	2	50,0	2	66,7	3	15,8	1	5,6
Desenvolvimentista	-	-	-	-	-	-	1	5,6
Combinada	1	25,0	-	-	3	15,8	2	11,1
S/definição	-	-	1	33,3	5	26,3	4	22,2
Tecnicista	1	25,0	-	-	7	36,8	8	44,4
Total	4	100	3	100	19	100	18	100

Conforme os dados apresentados no quadro 3, a maioria dos professores envolvidos no estudo, que estavam nas fases de entrada e consolidação, demonstrou interesse em desenvolver suas aulas dentro de uma perspectiva crítica. Na fase de diversificação, onde existe uma ocorrência de um certo desencanto por parte de alguns professores, a maioria dos professores investigados demonstrou dar um caráter mais tradicional em suas aulas. O mesmo parece ocorrer com os professores que se encontravam na fase de estabilização.

As abordagens pedagógicas da Educação Física, segundo Souza Júnior (1999), podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física.



**Figura 3.** Abordagens Pedagógicas referidas pelos professores

De acordo com o figura 3, 34,1% dos entrevistados tiveram dificuldades em descrever a abordagem pedagógica utilizada ou até mesmo enquadrar dentro das existentes por falta de conhecimento sobre o assunto. Além disso, 31,8% relataram utilizar a abordagem tecnicista.

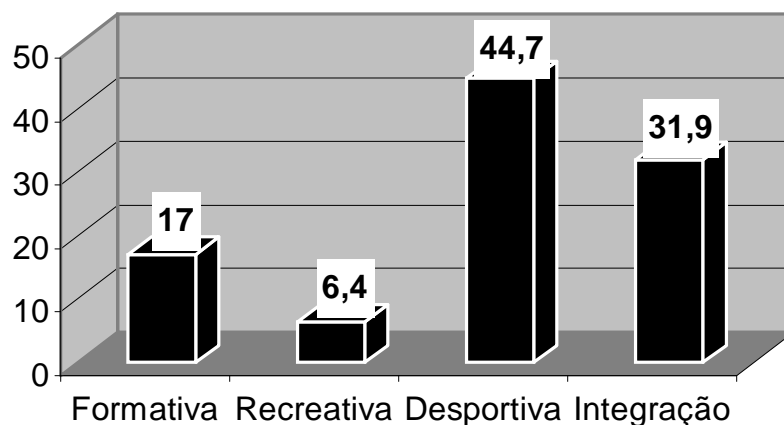
Os resultados encontrados parecem demonstrar uma certa indisposição e relutância por mudanças estruturais nas aulas de Educação Física na escola. Souza (1988), em sua pesquisa sobre os métodos de ensino, encontrou respostas similares com os professores de Educação Física, demonstrando a mesma indisposição por novas metodologias.

*"conheço somente os métodos tradicionais; não conheço, não estou lembrado; não temos tempo para atualização; trabalho em função das necessidades do aluno; e uso meu próprio método"(p.73).*

Tal situação pode ser visualizada também na resposta de um professor, sobre a concepção de ensino que predomina nas aulas de Educação Física na escola onde ministra suas aulas.

*"No papel existe, mas na prática funciona como TAPA BURACO, sendo que cada professor possui sua concepção e trabalha em cima dela. Eu por exemplo acho que o simples fato do aluno praticar qualquer atividade física de qualquer forma já é válido." (Entrevista, 41)*

As informações relatadas anteriormente parecem receber uma certa importância quando observa-se na figura 4 um percentual elevado (44,7%) dos professores entrevistados que dão um enfoque desportivo em suas aulas.



**Figura 4.** Enfoque metodológico relatado pelos professores

Esses resultados parecem corroborar com o pensamento do Daolio (1995), quando afirma que os professores de Educação Física, mesmo quando criticam o esporte, reconhecem-no como o principal conteúdo das aulas na escola. Eles se preocupam com o desenvolvimento de regras e valores e esperam que seus alunos aprendam a praticar e apreciar os esportes.

Para Molina Neto (1996), um dos motivos mais comuns que levam os professores a utilizarem este enfoque, está relacionado com a experiência atlética do professor. Em muitos casos, esta experiência também influenciou na escolha da profissão, na escolha do esporte como conteúdo e na escolha de uma metodologia tradicional de aula.

Reforçando o pensamento anterior, Oliveira (1997) acredita que a falta de preparo para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas, a falta de interesse em vivências com novas abordagens pedagógicas, o elevado comodismo, a condição de somente refletir o conhecimento adquirido, o medo da instabilidade em relação aos novos conteúdos e novas estratégias são fatores que propiciam determinado imobilismo pedagógico dos professores de Educação Física.

Em outra abordagem mais relatada pelos professores entrevistados, aqui descrita como "combinada", observou-se um percentual de 13,6% (seis professores). Tal situação indicou uma integração maior de concepções e representou a afirmação de que as aulas necessitam ter um caráter eclético e dinâmico.

Com ênfase na leitura da realidade à luz da crítica dos conteúdos, de forma que possibilite reflexões sobre o cotidiano, 13,6% dos entrevistados relataram adotar a abordagem Crítico Social, entendendo que o conhecimento é o elemento de aproximação entre o aluno e o seu objeto de estudo, que é a realidade social em sua visão histórico-crítica. A abordagem crítica com maior predominância parecia ser mesmo aquela adotada na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

### **Considerações Finais**

Diante dos resultados encontrados e considerando as limitações do estudo, especialmente ao modelo descritivo de levantamento e a utilização de uma entrevista estruturada, as seguintes considerações parecem evidentes.

Apesar das informações coletadas serem consideradas específicas da população estudada, parece que os professores não refletem, ou refletem pouco quanto a sua prática pedagógica, demonstrando uma certa desarticulação da compreensão do significado do ensino na área, principalmente pelo distanciamento do conhecimento produzido no campo teórico e sua aplicação prática, muito embora tenham em sua maioria realizado cursos de especialização.

Embora tenha sido pequena a participação de professores nos ciclos de desenvolvimento profissional de entrada e consolidação, acredita-se que os procedimentos metodológicos utilizados foram suficientes para atingir os objetivos propostos no estudo. Os resultados encontrados, no cruzamento das abordagens pedagógicas referidas pelos professores com o ciclo de desenvolvimento na carreira, parece mostrar que os professores tendem a reproduzir os modelos de ensino que foram orientados em sua formação inicial.

Nos ciclos de diversificação e estabilização foi observado uma certa acomodação em busca de novas metodologias de ensino.

Em grande parte dos participantes do estudo foi observado o predomínio do enfoque desportivo nas aulas, independentemente da abordagem pedagógica referida, com aspectos voltados para um fazer recreativo e competitivo.

É importante salientar que o professor de Educação Física da escola pública tem determinada autonomia pedagógica. Essa autonomia também foi observada entre os participantes do estudo, que em sua maioria referiram não existir uma concepção metodológica como norteadora das atividades desenvolvidas pelo grupo de professores de Educação Física da escola. Em geral, os participantes do estudo ministram aulas baseando-se na experiência profissional própria, na análise do local de trabalho e dos materiais disponíveis.

Diante do exposto, considera-se importante aos professores de Educação Física à busca do conhecimento teórico constante, como meio de respaldar as concepções de uma prática inovadora, refletindo o significado de sua atividade, acreditando na sua capacidade de modificação da realidade na qual estão inseridos.

### **Referências bibliográficas**

Azevedo, E.S. (2001). *O agir pedagógico dos professores de educação física no ensino técnico federal do estado do rio grande do sul*. Dissertação de Mestrado. CDS/UFSC

Barbosa, C.L.A. (1999). *Educação física escolar, da alienação à libertação*. Petrópolis: Vozes

Barone, T.; Berline, D.C.; Blanchard, J.; Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. IN: J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (orgs.). *Handbook of reserarch on teacher education*. (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.

Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister

Carlan, P. (1997). *A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos mestrados em educação*. Ijuí: UNIJUÍ.

Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.

- Darido, S.C. (1999). *Educação física na escola: questões e reflexões*. Araras: Tópazio
- Demo, P. (1996). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Farias, G. O. (2000). *O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. CDS/UFSC
- Frigotto, G. (1993). *A produtividade da escola improdutiva*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Gil, A.C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, J.A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. IN: Antonio Nóvoa (org.). *Vida de professor*. (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. IN: Antônio Nóvoa (org.). *Vida de professor*. (pp. 31-62) Porto: Porto Editora.
- Kunz, E. (2000). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 3ª Ed. Ijuí: UNIJUÍ
- Lüdke, M.; Moreira, A.F.B.; Cunha, M.I. (1999). Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, 20(68), 278-298.
- Molina Neto, V. (1996) *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de porto alegre*. Tese de Doutorado. Universitat de Barcelona.
- Moreira, A.F.B. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, 21(73), 109-138.
- 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*. (CD) Actas do VI Congresso de Educación Física e Ciências do deporte dos Países de Língua Portuguesa, VII Congresso Galego de Educación Física.
- Oliveira, A.A.B. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, 8(1), 21-27.
- Popkewitz, T.S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencia. IN: António Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. (pp. 37-50). Lisboa: Dom Quixote.

- 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 docente*. Dissertação de Mestrado. EEF/UFRGS
- Souza, J. L. (1988) *A educação física de 5ª a 8ª série: uma análise crítica da prática em escolas de porto alegre*. Dissertação de Mestrado. UFRGS
- Souza Júnior, M. (1999). *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...? isso é história?*. Recife: EDUPE
- Souza e Silva, R. (1997). *Pesquisa em Educação Física*. Tese de Doutorado. Unicamp.
- Stroot, S. (1996). Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. IN: S.J.Silverman & C. Ennis (orgs.). *Student learning in physical education* (pp. 339-365) Human Kinetics.
- Tani, G. (1998). Educação física escolar no brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. IN: *Anais do II Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*. (pp. 120-127). Santa Maria: UFSM.

## Anexo A



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



**Florianópolis, abril de 2002.**

A Ilma. Sra.:  
Ismênia de Fátima Vieira  
Diretora de Ensino da 1ª CRE - Florianópolis-SC

**Prezada Senhora**

**Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Prática Pedagógica de professores de Educação Física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis - SC”. Esta investigação tem por objetivo analisar o sentido e o significado da prática pedagógica dos professores de Educação Física de 5ª a 8ª série na rede estadual em Florianópolis, refletindo sobre o contexto escolar, as abordagens pedagógicas, as intervenções pedagógicas e os ciclos de desenvolvimento profissional.**

**Para tanto, solicitamos de V.Sª. autorização para o Mestrando Fernando José de Paula Cunha, aluno regular do Curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, realizar a coleta de dados e também informações sobre às escolas com aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série da rede estadual em Florianópolis sob jurisdição dessa CRE.**

**Informamos que esta investigação será realizada em duas etapas. Inicialmente será realizado um estudo descritivo exploratório com o objetivo de diagnosticar os professores de Educação Física de 5ª a 8ª série que atuam nas escolas da rede estadual em Florianópolis. Na segunda etapa será realizado um estudo de multi-casos somente com alguns professores interessados, onde serão utilizadas as técnicas de entrevista estruturada e observação participante das aulas.**

**A autorização para coleta de dados nas escolas constitui aspecto fundamental para o cumprimento do programa de pós-graduação que o aluno vem desenvolvendo nesta Universidade. As informações necessárias para esta etapa da investigação são: o nome da escola com aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série, endereço e telefone. **Acredita-se que os resultados obtidos possam fornecer subsídios para programas de formação continuada dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino em Florianópolis.****

A permanência do investigador nas dependências das escolas não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato das escolas e profissionais investigados.

Certos de contarmos com sua colaboração para a concretização desta investigação agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (juarezvn@cds.ufsc.br ou fone: 331-9792).

**Atenciosamente,**

---

**Prof. Dr. Juarez V. do Nascimento**  
Coordenador

---

**Fernando José de Paula Cunha**  
Mestrando



## Anexo B



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



---

Florianópolis, maio de 2002

Prezado (a) Colega:

Estou desenvolvendo uma pesquisa, enquanto aluno do Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, que visa analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física de 5ª a 8ª série, refletindo sobre o contexto escolar, as abordagens pedagógicas, as intervenções pedagógicas de ensino e os ciclos de desenvolvimento profissional.

Esta investigação será realizada em duas etapas. Inicialmente será realizado um estudo descritivo exploratório com o objetivo de diagnosticar os professores de Educação Física de 5ª a 8ª série que atuam nas escolas da rede estadual em Florianópolis. Na segunda etapa será realizado um estudo de casos somente com alguns professores interessados, onde serão utilizadas as técnicas de entrevista estruturada e observação participante das aulas.

Neste momento, solicito a sua colaboração em responder um pequeno questionário (em anexo) com informações que auxiliarão na seleção dos participantes da segunda fase da pesquisa.

Mesmo sabendo da preciosidade de seu tempo, peço-lhe que dedique alguns minutos ao preenchimento do documento em anexo e o devolva, o mais breve possível ao pesquisador.

**Será garantido o anonimato das respostas enviadas ao pesquisador.**

Agradeço-lhe, antecipadamente, e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento adicional (Fone 0XX48 234-6244 ou 0XX48 3319926).

---

Prof. Dr. Juarez V. do Nascimento  
Coordenador do Mestrado

---

Fernando José de Paula Cunha  
Mestrando

## Anexo C

---

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo de casos com na escola pública estadual em Florianópolis - SC

### QUESTIONÁRIO

**Lembretes:**

- a) Não existem respostas certas ou erradas, porque não se trata de um teste.  
b) Por favor, responda todas as questões de forma consciente e responsável. Isso é muito importante!
- 

#### I – Dados Pessoais

---

- A. Nome: \_\_\_\_\_ | B. Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- C. Ano de conclusão do curso de graduação: \_\_\_\_\_  
D. Instituição: \_\_\_\_\_
- E. Realizou curso de Pós-graduação : Não [ ] Sim [ ] em caso afirmativo informe:  
Nome do curso: \_\_\_\_\_  
Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_
- F. Quanto tempo de magistério em Educação Física você tem? \_\_\_\_\_ anos
- G. Quanto tempo você trabalha em Educação Física nesta escola? \_\_\_\_\_ anos
- 

#### II – Dados sobre as aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série

---

H. Qual a abordagem pedagógica que você adota para ministrar suas aulas de Educação Física na 5ª a 8ª série nesta escola?

---

---

---

---

---

---

I. Qual a concepção metodológica de ensino que predomina nas aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série na sua escola?

---

---

---

---

---

---

J. Você tem interesse em participar na Segunda etapa desta investigação?

Sim [ ] Não [ ]

---

*Muito Obrigado pela colaboração!*

## **Anexo 3**

### **Roteiro da Entrevista Semi-estruturada**

## **Roteiro da Entrevista Semi-estruturada**

### **Temas Geradores**

#### **Biografia:**

- Dados Pessoais de Identificação
- Experiência Anterior à Formação Inicial
- Formação Inicial
- Início das Atividades Profissionais

#### **Fontes de conhecimento do professor:**

- Formação Acadêmica e a Frequência em Cursos e Ações de Formação Continuada
- Auto-estudo
- Consulta de Literatura Especializada
- Origem do Conhecimento Pedagógico
- Intercâmbio com o Meio Acadêmico.

#### **Abordagem pedagógica:**

- Idealizadores
- Fundamentação Teórica
- Conteúdos da Educação Física
- Procedimentos Metodológicos Adotados
- Critérios de Avaliação Utilizados

#### **Planejamento Pedagógico:**

- Projeto político-pedagógico da escola
- Organização dos conteúdos de ensino
- Organização da aula
- Planejamento da aula
- Trabalho Integrado com os Professores
- Forma de avaliação.

Outras questões que são importantes no julgamento dos professores!

## **Anexo 4**

### **Grelha de Observação Específica**

## Grelha de Observação

Data:

Cód. Id.

CONTEÚDOS IDENTIFICADOS NA AULA:

ESTRUTURA DA AULA:

TIPO DA TURMA:

LOCAL DA AULA:

MATERIAIS UTILIZADOS:

Intervenção Pedagógica: **Dimensão Instrução**

INTRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DURANTE A AULA:

(aspectos ligados ao tempo gasto e a clareza e objetividade com que as informações são fornecidas pelos professores aos alunos, observações sobre a forma e conteúdo das informações que deverá ser retida pelos alunos durante as aulas)

ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGENS:

( aspectos ligados a observação das atividades realizadas pelos alunos, a interação com os alunos, a espera do Feedback Pedagógico )

Intervenção Pedagógica: **Dimensão Organização**

GESTÃO DO TEMPO, DOS ESPAÇOS E MATERIAIS E DA TURMA:

(aspectos ligados a otimização do tempo na montagem e desmontagem do material de trabalho e da turma durante a aula)

Intervenção Pedagógica: **Dimensão Disciplina**

**PREVENÇÃO DA DISCIPLINA:**

(aspectos ligados à atitudes de responsabilidades por parte do alunos, respeito as regras de condutas estabelecidas com a participação dos alunos)

**REMEDIAÇÃO DA INDISCIPLINA:**

(aspectos ligados a conduta do professor quando a necessidade de intervenção sobre a disciplina do aluno durante a aula).

Intervenção Pedagógica: **Dimensão Clima Relacional**

**ENTRE OS ALUNOS:**

(aspectos ligados a simpatia e amizade entre os alunos e a aceitação do convívio entre os alunos).

**PROFESSOR E OS ALUNOS:**

(aspectos ligados a confiança dos alunos no professor)

**ALUNOS E A MATÉRIA DE ENSINO:**

(aspectos ligados a aproximação do aluno as atividades de aprendizagem)