

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adriana Flávia Neu

**ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO SEDIADAS
EM SANTA MARIA/RS**

Santa Maria, RS
2018

Adriana Flávia Neu

**ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO SEDIADAS EM SANTA
MARI/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Santa Maria, RS
2018

Neu, Adriana Flávia
Atuação docente de professores de Educação Física em
Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas em Santa
Maria/RS / Adriana Flávia Neu.- 2018.
241 p.; 30 cm

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

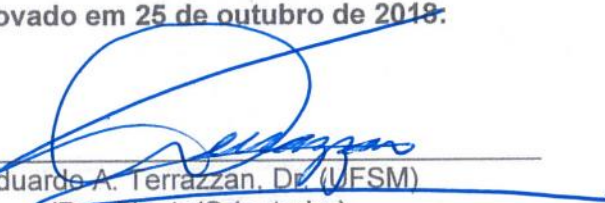
1. Atuação docente 2. Práticas de professores 3.
Educação Física escolar 4. Escolas Públicas de Ensino
Médio 5. Saberes Docentes I. Terrazzan, Eduardo Adolfo
II. Título.

Adriana Flávia Neu

**ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO SEDIADAS EM SANTA
MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 25 de outubro de 2018.



Eduardo A. Terrazzan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)



Vicente Molina Neto, Dr. (UFRGS)

Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS.
2018

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Claudete, e meu pai, Ildemar, que sempre foram meu alicerce, compreendendo minhas ausências e grande apego ao computador, doando-me confiança e motivação na busca de meus sonhos, me amparando toda vez que me defrontei com um obstáculo, na certeza de que eu poderia vencer qualquer barreira mantendo a força, o foco, a honestidade e a fé. Amo muito vocês e tenho orgulho de ser filha de vocês! Aos meus avós, Norma Elza Wachollz Neu e Arvaldo Liberto Stopp que, infelizmente, tiveram que trilhar novos caminhos no céu durante a minha trajetória no mestrado, mas por quem terei sempre muito amor e admiração, e Laura Regina Wendler Stopp que continua me ensinando sempre sobre bondade e altruísmo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram durante a trajetória do Mestrado, e em especial:

- ao meu orientador por todos os ensinamentos durante esta trajetória;
- à banca examinadora Dra. Maria Eliza Rosa Gama, Dr. Vicente Molina Neto e Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga por todas as contribuições valiosas para que esta dissertação fosse de sucesso;
- aos meus pais que não mediram esforços para que eu tivesse condições de atingir meus sonhos e pelo apoio incondicional em todos os momentos;
- aos meus irmãos que nos momentos mais difíceis estiveram comigo, me mostrando que durante a corrida é necessário esforço e persistência para alcançar a chegada;
- aos meus amigos que apesar de suas próprias correrias do dia a dia, sempre tiveram um tempo para dedicar às verdadeiras amizades e que não me deixaram esquecer a importância disso nunca;
- à Universidade pública, gratuita e de qualidade por tornar possível que a filha de pequenos agricultores se tornasse Mestre;
- aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação por contribuírem de uma forma ou de outra para a conquista deste título;
- à CAPES pelo incentivo financeiro recebido para tornar esta pesquisa possível;
- e por fim, mas não menos importante, à Deus por nunca me abandonar nos momentos mais difíceis quando tudo parecia desmoronar. Com certeza as pedras não são feitas somente para tropeçarmos, mas também para aprendermos a levantar e perseverar em busca de um objetivo estabelecido.

Muito obrigada!

*Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.*

*Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.*

*Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.*

*Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.*

(Bráulio Bessa, “A força do professor”)

RESUMO

ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Adriana Flávia Neu
ORIENTADOR: Eduardo A. Terrazzan

A pesquisa relatada neste texto foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”, sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura do Centro de Educação da UFSM, e teve como objetivo o *estabelecimento de uma caracterização da atuação docente de professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio*. Para o desenvolvimento, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: *Que aspectos principais caracterizam as práticas docentes de Educação Física escolar desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas em Santa Maria/RS?* Para tentar responder o problema de pesquisa elaborado e, conseqüentemente, alcançar o objetivo proposto, elaboramos cinco questões de pesquisa, a saber: (1) *Que pressupostos costumam embasar as práticas docentes de professores de Educação Física desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio?* (2) *Como os professores de Educação Física costumam selecionar conteúdos e organizar programações curriculares para Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?* (3) *Como costumam ser organizadas e desenvolvidas as atividades didáticas no âmbito da Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?* (4) *Como costumam ser realizadas as avaliações nas aulas de Educação Física em Escolas Públicas de Ensino Médio?* e (5) *Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio, no âmbito do trabalho docente de professores de Educação Física?* Esta pesquisa é de natureza qualitativa, sendo que o tratamento das informações coletadas foi feito com base nos pressupostos e nas orientações presentes na Teoria Fundamentada. Para o processo de coleta/construção de informações utilizamos como fontes: (1) na modalidade sujeito, professores de Educação Física; e (2) na modalidade espaço, aulas ministradas por esses professores de Educação Física. Os instrumentos utilizados para coleta/construção de informações foram: entrevista, para os professores, e observação para as aulas por eles ministradas. Para o desenvolvimento da parte empírica desta pesquisa, escolhemos o contexto das Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas na cidade de Santa Maria, pertencentes a Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul. No total, conseguimos realizar 06 entrevistas com tais professores e também observar um conjunto de 30 aulas ministradas por 04 desses professores entrevistados. Do tratamento das informações coletadas/construídas chegamos à constatação de que os professores: (1) buscam atender às suas necessidades formativas para superar lacunas deixadas pelos seus Cursos de Licenciatura; (2) costumam incorporar elementos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para o ensino da disciplina; (3) costumam utilizar alguns elementos das abordagens didáticas apresentadas na literatura especializada para o ensino da Educação Física escolar; (4) costumam tomar o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul como o principal documento norteador para a seleção de conteúdos e organização de programações curriculares, seguido de indicações oriundas das suas próprias experiências, bem como dos resultados de diálogos com os colegas de profissão; (5) costumam considerar a carga horária semanal usualmente destinada à Educação Física escolar como adequada e suficiente para desenvolver os conteúdos programados; (6) consideram a desvalorização do profissional de educação como um complicador para a qualidade do desenvolvimento da disciplina; (7) consideram o trabalho conjunto entre os professores como praticamente inexistente nas escolas em que atuam; (8) costumam programar, para o desenvolvimento da Educação física escolar, conteúdos que giram em torno dos esportes coletivos tradicionais (futebol, vôlei, basquete e handebol) e que tratam de temas transversais sugeridos pelo PPP de suas escolas e/ou pelo Referencial Curricular do RS; (9) costumam utilizar formas de avaliação que contemplam três tipos de conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal); (10) conseguem verbalizar indicadores de aprendizagens esperados para avaliar seus alunos, mesmo que de forma sucinta; (11) costumam participar de reuniões pedagógicas oferecidas pelas escolas; e (12) costumam elaborar e desenvolver atividades extracurriculares nas escolas em que atuam. Ao final, é possível afirmar que os professores de Educação Física mobilizam variados saberes docentes durante sua atuação docente, bem como os resultados desta pesquisa podem contribuir para a profissionalização do ensino da Educação Física.

Palavras-chave: Atuação docente. Práticas de professores. Educação Física escolar. Escolas Públicas de Ensino Médio. Saberes Docentes.

ABSTRACT

TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN PUBLIC SCHOOL OF HIGH SCHOOL SITUATED IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Adriana Flávia Neu
ADVISER: Eduardo A. Terrazzan

The research reported in this text was developed within the scope of the Study Group, Research and Interventions “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”, hosted at the Center for Studies in Education, Science and Culture of the UFSM Education Center, and had as objective the establishment of a characterization of the teaching performance of teachers of Physical Education of Public Schools of High School. For the development, we elaborated the following research problem: What are the main aspects of the teaching practices of Physical Education developed in Public High Schools situated in Santa Maria/RS? In order to try to answer the elaborated research problem and, consequently, to reach the proposed objective, we elaborated five research questions, namely: (1) What assumptions usually support the teaching practices of Physical Education teachers developed in Public Schools of High School? (2) How do Physical Education teachers usually select contents and organize curricular programs for Physical Education in High School Public Schools? (3) How are the educational activities in the scope of Physical Education in High School Public Schools organized and developed? (4) How are assessments in Physical Education classes usually held in public high schools?, and (5) What actions are usually carried out in Public High Schools in the scope of the teaching work of Physical Education teachers? This research is of a qualitative nature, and the treatment of the information collected was done based on the assumptions and the orientations present in the Grounded Theory. For the process of information collection/construction, we use as sources: (1) in the subject kind, Physical Education teachers; and (2) in the space kind, classes taught by these Physical Education teachers. The instruments used to collect/construct information were: interview, for teachers, and observation for the classes taught by them. For the development of the empirical part of this research, we chose the context of Public High Schools located in the city of Santa Maria, belonging to State Public School Network of Rio Grande do Sul. In the total, we were able to carry out 06 interviews with these teachers and also observed a set of 30 classes taught by 04 of these interviewed teachers. From the analysis of the collected/constructed information, we came to the realization that the teachers: (1) seek to meet their training needs to overcome gaps left by their Bachelor's Degree; (2) usually incorporate elements of the School's Political Pedagogical Project (PPP) to teach the school subject; (3) they usually use some elements of the didactic approaches presented in the specialized literature for the teaching of Physical Education in the school; (4) they usually take the Referencial Curricular system of Rio Grande do Sul as the main guiding document for the selection of contents and organization of curricular programs, followed by indications from their own experiences, as well as the results of dialogues with their professional colleagues; (5) they usually consider the weekly workload usually allocated to Physical Education as adequate and sufficient to develop the programmed content; (6) consider the devaluation of the education professional as a complicating factor for the quality of the discipline's development; (7) consider the joint work among teachers as practically nonexistent in the schools in which they work; (8) they usually plan, for the development of the school physical Education, education contents that revolve around the traditional collective sports (soccer, volleyball, basketball and handball) and that deal with transversal themes suggested by the PPP of their schools and/or by the the Referencial Curricular system of RS; (9) usually use forms of evaluation that contemplate three types of content (conceptual, procedural and attitudinal); (10) are able to verbalize indicators of expected learning to evaluate their students, as even as in the succinct form; (11) usually participate in pedagogical meetings offered by schools; and (12) usually develop and develop extracurricular activities in the schools where they work. To the end, it is possible to affirm that Physical Education teachers mobilize varied teaching knowledge during their teaching performance, as well as the results of this research can contribute to the professionalization of Physical Education teaching.

Keywords: Teaching performance. Teacher Practices. Physical school education. Public Schools of High School. Teachers know.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Lista dos PAC selecionados com seus respectivos números de artigos identificados e selecionados para a amostra	70
Quadro 2	Artigos selecionados para a amostra do ERLE	71
Quadro 3	Fontes e instrumentos utilizados para coleta/construção de Informações	114
Quadro 4	Informações sobre os professores de Educação Física participantes da pesquisa	117
Quadro 5	Descrição das formas e/ou instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física participantes da pesquisa.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
USP	Universidade de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ERLE	Estudo de Revisão de Literatura Especializada
PAC	Periódicos Acadêmico-Científicos
ISSN	International Standard Serial Number (sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas)
RAT	Roteiro de Análise Textual
INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”
NEC	Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
EPEM	Escolas Públicas de Ensino Médio
EM	Ensino Médio
GAP	Gabinete de Projetos
CE	Centro de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Lista de Periódicos Acadêmico-Científicos selecionados para o Estudo de Revisão de Literatura Especializada	165
Apêndice B	Quadro com o número de artigos identificados e selecionados para o Estudo de Revisão de Literatura Especializada	171
Apêndice C	Exemplo de Roteiro de Análise Textual contendo os Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise da amostra do Estudo de Revisão de Literatura Especializada	175
Apêndice D	Roteiro de Entrevista.....	187
Apêndice E	Roteiro de Observação	193
Apêndice F	Fontes e Instrumentos para responder Questões de Pesquisa	203
Apêndice G	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	211
Apêndice H	Informações dos sujeitos participantes da pesquisa.....	215
Apêndice I	Transcrição de uma entrevista realizada.....	219

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM sobre o Projeto “Guarda-Chuva” do Grupo INOVAEDUC “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos de Ensino Médio no Brasil”	237
----------------	--	-----

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	27
1	INTRODUÇÃO	31
2	SABERES DOCENTES	35
2.1	SABER, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA	37
2.2	UMA TIPOLOGIA DE SABERES DOCENTES: A PROPOSTA DE GAUTHIER ET AL (2006).....	39
2.3	SABERES DOCENTES PARA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
3	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	49
3.1	ABORDAGENS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	51
3.2	PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	56
3.3	CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	57
3.4	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	60
3.5	O COMPONENTE CURRICULAR “EDUCAÇÃO FÍSICA” NO ENSINO MÉDIO.....	63
4	CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA VEICULADAS EM PAC NACIONAIS/BRASILEIROS	67
4.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A REALIZAÇÃO DO ERLE	68
4.2	A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	71
4.2.1	Temática e Foco de Estudo/Pesquisa	72
4.2.2	Relevância e Pressupostos	73
4.2.3	Aportes Conceituais Referenciados	78
4.2.4	Intenções de Pesquisa	81
4.2.5	Aportes Metodológicos Referenciados	84
4.2.6	Fontes e Instrumentos para coleta de informações	86
4.2.7	Recortes e Amostras	88
4.2.8	Processo de Coleta e Tratamento das Informações	90
4.2.9	Evidências, Constatações e Resultados	93
4.3	CARACTERIZAÇÃO DE ARTIGOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS PRODUZIDOS ENTRE 2012 E 2017 SOBRE O ASSUNTO “ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA”	99
5	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	105

5.1	PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	105
5.2	NATUREZA DA PESQUISA.....	106
5.2.1	A Teoria Fundamentada	107
5.3	FONTES PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	109
5.4	INSTRUMENTOS PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES	110
5.4.1	Entrevista.....	110
5.4.2	Observação.....	111
5.5	COLETA/CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	115
5.5.1	Procedimentos adotados	115
5.5.2	Dificuldades, limitações e superações	121
6	EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES	123
6.1	PRESSUPOSTOS QUE COSTUMAM EMBASAR AS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO.....	123
6.2	SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO	127
6.3	ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO.....	129
6.4	FORMAS DE AVALIAÇÃO QUE COSTUMAM SER REALIZADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO	134
6.5	AÇÕES QUE COSTUMAM SER DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO, NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	136
7	RESULTADOS E CONCLUSÕES	141
	REFERÊNCIAS	147
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	157
	APÊNDICES	161
	ANEXOS	233

APRESENTAÇÃO

Início este escrito com uma breve apresentação sobre meus dados pessoais e profissionais, a fim de facilitar aos leitores uma aproximação com minha trajetória acadêmica.

Meu nome é Adriana Flávia Neu e sou natural da cidade de Agudo/RS. Sou filha de pequenos agricultores, bastante humildes que, não tiveram a oportunidade de estudar devido à contingências familiares e estruturais. Meu pai, Ildemar Neu, teve a oportunidade de estudar apenas até a 6ª série, assim como seus irmãos, pois precisava ajudar seus pais em casa nas tarefas agrárias. Minha mãe, Claudete Neu, gostava muito de estudar, entretanto, pode estudar apenas até a 5ª série, uma vez que seus pais determinaram que cada filho seu poderia estudar somente a mesma quantidade de anos, assim, seus irmãos quiseram estudar somente 5 anos, o que resultou em apenas 5 anos de estudos para minha mãe também.

Mesmo ambos tendo apenas a escolaridade de ensino fundamental incompleto, sempre nos (a mim e a meus irmãos) incentivaram a estudar com a esperança de que pudéssemos alcançar bem mais do que a vida sofrida que tinham com o cultivo do tabaco. Este pensamento esteve sempre em mente me motivando, pois pensava que um dia poderia oferecer a eles uma vida um pouco mais confortável e, principalmente, sem o cultivo do fumo.

Ingressei na primeira série do ensino fundamental no ano de 1997, em uma escola multiseriada de 1ª a 4ª séries. Nessa escola, Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Marechal Rondon, permanecíamos, todas as 4 séries, na mesma sala com um quadro-negro dividido em quatro partes e, o professor desempenhava a função de docente, diretor e merendeiro. Após o término da 4ª série, tive que mudar de escola, pois ali não havia as séries subsequentes à 4ª. A partir daí então, passei a frequentar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, na qual concluí a 8ª série.

Após o término da 8ª série, muitos dos alunos acabavam por não continuar seus estudos, pois para realizar o ensino médio, deveriam se deslocar até o centro da cidade, o que, no meu caso, equivalia a aproximadamente 20 km de distância de minha casa, ou seja, em torno de 45 minutos de viagem de ônibus.

Como meu desejo de continuar os estudos era grande, meus pais me matricularam então, na Escola Estadual de Educação Básica Professor Willy Roos para concluir o ensino médio. Frequentava pela manhã a aula e à tarde auxiliava meus pais nas tarefas necessárias. Assim, concluí em 2007 o ensino médio.

Em 2009 ingressei no curso Técnico em Paisagismo do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e concluí este em meados de 2011. Em 2010 fui aprovada em primeira turma no curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM, mas como gostava bastante do curso técnico, tranquei 2 semestres seguidos da graduação para poder concluir o curso e sair habilitada como Técnica em Paisagismo e hoje o sou.

Com os dois trancamentos totais na graduação e o medo de minha mãe que eu não tivesse de fato minha vaga garantida na graduação, prestei vestibular novamente e fui aprovada, assim, iniciando de fato a graduação em início de 2011. E obtive o grau de Licenciada em Educação Física em janeiro de 2016.

Durante minha formação inicial em Educação Física, tentava muito imaginar como seria minha inserção em contextos escolares. Me inquietava o fato de os estágios, tidos como possibilidades de inserção e visualização da futura profissão docente, se concentrassem ao final da graduação, sendo também, alvos de fortes críticas relatando sua curta duração e um certo distanciamento do estagiário em relação à escola como um todo, isto é, os estagiários acabavam indo para a escola, ministrando sua aula e indo embora, sem muitas vezes conversar nem mesmo com o professor regente da turma em que se estava fazendo estágio, muito menos com a equipe diretiva da mesma.

Além disso, sentia uma certa lacuna no que diz respeito à minha futura prática em Educação Física escolar. Isso devido à questões mal respondidas durante a formação inicial, pois muito se discutia sobre o que ensinar, quando ensinar e porque ensinar, entretanto, nunca se chegava a uma conclusão muito clara, e isso me incomodava bastante e, ainda me incomoda.

Diante dessas inquietações, resolvi inserir-me como bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na tentativa de responder essas inquietações. Então, ingressei como bolsista do PIBID em meados de 2012 no Subprojeto *Cultura Esportiva da Escola* e, no início de 2014 no Suprojeto Interdisciplinar *Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e da Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

Em ambos subprojetos, tive a oportunidade de vivenciar a prática em Educação Física escolar assumindo, enquanto bolsista de iniciação à docência, turmas de alunos de anos iniciais do ensino fundamental e turmas contempladas pelo Programa Mais Educação.

Todas essas situações me confirmaram as lacunas existentes em minha formação, me mostrando o quão despreparada eu estava para o exercício dela. Então, me senti obrigada a estudar mais sobre a prática escolar em Educação Física e sobre o papel do professor desta disciplina. A experiência como bolsista de iniciação à docência, também me permitiu estar mais próxima da realidade escolar e das aulas de Educação Física dos professores efetivos dessa disciplina.

Durante toda formação inicial também ouvia falarem da “fama” que tinha o professor desta disciplina. Ouvia que existiam vários tipos de professores, mas que prevalecia o estilo “Largobol”, que apenas larga a bola na quadra e deixa com que os alunos joguem o que bem pretenderem. No entanto, eu acreditava, ou melhor, queria acreditar que existiam professores que não seguiam essa linha depreciativa da profissão.

Então, levando-se em conta a minha pequena experiência, observando a prática de alguns professores dessa área, ouvindo relatos sobre outros, e até mesmo ouvindo a opinião de muita gente que diz que o professor dessa disciplina somente joga a bola para seus alunos, me motivaram a querer pesquisar sobre a prática dos professores de Educação Física.

Nesse sentido, considero importante poder conhecer de fato o que acontece na escola, no que diz respeito a essa disciplina, saindo da dimensão do “eu ouvi falar”, para a dimensão do “eu vi”. Acredito que essa troca de dimensão possa me auxiliar também na busca do meu próprio entendimento sobre a prática do professor de Educação Física.

Então, o gosto pelos estudos iniciado desde criança acabou se transformando na ânsia de tentar melhorar a realidade que a cada dia eu conhecia um pouco mais. Nesse sentido, tenho a esperança de que minha decisão pela entrada no mestrado em educação não se torne apenas um título, mas também que auxilie na melhora da formação profissional docente e valorização deste profissional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física foi introduzida oficialmente na escola durante o século XX, se consolidando em uma área sustentada pelo conhecimento médico-biológico, orientado na ideia de promoção da saúde (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p242).

Em 1882, houve uma reforma realizada por Rui Barbosa, que recomendava a obrigatoriedade da presença da ginástica para ambos os sexos nas escolas. A implantação dessa reforma ocorreu apenas em algumas escolas, principalmente militares, vindo a ser amplamente implantada somente em 1920. Nesse momento histórico, a Educação Física era frequentemente chamada pelo nome de Ginástica. Surgiram então os métodos ginásticos, em que seus idealizadores tinham por objetivo elevar a imagem da ginástica na escola (DARIDO; SANCHES NETO, 2014, p.2).

Na sequência, o Higienismo torna-se a concepção dominante de Educação Física. Esta concepção teve sua preocupação centrada em hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral a partir do exercício. Logo depois surge o modelo Militarista com uma visão muito próxima da higienista. No modelo militarista, “os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso, era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados” (DARIDO; SANCHES NETO, 2014, p.3).

Tanto no modelo Militarista como no Higienista a Educação Física era vista como uma disciplina basicamente prática, sem a necessidade de fundamentação teórica. Assim, não havia distinção evidente entre Educação Física e a instrução militar e, para ensinar Educação Física bastava ser ex-praticante.

Após as grandes guerras, o modelo americano conhecido como Escola-Nova fixou raízes e tentou alterar a prática da Educação Física e a postura do professor, opondo-se à escola tradicional, pautada no discurso de que a Educação Física é um meio da Educação. Apesar dos esforços da Escola-Nova, as mudanças ocorrem basicamente na teoria, pois a prática permaneceu higienista e militarista, ou seja, tradicional. O auge da proposta escola-novista acontece no início da década de 1960 e passa a ser reprimido pela instalação da ditadura militar no Brasil (DARIDO; SANCHES NETO, 2014, p.3).

A partir de meados do século XX, a Educação Física iniciou uma relação simbiótica com o esporte. Para Darido e Sanches Neto (2014, p.3), “o sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) levou à associação da Educação Física escolar com o Esporte, especialmente o futebol”. A partir daí, a presença dos esportes e a busca por resultados de destaque para o país, contribuíram para que a Educação Física passasse por algumas mudanças. Essas mudanças, aliadas ao regime político da época, acabaram por influenciar as práticas pedagógicas e o modo de organização das aulas de Educação Física (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016).

A prática hegemônica do esporte nas aulas de Educação Física, abriu espaço, então, para a confusão entre Educação Física e esporte, pensadas muitas vezes como sinônimos. A relação simbiótica com o esporte resultou em um processo conhecido como a esportivização da Educação Física escolar, o qual começou a ser questionada por volta dos anos 80 caracterizando um movimento renovador da Educação Física brasileira (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.10), no qual o entendimento de Educação Física é remetido a uma prática pedagógica. No início da década de 80, então, “a expressão ‘Educação Física’ passou a ter pelo menos dois entendimentos: (i) uma área de conhecimento (científico); (ii) uma prática pedagógica (para alguns, restrita à instituição escolar)” (BETTI, 2014, p.236).

Darido e Sanches Neto (2014, p.4) lembram que diante do panorama da esportivização, cresceu também uma crítica expressiva ao esporte, o que direcionou a Educação Física a outro extremo, isto é, a um estado recreacionista. Na concepção recreacionista o professor possui papel secundário, praticamente não intervindo na aula. Cabe ao aluno decidir o que e como praticará na aula, ao passo que o professor se restringe a oferecer a bola e marcar o tempo da aula. Esse modelo não foi defendido pelos professores ou estudiosos, apenas é representativo da realidade da Educação Física escolar brasileira, que possivelmente surgiu de interpretações inadequadas. Darido e Sanches Neto (2014, p.4) complementam afirmando que essa “prática de ‘dar a bola’ é bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores”.

Nesse cenário, a Educação Física escolar parece estar mais ligada à condição de atividade do que a de componente curricular, o que com certeza não corrobora para o entendimento da especificidade da Educação Física escolar e,

consequentemente, corrobora, segundo Goellner et al (2010,p.391), para a falta de conceito claro e definido do que é o objeto de estudo da Educação Física.

Devido à necessidade de a Educação Física passar da condição de “atividade” para a de “componente curricular”, esta se encontra, como classificam González e Fensterseifer (2009, p.12), “entre o não mais e o ainda não”, o que se caracteriza como uma prática docente em que não se acredita mais e outra que ainda há dificuldades de se pensar e ser desenvolvida.

Ao longo da história que a Educação Física percorreu sempre houve algum elemento com maior destaque em detrimento de outro. A prática pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno pouco tiveram espaço nesse cenário. Apesar das discussões sobre a relevância da prática docente em Educação Física terem aumentado, continuamos com dificuldades de pensar sobre os elementos que fazem parte do cotidiano de atuação do professor desta disciplina curricular.

As diversas nuances assumidas pela Educação Física escolar contribuíram para seu status de disciplina com predominância da prática em detrimento da teoria. E, concomitantemente, as avaliações das aprendizagens realizadas nesta disciplina geralmente oscilam entre a dimensão procedimental e a dimensão atitudinal, contribuindo também para este status.

Estes aspectos aliados a minha trajetória pessoal e profissional evidenciada na apresentação deste texto, motivaram a realização desta pesquisa que tem por objetivo *estabelecer uma caracterização da atuação docente de professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio.*

* * * * *

Depois de apresentados os principais aspectos que levaram à realização desta pesquisa, iniciamos uma breve apresentação do que o leitor poderá encontrar em cada um dos capítulos deste projeto de dissertação.

O primeiro capítulo, intitulado *Saberes Docentes*, inicia com uma breve introdução sobre os saberes necessários à docência. Como a literatura especializada deste tema é bastante variada e utiliza diversas tipologias, neste capítulo optamos por apresentar a tipologia defendida por Gauthier et al (2006). Ao final do capítulo, a tentativa está ancorada na apresentação dos saberes docentes geralmente utilizados pelos professores de Educação Física escolar de acordo com a literatura que estuda e pesquisa os saberes docentes do professor de Educação Física.

No segundo capítulo, *Educação Física escolar*, apresentamos elementos como: abordagens didáticas, planejamento didático-pedagógico, conteúdos de ensino e avaliação para a Educação Física na escola.

O capítulo seguinte é constituído por um estudo de revisão de literatura especializada sobre atuação docente em Educação Física. A caracterização da atuação docente em Educação Física foi realizada a partir da produção acadêmico-científica veiculada em periódicos acadêmico-científicos nacionais/brasileiros, classificados com estrato A1 nas áreas de avaliação “Educação”, “Ensino” e “Educação Física”.

Os *Encaminhamentos Metodológicos* adotados para esta pesquisa são apresentados no quarto capítulo. Nele, apresentamos brevemente a Teoria Fundamentada, método em que nos alicerçamos para o desenvolvimento da pesquisa. Após isso, descrevemos as fontes e instrumentos para coleta/construção de informações. Ao final do capítulo descrevemos os procedimentos para coleta/construção, tratamento e análise das informações, tanto as recomendações da literatura especializada, quanto os procedimentos adotados por nós nesta pesquisa.

No capítulo cinco apresentamos as principais evidências e constatações sobre a atuação docente de professores de Educação Física na escola. Ou seja, neste capítulo respondemos às nossas questões de pesquisa.

E no último capítulo, não menos importante, apresentamos os resultados e conclusões da nossa pesquisa. Isto quer dizer que, no capítulo seis, apresentamos a resposta para o nosso problema de pesquisa e nossas conclusões.

E, ao final deste relatório final de pesquisa, estão as referências utilizadas na construção deste texto completo, como também os apêndices e os anexos que podem contribuir para o entendimento da realização da pesquisa.

2 SABERES DOCENTES

Ganhando força no início dos anos 80 e maior prestígio na década de 90, os estudos sobre os saberes docentes cresceram em importância, pela fragilidade da profissão docente, “especialmente à pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade destes em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais” (GARIGLIO, 2013, p.22). Gauthier et al (2006, p.18) ressalta que “[...] foi somente nos últimos vinte anos que importantes esforços foram realizados, [...], com vistas a descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente nas salas de aula”.

Então, perguntas como: Que tipo de conhecimento possui os professores? O que ensinar? O que é preciso saber para ensinar? Quais os saberes que estão na base da profissão professor? Como esses saberes são constituídos na base profissional? Como os professores adquirem o conhecimento profissional? Em que contextos?, são algumas das questões que permeiam os estudos referentes aos processos de constituição dos saberes da base profissional dos professores (PACHECO; FLORES, 1999, p.15; GAUTHIER et al, 2006, p.18; GARIGLIO, 2013, p.13) e, desse modo, têm sido alvo de estudos no campo das Ciências da Educação.

Os estudos sobre os saberes docentes foram fortemente influenciados pelos estudos sobre a epistemologia da prática profissional desenvolvidos por Schön (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p.937), e têm, como uma de suas preocupações, a investigação das “práticas de ensino dos docentes em seus diferentes e singulares locais de trabalho, identificando nelas a singularidade do conhecimento e da habilidade profissional que demarcariam a especificidade do ofício docente”. (GARIGLIO, 2013, p.13). Nesse sentido, pode-se dizer que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER et al, 2006, p.20) ou em outras palavras, como sugerem Pacheco e Flores (1999, p.19), o professor, como qualquer outro profissional, para ensinar precisa dispor de saberes ou conhecimentos organizados e delimitados por critérios de profissionalidade.

A partir da formação teórica o professor percebe as relações mais complexas da sua prática docente, visto que “a capacidade do professor produzir, na reflexão sobre a prática, uma formação diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica” (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p.318-319).

A epistemologia da prática profissional contribuiu para a compreensão sobre como os saberes profissionais são integrados, de fato, nas tarefas dos professores, e “como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas” (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p.938). Nesta perspectiva, os professores seriam produtores de saberes de todos os tipos e não somente aplicadores de saberes.

Devido a sua complexidade, o ato pedagógico exige do professor práticas reflexivas que tentem responder as mais variadas necessidades das situações de ensino. O reconhecimento de que existe uma reflexão na ação nos fenômenos práticos contribuiu para a realização de pesquisas sobre como e quais conhecimentos os professores produzem no contexto das práticas docentes em sala de aula. Em outras palavras, iniciam os estudos sobre a epistemologia da prática docente. Então, de acordo com a concepção teórico-metodológica da prática profissional, os professores seriam “produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas produtores de “saberes” de variada latitude”. (GARIGLIO; BORGES, 2014, p.587).

É perceptível a importância da prática profissional dos professores no contexto escolar, o qual pode informar e formar os professores sobre a organização de seu trabalho e sobre os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p.938). Como ressaltam Tardif e Lessard (2005, p.42), o trabalho dos professores permanece apoiado em rotinas e tradições, como por exemplo, quando entram na sala de aula, tomam a palavra, apresentam as lições do dia, e assim por diante.

Em relação às rotinas, Sanchotene e Molina Neto (2013, p.448) evidenciam que “as rotinas dos professores são orientadas por um ‘habitus’ precocemente constituído”. Esse “habitus” interfere “no planejamento e execução das aulas e nos padrões de avaliação e de comportamento, estando presentes no planejamento das

aulas e no relacionamento do professor com os alunos” (p.448). Ele também traduz a capacidade de operar “sem saber” durante a rotina.

Os saberes docentes são saberes práticos e não teóricos, pois se enraízam no trabalho e nas experiências concretas vivenciadas no contexto escolar, isto quer dizer que os saberes são ressignificados com base na experiência. Como os saberes docentes possuem suas raízes na experiência e no trabalho escolar, são determinados pelas interações estabelecidas com os alunos e os demais atores escolares (GARIGLIO; BORGES, 2014, p.588).

Entretanto, “os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem a sua profissão” (GAUTHIER et al, 2006, p.343). Isto quer dizer que, os saberes necessários à docência somente podem ser compreendidos se forem relacionados às condições que estruturam o trabalho docente.

Na literatura especializada, autores buscaram sistematizar, em categorias, tipos, os saberes necessários à docência. Dentre estes autores, podemos citar Gauthier et al (2006); Shulman (1986; 1987); Porlán (1998); Tardif (2007); Pimenta (2005); Perrenoud (2000); Pacheco e Flores (1999). Dentre estes autores, alguns chamam essas categorias de saber, outros de conhecimento e outros, ainda, de competência. Devido a isso, na próxima subseção, iremos tentar diferenciar estes termos.

2.1 SABER, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA

Segundo Pacheco e Flores (1999, p.15-16), muitos termos são utilizados para compreender o trabalho dos professores, e um deles é o termo conhecimento que pode ser filosófico, experimental ou científico. Então, quando estes se referem a conhecimento do professor, entendem-no como:

[...] um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de *sabedoria*, reflectindo suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc. Trata-se, portanto, de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção docente. É, cumulativamente, um conhecimento objectivo, subjectivo e ligado às experiências pessoais, mais concretamente ao ‘senso comum’, às opiniões, ao pragmatismo da acção, enfim, às trajectórias e experiências de vida de um dado grupo social. (PACHECO; FLORES, 1999, p.16).

Então, segundo essa definição, o conhecimento refere-se a algo que está integrado ao sujeito, traduzindo conceitos de ordem pessoal. Já na concepção de Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998, p.312), o conhecimento “aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia”.

Já a competência, para Fleury e Fleury (2001, p.188), é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Esta definição está em consonância com um modelo em que o indivíduo deve adquirir competências que o permitam produzir para a sociedade.

Entretanto, a noção de competência será aqui entendida como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p.15). Segundo este autor, a definição de competência recém mencionada insiste em quatro aspectos, são eles:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p.15).

As competências, para serem adquiridas, devem mobilizar saberes e capacidades, como pode ser visto no seguinte exemplo elaborado por Perrenoud (2000): “Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas” (p.19).

O saber, segundo Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998, p.312), representa um modo mais dinâmico de conhecer, menos sistematizado e sem normas rígidas formais de validação. Para Sanchotene e Molina Neto (2013, p.454), “a noção de saber dos professores estará ancorada nos conhecimentos e nas práticas, sejam estas anteriores à sua formação ou provenientes de sua prática pedagógica”. Essa definição apresentada por Sanchotene e Molina Neto (2013) está em consonância com a noção de saber defendida por Tardif e Gauthier (2001, p.202):

[...] o saber dos professores é uma razão prática, social e voltada para o outro, porque, o professor também se baseia, para atingir os objetivos pedagógicos, em julgamentos que provêm de tradições escolares, pedagógicas e profissionais, os quais ele próprio assimilou e interiorizou. Ele se baseia, finalmente, em sua “experiência vivida” como fonte viva de sentido, a partir da qual o passado permite-lhe esclarecer o presente e antecipar o futuro (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p.202).

O saber se constrói na interação entre sujeito e meio ambiente, na e pela mediação. O saber não é um saber em si, mas sim uma relação, um produto e um resultado. Nas palavras de Charlot (2000, p.70): “El saber es una relación, un producto y un resultado. Relación del sujeto conocedor con su mundo, producido por la interacción entre el sujeto y su mundo, resultado de esta interacción”. Isto quer dizer que o saber é constituído pela interação com os outros membros da nossa cultura. É, ainda, “partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros” (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p.322).

O saber vem sendo compreendido como sinônimo de aprender ou como domínio de informações ou de conhecimentos (FIGUEIREDO, 2004, p.97), entretanto, saber e aprender não possuem o mesmo significado. O saber e o aprender implicam relações entre sujeito e saber e entre sujeito e aprender, isto é, o "saber" representa um tipo particular de "aprender". Citando Charlot (2007), aprender e saber são definidos da seguinte forma:

Quando digo 'o aprender', refiro-me a todas as atividades, qualquer que seja sua natureza, que consistem em aprender, e aos seus resultados, qualquer que seja a natureza desse resultado. Adoto o substantivo 'saber' para os resultados de um tipo particular de 'aprender' que só existem pela linguagem e na linguagem... (CHARLOT, 2007, p. 29).

O saber, então, em um sentido amplo, engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores durante sua atuação. Por isso, o termo a ser adotado neste texto para se referir ao arsenal mobilizado pelos professores para ensinar será “saberes”.

2.2 UMA TIPOLOGIA DE SABERES DOCENTES: A PROPOSTA DE GAUTHIER ET AL (2006)

As pesquisas sobre os saberes necessários à docência, segundo Gariglio (2013, p.23), aparecem ligadas à profissionalização do ensino e aos esforços para a definição

dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Nesse sentido, Gauthier et al (2006, p.20) argumenta que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, uma vez que, para ensinar, é preciso muito mais do que conhecer a matéria de referência.

Para Gauthier (2006, p.17), “o ensino é um ofício universal”. Entretanto, mesmo sendo um ofício exercido em praticamente todas as partes do mundo, ainda se sabe pouco sobre os elementos que são inerentes a esse ofício. Por muito tempo, confundiu-se que os saberes docentes podiam resumir-se no talento natural dos professores, o que impediu o desenvolvimento de um saber do ofício sobre si mesmo, o que Gauthier et al (2006, p.21) chamaram de “ofício sem saberes”.

A formalização do ensino, reduzida de tal modo que sua complexidade não encontra mais correspondente na realidade, provocou certo esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino, o que Gauthier et al (2006, p.25) chamaram de “saberes sem ofício”. As ideias de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, enquanto que os saberes universitários científicos negavam a complexidade do ensino, impedindo, conseqüentemente, o surgimento de um saber profissional. Nas palavras dos autores,

É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores. (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

Como já mencionamos anteriormente, há na literatura especializada, uma gama de autores que se propuseram a identificar e caracterizar quais são os saberes que compõe o “reservatório”¹ do professor. Salientamos que utilizaremos como base deste capítulo as categorias sistematizadas por Gauthier et al (2006), pois as pesquisas realizadas por eles revelam a importância do estudo sistematizado sobre os saberes mobilizados pelos professores durante sua prática, para que não se restrinjam nem a um ofício sem saberes, nem a saberes sem ofício.

O livro intitulado “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente” de Gauthier et al (2006) propõe-se a identificar, nas pesquisas

¹ Gauthier et al (2006) chama de “reservatório de saberes” o conjunto de saberes dos quais o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

realizadas nas salas de aula nas últimas décadas, “os conhecimentos acumulados em relação aos saberes dos professores, mas também situar esses resultados no âmbito de uma problemática teórica mais geral” (GAUTHIER et al, 2006, p.15).

Considero relevante, antes de indicar e descrever os saberes docentes defendidos por Gauthier et al (2006), retomar ideias preconcebidas, apontadas por estes autores, que convergem para uma “cegueira conceitual” acerca do ensino. São elas, segundo Gauthier et al (2006, p.20-25):

1. Basta conhecer o conteúdo. Por muito tempo pensou-se o ensino como a transmissão de conteúdos para os alunos e, há quem ainda pense assim. Adjacente a este pensamento, acredita-se que para ensinar basta, então, conhecer sobre o conteúdo da disciplina. Entretanto, quem ensina, além de ter conhecimentos sobre a matéria, deve saber também planejar, organizar, avaliar, estar atento a tudo que acontece na aula, ou seja, é importante conhecer a matéria de ensino, mas isso não é suficiente por si só.
2. Basta ter talento. Há quem afirme que ensinar é sinônimo de talento, todavia o trabalho e a reflexão que o acompanham compõem um suporte essencial, então, as práticas exigem técnicas e saberes particulares que outrora foram formalizados, ensinados e aprendidos.
3. Basta ter bom senso. Esta afirmação nos leva a pensar que há apenas um tipo de senso o bom. No entanto, o senso é plural, com inúmeras variações de senso, e perspectivas pelas quais pode ser discutido. Na educação, clamar pelo bom senso remete, retoricamente, a si próprio e para sua própria posição e/ou ponto de vista em detrimento de seus adversários. Além disso, argumentar a favor do bom senso imprime a noção de que não existem conhecimentos e habilidades necessárias para ensinar.
4. Basta seguir a intuição. A intuição se insere em uma relação de negação do saber, pois, seguir a intuição implica em arriscar ir de encontro à sua própria razão, a partir de mensagens de sua consciência, ou seja, quando se segue a intuição, está respondendo a uma espécie de comando interior, o qual não passa por determinação racional.
5. Basta ter experiência. A afirmação “ensinar se aprende na prática, errando e acertando” é bastante incrustada na maioria dos professores. Assim, o saber experiencial ocupa um lugar importante no ensino, contudo, não pode representar a totalidade do saber docente, isto é, o docente, em sua prática,

não pode adquirir tudo pela experiência.

6. Basta ter cultura. Afirmar que a base do ensino é a cultura, e tomá-la como exclusiva para o magistério contribui essencialmente para manter o ensino na ignorância, uma vez que a cultura é essencial no exercício do magistério, mas, assim como o conhecimento da disciplina, não é suficiente para o exercício da docência.

Essas ideias preconcebidas contribuem para a profissão professor permanecer com o status de ofício sem saberes, uma vez que pressupõe que os saberes necessários à docência sejam, unicamente, elementos como a cultura, a experiência, o talento, a intuição, o bom senso, o conhecimento sobre a disciplina. Contrapondo-se a estas ideias, temos também os saberes produzidos pelas faculdades de educação, os quais os autores denominam de “saberes sem ofício”.

Esses saberes formalizados foram produzidos a partir de pesquisas e, para tal, partiram da visão de um professor fictício, em um contexto idealizado, com todas as dimensões e variáveis controladas, ou melhor, não se dirigiam ao professor real, que atua em uma verdadeira sala de aula. Como esse projeto da ciência jamais passou no teste da prática desses saberes no contexto de trabalho. Ao reforçar aos professores a ideia de que a pesquisa universitária não podia fornecer algo útil a eles, isso contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, já que era mais pertinente continuar apoiando-se no bom senso, na intuição, no talento, na experiência, etc. (GAUTHIER et al, 2006, p.26-27).

Apesar desses dois vieses, os saberes docentes referem-se a um mix de saberes, todos eles essenciais para o desenvolvimento da docência, o que os autores caracterizam como “um ofício feito de saberes”. Esse viés trata-se de uma concepção em que vários saberes são mobilizados pelo docente, ou melhor, como ressaltam Gauthier et al (2006, p.28), “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Esse reservatório mencionado pelos autores é composto, segundo Gauthier et al (2006, p.28-35), por:

- ❖ Saberes Disciplinares

Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento que se encontram à disposição em nossa sociedade, como por exemplo, integrados às

universidades sob a forma de disciplinas. São saberes produzidos por pesquisadores e cientistas e, o professor, para ensinar, extrai esse saber produzido pelos pesquisadores.

Para ensinar, é necessário o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, ou seja, é preciso conhecer a matéria de ensino. O tipo de conhecimento que o professor tem a respeito de sua matéria tem influência no seu ensino e na aprendizagem de seus alunos.

Os docentes e a escola impõem ao conteúdo uma série de transformações, ou melhor, a escola produz um saber sobre os saberes disciplinares a serem ensinados. Esse saber refere-se a um conjunto de analogias, metáforas de que o professor se utiliza para ensinar a matéria, e é chamado por Gauthier et al (2006, p.30) de saber da ação pedagógica.

❖ Saberes Curriculares

O saber curricular, também pertencente ao reservatório de saberes do qual o professor se abastece para dar aulas. Uma disciplina sofre várias transformações para se tornar um programa de ensino, isto quer dizer que a escola seleciona e organiza os saberes produzidos pelos pesquisadores e os transformam em programas. Esses programas não são elaborados pelos professores, mas sim por especialistas das diversas disciplinas e, algumas vezes, são transformados também em manuais ou cadernos que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores para ensinar a matéria. Além disso, o professor deve conhecer o programa disciplinar, pois este lhe serve como guia para planejar, avaliar.

❖ Saberes das Ciências da Educação

O saber das ciências da educação é um saber profissional específico que, embora não esteja diretamente ligado ao ato de ensinar, consubstancia a maneira de o professor existir profissionalmente. Refere-se a um conjunto de saberes a respeito da escola que a maioria dos cidadãos e/ou membros de outras profissões desconhecem.

Esse saber é adquirido durante o trabalho ou a formação e que, embora não auxiliem diretamente no ensino, informam o professor a respeito da educação em geral, como também sobre seu ofício. Podemos exemplificar o saber das ciências da educação como as noções que o professor possui, seja em relação ao sistema escolar, ao conselho escolar, à evolução da profissão, ao desenvolvimento da criança, à diversidade cultural, e assim por diante.

❖ Saberes da Tradição Pedagógica

A partir do século XVII estruturou-se uma nova forma de fazer a escola. Antes, o professor dava aulas recebendo os alunos um por um em sua sala, e a partir de então, passa a dirigir-se aos alunos de forma mais simultaneamente. A partir dessa forma de dar aulas, que se mantêm em nossas recordações e no cotidiano escolar, cristalizou-se em algo que podemos chamar como tradição pedagógica.

Cada pessoa, mesmo antes de ter feito algum curso de formação de professores na universidade, tem uma representação de escola estabelecida, e esta serve de molde para guiar seus comportamentos. Essa representação é chamada de saber da tradição pedagógica. Apesar de esse saber da tradição apresentar fraquezas e até erros, esta é modificada pelo saber experiencial, que veremos a seguir, e é validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

❖ Saberes Experienciais

Aprender por meio das suas próprias experiências assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina e, independente da quantidade de vezes que acontece, sempre será privada e pessoal. Mesmo que o professor viva muitas experiências proveitosas, estas ficam em segredo. Os saberes experienciais são os julgamentos e estratégias utilizadas pelo professor para ensinar da forma como ensina, e estes jamais serão julgados publicamente. Em outras palavras, o professor pode justificar sua maneira de agir e indicar que seus alunos aprendem justamente por ele agir assim, todavia a explicação pode ser outra.

A principal limitação do saber experiencial, segundo os autores, é justamente o fato de este saber ser composto por pressupostos e argumentos que não são testados cientificamente, visto que, ao serem testados por meios científicos, deixam de ser saberes da experiência e tornam-se saberes da ação pedagógica, sobre o qual veremos melhor a seguir.

❖ Saberes da Ação Pedagógica

Como foi recém mencionado, a partir do momento em que o saber experiencial se torna público, pois foi testado a partir de pesquisas feitas em sala de aula, este saber torna-se o saber da ação pedagógica. Então, os julgamentos que antes eram privados, agora, podem ser comparados, avaliados, mensurados, relativizados para que se possa estabelecer novas regras de ação que, por sua vez, poderão ser conhecidas e aprendidas por outros professores.

Os autores ressaltam fortemente que os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir sobremaneira para o desenvolvimento da prática docente, mas que, justamente por virem de uma jurisprudência particular, raramente chegam ao domínio público para ser testada, isso quer dizer que, continuamos no ponto em que cada professor permanece sozinho em seu próprio universo.

O saber da ação pedagógica em um dos saberes mais necessários para a profissionalização do ensino, pois faz parte da constituição da identidade docente, ao passo que é o menos desenvolvido de todo o reservatório de saberes do professor. O que ocorre é que, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor irá permanecer se munindo de coisas como o talento, o bom senso, isto é, continuara se munindo de saberes que quase não o distinguem de um cidadão comum.

* * *

Como já foi dito anteriormente, todos esses saberes juntos compõem o arsenal de que o professor se mune para ensinar. Nenhum deles pode ser considerado independentemente do outro, pois, no momento em que consideramos apenas alguns saberes em detrimento de outros, prejudicamos o ensino. O ensino, por sua vez, é um ofício universal que necessita de diversos tipos de saberes, em harmonia, para o exercício da docência.

2.3 SABERES DOCENTES PARA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta breve revisão sobre os saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Básica se mostra relevante neste momento, pois a pesquisa empírica realizada e que dá corpo a esta dissertação, foi realizada em Escolas Públicas de Ensino Médio com foco na atuação docente do professor de Educação Física na etapa da escolaridade do Ensino Médio.

Nas últimas décadas, o campo da Educação Física escolar vem tentando buscar respostas mais claras e objetivas acerca do saber específico dessa disciplina curricular e qual a especificidade do seu saber pedagógico (CORREIA, 2009, p.74; GARIGLIO, 2013, p.17). Esses questionamentos apontam confusões entre a

especificidade do componente curricular e os objetivos gerais da educação escolar (CORREIA, 2009, p.74).

Para designar o saber específico, isto é, o saber sobre o conteúdo de ensino do componente curricular da Educação Física, há um ponto de convergência na literatura, que aponta para o conceito de cultura corporal de movimento. Ancorada neste conceito, a Educação Física seria, então, “definida como prática pedagógica que, no âmbito escolar, seleciona e tematiza determinados elementos da produção sociocultural de nossa sociedade” (GARIGLIO, 2013, p.17). De acordo com isso, os conteúdos de ensino da Educação Física seriam as atividades expressivas corporais como o jogo, os esportes, a dança², as ginásticas, as lutas, entre outros, os quais configuram a cultura corporal de movimento.

Embora, segundo Gariglio (2013, p.19), a Educação Física parece estar muitas vezes, situada entre as disciplinas escolares com saberes ou programas que não se enquadram dentro do perfil dos saberes tidos como superiores, mas Sanchotene e Molina Neto (2013, p.455) consideram que os saberes dos professores de Educação Física são saberes plurais que envolve não somente saberes, mas também rotinas e estratégias, ao longo de sua carreira, para organizarem suas aulas.

Brito e Campos (2012) evidenciam que a prática pedagógica de qualquer professor é norteada por fundamentação teórica e que cada professor deve conhecer bem a sua matéria de ensino. Como ressalta Campos (2016):

[...] para o professor na “quadra de aula” compreender qual é a abordagem pedagógica de ensino que rege a sua prática poderá ser, no mínimo, significativo para que o mesmo possa refletir com propriedade sobre o seu trabalho e, a partir daí, aprimorar a sua forma de ensinar e/ou propor formas diferenciadas de abordar o processo ensino e aprendizagem que, efetivamente, propicie melhoras para a formação integral do aluno e, possibilite à Educação Física Escolar uma real integração ao projeto pedagógico da escola. Em suma, entender sobre as abordagens pedagógicas de ensino da Educação Física Escolar é exercitar o pensamento reflexivo

² Gariglio (2013) cita a dança como um dos conteúdos da Educação Física escolar, entretanto, atualmente há uma grande discussão quanto à qual matéria de ensino a dança pertence: Educação Física ou Dança. Esta discussão ganha força principalmente devido à recente criação de um curso de Licenciatura em Dança. A partir disso, se a dança permaneceria compreendida dentre os conteúdos da Educação Física, qual seria o espaço de atuação do licenciado em dança? Independentemente dessa discussão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a dança como um conteúdo da Educação Física para o Ensino Fundamental e, de acordo com a letra da BNCC, “a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas” (BNCC, 2018, p. 216).

sobre essa Educação Física que vai se praticar, que pratica e a que foi praticada. (CAMPOS, 2016, p. 48).

De acordo com o estudo de Sanchotene e Molina Neto (2013, p. 454-455) os saberes utilizados pelos professores de Educação Física não estão relacionados apenas a sua formação acadêmica, mas também com as vivências na escola e experiências vividas que antecedem seu ingresso na graduação. Essas “experiências vividas pelos professores de educação física influenciam as práticas pedagógicas na escola, seja como fonte de subsídios ou como meio de produzirem a reflexão sobre a sua prática” (p.455), ou seja, os saberes produzidos pelos professores de Educação Física ao longo de sua vida podem estar relacionados com a constituição da sua prática pedagógica.

Segundo um estudo realizado por Perini e Bracht (2016), dentre os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física, os saberes da experiência destacaram-se como os principais saberes mobilizados pelo sujeito para a prática docente dos professores entrevistados, ou melhor, se mostra como núcleo vital dos saberes docentes. Os principais saberes mobilizados, segundo esta pesquisa, adviram da interação entre os pares, do seu processo de escolarização, das vivências e influências familiares, como também de diferentes experiências no mundo da vida.

O estudo de Xavier (2014) indica que os professores de Educação Física mobilizam em sua prática os saberes profissionais, curriculares, experienciais e os disciplinares, como por exemplo, o jogo, a dança, o esporte, a ginástica e as lutas, sem se dar conta de que todos subsidiam suas práticas.

Já a pesquisa de Sanches Neto e Souza Neto (2014), que tinha por objetivo indicar alguns subsídios de uma proposta de sistematização de saberes, apontou para a divergência entre o que a academia produz e o que é produzido pelos professores-pesquisadores. Acreditam que deveria ser melhor valorizada a pesquisa desenvolvida sobre questões encontradas na prática docente. E que a temática da sistematização de saberes pelos próprios professores merece ser tratada em investigações futuras.

Os resultados da pesquisa realizada por Cardoso e Isse (2016) indicaram que a compreensão dos professores sobre os saberes está estritamente ligada à formação inicial que, no caso dos professores participantes desta pesquisa, foi fortemente influenciada pela esportivização, pelo militarismo e pelo higienismo. Os saberes da cultura corporal de movimento não tiveram enfoque nas falas dos professores

entrevistados. Isto quer dizer que, os saberes destes professores possuem forte relação com sua formação acadêmica e com as apropriações tomadas durante a trajetória acadêmica. Ao mesmo tempo, o professor formado mais recentemente apresenta elementos mais voltados à reflexão sobre os saberes do campo da Educação Física escolar, que favorecem a construção de uma visão mais crítica sobre este componente curricular.

Por isso, os professores devem saber analisar sua atuação, e atentar para o fato de que uma concepção de ensino é alicerçada sobre uma concepção de ser humano, de sociedade e de escola. Assim, para a organização das atividades de ensino, é importante haver coerência entre o ponto de partida e o ponto de chegada, isto é, entre as concepções de ensino e os objetivos propostos para a disciplina.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O status e o entendimento do que é Educação Física escolar sempre foram um enigma a ser discutido e resolvido. Acerca disso, Darido e Sanches Neto (2014, p.2) afirmam categoricamente que “a Educação Física na escola já sofria preconceitos e baixo *status* desde o seu início. Ela estava presente na lei, mas essa mesma lei demorou bastante para ser cumprida”. Atualmente, a Educação Física escolar é componente curricular obrigatório na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº9.394/96) e recebeu uma orientação metodológica através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Mesmo sendo componente curricular obrigatório na Educação Básica, é importante ressaltar que a LDBEN prevê casos em que a prática da Educação Física é dispensada. São elas, de acordo com a redação da LDBEN, no Art.26, §3:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996).

Esses casos em que a prática da Educação Física é dispensada abrem precedentes para a continuidade do baixo status e para a falta de entendimento dessa disciplina no currículo escolar, isto quer dizer que, a própria lei contribui para o baixo status da Educação Física escolar e, também, para a dificuldade em separar a especificidade da Educação Física escolar, do campo de atuação da Educação Física como um todo.

No campo propositivo da Educação Física escolar, o destaque está assentado na ideia de que o objeto pedagógico desta área é a cultura corporal de movimento e não se esgota na dimensão do saber fazer, uma vez que, envolve também a necessidade de um saber sobre e um saber ser (FERREIRA, 2014, p.208). Nesse mesmo viés, Goellner (2012) compreende o campo de atuação da Educação Física como:

[...] uma prática de intervenção social que prescinde de conhecimentos advindos das ciências humanas e naturais para atuar em diferentes elementos que compõe a cultura corporal (o esporte, a dança, o jogo, a ginástica, as lutas, entre outros) no âmbito da educação, da saúde e do lazer. (GOELLNER, 2012, p.37-38).

Então, a Educação Física se constitui em uma área do conhecimento que estuda e atua sobre práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo da história, as quais fazem parte da cultura corporal de movimento. Daólio (2006, p.91) indica que “se aceitarmos que a educação física trata da cultura de movimento, podemos concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do 1º e do 2º graus, nos mesmos moldes das outras disciplinas escolares”.

O objetivo da Educação Física escolar seria, então, introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, formando-os cidadãos que irão “usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica, a Luta e as práticas alternativas” (GALVÃO; RODRIGUES; SANCHES NETO, 2014, p.34). então, os alunos devem saber os conceitos sobre os conteúdos, com também os procedimentos e atitudes de como fazer quaisquer atividades propostas.

A especificidade da Educação Física escolar, assim como das outras disciplinas, está nos conteúdos, isto é, no que se ensina e no que se aprende. Os conteúdos podem oferecer elementos para a reflexão de como tem se constituído as identidades da Educação Física no contexto escolar (MATOS et al, 2013, p.143). Por isso, é importante esclarecer as diferenças culturais entre esporte e Educação Física que, historicamente tem gerado subordinação das práticas pedagógicas escolares em detrimento dos interesses e princípios do sistema esportivo, isto é, o conteúdo esporte tem assumido muito espaço dentro do componente curricular da Educação Física, até mesmo o espaço de outros conteúdos e causado grandes confusões sobre a distinção entre Educação Física e esporte.

Nesse mesmo viés “podemos ainda encontrar, nos diferentes cenários escolares, uma diferenciação muito precária e confusa entre o papel do professor com o de técnico esportivo, dos alunos com os de atletas, da escola com os clubes, de educação e adestramento físico” (CORREIA, 2009, p.130-131). Aqui se torna relevante esclarecer que consideramos que o problema não está no esporte em si mesmo, mas no trato pedagógico dado a ele no ambiente escolar.

3.1 ABORDAGENS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Como o ensino da Educação Física, até pouco tempo atrás ainda, esteve voltado, em sua maioria, para o ensino de destrezas esportivas com a intencionalidade de introduzir os alunos na prática do esporte, principalmente, no esporte de alto rendimento (BRACHT, 2012, p.75), na tentativa de se romper com os modelos tecnicista, esportivista e biologicista, no final da década de 70 surgem novos movimentos da Educação Física escolar.

Assim, coexistem na área da Educação Física várias concepções que tentam romper com os modelos recém mencionados. Para Darido e Sanches Neto (2014) as principais concepções que tentam romper com estes modelos e ir além da dimensão técnico-desportiva são:

Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998), além de outras. (DARIDO; SANCHES NETO, 2014, p.6).

Algumas dessas abordagens são mais bem aceitas do que outras pelos professores. Para outros, as abordagens propostas pela literatura especializada contem falhas, que podem ser preenchidas com elementos de outra abordagem, compondo, assim, uma abordagem própria com a qual o professor se identifica para conduzir suas aulas de Educação Física.

A seguir, apresentamos, de forma sucinta, elementos de alguns dos modelos apresentados na literatura. E ressaltamos que, em nenhum momento nesta dissertação, temos a intenção de classificar a prática docente dos professores de Educação Física dentro de abordagens didáticas, e sim, temos a intencionalidade de apresentar aspectos que a literatura tem propagado e, ao mesmo tempo, o que os professores verbalizam sobre as abordagens.

• **Abordagem Desenvolvimentista**

A ideia central da Abordagem Desenvolvimentista, desenvolvida pelo grupo do professor Go Tani, da USP, “é oferecer à criança nas aulas de Educação Física oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu

desenvolvimento normal” (BETTI, 2014, p.235), isto é, o foco está nos processos maturacionais inatos do crescimento de crianças até quatorze anos.

Então, o movimento se constitui como o meio e o fim da disciplina de Educação Física nesta abordagem. A adaptação ao meio é a principal finalidade da Educação Física, e a forma de atingir esta finalidade é por meio da aprendizagem motora. A avaliação privilegia, neste sentido, habilidades básicas, como por exemplo, correr, saltar, chutar, rebater, quicar, receber. E, de acordo com Darido e Sanches Neto (2014, p.10), uma das principais limitações dessa abordagem diz respeito à pouca importância inferida à influência do contexto sociocultural sobre a aquisição das habilidades motoras.

• **Psicomotricidade ou Educação Psicomotora**

A proposta de educação psicomotora ou psicomotricidade foi idealizada pelo francês Jean Le Bouch e, inicialmente foi divulgada em escolas especiais para alunos com necessidades especiais físicas e mentais. Esta proposta enfatiza o envolvimento da Educação Física com o desenvolvimento da criança, a partir dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores (DARIDO; SANCHES NETO, 2014, p.7).

Esta abordagem influenciou fortemente a Educação Física escolar brasileira, principalmente nas primeiras etapas escolares (BETTI, 2014, p.235). O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da Educação Psicomotora estão direcionados para buscar desatrelar a atuação do professor de Educação física na escola dos pressupostos da instituição esportiva. Nesse viés, o foco está na valorização do “processo de aprendizagem, e não mais a execução de um gesto técnico isolado” (DARIDO; SANCHES NETO, 2014, p.8).

• **Baseada nos PCN**

Embora Darido e Sanches Neto (2014, p.6) tenham apontado os PCN como uma abordagem didática utilizada por professores de Educação Física para o ensino do componente curricular, e apresentamos sucintamente o que são os PCN para o Ensino Médio aqui nesta alínea, não a entendemos como uma abordagem. Isto quer dizer que, entendemos que os PCN são orientações que auxiliam na organização do currículo escolar por meio de ciclos de ensino.

Os PCN são documentos elaborados por um grupo de professores e pesquisadores, incentivados pelo Ministério da Educação e do Desporto e inspirado no modelo educacional espanhol. São três documentos em que: o primeiro é referente aos 1º e 2º ciclos (1º a 4º séries), o segundo aos 3º e 4º ciclos (5º a 8º séries), e o terceiro ao Ensino Médio. Segundo Darido (2014a, p.485),

Estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (DARIDO, 2014a, p.485).

O documento dos PCN do Ensino Médio constam de: proposta da Lei de Diretrizes e Bases na íntegra; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e um texto introdutório sobre as grandes áreas do conhecimento. As DCNEM apontam para dois princípios básicos: a interdisciplinaridade e a contextualização. Sobre estes princípios estão calcados os PCN do Ensino Médio. A Educação Física no Ensino Médio, a partir do que é disposto nos PCN, deve ser mais voltada para a formação do cidadão ativo (DARIDO, 2014a, p.485-486).

Neste momento do texto, já que fizemos menção a uma proposta curricular nacional bastante utilizada na Educação Física, os PCN, pois oferece alguns subsídios principalmente sobre os conteúdos a serem ensinados na escola, entendemos ser oportuno o momento para mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento de caráter normativo, ou seja, é um documento com instruções, de caráter geral, procura definir e regulamentar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, para que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, é importante ressaltar que a BNCC está em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação e está alinhada à LDB. Portanto, a BNCC consiste em um documento de referência nacional para a formulação dos currículos, dos sistemas e das redes escolares, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares.

• Crítico-Superadora

Para a Abordagem Crítico-Superadora, a principal referência é o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” escrito por um grupo de professores e pesquisadores que se autodenominou como Coletivo de Autores. Esta abordagem defende como especificidade da Educação Física a cultura corporal.

Esta proposta utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e recebeu grande influência dos educadores José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Ela aponta para a “prática pedagógica crítica para a transformação/superação da realidade social” (FRANCHI et al, 2015, p.89), a partir dos cinco passos do ensino elucidados por Saviani (1987).

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados, (3º passo) a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5.º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 1987, p.50).

A seleção dos conteúdos deve considerar a relevância social dos conteúdos e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. Nesta perspectiva, os conteúdos são trabalhados de forma mais aprofundada ao longo das séries, sem a necessidade de pré-requisitos. E a avaliação se configura como um momento de reflexão coletiva (DARIDO; SANCHES NETO, 2014, p.12-13).

• Crítico-Emancipatória

A concepção pedagógica Crítico-Emancipatória foi idealizada, no Brasil, por Elenor Kunz. Fortemente influenciada por Merleau-Ponty e Paulo Freire, a abordagem crítico-emancipatória aponta para uma transformação didático-pedagógica do esporte e para a cultura de movimento, compreendido de forma dialógica (FRANCHI et al, 2015, p.88-89).

Segundo o próprio autor da teoria, em um texto publicado no Dicionário Crítico da Educação Física, na tentativa de caracterizar a Pedagogia Crítico-Emancipatória, afirma que:

O ensino/aprendizagem da Pedagogia crítico-emancipatória orienta-se numa imagem/concepção de aluno(a) com potencial crítico para questionar e responder aos desafios do cotidiano em toda a sua complexidade; numa imagem/concepção de mundo/sociedade que precisa de radicais transformações para abrigar com justiça e igualdade os seus integrantes; uma imagem/concepção de educação que se desenvolve de uma “Educação para” e uma “Educação com”, até uma “autoeducação”; uma imagem/concepção de ensino que aposta na capacidade e criticidade do aluno(a); enfim, uma concepção de Educação Física que, a partir, essencialmente, da cultura de movimento, se constitui e se desenvolve em conformidade com as concepções anteriores, ou seja, que se empenhe na formação/educação de alunos(as) com capacidade crítica e orientados a um processo emancipador constante. (KUNZ, 2014, p.490-491).

Nesta concepção, a Educação Física deve estar acompanhada de uma didática comunicativa sobre o agir educacional. Ao mesmo tempo, devem ser desenvolvidas competências, segundo Kunz (2014, p.491), em três níveis: (1) a competência objetiva – em que aluno deve receber informações específicas de cada área do saber humano, no caso da Educação Física, ele precisa aprender sobre as habilidades práticas das diferentes manifestações da cultura de movimento; (2) a competência social - em que o aluno deve receber informações que possibilitem a compreensão das relações socioculturais em que ele vive; e (3) a competência comunicativa - em que não se considera apenas a linguagem oral, mas também a aprendizagem consciente da comunicação corporal e de movimentos.

* * *

Estas propostas estão sendo apropriadas, reinterpretadas e discutidas por muitos professores de Educação Física em todo o Brasil. Talvez um dos maiores estranhamentos e uma das grandes dificuldades que os professores de Educação Física encontram para atuar dentro de uma perspectiva progressista seja o fato de que, eles passaram a ser responsáveis por um saber que extrapola em muito um conjunto de técnicas corporais, alcançando inclusive, um saber de caráter conceitual que se refere ao conhecimento que temos sobre estas práticas corporais (conhecimentos fisiológicos, sociológicos, filosóficos, etc.), saber esse que o professor deve mobilizar para produzir esclarecimentos sobre o mundo a partir e com a cultura corporal de movimento, o que, convenhamos, para quem entendia que sua função era apenas levar os alunos a uma prática física e/ou esportiva, se apresenta como um grande desafio. Não obstante, muitas experiências inovadoras estão sendo construídas por esses mesmos professores, embora a tradição da Educação Física esportivizada ainda se mantenha enraizada em muitos pátios escolares. (BETTI, 2014, p.246).

Para Darido e Sanches Neto (2014, p.6) as principais tendências metodológicas utilizadas para o ensino permeiam por entre a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que se realmente se faz. Como consequência disso, é comum perspectivas pedagógicas para o ensino da Educação Física com aspectos de mais

de uma abordagem teórico-metodológica, isto é, uma mescla de mais de uma abordagem configurando-se como uma abordagem particular do docente.

3.2 PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O planejamento didático-pedagógico é uma ferramenta essencial na organização do trabalho docente, sua elaboração permite que o educador possa estruturar suas ações, ideias e informações. De acordo com isso, Bossle (2002, p. 31) destaca que “o planejamento de ensino, portanto, é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe”.

Em consonância, o planejamento constitui um elemento essencial na construção da prática docente, sendo de importante que os futuros educadores compreendam o seu papel no processo educativo, pois, para a aprendizagem, compete ao professor, a organização, a ordenação dos conteúdos, distribuídos em uma sequência lógica e coerente, para que possam ser compreendidos pelos alunos. Tal entendimento se justifica nas palavras de Padilha quando este salienta que:

A atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantindo a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (PADILHA, 2001, p. 45).

Vale destacar que, para que efetivamente se desenvolva um planejamento coerente deve existir uma interação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a ação educativa deve ser resultado da participação de todos (ALVES; ARAUJO, 2009). Alves e Araújo (2009, p. 392) argumentam que “é muito importante também que o planejamento aconteça de forma coletiva onde os professores possam se reunir para estabelecer linhas comuns de ação diante da realidade encontrada [...]”. Uma vez que a ação do planejamento tem como ponto de partida alcançar o mesmo propósito: uma aprendizagem significativa.

Segundo um estudo de Lopes et al (2016), constataram que há ainda a necessidade de se construir uma cultura do planejamento. Ademais, ele é inerente a todas as disciplinas, e como componente curricular, a Educação Física também deve realizá-lo. Entretanto, a falta de consenso sobre a sistematização dos conteúdos de

ensino da Educação Física contribuem para a falta de cultura de planejamento nesta disciplina, tanto coletivos quanto individuais. Conseqüentemente, colabora para a ideia de que o professor de Educação Física é criativo, a partir de uma prática marcada pelos improvisos, não necessitando de planejamento.

3.3 CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os conteúdos escolares se expressam nos projetos pedagógicos, planos de ensino, ações docentes, isto é, nas atividades didático-pedagógicas cotidianas. Acerca de conteúdos, Libâneo (1999) afirma que:

Os conteúdos de ensino são os conjuntos de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. (LIBÂNEO, 1999, p. 128-129).

Considerando a definição de conteúdos de ensino recém-descrita, podemos afirmar, então, que “os conteúdos compreenderiam tudo que se tem que aprender para alcançar determinados objetivos” (PEREIRA; SILVA, 2004, p.68).

Para Coll et al (2000, p.12) “os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para seu desenvolvimento e socialização”. Essa assimilação aqui mencionada não se trata de uma incorporação passiva do conhecimento, mas sim uma reconstrução/reelaboração dele.

Para esses mesmos autores, os conteúdos curriculares são:

Em primeiro lugar, [...] *uma seleção de formas ou saberes culturais* em um sentido muito próximo, aquele que é dado a essa expressão na antropologia cultural: conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. Em segundo lugar, são uma seleção de formas ou saberes culturais *cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização* adequados dos alunos e alunas dentro da sociedade a qual pertencem [...]. E, em terceiro lugar, aplica-se ainda um critério de seleção complementar, na medida em que somente os saberes e as formas culturais *cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica* deveriam ser incluídos como conteúdos de ensino e de aprendizagem nas propostas curriculares. (COLL et al, 2000, p.13).

Em outras palavras, os conteúdos indicam e definem quais aspectos do desenvolvimento do aluno a educação escolar tenta promover. Entretanto, o termo conteúdos ainda é fortemente relacionado, quase que exclusivamente, aos conhecimentos das disciplinas referentes a conceitos, princípios, nomes. Essa premissa é facilmente ratificada, segundo Darido (2014b, p.65), quando os alunos afirmam que determinada disciplina possui “muito conteúdo”, o que sinaliza o excesso de informações conceituais.

Os conteúdos conceituais são um dos tipos de conteúdo propostos por Coll et al (2000). A classificação proposta é composta por três tipos de conteúdos, a saber: (1) os conteúdos verbais ou conceituais; (2) os conteúdos de procedimentos ou procedimentais; e (3) os conteúdos de atitudes ou atitudinais (COLL et al, 2000; POZO, 2003). O primeiro tipo de conteúdos é representado pelo que os alunos aprendem a dizer, o segundo pelo que aprendem a fazer e o terceiro, pela forma como aprendem a se comportar.

Segundo Pozo (2003, p.50), são conteúdos diferentes que, embora nem sempre seja fácil distingui-los devido seu entrelaçamento estreito, é importante diferenciá-los. Essa diferenciação é necessária, pois, são aprendidos de maneiras distintas e, portanto, exigem estratégias de ensino diferentes. Ademais, possuem grau distinto de generalidade, ou então, de sobreposição entre disciplinas. Os conteúdos conceituais, por exemplo, são mais específicos que os procedimentais e atitudinais, nessa ordem. Então, quanto mais gerais, menos específicos de uma disciplina (mais transversais) e mudanças em longo prazo.

Nesse viés, podemos dizer que, com as palavras de Pozo (2003):

[...] é possível deduzir que, quanto mais geral for um conteúdo, mais duradouras e gerais serão suas consequências para o aluno. E de fato é assim. Muitos alunos esquecem muito rápido grande parte dos conteúdos verbais que aprenderam em aula, especialmente se os “memorizam”, em vez de compreendê-los; porém, é mais difícil esquecer o que aprenderam a fazer, os procedimentos, suas habilidades, destrezas e estratégias, e nem falemos em suas atitudes, que mudam com tanta dificuldade e lentidão. (POZO, 2003, p.52).

Em contrapartida, os conteúdos conceituais são passíveis de serem organizados em uma sequência lógica de conteúdos, como também, estabelecer momentos concretos para sua avaliação, enquanto que os atitudinais são mais difíceis de perceber e, conseqüentemente de avaliar. Analogicamente, são como gases que

estão em todos os lugares e, portanto, não tem sentido sequenciar as atitudes assim como se faz com conceitos e fatos.

A Educação Física priorizou ao longo de sua história, quase que exclusivamente, os conteúdos da dimensão procedimental, ou seja, o saber fazer sempre foi priorizado, enquanto que o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser não são quase trabalhados. Esta última dimensão, a atitudinal, acaba aparecendo, porém na forma de currículo oculto, que pode ser sintetizado como as aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino (DARIDO, 2014b, p.65-67).

Uma pesquisa realizada por esta mesma autora em 2003 foi constatada a falta de tradição da Educação Física em tratar de conteúdos conceituais nas aulas desta disciplina. Esse panorama foi verificado a partir da prática de professores com pós-graduação que, mesmo afirmando que um dos objetivos da Educação Física na escola é a busca da autonomia do aluno, facilitada a partir do momento em que o aluno conhece, isto é, em nível cognitivo, não trabalharam conteúdos em uma dimensão conceitual (DARIDO, 2014b, p.67).

Na tentativa de classificar os conteúdos da disciplina de Educação Física de uma forma mais usual entre professores e alunos de Ensino Médio, Pereira e Silva (2004, p.68-69) identificam a classificação em práticos e teóricos. Os conteúdos práticos dizem respeito à prevalência de atividades que demandam de esforços musculares, ocorrendo em áreas ao ar livre, com alunos realizando atividades motoras. Já os conteúdos teóricos são desenvolvidos quando os esforços cognitivos são colocados em um plano acima dos empenhos físicos. Esse tipo de conteúdo privilegia o ensino a partir de explanações verbalizadas, leituras, redações, desenhos, discussões.

A pesquisa realizada por Pereira e Silva (2004, p.71) acerca dos conteúdos desenvolvidos e registrados no Ensino Médio gaúcho, aponta para a supremacia do desenvolvimento dos conteúdos práticos (procedimentais e atitudinais) nas aulas de Educação Física. Os conteúdos teóricos (conceituais), segundo esta pesquisa, eram desenvolvidos nas primeiras aulas do ano letivo ou quando de mau tempo, nas quais era privilegiado o ensino das regras esportivas e, esporadicamente, tematizavam questões como a coluna vertebral, e a frequência cardíaca. Então, ainda que se discorde, os conteúdos práticos são os mais desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar e, as práticas esportivas acabam identificando esta disciplina no contexto escolar.

Embora o número de propostas pedagógicas em Educação Física seja, atualmente, bem diversificado, a prática ainda se pauta nos esportes, ou seja, se pauta em uma “tradição construída e cristalizada durante as décadas de 70 e 80 do século 20, quando o ensino das destrezas esportivas e a prática dos esportes (basicamente do futebol, voleibol, basquetebol e handebol) eram o carro-chefe”. (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p.243). Nesse mesmo viés, Correia (2009, p.50) indica que um dos grandes problemas da Educação Física ainda permanece na organização e sistematização dos conteúdos a serem trabalhados ao longo da vida escolar.

3.4 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A avaliação é um processo contínuo que faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Como sinaliza Rozengardt (2014),

A avaliação é uma prática (social), pois implica em colocar em ação uma série de operações, em momentos determinados, em que participam atores variados em interação, se seguem modalidades em grande parte herdadas, utilizam-se instrumentos específicos e se comunicam seus conteúdos e resultados por meio de modalidades específicas. (ROZENGARDT, 2014, p.71-72).

A avaliação deve ser útil para todos os envolvidos nesta ação, a saber, professores, alunos e escolas. Desse modo, deve ser um instrumento que contribua para o autoconhecimento das etapas já vencidas, em busca dos objetivos que foram previamente traçados. Constitui-se, por sua vez, como “um processo contínuo de diagnóstico da situação” (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007, p.22).

Estes mesmos autores indicam que a “avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias” (p.22). Já para os alunos, a avaliação é um instrumento de tomada de consciência sobre seus méritos, dificuldades e possibilidades, enquanto que para a escola, ela possibilita localizar as áreas que necessitam de maior apoio, isto é, localizar as prioridades.

Na tentativa de conceituar a avaliação, trazemos o conceito evidenciado por Santos e Maximiano (2013a) que indicam que

A avaliação é compreendida como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos, uma vez que não há a preocupação de rotular ou classificar, mas sim, identificar os

"saberes", os "não-saberes" e os "ainda não-saberes" em desenvolvimento. (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a, p.82).

Assim, a avaliação se apresenta como uma prática interrogativa tanto de si para com o restante como de si pra si mesmo. A avaliação, então, permite a visualização do que o aluno já aprendeu, do que não aprendeu e do que ainda não aprendeu, mas está próximo. As pistas recolhidas pela avaliação podem ainda, oferecer elementos para novas práticas educativas. Nessa perspectiva, a avaliação se caracteriza com uma “ação sistemática de registro e acompanhamento, por parte de alunos e professores, de seus processos formativos, possibilitando um espaço e tempo para que participem ativamente da sua ação” (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b, p.891).

Ademais, é preciso compreender que “[...] a forma como o ensino é concebido, o entendimento do que é aprender, do que é ensinar, do papel da escola está intimamente relacionado com a forma de avaliar. Pois, deve haver uma coerência entre ensinar, aprender, avaliar” (FERNANDES, 2003, p. 96).

Pelo fato da disciplina de Educação Física estar tão arraigada a uma visão de prática, na maioria das vezes, os alunos são avaliados somente na dimensão procedimental e atitudinal. Devido a isso, a dimensão conceitual enfrenta resistências tanto no seu desenvolvimento quanto em sua avaliação, e o que se percebe é a dificuldade na sistematização de enunciados sobre os saberes da Educação Física. Nesse viés, segundo Charlot (2000), quanto mais circunscrito na prática, mais difícil é a transposição do saber prático para a forma de enunciados, ou seja,

[...]. Não só estudar 'a natação' basta para nadar, como também conhecer 'a informática' não garante que utilizará um computador; mesmo que, é claro, isso ajude [...]. Trata-se de duas relações epistêmicas diferentes: aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender 'a natação' é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que se constituem um saber-objeto. (CHARLOT, 2000, p. 70).

Na Educação Física, segundo Darido e Souza Junior (2007, p.23-24) há críticas a um modelo mais tradicional de avaliação devido ao fato de este restringir-se ao domínio motor, implicando, como consequência, em uma avaliação que privilegia o rendimento físico e, em segundo plano, quando aparece, as relações cognitivas, afetivas e sociais que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

A sugestão de Darido e Souza Junior (2007, 24-26) é que as habilidades motoras e capacidades físicas dos alunos sejam avaliadas pelo progresso dos alunos, isto é, sempre comparando seu resultado consigo próprio, na tentativa de apontar o progresso de cada aluno em reação ao que ele já realizava. Outra sugestão é a de

evitar utilizar provas escritas que buscam responder exatamente o que o professor apresentou, quando o aluno for avaliado na dimensão conceitual.

Santos et al (2014) sinalizam que ainda há poucos trabalhos que objetivam apontar outras possibilidades, prevalecendo publicações que geram diagnósticos de denúncia. E, além disso, há uma grande insistência em avaliar, na área de Educação Física por meio de observações assistemáticas.

Os principais critérios avaliativos utilizados pelos professores durante a Educação Básica são, segundo a pesquisa realizada por Santos e Maximiano (2013a): (1) participação, geralmente por meio de observação sem registro sistematizado; (2) prova prática; e (3) prova teórica. Segundo os autores, a participação e a prova prática são próximas, pois ambas oferecem pistas sobre “a dificuldade de sistematizar em forma de enunciados os saberes que são marcados no corpo, ou seja, no modo como damos sentidos às experiências práticas vivenciadas com esse componente curricular” (SANTOS; MAXIMIANO, 2013a, p. 88). Já a prova teórica, segundo eles, exemplifica o movimento de adequar e igualar a Educação Física aos outros componentes curriculares, deixando em segundo plano a sua especificidade.

Para avaliar, é necessário saber qual o sentido do processo avaliativo, e compreender a diferença entre avaliar e atribuir nota, uma vez que ambos não são sinônimos. Estas questões devem ser mais fortemente discutidas durante a formação inicial, já que, conforme concluem Santos e Maximiano (2013a, p. 97), a “formação inicial tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes possam analisar suas experiências avaliativas na Educação Básica”.

A avaliação, muitas vezes, ganha um tom de ação burocrática, com a única finalidade de suprir uma exigência da entidade escolar. Também é bastante confundida com o fato de atribuir nota aos alunos. Entretanto, o momento da avaliação pode auxiliar na identificação de possíveis falhas no ensino, oferecendo informações sobre o processo de ensino, de modo a permitir, também, a retomada dessas falhas, caso necessário.

O impasse percebido por Pereira e Silva (2004, p.71) caracteriza-se na forma de práticas avaliativas que avaliam apenas o rendimento e atitudes, por meio da observação, “são “naturalmente” aceitos pelos professores, pelos estudantes, por seus familiares e pelas administrações escolares”.

O estudo de Ramalho et al (2012), que teve como objetivo verificar se existe coerência entre os Planos de Ensino de Educação Física e os critérios e indicadores

utilizados pelos professores na avaliação dos estudantes de 6º ao 9º ano, também deixa clara a tendência dos professores desta disciplina avaliarem por meio de observação, avaliações teóricas e/ou práticas. Além disso, “os indicadores utilizados pelos professores em suas avaliações demonstram que nenhum deles faz uma relação coerente entre os indicadores e os conteúdos desenvolvidos” (p.877), desta forma, fica evidente a incoerência entre o Plano de Ensino e a realização do processo de avaliação.

Ramalho et al (2012) apontam que os critérios mais utilizados nas avaliações dos sujeitos de sua pesquisa foram a avaliação prática e a comportamental, entendendo a avaliação como um produto e não um processo. Outro ponto evidenciado por estes autores refere-se à incoerência entre o que está descrito como critério das práticas avaliativas e o que realmente avaliam.

Esta constatação nos permite confirmar que ainda há grandes dificuldades e obstáculos para o professor de Educação Física avaliar em suas aulas. Dificuldades estas que acompanham o professor durante sua atuação e que denunciam a falta de discussões e alternativas sobre avaliação já na formação inicial.

3.5 O COMPONENTE CURRICULAR “EDUCAÇÃO FÍSICA” NO ENSINO MÉDIO

Na etapa de escolaridade do Ensino Médio, busca-se o desenvolvimento de jovens e adultos, a partir do aprofundamento e sistematização dos conhecimentos. Desse modo, “a Educação Física deve se justificar e se legitimar no contexto educacional, a partir de uma intervenção consciente dos seus profissionais, agindo para além das imposições legais, mas ao encontro dos compromissos epistemológicos e pedagógicos” (CORREIA, 2009, p.53).

Na pesquisa que configurou a tese de doutorado de Correia (2009), o foco esteve representado pela seguinte questão: “se não tivéssemos Educação Física no Ensino Médio, que diferença faria?” (p.185). A partir disso, Correia (2009) tentou estabelecer uma argumentação que justificasse a presença desta disciplina no Ensino Médio, uma vez que, entende que a Educação Física tem um papel como prática educativa no processo de escolarização, que vai além das exigências legais e formais das atuais políticas educacionais. No parágrafo que se segue, apresentamos alguns desses argumentos, nas palavras do autor.

Se não tivéssemos Educação Física no Ensino Médio restringiríamos as possibilidades de colocarmos aos jovens e adultos que se inserem nesse contexto da educação formal, a experiência de analisarem criticamente, por meio de conhecimentos sistematizados e aprofundados, as múltiplas representações e significados atribuídos às diferentes manifestações corporais de movimento presentes na sociedade contemporânea. [...]. Nessa mesma perspectiva, se não tivéssemos a participação desse componente curricular, poderíamos, provavelmente, reduzir as oportunidades de reavaliarmos sistematicamente as próprias concepções de corpo e movimento que o educando interiorizou ao longo da sua experiência individual e coletiva. Para tanto, é imperiosa a disponibilização de conhecimentos teóricos e práticos que destaquem que as práticas corporais e de movimento são portadoras de dimensões econômicas, políticas, socioculturais, históricas, filosóficas, ecológicas, psicológicas, biológicas e outras, sinalizando ao corpo/cidadão adolescente, jovem e adulto, a complexidade inerente ao universo da cultura corporal de movimento. (CORREIA, 2009, p.185-186).

Uma pesquisa realizada em 2013 por Dias e Correia, apontam para um número reduzido de artigos produzidos que remetem-se ao universo da Educação Física no Ensino Médio (em torno de 10,80% da produção total no campo da Educação Física escolar). E, este número representaria, na produção total, uma percentagem de 1,06% de artigos referentes à temática da Educação Física no Ensino Médio (DIAS; CORREIA, 2013, p.282).

Ou seja, aparentemente, há um investimento restrito para o desenvolvimento da produção de conhecimento acadêmico-científico no campo da Educação Física no Ensino Médio. E considerando o fato de o Ensino Médio ser o ciclo de encerramento da Educação Básica, que compreende a educação de adolescentes que em breve iniciarão a vida adulta, acreditamos que o Ensino Médio mereceria uma investigação mais ampla, quantitativa e qualitativamente falando. (DIAS; CORREIA, 2013, p.283).

Segundo um estudo de revisão de literatura realizada por Matos et al (2013, p.131), em periódicos acadêmico científicos, sobre os conteúdos de ensino da Educação Física, embora haja uma leitura sobre a necessidade da ampliação do debate sobre conteúdos de ensino, o Esporte continua sendo privilegiado pelos autores. Isto quer dizer que, de acordo com esta pesquisa, a maioria dos trabalhos, trata dos esportes.

Acerca disso, podemos evidenciar os achados de Pereira e Silva (2004, p.70), em sua pesquisa sobre os conteúdos de Educação Física desenvolvidos e registrados no Ensino Médio da rede de ensino do Rio Grande do Sul (RS), identificaram que o esporte era hegemônico, pois, 76,1% dos registros em diários de classe compreenderam conteúdos esportivos, recreativos e competitivos. Dentre estes se destacam o futsal, o voleibol, o handebol, o basquete, o atletismo e a ginástica artística, nesta ordem de registro, do maior para o menor.

Nesta mesma pesquisa, ficou evidente que a ginástica raramente era desenvolvida durante as aulas de Educação Física. E quando a ginástica era registrada nos diários de classe tinha pequena duração, pois esta era reduzida a períodos de aquecimento e alongamento, isto é, como atividade preparatória para a prática esportiva. Já a recreação compreendia geralmente esportes de quadra, nos denominados “dias livres”. Todavia, embora apareçam elementos da ginástica e de recreação, os conteúdos esportivos, principalmente o futsal e o voleibol, são os conteúdos mais registrados, independentemente da realidade educacional.

Sobre as avaliações, a pesquisa de Pereira e Silva (2004, p.71) assinala que, houve poucos registros nos diários de classe e que, em torno de 70% dos professores, das três redes de ensino, registraram, durante todo o ano letivo, a ocorrência de apenas uma ou nenhuma avaliação.

4 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA VEICULADAS EM PAC NACIONAIS/BRASILEIROS

Este capítulo tem o intuito de apresentar um panorama acerca da produção científica sobre a atuação dos professores de Educação Física. André (2009, p.43) declara que estudos que fazem uma análise da produção acadêmica de uma determinada área e em determinado período, tem se mostrado muito produtivo para revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo bons elementos para aperfeiçoar a pesquisa em um determinado campo do saber.

Este panorama foi feito por meio de um Estudo de Revisão de Literatura Especializada - ERLE, com base na produção acadêmico-científica veiculada em periódicos acadêmico-científicos (PAC) nacionais/brasileiros com estrato A1, segundo a Classificação de Periódicos do Quadriênio 2013-2016, disponível na plataforma Sucupira nas áreas de avaliação de Educação, Ensino e Educação Física.

Catani, em 1996, já evidenciava que:

De fato, as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. (CATANI, 1996, p.117).

Concordamos com a autora acima que estudos de revisão de literatura podem contribuir para a descrição da produção acadêmico-científica de um determinado assunto, e o periódico constitui-se como uma fonte privilegiada para tal. Por este motivo utilizou-se como fonte para coleta de informações, para este estudo, periódicos acadêmico-científicos. A seguir, apresentamos um detalhamento dos procedimentos utilizados para a realização deste ERLE sobre atuação docente em Educação Física.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A REALIZAÇÃO DO ERLE

Para a realização deste ERLE, acessamos a lista de PAC disponível na Plataforma Sucupira, e iniciamos a seleção dos periódicos que fariam parte da nossa amostra. Na seleção dos PAC excluímos os estrangeiros, pois nossa intenção era ver o que se tem produzido e estudado no Brasil sobre a atuação docente em Educação Física. Com base no foco e escopo, excluímos também os PAC que eram de áreas muito específicas e que fugiam de nosso foco. Descartamos também os PAC que não possuíam suporte digital, para realizarmos nossa busca, pela questão do acesso facilitado pela internet.

De acordo com os critérios de seleção dos PAC, selecionamos: 12 PAC classificados na área de avaliação Educação; e 12 PAC classificados na área de avaliação Ensino. Destes PAC selecionados na área de avaliação Ensino, nove também estão classificados com estrato A1 na área de classificação Educação e, portanto, já estavam na amostra. Na área de avaliação Educação Física, não foram encontrados, no momento da busca, PAC classificados com estrato A1 que atendessem nossos critérios. De acordo com as informações recém-expostas, nossa amostra foi composta por 15 PAC.

Os PAC selecionados foram:

1. Cadernos CEDES;
2. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas;
3. Educação e Pesquisa;
4. Educação e Realidade;
5. Educação e Sociedade;
6. Educação em Revista;
7. Educação Temática Digital;
8. Educação;
9. Educar em Revista;
10. Journal of Physical Education;
11. Pró-Posições;
12. Revista Brasileira de Ciências do Esporte;
13. Revista Brasileira de Educação Especial;
14. Revista Brasileira de Educação;

15. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

A lista com os PAC selecionados com a indicação de suas respectivas áreas de classificação no estrato A1 e seu ISSN poderá ser verificada no Apêndice A deste texto.

Após a seleção dos PAC que fazem parte da amostra, selecionamos alguns termos de busca, que são: “Professor(es) de Educação Física”, “Educação Física escolar”, “Docência em Educação Física”, “Prática docente em Educação Física”, “Atuação do professor de Educação Física” e “Ensino de Educação Física”, para alcançarmos os textos que tratam do assunto “Atuação Docente em Educação Física”. Após definidos os termos de busca, procedemos à identificação de artigos que atendiam a esses termos de busca.

Foram verificados todos os PAC, todos os números e volumes desde 2012 até o mais atual, procurando pelos termos de busca no título, resumo e palavras-chave. Os artigos que atenderam, em pelo menos um desses locais a algum dos termos de busca, foram identificados, para posterior leitura, a fim de verificar quais artigos comporiam nossa amostra.

A identificação nos PAC resultou em 79 artigos entre as áreas de avaliação de Educação e Ensino. Após a leitura dos artigos identificados, podemos perceber que nem todos se encaixavam para fazerem parte de nossa amostra sobre o assunto atuação docente em Educação Física. Assim, estes foram descartados, restando 12 artigos para compor a amostra (Quadro 1).

Dos artigos selecionados, nenhum artigo atendeu ao termo de busca somente no título, dois atenderam somente no resumo, nenhum atendeu somente nas palavras-chave, oito atenderam no título e resumo, nenhum atendeu somente no resumo e palavras-chave, nenhum atendeu no título e palavras-chave, e dois atenderam tanto no título como no resumo e palavras-chave.

Para a organização e tratamento das informações contidas nos artigos da amostra, utilizamos um Roteiro de Análise Textual (RAT), elaborado pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” - INOVAEDUC, sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura – NEC, e utilizado para fins de estudos de revisão de literatura especializada.

O RAT utilizado é composto por dez itens, a saber: (1) Temática e Foco de Estudo/Pesquisa; (2) Relevância e Pressupostos; (3) Aportes Conceituais

Referenciados (Teóricos e Práticos); (4) Intenções de Pesquisa (Objetivo, Problema e Questões de Pesquisa); (5) Aportes Metodológicos Referenciados (Teóricos e Práticos); (6) Fontes e Instrumentos para coleta de informações; (7) Recortes e Amostra; (8) Processo de Coleta e Tratamento das Informações; (9) Evidências, Constatações e Resultados; e (10) Conclusões.

A partir das informações coletadas referentes aos itens do RAT, para este estudo de revisão de literatura especializada, utilizamos categorias elaboradas durante o processo de identificação das informações contidas nos artigos da amostra, para então, proceder à análise deles.

Quadro 1 - Lista dos PAC selecionados com seus respectivos números de artigos identificados e selecionados para a amostra

N	TÍTULO COMPLETO DO PAC	CLASSIFICAÇÃO CAPES			QUANTIDADE DE ARTIGOS	
		Educação	Ensino	Educação Física	Identificados	Selecionados
1.	Cadernos CEDES	A1	A1	---	2	0
2.	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1	A1	B2	1	0
3.	Educação & Sociedade	A1	A1	B2	0	0
4.	Educação (UFSM)	A1	B1	---	3	0
5.	Educação e Pesquisa	A1	A1	B2	0	0
6.	Educação e Realidade	A1	A1	B2	1	0
7.	Educação em Revista (UFMG)	A1	A1	B2	5	2
8.	Educar em Revista	A1	A1	B2	1	0
9.	ETD – Educação Temática Digital	A1	B1	B4	2	1
10	Journal of Physical Education	A1	B1	B5	30	5
11	Pro-Posições	A1	A1	---	2	1
12	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A2	A1	B1	24	1
13	Revista Brasileira de Educação (Anped)	A1	A1	B2	0	0
14	Revista Brasileira de Educação Especial	A2	A1	B2	6	1
15	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A2	A1	B2	2	1
TOTAL DE ARTIGOS					79	12

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta subseção, procederemos à análise dos artigos de acordo com os itens do RAT. Identificamos categorias de análise em todos os itens do RAT, a fim de melhor analisar os artigos que compõe a amostra. Os artigos selecionados e analisados podem ser visualizados no Quadro 2.

Quadro 2 - Artigos selecionados para a amostra do ERLE

ARTIGOS SELECIONADOS PARA AMOSTRA			
Nº	Ano	Autor(es)	Título do Artigo
1.	2012	<ul style="list-style-type: none"> • Milena de Oliveira Fortes; • Mario Renato Azevedo; • Marina Marques Kremer; • Pedro Curi Hallal. 	A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos
2.	2013b	<ul style="list-style-type: none"> • Wagner dos Santos; • Francine de Lima Maximiano. 	Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular
3.	2014	<ul style="list-style-type: none"> • Wagner dos Santos; • Lyvia Rostoldo Macedo; • Juliana Martins Cassani Matos; • André da Silva Mello; • Omar Schneider. 	Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional
4.	2014a	<ul style="list-style-type: none"> • Rogério Cruz Oliveira; • Jocimar Daolio. 	Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”
5.	2014b	<ul style="list-style-type: none"> • Rogério Cruz Oliveira; • Jocimar Daolio. 	Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola
6.	2015	<ul style="list-style-type: none"> • Juliana Martins Cassani Matos; • Wagner dos Santos; • André da Silva Mello; • Omar Schneider; • Amarílio Ferreira Neto. 	Conteúdos de ensino da Educação Física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes
7.	2015	<ul style="list-style-type: none"> • Jaqueline Aparecida de Souza; • Jairo Antônio da Paixão. 	A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio
8.	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Luiza Salzani Fiorini; • Eduardo José Manzini. 	Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar
9.	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Claudemir Gomes da Cruz; • Evando Carlos Moreira. 	Práticas e representações da Educação Física escolar em diários de classe em SINOP-MT (1979-2009)
10.	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Clóvis Marcelo Sedorko; • Silvia Christina Madrid Finck 	Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar

(continua)

(conclusão)

ARTIGOS SELECIONADOS PARA AMOSTRA			
Nº	Ano	Autor(es)	Título do Artigo
11.	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Marcia Regina Sousa Lopes; • Alvaro Rego Millen Neto; • Maria Larissy da Cruz Parente; • João Gabriel Eugênio Araújo; • Cleyton Batista de Sousa; • Diego Luz Moura. 	A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento
12.	2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aline Lima Torres; • Mabelle Maia Mota; • Heraldo Simões Ferreira; • Aline Fernanda Ferreira; • Suraya Cristina Darido. 	As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física escolar: a realidade de professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, então, apresentamos as categorias de análise de cada um dos itens do RAT, utilizado para este estudo de revisão de literatura especializada.

4.2.1 Temática e Foco de Estudo/Pesquisa

A partir do estudo das temáticas de estudo dos 12 artigos selecionados para a amostra deste ERLE, definimos as categorias, a saber: (1) prática pedagógica; (2) produção da “periferia da quadra”; (3) práticas avaliativas; (4) inclusão escolar; (5) planejamento; (6) conteúdos e ações dos professores; (7) esporte na Educação Física escolar; e (8) utilização de TICs na escola.

A temática de estudo/pesquisa e foco de pesquisa que mais se destacou entre os 12 artigos selecionados foi a “prática pedagógica”, encontrada em três dos artigos selecionados, a saber: “A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio” de Souza e Paixão (2015); “Práticas e representações da Educação Física escolar em diários de classe em SINOP-MT (1979-2009)” de Gomes da Cruz e Moreira (2016); e “Conteúdos de ensino da Educação Física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes” de Matos et al (2015).

Junto com a prática pedagógica, nos artigos “Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”” e “Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola”, ambos

publicados no mesmo ano pelos mesmos autores (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b), é possível verificar a presença do tema definido como produção da “periferia da quadra”.

Em “Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular” de Santos e Maximiano (2013b) e “Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional” de Santos et al (2014), o foco permanece sobre as práticas avaliativas em Educação Física escolar.

O restante dos artigos tratou de temáticas diferentes que fazem parte do nosso assunto. “Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar” de Fiorini e Manzini (2016) trata como temática central a inclusão escolar nas aulas de Educação Física escolar; “A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento” de Lopes et al (2016) focou no planejamento em Educação Física escolar; “A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos” de Fortes et al (2012) focou os conteúdos e as ações dos professores durante as aulas de Educação Física; “Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar” de Sedorko e Finck (2016) tiveram como foco problematizar o esporte na Educação Física escolar; e “As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física escolar: a realidade de professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza” de Torres et al (2016) direcionaram sua pesquisa para a utilização das TICs nas aulas de Educação Física escolar.

Percebemos que os artigos que compõe nossa amostra, possuem temáticas bastante variadas. Embora alguns temas tenham tido pouca representatividade, como por exemplo, o planejamento na Educação Física escolar, sua presença no estudo torna-se bastante relevante visto a importância do planejamento em qualquer disciplina escolar. Do mesmo modo, os demais temas assumem uma potencialidade para os debates na área da Educação Física escolar.

4.2.2 Relevância e Pressupostos

o item de relevância e pressupostos do nosso RAT, através da leitura dos artigos selecionados para esse ERLE, elaboramos 11 categorias de análise, que são: 1) imagem da Educação Física escolar (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a; OLIVEIRA;

DAOLIO, 2014b); 2) ação do professor (FORTES et al, 2012); 3) possibilidades de intervenção (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b); 4) produção acadêmica (SANTOS et al, 2014); 5) conteúdos de ensino (MATOS et al, 2015); 6) prática pedagógica (SOUZA; PAIXÃO, 2015); 7) inclusão escolar (FIORINI; MANZINI, 2016); 8) histórico da Educação Física (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016); 9) esportivização (SEDORKO; FINCK, 2016); 10) planejamento escolar (LOPES et al, 2016); e 11) utilização das TICs (TORRES et al, 2016).

Oliveira e Daólio (2014a) evidenciam que a Educação Física, ao longo de sua história, consolidou sua imagem/status na escola como uma disciplina diretamente relacionada à liberdade, como a menos rígida do currículo ou, até mesmo, como um apoio pedagógico para outras disciplinas. Indicam ainda que, mesmo a produção acadêmica tenha conseguido se distanciar desta imagem, ainda pairam sobre a Educação Física escolar o entendimento de que é uma disciplina curinga e/ou de menor prestígio.

Atentam para o fato de que, geralmente é a disciplina preferida de grande parte dos alunos e, mesmo assim, podem ser encontrados alunos às margens da quadra, o que os autores denominam de “periferia da quadra”. De acordo com isso, entendem que “parece plausível olhar para tal fenômeno, entendendo que, ao mesmo tempo em que é comum e contraditório, não é algo dado ou natural, mas produzido pelo contexto escolar e com íntima relação com a prática pedagógica dos professores” (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2014a, p.72).

Outro estudo, também dos mesmos autores e publicado no mesmo ano, parte dos mesmos pressupostos do anterior. Oliveira e Daólio (2014b) indicam que na intenção de categorizar esse “pano/plano” de fundo que envolve a Educação Física escolar, é que propõe o conceito de “periferia” da quadra. A “periferia” da quadra, para eles, é entendida como “uma referência subjetiva aos tempos da aula de EF vivenciados pelos alunos que se distanciam da proposta inicial do professor” (OLIVEIRA, DAÓLIO, 2014b, p.239). E é a partir disso que se propõe a analisar a participação e a apropriação das aulas de Educação Física, pelos alunos que se encontram na “periferia” da quadra, na tentativa de melhor entender a dinâmica cultural que cerca a prática deste componente curricular na escola.

Fortes et al (2012) indicam que, apesar das críticas em relação aos PCN, a sugestão de que os conteúdos sejam trabalhados segundo três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal), possibilita um entendimento ao aluno sobre o

saber fazer, o aprender a fazer e o modo de relacionar-se nesse fazer. Além disso, entendem que a Educação Física continua restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, isto é, vôlei, futebol, handebol e basquetebol, priorizando a prática pela prática. Parte disso pode ser reflexo do excessivo período de tempo à observação e/ou à realização de outras tarefas não relacionadas ao contexto da aula e o pouco envolvimento com a administração/organização das atividades, durante a ação do professor nas aulas.

Para Santos e Maximiano (2013b), a avaliação educacional tem sido objeto de debates no Brasil desde a década de 1930, todavia, o número de pesquisas sobre avaliação na Educação Física ainda permanece reduzido. Assim, entendem que é preciso ir além da descrição da escola em seus aspectos negativos que evidencia que falta nela, e sim, apresentar possibilidades de intervenção na/para a Educação Física. Neste pressuposto vem pautada a pesquisa realizada por eles.

Santos et al (2014) indicam que há um número reduzido de pesquisas sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina Educação Física no contexto escolar. E prevalecem as produções sobre e não com a escola, que geram diagnósticos de denúncia. Em relação à etapa de ensino, há prevalência da produção acadêmico-científica sobre avaliação que focalizam os anos finais do ensino fundamental e a formação inicial em Educação Física.

A supremacia de alguns conteúdos em detrimento de outros, tem demarcado, segundo Matos et al (2015) as representações dos alunos e dos professores acerca dos conhecimentos pedagogizados pela escola. As relações entre as experiências anteriores dos docentes com a escolha de determinados conteúdos de ensino evidenciando a resistência dos alunos por conteúdos que não sejam os esportivos. Estes autores ressaltam ainda que ainda são tímidos os trabalhos que buscam entender as concepções dos docentes sobre aquilo que ensinam e a sua relação com as especificidades da Educação Física como componente curricular.

Souza e Paixão (2015) ressaltam que, em muitos casos, as intervenções docentes são baseadas em modelos vivenciados pelo professor, sejam na sua experiência enquanto discente da educação básica ou na de curso de formação inicial e continuada. Além disso, alguns fatores como a desvalorização profissional, as condições de trabalho e a falta de formação pedagógica, podem contribuir para a depreciação da profissão docente e do estereótipo de bom professor.

Segundo Fiorini e Manzini (2016), a construção de uma escola numa perspectiva inclusiva é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais, assim, os espaços escolares devem ser induzidos a construir novas lógicas de ensino. Uma delas pode ser exemplificada a partir da expressão que segue: “não se pode mais “olhar” para os alunos e “ver”, por exemplo, trinta mais um (o diferente) e sim 31 alunos” (FIORINI; MANZINI, 2016, p.50).

De acordo com estes autores, foi identificada na literatura a necessidade de espaço físico adequado e acessível, o papel da equipe gestora da escola que poderia oferecer suporte aos professores, e demasiadas informações sobre as dificuldades dos professores de Educação Física para com a inclusão nas aulas.

Devido ao percurso histórico que a Educação Física foi seguindo, Gomes da Cruz e Moreira (2016) justificam as formas de organização e prática da Educação Física adotada ainda hoje na escola. Na escola investigada, segundo os autores, pode ser identificado o percurso histórico da Educação Física, assim como em outros contextos.

Os autores acreditam que a pesquisa nos diários de classe da escola em questão, no período de 1978 a 2010, se apresenta como possibilidade de discutir e registrar a história da Educação Física local e regional. Os diários de classe na organização de uma escola devem receber os registros e anotações de tudo o que ocorre em seu contexto e devem permitir verificar o que foi desenvolvido por cada professor em cada turma. Trata-se de um documento de registro detalhado da construção da aprendizagem e, por isso, torna-se um documento muito importante.

Sedorko e Finck (2016) partem do pressuposto de que o esporte é considerado um dos maiores e mais relevantes fenômenos socioculturais na atualidade que, ao longo dos anos, incorpora diversos sentidos e significados. Porém, a presença do esporte na escola se configura como um tema polêmico e controverso. Esse debate expõe problemas como a incorporação do ensino do esporte de maneira hegemônica, mesmo que coexistam diversos conteúdos na disciplina.

Parte dessa hegemonia do esporte na escola é compreendida como resultado de uma indústria cultural que adentrou o ambiente escolar pela influência da mídia. Nesse viés, é necessário que tal dimensão do esporte seja abordada e discutida com os alunos na escola. Paralelo a isso, é necessária a ampliação do entendimento do esporte, e quem pode contribuir pra tal entendimento, pode ser o professor de Educação Física, uma vez que, é “o protagonista no ato de educar é o professor, é ele

que seleciona, organiza e desenvolve os conteúdos, mediando o processo de ensino e aprendizagem [...]” (SEDORKO; FINCK, 2016, p.3).

Para Lopes et al (2016) o planejamento é um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Elemento que tem como função organizar, analisar e refletir sobre possíveis acontecimentos, contribuindo com a possibilidade de prever situações e minimizar problemas do cotidiano. Outro pressuposto apresentado por estes autores tem relação com os atores do planejamento. Foi enfatizado que o planejamento é uma tarefa que compete a todos da comunidade escolar. Entretanto, como a colaboração de todos os atores envolvidos na ação de planejar ainda é uma dificuldade, há a necessidade de se construir uma cultura do planejamento. Ademais, ele é inerente a todas as disciplinas, e como componente curricular, a Educação Física também deve realizá-lo.

A falta de consenso sobre a sistematização dos conteúdos de ensino da Educação Física contribuem para a falta de cultura de planejamento nesta disciplina, tanto coletivos quanto individuais. Conseqüentemente, colabora para a ideia de que o professor de Educação Física é criativo, a partir de uma prática marcada pelos improvisos, não necessitando de planejamento. Por fim, os autores do artigo argumentam que outro aspecto que aponta para a minimização da importância do planejamento na disciplina de Educação Física é a pouca produção científica sobre este tema no contexto brasileiro. Assim, a falta de planejamento nesta disciplina, aliado a falta de pesquisas sobre o tema, justificam a relevância da pesquisa realizada por estes autores.

Torres et al (2016) evidenciam que há um avanço em relação ao uso das tecnologias, principalmente sobre o uso de computadores como meio para facilitar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. E a Educação Física, em se tratando de uma disciplina curricular, também deve estar atenta para o avanço das tecnologias.

Como os alunos já possuem grande contato com as tecnologias, é interessante que a Educação Física inclua as TICs nas aulas, permitindo uma maior conexão e aproximação à linguagem e ao cotidiano dos alunos. Contudo, os principais obstáculos para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas são, segundo Torres et al (2016), a falta de recursos das escolas e de formação dos professores.

Embora as categorias tenham sido bem diversificadas, podemos perceber que a maioria dos estudos utiliza o argumento de que a hegemonia esportiva nas aulas de Educação Física escolar influencia a prática pedagógica realizada. Isto indica que há

a necessidade de um maior entendimento sobre o papel da Educação Física escolar e do esporte nas aulas deste componente curricular.

4.2.3 Aportes Conceituais Referenciados

A partir da leitura dos artigos, elaboramos 10 categorias de análise para o item de aportes conceituais referenciados do nosso RAT, para efeitos deste ERLE, que são: 1) prática docente (MATOS et al, 2015; FIORINI; MANZINI, 2016); 2) práticas avaliativas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; SANTOS et al, 2014); 3) possibilidades da Educação Física (FORTES et al, 2012); 4) não-diretividade (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a); 5) “pedacinhos” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b); 6) “bom professor” (SOUZA; PAIXÃO, 2015); 7) histórico da Educação Física (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016); 8) influência dos esportes (SEDORKO; FINCK, 2016); 9) planejamento escolar (LOPES et al, 2016); e 10) utilização das TICs (TORRES et al, 2016).

Para Matos et al (2015), a partir de uma perspectiva que analisa as práticas docentes a partir de seu lugar de produção, a escola, têm se reconhecido o modo pelo qual os professores mobilizam diferentes aspectos didático-pedagógicos na escolha do que se ensina, ampliando as discussões sobre a temática. Baseados em Certeau, “as práticas constituem operações multiformes de apropriações e usos sobre os conhecimentos elaborados por instituições/dispositivos de circulação” (MATOS et al, 2015, p.186).

Fiorini e Manzini (2016) compreendem que a transformação nas atitudes seja primordial para uma prática favorável à inclusão, já que “professores de Educação Física, com atitude positiva para a inclusão, foram mais eficazes do que os professores com atitude negativa, pois forneceram mais prática e em alto nível de sucesso” (FIORINI; MANZINI, 2016, p.50). A criação de condições favoráveis à inclusão, todavia, não é tarefa exclusivamente predestinada ao professor. Ademais, neste artigo, Fiorini e Manzini (2016) evidenciam alguns conceitos como Tecnologia Assistida, estratégia de ensino, recurso pedagógico, estratégia de ensino e recurso pedagógico para a Tecnologia Assistida.

Santos e Maximiano (2013b) utilizaram durante a escrita do texto alguns conceitos como “praticantes”, “lugar”, “tática” e “consumo” baseados nos estudos de Certeau (1994). Além desses conceitos, os autores indicam que as práticas avaliativas

de professores de Educação Física, foram entendidas como “lugar de construção, de inventividade, de criação de alternativas e de possibilidades individuais e coletivas” (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b, p.885).

A pesquisa de Santos et al (2014) também possui conceitos baseados em Certeau (1994) como no artigo anterior. Para além, apresentam uma perspectiva avaliativa fundamentada na lógica indiciária, em que é necessário ficar atento aos indícios que o aluno apresenta para avaliar sua aprendizagem.

Também, ressaltam a noção de avaliação diagnóstica. Entendem-na como um “instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem” (SANTOS et al, 2014, p.158). E evidenciam a relevância da compreensão do aluno como participante do seu próprio processo de aprendizagem, da perspectiva da autoavaliação.

Fortes et al (2012) utilizaram como aporte possibilidades da Educação Física que trata da cultura corporal de movimento. Neste sentido, a Educação Física deveria oportunizar aos alunos vivências acerca dos jogos, das danças, do esporte, das lutas, da ginástica e atividades afins. A partir disso, o aluno pode usufruir desses saberes para que se torne crítico e autônomo, como também para a melhoria da qualidade de vida.

Para se tornar crítico e autônomo, o aluno precisa de conhecimentos tanto da dimensão biológica como da sociocultural. E cabe ao professor, “através do trato pedagógico dos seus conteúdos, problematizar, interpretar, relacionar e analisar as diferentes manifestações da cultura corporal, bem como interpretá-las nos seus sentidos e significados” (FPRTES et al, 2012, p.69), para além do gesto motor correto.

Oliveira e Daolio (2014a) apresentaram como aporte em sua pesquisa que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas é influenciada, diretamente, por suas experiências de vida. Assim como, as experiências corporais vivenciadas pelos professores acabam por serem utilizadas em aulas em detrimento de outras práticas.

Neste artigo, Oliveira e Daolio (2014a) evidenciam a concepção sobre o termo “periferia da quadra”, indicando que este não significa apenas os arredores da quadra escolar, mas também tempos vivenciados nas aulas de Educação Física em que os alunos se distanciam da proposta inicial do professor. Chegaram à compreensão de que todos os alunos, em algum momento da aula, permeavam a “periferia da quadra”.

Outro aporte conceitual bastante evidenciado pelos autores neste artigo refere-se a não-diretividade do professor em relação às aulas. A não-diretividade não significa a ausência de diretividade ou de intervenção, pois é um tipo de diretividade. Em qualquer prática pedagógica, a diretividade está presente de diferentes formas. Ou seja, uma prática pedagógica não-diretiva é traduzida por uma intervenção em que o professor pouco interfere na conduta dos alunos e deixa algumas decisões para que os alunos tomem. Então,

Na pior das hipóteses não-diretistas, o professor é apenas um vigilante das atividades dos alunos, não toma partido de ninguém e de nenhum grupo e, em nome da maior autonomia e liberdade dos alunos, pode, no máximo, fornecer algumas pistas breves. É preciso que os próprios alunos encontrem suas respostas. E na melhor das hipóteses não-diretistas, o professor é uma espécie de coordenador das atividades, um líder democrático que, diante de qualquer problema, convoca uma discussão para que o grupo possa resolver coletivamente e consensualmente a questão. Nessa perspectiva, o professor garante voz a todas as partes, não permitindo nenhum tipo de coação, muito menos de sua parte. (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a, p.83).

O próximo artigo da amostra, também de autoria de Oliveira e Daolio (2014b), embora tenha sido alocado em categoria diferente do anterior, se apropria dos mesmos aportes, de forma mais resumida, e acrescenta a definição do termo “pedacinho”. Aqui o termo pedaço é compreendido como um espaço que se torna referência para distinguir determinado grupo de frequentadores como pertencentes a uma rede de relações.

Souza e Paixão (2015) trazem aportes sobre o termo “bom professor” evidenciado por eles em sua pesquisa. Definem como bons professores:

[...] aqueles sujeitos que apresentam, na ambiência em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem, a capacidade de explicitar para os alunos o objetivo do que será estudado, a localização histórica do conteúdo, o estabelecimento de relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber; a capacidade de formular questionamentos, de esclarecer conceitos e de explicar claramente. Além disso, esses sujeitos mostram que sofrem influências significativas da família com relação a valores, à condição de classe social, e ainda, ao participarem do processo de encaminhamento profissional de seus alunos. (SOUZA; PAIXÃO, 2015, p.401).

No texto de Gomes da Cruz e Moreira (2016) são trazidos aportes, baseados em Pesavento, sobre a proposta Histórico Cultural, entendendo-a como uma possibilidade narrativa dos acontecimentos capaz de decifrar a realidade do passado por meio de suas representações.

Já Sedorko e Finck (2016) trouxeram elementos sobre o esporte na escola. Contudo, evidenciam o esporte através de uma perspectiva que ele deveria assumir,

fundamentada nos princípios da emancipação, participação e cooperação. Por esse viés, o esporte não deve ser negado totalmente na escola, mas sim ressignificado. Para falar desta transformação didático-pedagógica proposta para o esporte, os autores utilizam Elenor Kunz.

Segundo os autores, o objetivo do esporte educacional é atuar como um mecanismo de intervenção no processo de formação do indivíduo, por isso, é preciso ampliar as maneiras de ensinar esporte. Estas diversas metodologias podem contribuir para a formação de alunos autônomos e cooperativos, detentores de uma cultura esportiva variada.

Os principais aportes trazidos por Lopes et al (2016) estão relacionados ao planejamento. Entendem-no como uma atividade importante em diversas instâncias da organização social humana, e tem como função organizar e refletir acerca dos possíveis acontecimentos, o que possibilita prever situações e minimizar problemas do cotidiano. Então, o planejamento é um elemento importante na busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem. E, a partir disso, indicam a necessidade da cultura de planejamento também na Educação Física escolar.

Os aportes conceituais evidenciados por Torres et al (2016) estão relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação. Para além desse conceito, os autores indicam a relevância da utilização das TICs na Educação Física escolar. As TICs estão sendo utilizadas nas aulas de Educação Física como “estratégia para instigar os alunos a debates, para ensinar os esquemas técnicos e táticos dos esportes e para outras ilustrações do conteúdo, discussão de temas atuais, para pesquisa do professor (aulas, materiais, discussões), produção e visualização de vídeos, curtas-metragens, jornais sobre temas específicos, criação de blogs, entre outros” (TORRES et al, 2016, p.200).

4.2.4 Intenções de Pesquisa

Elaboramos 9 categorias de análise, a partir da leitura da amostra, para o item de intenções de pesquisa do nosso RAT, que são: 1) prática pedagógica (FORTES et al, 2012; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a; SOUZA; PAIXÃO, 2015); 2) práticas avaliativas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; SANTOS et al, 2014); 3) participação dos alunos (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b); 4) conteúdos de ensino (MATOS et al, 2015); 5)

dificuldades e sucessos com a inclusão (FIORINI; MANZINI, 2016); 6) especificidade (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016); 7) abordagem pedagógica do esporte (SEDORKO; FINCK, 2016); 8) planejamento educacional (LOPES et al, 2016); e 9) uso de computadores (TORRES et al, 2016).

O objetivo de pesquisa de Fortes et al (2012, p.70) foi “descrever os conteúdos e as ações do professores no contexto da Educação Física Escolar na cidade de Pelotas segundo a rede e nível de ensino e série”. O objetivo do estudo de Oliveira e Daólio (2014a, p.73) é analisar a relação entre a prática pedagógica em Educação Física e a produção da “periferia da quadra”. E o estudo de Souza e Paixão (2015, p.402) objetivou analisar a prática pedagógica do professor de Educação Física considerado “o bom professor” na perspectiva dos alunos do ensino médio.

Santos e Maximiano (2013b, p.885) tiveram como objetivo, “ao dar visibilidade às práticas avaliativas produzidas por três professoras de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental, indicar caminhos e possibilidades concretas para atuação profissional”. E Santos et al (2014, p.155) tiveram como objetivo “construir e apresentar, de maneira colaborativa, possibilidades concretas de práticas avaliativas para a Educação Física escolar”.

Oliveira e Daólio (2014b, p.239) se propuseram a “analisar a participação e a apropriação das aulas de EF pelos alunos que se encontram na “periferia” da quadra”.

Matos et al (2015, p.182) assumiram como objetivo “compreender, por meio de uma pesquisa narrativa (CERTEAU, 2002; RIBEIRO; SOUZA, 2010), o modo pelo qual 14 professores de Educação Física trabalham com os conteúdos de ensino, assumindo-os como produtores de saberes que, pelos seus estilos próprios de ensinar, potencializam a especificidade da Educação Física e a significam no cotidiano escolar”.

Fiorini e Manzini (2016) buscaram, em sua pesquisa, “identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, nas turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada” (FIORINI; MANZINI, 2016, p.52). E, para tal, elaboraram o seguinte problema de pesquisa: “quais as dificuldades e os sucessos encontrados por professores de Educação Física em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo?” (FIORINI; MANZINI, 2016, p.50).

Gomes da Cruz e Moreira (2016) objetivaram “identificar características das aulas de Educação Física da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino, em Sinop-MT, registradas nos diários de classe entre o período de 1979 e 2009” (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016, p.3). E elaboraram o seguinte problema de pesquisa: “quais as características e particularidades das aulas de Educação Física na Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino registradas nos diários de classe?” (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016, p.3).

Sedorko e Finck (2016, p.3) tiveram como objetivo geral “identificar como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, tendo como base empírica da investigação dois grupos como sujeitos da pesquisa”. Para auxiliar a responder o objetivo geral, estes autores elaboraram dois objetivos específicos, são eles: (1) identificar como ocorre o ensino do esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental; e (2) verificar as concepções dos alunos desse nível de ensino em relação ao conteúdo esporte e a disciplina de Educação Física.

Lopes et al (2016, p.2), em seu estudo, tiveram como objetivo, “analisar a prática do planejamento educacional na Educação Física em escolas públicas municipais de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE)”.

E, Torres et al (2016, p.202) objetivaram “verificar com o corpo de professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Fortaleza de que forma tem se estabelecido o uso das TICs nas aulas deles, no que diz respeito ao uso dos computadores”. E, para isso, elaboraram duas questões de pesquisa, são elas: (1) Diante do cenário atual, os professores de Educação Física fazem uso das TICs nas aulas deles?; e (2) Mais especificamente, utilizam computadores como instrumento pedagógico?

A maioria dos artigos pertencentes à amostra não evidenciaram em sua redação o problema e/ou as questões de pesquisa que nortearam o estudo, ou seja, a maioria das pesquisas apresenta apenas o objetivo geral da pesquisa. Talvez este fato possa estar relacionado ao formato exigido pelos PAC.

4.2.5 Aportes Metodológicos Referenciados

Para o item de aportes metodológicos referenciados do nosso RAT, para efeitos deste ERLE, elaboramos 8 categorias de análise, que emergiram durante a leitura dos artigos que compõe nossa amostra. São elas: 1) pesquisa narrativa (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; MATOS et al, 2015); 2) etnografia (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b); 3) análise de conteúdo (SOUZA; PAIXÃO, 2015; SEDORKO; FINCK, 2016); 4) pesquisa descritiva (FIORINI; MANZINI, 2016; TORRES et al, 2016); 5) registro da observação (FORTES et al, 2012); 6) pesquisa-ação (SANTOS et al, 2014); 7) (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016); e 8) entrevistas (LOPES et al, 2016).

Santos e Maximiano (2013b) não se detêm em apresentar aportes metodológicos da pesquisa realizada por eles. Indicam vagamente que a pesquisa foi produzida por narrativas de professoras e, portanto, apresentam apenas a importância das narrativas para a pesquisa deles.

Matos et al (2015) indicaram em seu texto a utilização de pesquisa narrativa para a realização de seu estudo. Entendem que a “ação de narrar desenvolve diferentes formas de expressão e de experimentação daquilo que se pretende conhecer, fazendo emergir compreensões diversas das práticas rememoradas” (MATOS et al, 2015, p.185).

O método de pesquisa utilizado por Oliveira e Daólio (2014a) centrou-se na etnografia. Contudo, os autores não apresentam o conceito deste tipo de pesquisa em seu texto. Já o aporte prático-metodológico de entrevista semi-estruturada foi apresentado como um dos principais meios para realizar coleta de dados numa pesquisa qualitativa, que valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A outra pesquisa de nossa amostra, também elaborada por Oliveira e Daólio (2014b) também se deu por etnografia, mas não foram apresentados aportes metodológicos durante a redação do texto.

Souza e Paixão (2015) apresentam apenas aportes prático-metodológicos sobre entrevista e sobre a técnica de análise de conteúdo. Para eles, a entrevista é entendida como uma “série de conversações entre amigos, dentro das quais o pesquisador suavemente introduz novos elementos para ajudar os informantes a

responderem como tal” (SOUZA; PAIXÃO, 2015, p.404). E o aporte análise de conteúdo está calcado em Bardin, entendendo-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (SOUZA; PAIXÃO, 2015, p.404).

Sedorko e Finck (2016) utilizam em seu texto a análise de conteúdo como seu aporte prático-metodológico, contudo se restringe a dizer que o mesmo está apoiado em Bardin. Sobre a análise, os autores citam Strauss e Corbin (2008).

Fiorini e Manzini (2016) também utilizam a análise de conteúdo pautados em Bardin e indicaram que se trata de uma pesquisa qualitativa-descritiva, de natureza observacional, entretanto, não apresentam tais aportes.

Torres et al (2016) realizaram uma pesquisa de campo descritiva, com base nas proposições de Gil, apontando que este tipo de pesquisa “focaliza uma comunidade, não necessariamente geográfica, para captar suas explicações e interpretações a respeito de determinado assunto” (TORRES et al, 2016, p.202).

O estudo de Fortes et al (2012) foi classificado pelos autores como de caráter transversal-observacional de base escolar (p.70), entretanto, não apresentam o conceito deste tipo de pesquisa. E indicam a utilização do SOFIT (sigla para System for Observing Fitness Instruction Time) o qual “requer a observação de aulas de Educação Física enquanto variáveis referentes ao nível de atividade física dos alunos, ao contexto da aula e ao comportamento do professor, os quais são registrados em um formulário próprio para esta finalidade” (FORTES et al, 2012, p.70).

Santos et al (2014) tomaram como referência a pesquisa-ação existencial, baseada em Barbier. Indicam que este tipo de pesquisa reside numa mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade. Ressaltam também a importância da triangulação de fontes, entendida por eles como uma prática essencial nas pesquisas de cunho qualitativo, pois evita que a unilateralidade de uma fonte sobressaia sobre a complexidade do contexto compartilhado.

Gomes da Cruz e Moreira (2016) realizaram uma pesquisa histórica, segundo eles, do tipo documental, a qual permite coletar dados escritos ou não, constituindo-se como fontes primárias. Indicam também que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e descritivo.

Lopes et al (2016, p.2) não apresentam aportes metodológicos em seu texto, e se limitaram a evidenciar que “o artigo apresenta o relatório de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo”.

4.2.6 Fontes e Instrumentos para coleta de informações

Emergiram durante a leitura dos artigos, para o item de fontes e instrumentos para coleta de informações do nosso RAT, para efeitos deste ERLE, 5 categorias de análise, que são: 1) observação de aula (FORTES et al, 2012; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b; FIORINI; MANZINI, 2016); 2) entrevistas com professores (SANTOS et al, 2014; SOUZA; PAIXÃO, 2015; LOPES et al, 2016); 3) narrativas de professores (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; MATOS et al, 2015); 4) questionários (SEDORKO; FINCK, 2016; TORRES et al, 2016); e 5) diários de classe (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016).

Para a realização da pesquisa, Fortes et al (2012) utilizaram como fontes para coleta de informações as aulas de Educação Física, e como instrumento para coleta de informações a observação por meio do “System for Observing Fitness Instruction Time” (SOFIT).

Ambas as pesquisas de Oliveira e Daolio (2014a, 2014b) utilizaram como fontes para coleta de informações um professor de Educação Física e as aulas desta disciplina ministradas para uma turma de 7^o ano do ensino fundamental. Os instrumentos para coleta de informações foram entrevista e diário de campo, respectivamente.

Fiorini e Manzini (2016) utilizaram como fontes para coleta de informações em sua pesquisa professores e aulas de Educação Física e como instrumento para coleta de informações utilizaram entrevistas e filmagens das aulas.

Santos et al (2014) definiram como fonte para coleta de informações uma professora das séries/anos iniciais do ensino fundamental, pertencente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória, UFES – ES e os alunos do 4^o ano. Indicaram que o instrumento para coleta de informações utilizado foi a entrevista semiestruturada.

Souza e Paixão (2015), para a realização da pesquisa, utilizaram como fontes para coleta de informações alunos e professores de Educação Física, e como instrumento para coleta de informações, questionário e entrevista, respectivamente.

Para a realização da pesquisa, Lopes et al (2016) utilizaram como fontes para coleta de informações professores de Educação Física, e utilizaram entrevistas semiestruturadas, como instrumento para coleta de informações.

Para a realização da pesquisa, Santos e Maximiano (2013b) utilizaram como fontes para coleta de informações professores de Educação Física. Não deixam totalmente explícito o instrumento para coleta de informações utilizado, todavia, indicam a importância da narrativa para a pesquisa, como também a utilização de um roteiro de entrevistas como base.

A realização da pesquisa de Matos et al (2015) utilizou professores de Educação Física como fontes para coleta de informações, e narrativas em grupo, denominadas pelos autores de grupo focal, e narrativas individuais, que constituem uma entrevista semiestruturada, como instrumentos para coleta de informações.

Para a realização da pesquisa, Sedorko e Finck (2016) utilizaram como fontes para coleta de informações professores de Educação Física; alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental; e aulas de Educação Física. Como instrumento para coleta de informações foram utilizados o questionário para professores e alunos, e a observação para as aulas.

As informações para a pesquisa de Torres et al (2016) foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, composto de questões objetivas e subjetivas a respeito do uso das TICs, com foco na utilização dos computadores nas aulas de Educação Física, aplicados com professores de Educação Física.

Para a realização da pesquisa, Gomes da Cruz e Moreira (2016) utilizaram como fontes para coleta de informações diários de classe do ensino fundamental e médio. Como instrumento para coleta de informações, os autores afirmam ter utilizado apenas consultas aos diários.

A observação de aula foi um dos instrumentos mais utilizados para a coleta de informações, seguido de entrevistas, narrativas e questionários. As fontes para coleta de informações foram professores de Educação Física, em sua maioria, e, em alguns casos foi combinado com alunos ou utilizado somente documentos como os diários de classe desta disciplina. Embora a utilização do instrumento observação exija treino e experiência por parte do pesquisador, importantes informações, que não poderiam

ser visualizadas em diálogos, podem ser coletadas/construídas a partir da utilização da observação

4.2.7 Recortes e Amostras

Para o item de recortes e amostra do nosso RAT, para efeitos deste ERLE, elaboramos 4 categorias de análise, que são: 1) ensino fundamental (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b; SANTOS et al, 2014; FIORINI; MANZINI, 2016; SEDORKO; FINCK, 2016); 2) rede municipal de ensino (MATOS et al, 2015; LOPES et al, 2016; TORRES et al, 2016); 3) ensino fundamental e ensino médio (FORTES et al, 2012; GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016); e 4) ensino médio (SOUZA; PAIXÃO, 2015).

A amostra da pesquisa de Santos e Maximiano (2013b) foi composta por três professoras de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental, lotadas em dois municípios diferentes. Segundo os autores, o critério de escolha de tais professoras se deu mediante a indicação/reconhecimento de outros profissionais da área.

A pesquisa de Oliveira e Daólio (2014a) foi desenvolvida numa escola de ensino fundamental da Rede Municipal de uma capital brasileira, a qual os autores denominaram, para efeitos deste estudo, de “Escola dos Sonhos”. Para alcançar o objetivo proposto, foram observadas aulas de Educação Física de uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

Ao longo da pesquisa, Oliveira e Daólio (2014b) coletaram informações, por meio de observações realizadas em aulas de Educação Física de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, entrevistas com um professor e 25 alunos da turma em questão.

A pesquisa de Santos et al (2014) contou com a participação de uma professora das séries/anos iniciais do ensino fundamental, pertencente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória, UFES – ES, e os alunos do 4º ano desta mesma escola.

Fiorini e Manzini (2016) realizaram sua pesquisa com dois professores de Educação Física que atuavam em Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), do 1º ao 5º ano, de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo.

O estudo de Sedorko e Finck (2016) foi realizado em três (3) escolas da rede pública estadual de ensino do município de Ponta Grossa – PR. O primeiro grupo foi constituído por cinco (5) professores de Educação Física e o segundo grupo da pesquisa foi formado por trezentos e trinta e quatro (334) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Assim, segundo os autores, a pesquisa totalizou trezentos e trinta e nove (339) sujeitos participantes.

A amostra para a pesquisa de Matos et al (2015) foi composta por 14 professores de Educação Física, com sua atuação distribuída entre a Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, a Rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES, a Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES ou a Rede Particular de Ensino de Vila Velha/ES.

Lopes et al (2016) realizaram entrevistas com 12 professores de Educação Física das redes municipais de educação das cidades de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE). E no estudo de Torres et al (2016), a amostra foi composta por 32 professores de Educação Física da rede municipal de ensino.

A amostra para o estudo de Fortes et al (2012) foi composta por sessenta e oito (68) turmas em dezesseis (16) escolas. A população da amostra foi composta por estudantes da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, abrangendo turmas das redes municipal, estadual, federal e privada da cidade de Pelotas, RS.

Gomes da Cruz e Moreira (2016) realizaram um levantamento dos registros de conteúdo encontrados nos diários de turmas nos quatro bimestres letivos da disciplina de Educação Física.

Para a pesquisa de Souza e Paixão (2015) os alunos responderam a um questionário em que deveriam indicar o nome de um professor que eles consideravam como um “bom professor”. A partir disso, a amostra foi definida com quatro professores de Educação Física.

O numero de produções acadêmico-científicas realizadas na etapa do ensino médio são muito reduzidas, isto é, a maioria tem sua amostra voltada para a Educação Física no ensino fundamental, principalmente nos anos finais.

4.2.8 Processo de Coleta e Tratamento das Informações

Para o item de processo de coleta e tratamento das informações do nosso RAT, para efeitos deste ERLE, emergiram 6 categorias de análise, que são: 1) ações do professor (FORTES et al, 2012; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b; FIORINI; MANZINI, 2016); 2) análise de conteúdo (SOUZA; PAIXÃO, 2015; SEDORKO; FINCK, 2016; LOPES et al, 2016); 3) narrativas de professores (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; MATOS et al, 2015); 4) (re)significação da avaliação (SANTOS et al, 2014); 5) análise dos diários de classe (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016); e 6) análise de questionários (TORRES et al, 2016).

No estudo de Fortes et al (2012), as escolas e as turmas da amostra foram escolhidas através de sorteio, a partir de uma listagem das escolas que possuíam de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na cidade de Pelotas, RS. Após a definição da amostra, foram realizadas observações diretas, com o apoio de um formulário, denominado System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT). Para efetivar as observações foi realizada uma capacitação dos observadores para uma melhor utilização do SOFIT.

De acordo com os autores, foi observada a seguinte sequência: (1) atividade do estudante; (2) contexto da aula; e (3) ação do professor. Entretanto, os autores ressaltam que, para elaboração do artigo em questão, apenas as fases 2 e 3 serviram de base para a análise.

Quanto aos conteúdos observados na aula, os pesquisadores verificavam se ele era tratado de forma teórica ou prática, para então classificá-lo. E quanto ao comportamento do professor durante a aula, foram classificados de acordo com as seguintes categorias: a) Promovendo aptidão; b) Demonstrando atividade; c) Instruções gerais; d) Gerenciando; e) Observando; f) Outras tarefas. Ao final da coleta, os dados foram analisados segundo “estatística descritiva através de números absolutos, proporções e médias” (FORTES et al, 2012, p.72).

Após diálogo com professor, Oliveira e Daólio (2014a), ele concordou com a realização da pesquisa na turma a ser investigada. O delineamento da pesquisa consistiu em tentar recolher elementos que pudessem indicar quais seriam os alunos ou grupos de alunos que se encontravam na “periferia da quadra”. Após o mapeamento dos alunos, os autores puderam mapear os desdobramentos pretendidos.

Segundo os autores, o mapeamento levou os pesquisadores a reordenar a estratégia de campo. Inicialmente, a tarefa consistia apenas em delimitar quais alunos se colocavam à margem da aula. Então, os pesquisadores passaram a observar também o que faziam os alunos durante as aulas de Educação Física escolar. Com as observações realizadas, as aulas foram categorizadas para análise em aulas em sala e aulas em quadra.

Os procedimentos de coleta de informações para a pesquisa de Oliveira e Daólio (2014b) foram os mesmos, pois trata-se do mesmo rol de informações coletadas. Contudo, para os processos de análise neste estudo, os autores classificaram as aulas em três categorias: Aulas diretivas; Aulas de práticas livres e Aulas livres.

Fiorini e Manzini (2016), ao realizarem a coleta de informações, utilizaram uma filmadora afixada em um tripé, na diagonal da quadra. As aulas, que tinham 50 minutos de duração, foram filmadas na íntegra, sendo que o foco das filmagens deveria ser o professor de Educação Física e o aluno com deficiência ou o aluno com autismo.

O tratamento das informações foi realizado separadamente para cada professor participante da pesquisa. Ao assistirem as filmagens, o foco foi a identificação e a seleção de excertos “que exemplificassem dificuldade e sucesso dos dois professores para criar condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e os alunos com autismo” (FIORINI; MANZINI, 2016, p.54).

Então, os excertos selecionados foram categorizados em temas, conforme os pressupostos da análise de conteúdo. Após isso, os autores analisaram quais informações poderiam direcionar o planejamento da formação continuada, alvo da pesquisa maior do qual o presente estudo faz parte.

Os resultados obtidos por Souza e Paixão (2015) procederam de dois grupos amostrais que foram nomeados como primeiro grupo amostral – composto por alunos que estavam regularmente matriculados no ensino médio – e segundo grupo amostral – composto por professores de Educação Física atuantes na educação básica.

Um questionário foi aplicado com o primeiro grupo amostral, e deste foram assegurados os cinco nomes de professores que obtiveram o maior percentual de indicação pelos alunos. Como um dos professores indicados estava afastado, os pesquisadores definiram a amostra em quatro professores de Educação Física. E, para o segundo grupo amostral, utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada.

Os autores, após a transcrição dos dados, utilizaram a técnica de análise de conteúdo para categorizar as informações. Os dados foram categorizados e quantificados considerando a frequência de ocorrência.

Sedorko e Finck (2016) observaram aulas de Educação Física semanalmente nas três escolas participantes da pesquisa. Os dados referentes a essas observações foram registrados em fichas específicas e em diário de campo. Após o término das observações, os pesquisadores estabeleceram, contato com os professores e alunos para a aplicação dos questionários.

Os dados obtidos foram categorizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. As categorias foram estabelecidas a partir dos dados das observações das aulas e das respostas dos questionários aplicados para os professores e alunos.

As entrevistas realizadas por Lopes et al (2016) tiveram em média 40 minutos de duração e contaram com um roteiro para orientar a condução da fala dos entrevistados. Após as entrevistas serem transcritas foi realizada uma leitura flutuante de separação de material e, posteriormente, esses dados foram analisados através de análise de conteúdo.

Santos e Maximiano (2013b) indicam apenas que realizaram a análise das informações com base nas questões do roteiro de entrevista e nas narrativas das professoras. A partir disso, construíram os eixos temáticos de análise, a saber: “papel da avaliação na Educação Física; para que avaliar; quem, quando e onde avaliar; instrumentos avaliativos; por que avaliar” (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b, p.887).

Matos et al (2015) trabalharam com grupo focal que foi desenvolvido com 14 professores colaboradores. Inicialmente, apresentaram a equipe organizadora da formação continuada. Em um segundo momento, explicitaram os objetivos da formação e do grupo focal a ser realizado. E em um terceiro momento, pediram que os docentes se apresentassem e narrassem sobre o que significava a Educação Física como componente curricular para eles.

Estes autores também elaboraram um roteiro de entrevista. Em razão da disponibilidade de tempo, os autores contaram com a colaboração de 11 professores na produção das narrativas individuais orais, perfazendo um total de três a cinco encontros com cada participante, distribuídos da seguinte maneira: quatro professores produziram três narrativas; outros quatro produziram quatro narrativas; e cinco professores elaboraram três.

Cerca de 50 horas de conversas foram registradas e transcritas. As categorias de análise foram sendo construídas ao decorrer da leitura das transcrições. Em uma primeira análise das narrativas, foram selecionadas todas as reflexões que abordavam os conteúdos de ensino, o que nos possibilitou categorizá-las em dois eixos: a concepção dos professores sobre conteúdos de ensino e a sua sistematização por meio de projetos pedagógicos.

A pesquisa de Santos et al (2014) teve duração de quatro meses, sendo um deles para a realização das entrevistas e observações, e três meses para o planejamento e práticas de ensino vivenciadas com a turma. Os autores deste texto iam à escola para entrevistar e planejar com a professora às segundas-feiras e para ministrar as aulas às quartas e sextas-feiras.

Torres et al (2016) escolheram aleatoriamente 32 professores efetivos de Educação Física da rede municipal de ensino. Os participantes foram convidados, pessoalmente, via e-mail ou por telefone, pelos pesquisadores, os quais na oportunidade explicaram os objetivos do estudo e a importância do mesmo para a área. Os instrumentos foram enviados via e-mail ou aplicados pessoalmente, de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e dos professores participantes. A forma como foi feita a análise não foi explicitada no artigo pelos autores.

4.2.9 Evidências, Constatações e Resultados

Para o item de evidências, constatações e resultados do nosso RAT, para efeitos deste ERLE, elaboramos 9 categorias de análise a partir da leitura dos artigos que compõe nossa amostra. São elas: 1) ações do professor (FORTES et al, 2012; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a); 2) práticas avaliativas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b; SANTOS et al, 2014); 3) esportivização da Educação Física escolar (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016; SEDORKO; FINCK, 2016); 4) participação do aluno (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b); 5) conteúdos de ensino (MATOS et al, 2015); 6) prática pedagógica (SOUZA; PAIXÃO, 2015); 7) inclusão na Educação Física escolar (FIORINI; MANZINI, 2016); 8) planejamento didático-pedagógico (LOPES et al, 2016); e 9) utilização das TICs (TORRES et al, 2016).

Os resultados da pesquisa de Fortes et al (2012) mostram que as aulas de Educação Física escolar de Pelotas/RS, para ambos os níveis de ensino, foram: a) a

maioria das aulas contextualizadas no aspecto de aula livre; b) o esporte como conteúdo prioritário das aulas; e c) a ênfase na ação dos professores sob a forma de observação e/ou outras tarefas. Em relação aos conteúdos desenvolvidos, tanto em aulas teóricas quanto práticas, o denominado “quarteto fantástico” (futebol, handebol, voleibol e basquete) possuíram maior destaque em detrimento de outros.

Os autores ressaltam também que há a possibilidade de alteração da postura dos professores perante as observações. Entretanto, entendem que, se caso isso ocorreu, provavelmente tenha favorecido a observação de aulas mais bem elaboradas, o que, pode ser um dado preocupante, visto que a realidade pode ser ainda mais preocupante. Além disso, indicam que, embora o SOFIT utilizado tenda a aspectos de promoção da aptidão física em aulas de Educação Física, a utilização deste instrumento não implicou em dificuldades de adaptação dos resultados ao contexto brasileiro, já que “a temática da aptidão física possui seu espaço de importância, mas o divide com outros conteúdos relacionados à cultura corporal” (FORTES et al, 2012, p.76).

Oliveira e Daólio (2014a) evidenciaram que a experiência esportiva do professor, sujeito da pesquisa, tenha sido decisiva na seleção do conteúdo em sua prática pedagógica. E a prática pedagógica não-diretiva adotada pelo professor, foi fator relevante para a existência da “periferia da quadra”. Assim, a não-diretividade encontrou eco na prática pedagógica do professor.

Os conteúdos na prática pedagógica do professor, sujeito desta pesquisa, não eram diversificados e não havia intenção dele em modificá-los. Para ele, “os conteúdos eram apenas formas pelas quais se atingiam outras coisas: o velho e incansável discurso do esporte como agente facilitador de socialização” (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2014a, p.86).

Então, para os autores, ficou evidente que o movimento da “periferia da quadra” foi consequência de uma prática pedagógica não-diretiva do professor em suas aulas de Educação Física.

Santos e Maximiano (2013b) constataram em sua pesquisa que a avaliação deve ter estreita relação com os objetivos de ensino e o aprendizado, ou seja, “o par dialético, ensino e aprendizagem, orientam a prática avaliativa em um movimento que reconhece a necessidade de se investigar tanto a ação pedagógica das professoras como os processos de aprendizado dos alunos” (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b, p.887).

A pesquisa de Santos et al (2014) revelou que a ficha de avaliação atende apenas uma demanda da escola e que a professora de Educação Física não se identifica com ela. Os autores, como parte desta pesquisa modificaram tal ficha para que se aproximasse da concepção de prática pedagógica adotada pela professora para avaliar os alunos nas aulas deste componente curricular.

Além disso, os autores elaboraram um instrumento que evidenciasse os sentimentos vividos nas aulas, numa linguagem valorizada pelos alunos e utilizada nas redes sociais. E para superar lacunas relativas às experiências produzidas nas aulas, foram investidos em registros iconográficos (fotos e desenhos) e no diário da Educação Física. a criação do diário de Educação Física ampliou o diálogo com e entre os alunos e se configurou em um meio para ser entendido como o saber foi incorporado pelo aluno.

Gomes da Cruz e Moreira (2016) indica que os diários de classe da disciplina de Educação Física entre os anos de 1978 a 1984 deixavam subentendido que a Educação Física na escola cumpria um papel diferente das demais disciplinas, isto é, um status de atividade, sem articulação com as demais disciplinas. “As práticas de Educação Física anotadas nos diários de classe, principalmente até o ano de 1985 se embasavam nos valores higiênicos e médicos atribuídos à Educação Física no início do século XX” (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016, p.5).

Nos diários mais antigos da disciplina de Educação Física (entre 1979-1985) perceberam que todos os alunos eram separados por gênero para a prática das aulas desta disciplina, o que para os autores, ressaltava a distinção dos indivíduos feita a partir de suas capacidades físicas individuais e sexuais, por meio da noção de papéis sociais ligados a cada gênero.

A partir dos anos 80, os autores notaram nos diários de classe uma maior presença dos esportes nas aulas de Educação Física. Inclusive, começam a ter indicações da Secretaria de Educação, intitulada Instrução nº8, para colaborar com a ascensão do binômio Educação Física/esportes, a partir do ano de 1980. Nos diários mais recentes analisados, há uma mudança em relação às formas de abordar os conteúdos e a aprendizagem dos alunos. Embora o esporte tenha se mantido como um dos principais conteúdos da Educação Física escolar, ele começa a ser abordado de outra forma.

A pesquisa de Sedorko e Finck (2016) constatou que o esporte foi o conteúdo hegemônico na organização das aulas de Educação Física, sendo o método global o

mais utilizado na abordagem do esporte nas aulas. Em relação ao espaço físico e materiais disponíveis para as aulas, os autores perceberam que todas as escolas dispunham de espaço razoável para a realização das aulas e os materiais eram precários em duas das três escolas da amostra.

Dentre os principais resultados obtidos no que se refere à atuação pedagógica dos docentes, percebeu-se que 80% dos professores priorizam questões relacionadas à aquisição do hábito pela prática de esportes e atividades físicas e prevenção de doenças como o principal objetivo das aulas (p.5). Em relação aos critérios adotados pelos professores para selecionar o conteúdo a serem abordados, os interesses e aceitação dos conteúdos pelos alunos e os espaços físicos e materiais se apresentaram como critérios relevantes. Em relação à percepção dos alunos acerca do esporte e a disciplina de Educação Física, Sedorko e Finck (2016) perceberam que a maioria dos estudantes considera o esporte e a Educação Física como sinônimos.

A partir das observações, Oliveira e Daólio (2014b) perceberam que as aulas de Educação Física aconteciam de maneira distante do que se espera de um componente curricular, numa perspectiva esportivizada e não diretiva. Devido ao fato de todos os alunos, em algum momento da aula, se distanciar da proposta do professor caracterizava a condição de imersos na “periferia” da quadra. Este distanciamento se dava “ora por desinteresse dos alunos em relação à atividade proposta pelo professor (conteúdo), ora por desinteresse em relação à forma com que ela era desenvolvida (método)” (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2014b, p.242).

Assim, os autores classificaram os alunos em três modelos interpretativos do envolvimento dos alunos situados na “periferia” da quadra, que eles também chamaram de “pedacinhos”, a saber: (1) o “pedacinho” (im)praticante, (2) o “pedacinho” ativo e (3) o “pedacinho” flutuante.

O primeiro “pedacinho” apenas por meninas que preferiam não praticar o futebol, proposto nas aulas. O segundo “pedacinho” era composto pela maior parte da turma, que formava um bloco consistente que dava direção às aulas, já que existia a prerrogativa docente de maior liberdade dos alunos nas aulas de Educação Física. E o terceiro “pedacinho” se encontrava na fronteira entre o “pedacinho” (im)praticante e o “pedacinho” ativo, pois incorporavam somente parte das ideias de ambos os “pedacinhos”, não estando sujeitos à rigidez do fazer tudo e do não fazer nada e, ora penderam para um lado, ora para outro.

Alguns resultados encontrados por Matos et al (2015) apontam para a prática pedagógica baseada no diálogo entre as experiências dos professores e as experiências dos alunos, oferecendo elementos acerca de como confere complexidade aos conteúdos de ensino. A “experiência deixa vestígios e produz efeitos, é a profundidade com a qual o conteúdo é trabalhado que permitirá ao aluno mobilizar, em diferentes espaços, aquilo que foi incorporado, em um movimento de apropriação de si” (MATOS et al, 2015, p.186).

Alguns professores participantes da pesquisa entendem os conteúdos como práticas corporais produzidas a partir dos sentidos atribuídos, pelos discentes, ao que se ensina. E os alunos se apropriam dos conteúdos de diferentes maneiras, dando-lhes outros sentidos e operando formas particulares de estar com o seu corpo.

Embora os professores se fundamentem em perspectivas distintas em relação aos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos, as suas narrativas têm em comum o modo pelo qual compreendem as práticas, ou seja, elas se configuram em um meio para aprender outros saberes. Os autores também perceberam que alguns dos professores entrevistados centralizam seus objetivos no desenvolvimento de atitudes e comportamentos possivelmente porque compreendem os conteúdos de ensino como a ética, a socialização e as normas de conduta (MATOS et al, 2015, p.193).

Nos resultados encontrados na pesquisa de Souza e Paixão (2015), a falta de materiais pedagógicos e de espaços físicos destinados às aulas de Educação Física e o não engajamento dos pais na vida escolar dos filhos são algumas das queixas dos professores.

Para a seleção de conteúdos, de acordo com esta pesquisa, é levado em consideração o ambiente disponível para as aulas práticas. E, assim, “na seleção de conteúdos por parte da maioria dos professores entrevistados há predominância do esporte em modalidades consideradas clássicas, como futsal, vôlei, handebol e basquete” (SOUZA; PAIXÃO, 2015, p.407). A justificativa para a predominância do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física encontra-se o fato de se tratar de um tema mais solicitado pelos alunos, devido a afinidade deles com os esportes.

Fiorini e Manzini (2016), a partir das filmagens das aulas, identificaram algumas situações de sucesso e outras dificuldades relacionadas à estratégia de ensino em relação à inclusão. Algumas das dificuldades estavam relacionadas aos materiais tradicionais de que o professor dispunha, ou ao arranjo dos alunos na quadra para as

atividades, ou em estabelecer estratégias para partes específicas da aula, ou a necessidade dos ajudantes naturais (próprios alunos) conhecerem as melhores maneiras de conduzir os colegas, ou como instruir os alunos, ou a falta de tentativa do professor em mudar o contexto de “desmotivação do aluno”.

Dentre as situações de sucesso estavam os ajudantes naturais que acontecia de forma espontânea e voluntária. Algumas dificuldades eram superadas pelos professores, ao longo do tempo, tornando-se situações de sucesso, como por exemplo, conseguir responder a pergunta que o próprio professor se fazia: “o que e como ensinar?”.

Para a apresentação dos resultados, Lopes et al (2016) optaram por citar várias falas dos sujeitos, a fim de corroborar com a discussão que estava sendo proposta. Esta pode ser uma boa opção para que o leitor possa compreender um pouco mais sobre a realidade que está em discussão.

Os professores quando questionados sobre a realização ou não do planejamento para suas aulas de Educação Física afirmaram que o realizam geralmente dentro do espaço escolar, com exceção de dois que o realizam em casa, e de outros dois que afirmaram categoricamente que não realizam qualquer planejamento para suas aulas. Ademais, nem todos os professores conseguem se reunir com os demais colegas da área para reuniões específicas para realização de planejamento em grupo. A falta de consenso sobre o que ensinar também foi apontada como uma dificuldade para se realizar um planejamento em conjunto.

Os resultados apontaram que, apenas para dois dos professores entrevistados, a formação inicial não contribuiu para o planejamento e que para tal a vivência do exercício da profissão foi o melhor professor ao que se refere às competências de desenvolver um planejamento eficaz, ao passo que, para o restante, a formação inicial realmente auxiliou neste aspecto. Outro aspecto evidenciado como preponderante na realização do planejamento se refere à estrutura física da escola e aos materiais disponíveis para a aula.

Ao comentarem sobre orientações recebidas da Secretaria de Educação, perpassou pelo discurso de alguns dos professores a inexistência de livro didático para a disciplina de Educação Física, ao contrário de como acontecem nas outras disciplinas. Assim, o professor dessa disciplina acaba utilizando outras fontes como a internet para a realização de seu planejamento.

Para Lopes et al (2016), orientações curriculares e a cobrança do material de planejamento são alguns dos fatores que estão contribuindo para a cultura do planejamento na disciplina de Educação Física na escola. Entretanto, apesar de a maioria destes professores estarem aderidos à prática do planejamento escolar, ainda há dificuldades desta disciplina ser planejada coletivamente, uma vez que acontece de forma isolada e individual.

Os resultados encontrados por Torres et al (2016) apontam que, apesar das 39 instituições relatadas, apenas cinco não possuem laboratório de informática, a frequência da utilização dessa ferramenta nas aulas de Educação Física ainda é muito baixa.

Em relação aos aspectos positivos da utilização das TICs, os professores que utilizam este tipo de ferramentas, entendem que há uma melhora na aprendizagem e um maior interesse por parte dos alunos em relação à aula. E, essas ferramentas tecnológicas, por fazerem parte da realidade da maioria dos alunos, podem colaborar diretamente com o aprendizado.

O número reduzido de computadores, o desinteresse do aluno por aulas teóricas em Educação Física e a falta de formação para a utilização destes recursos prevalecem como os principais aspectos negativos para a utilização das TICs nas aulas de Educação Física na escola.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DE ARTIGOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS PRODUZIDOS ENTRE 2012 E 2017 SOBRE O ASSUNTO “ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA”

Nesta seção, faremos uma breve caracterização dos 12 artigos selecionados para a amostra deste ERLE. A sequência dos artigos a serem caracterizados leva em consideração a ordem cronológica de publicação dos artigos nos PAC. De acordo com isso, a sequência adotada é:

- A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos (FORTES et al, 2012);
- Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular (SANTOS; MAXIMIANO, 2013b);

- Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional (SANTOS et al, 2014);
- Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014a);
- Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014b);
- Conteúdos de ensino da Educação Física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes (MATOS et al, 2015);
- A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio (SOUZA; PAIXÃO, 2015);
- Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar (FIORINI; MANZINI, 2016);
- Práticas e representações da Educação Física escolar em diários de classe em SINOP-MT (1979-2009) (GOMES DA CRUZ; MOREIRA, 2016);
- Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar (SEDORKO; FINCK, 2016);
- A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento (LOPES et al, 2016); e
- As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física escolar: a realidade de professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza (TORRES et al, 2016).

Fortes et al (2012) não explicitaram no artigo o problema e/ou as questões de pesquisa, e não apresentaram, no artigo, muitos aportes, sejam eles conceituais ou metodológicos. Para exemplificar, trazemos a situação em que os autores afirmam que a pesquisa é “de caráter transversal-observacional de base escolar”, mas não explica ao leitor, mesmo que brevemente, no que consiste este tipo de pesquisa. Ademais, relatam que a população-alvo de suas observações são os alunos, todavia, seu objetivo envolve os conteúdos e as ações dos professores nas aulas de Educação Física escolar.

O objetivo de pesquisa de Fortes et al (2012, p.70) foi “descrever os conteúdos e as ações do professores no contexto da Educação Física Escolar na cidade de

Pelotas segundo a rede e nível de ensino e série”. De acordo com as análises, os aspectos mais relevantes que se destacaram na pesquisa de Fortes et al (2012), independente da etapa de ensino (ensino fundamental ou médio), foram desenvolvidas de forma semelhante: aulas desenvolvidas sob a estrutura de aulas livres; baixa participação dos professores nas aulas, ou seja, os professores passam a maior parte do tempo observando e realizando outras tarefas; e a hegemonia do esporte como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física escolar.

Pelos resultados apresentados, entendemos que os autores atingiram o que por eles foi proposto e, oferecem dados que podem subsidiar o debate em torno da Educação Física escolar e da atuação docente do professor deste componente curricular.

No artigo acadêmico-científico de Santos e Maximiano (2013b), os aspectos metodológicos da pesquisa são pouco descritos, assim como os aportes metodológicos são pouco explanados. Todavia, os aportes conceituais são bem definidos, com indicações em notas de rodapés sobre a autoria que seguem. Esses aportes são trazidos ao texto conforme se discute os resultados encontrados pelos autores.

Santos e Maximiano (2013b) indicam a importância da avaliação na Educação Física escolar, não somente como atribuição de notas, mas também como forma de compreender quais aprendizagens seus alunos obtiveram. Entendemos que os autores tenham atingido o objetivo a que se propuseram ao realizar esta pesquisa. Os mesmos também avaliam a necessidade e relevância de fazer mais pesquisas que se proponham a evidenciar possibilidades de práticas avaliativas na Educação Física escolar, ao invés de somente apontar o lado ruim, ou seja, o que não está acontecendo.

Oliveira e Daólio (2014a) realizaram sua pesquisa entendendo que uma análise detalhada do fenômeno “periferia da quadra” pode permitir vislumbrar novos olhares para a Educação Física no contexto escolar. Trouxeram aportes sobre a não-diretividade baseados, principalmente, em Snyders, indicando que a prática da não-diretividade auxilia na desvalorização da Educação Física na escola. Para os autores, o professor deve tomar as rédeas da aula e do processo de ensino e de aprendizagem. Durante a discussão dos resultados, os autores apontaram estudos que corroboravam com os dados encontrados por eles e, ao final da pesquisa, entendemos que atenderam ao objetivo proposto para a pesquisa.

A pesquisa de Oliveira e Daólio (2014b) foi realizada com os mesmos sujeitos de pesquisa do estudo anterior, utilizando, inclusive, o mesmo recorte e amostra. Entretanto, para este estudo os autores dão menor ênfase às discussões sobre “periferia da quadra” e “não-diretividade” e maior ênfase aos “pedacinhos” em que é dividida a turma da amostra.

Os autores classificam estes “pedacinhos” e fazem reflexões, na tentativa de compreender o que poderia causar, tão nitidamente, a divisão da turma em pedaços. Concluem que a prática do professor facilitou a existência dos pedaços bem determinados, ao deixar a aula com um tom muito livre. Chamam atenção ao fato de que este tipo de atitude contribui para a desvalorização do professor de Educação Física, e que este precisa tomar as rédeas de suas aulas e proporcionar aos alunos o máximo de possibilidades da cultura corporal de movimento.

A produção acadêmico-científica de Santos et al (2014) observa os tipos de avaliação que o professor, sujeito da pesquisa, e a escola adotam, para então, em conjunto com o professor, elaborar novos instrumentos de avaliação, com intuito de mostrar possibilidades de instrumentos avaliativos. Todavia, o limite entre ambas as partes da pesquisa não ficam bem definidas. Ao final da análise do texto, entendemos que os autores conseguiram exemplificar bem possibilidades de avaliação para a Educação Física escolar, alcançando o objetivo proposto pela pesquisa.

Durante a redação do artigo de Matos et al (2015), são tecidos elementos para discussão de trechos de falas de professores, como referências e conceitos de Charlot na tentativa de corroborar com os resultados encontrados. Diante das narrativas analisadas por Matos et al (2015), ficou evidente a pluralidade de concepções assumidas pelos professores sobre os conteúdos de ensino e a sua articulação com o lugar ocupado pela prática. As práticas apresentaram-se como centrais para a compreensão das especificidades da Educação Física como um componente curricular que valoriza os saberes pautados pela apropriação das experiências corporais culturalmente produzidas, na relação consigo e com o outro.

As relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos no decorrer das aulas de Educação Física, de acordo com a pesquisa de Souza e Paixão (2015), indicam a presença de aspectos da dimensão humanista como consideração positiva, empatia e amizade pelos seus alunos. Nesse viés, essa dimensão humanista contribuiu para a indicação dos “melhores” professores, na opinião dos alunos, isto

quer dizer que, na opinião da maioria dos alunos, o “bom professor” é aquele que possui a presença de aspectos da dimensão humanista durante as aulas.

O estudo de Fiorini e Manzini (2016) se propunha a identificar elementos que se caracterizavam como dificuldades ou sucessos na inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. De acordo com os resultados, fica gritante a supremacia das dificuldades sobre os sucessos nas práticas pedagógicas dos professores da amostra. Estes resultados tem relação direta com a formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores em questão, ao não conseguirem identificar elementos de subsídio para sua prática pedagógica inclusiva.

Gomes da Cruz e Moreira (2016) analisaram diários de classe das aulas de Educação Física de uma escola. Constataram traços mais higienistas nos primeiros diários e a ascensão do esporte dentro deste componente curricular ficaram bem demarcadas. Os diários de classe se apresentam como importantes documentos de registro e permitiram a visualização das nuances vividas pela Educação Física escolar.

Na pesquisa de Sedorko e Finck (2016) sobre os esportes nas aulas de Educação Física escolar, foram evidenciados os principais elementos que contribuem para o trato pedagógico que o esporte tem recebido. Os autores se propuseram a identificar como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física e, consideramos que os mesmos alcançaram em partes o objetivo, já que se detiveram a descrever como acontecia a seleção de conteúdos, quais fatores o determinavam, e como eram os espaços físicos e materiais disponíveis para as aulas. A indicação da forma como eram tratados os esportes aconteceu quando os autores discutiram sobre todos os professores adotavam o método global de ensino.

De acordo com a pesquisa de Lopes et al (2016), podemos perceber que o planejamento, mesmo sendo um elemento importantíssimo na atuação docente, ainda não possui um lugar de grande destaque nas práticas docentes em Educação Física. Há a necessidade de novos estudos que apontem para o processo de planejamento e que auxiliem de modo a romper com as dificuldades empedradas que estão relacionadas a esta ação no contexto escolar. Os autores também indicam que há a necessidade da criação de uma cultura de planejamento na Educação Física escolar.

Para Torres et al (2016) que investigou a utilização das TICs nas aulas de Educação Física na escola, mais especificamente o uso de computadores, fica evidente que o principal empecilho é a falta de formação do professor para atuar

utilizando este tipo de recurso. Questões de infraestrutura e da preferência dos alunos pelas aulas práticas, também foram elementos relevantes identificados para consolidar a decisão de não utilizar computadores nas aulas de Educação Física. Entretanto, entendemos que a utilização das TICs nas aulas deste componente curricular podem contribuir para a discussão sobre o entendimento da Educação Física escolar.

A produção acadêmico-científica sobre atuação docente em Educação Física, em PAC, apesar de ter havido um crescimento, ainda se mostra escassa e com temas dispersos. Percebemos também que, neste veículo de publicação e divulgação, alguns temas que tiveram mais de um artigo na amostra foram escritos pelo mesmo conjunto de pesquisadores, em épocas diferentes.

Outro aspecto a ser levantado é o direcionamento das pesquisas da amostra. A maioria absoluta (7) mostra que as pesquisas foram realizadas com professores atuantes no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Outros artigos apenas indicam que foi realizada a pesquisa com professores Rede Municipal de ensino (3). Uma das pesquisas foi realizada com professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e outra foi realizada apenas com professores de Ensino Médio. Estes números nos indicam que as publicações sobre o assunto atuação docente em Educação Física, veiculadas em PAC de estrato A1, além de escassas, não tem como foco a Educação Física no Ensino Médio.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se a apresentar alguns aspectos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, é exposto o problema e as questões de pesquisa, para em seguida, definir-se a natureza da pesquisa, detalhando-se as fontes de informações utilizadas, os instrumentos utilizados para a coleta de informações, os procedimentos de coleta e de tratamento das informações, que auxiliaram na construção das evidências e dos resultados desta pesquisa.

5.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, “Estabelecer uma caracterização da atuação docente de professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio”, já anunciado na Introdução deste projeto de pesquisa, elaboramos o seguinte problema de pesquisa:

Que aspectos principais caracterizam as práticas docentes de Educação Física escolar desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas em Santa Maria/RS?

Com intuito de responder ao problema de pesquisa recém-exposto, foram elaboradas questões investigativas mais específicas, que são:

- 1. Que pressupostos costumam embasar as práticas docentes de professores de Educação Física desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio?**
- 2. Como os professores de Educação Física costumam selecionar conteúdos e organizar programações curriculares para Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?**
- 3. Como costumam ser organizadas e desenvolvidas as atividades didáticas no âmbito da Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?**

- 4. Como costumam ser realizadas as avaliações nas aulas de Educação Física em Escolas Públicas de Ensino Médio?**
- 5. Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio, no âmbito do trabalho docente de professores de Educação Física?**

Pautados em Minayo (2001, p.16), entendemos por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. A metodologia inclui concepções teóricas de abordagem e um conjunto de técnicas que permitem a construção da realidade e o potencial criativo do investigador.

Ademais, independentemente da abordagem de referência, uma pesquisa deve conter alguns aspectos, como os que seguem:

(a) o que se pretende investigar (o problema, o objetivo ou as questões do estudo); (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a atingir o objetivo e/ou responder as questões propostas (procedimentos metodológicos); e (c) porque o estudo é relevante (em termos de contribuições teóricas e/ou práticas que o estudo pode oferecer). (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.149).

Então, após a definição do problema e das questões de pesquisa, procuramos referenciais que nos auxiliassem no delineamento dos procedimentos metodológicos mais adequados à nossa pesquisa. Então, nas seções seguintes, apresentamos esses referenciais.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Para responder às questões de pesquisa propostas, classificamos nossa investigação como de natureza qualitativa, adotando aportes teóricos referentes à metodologias de natureza qualitativa.

Segundo Flick (2009, p.23), a pesquisa de natureza qualitativa possui alguns aspectos essenciais. Para este autor esses aspectos essenciais consistem em: apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; e variedade de abordagens e de métodos.

A pesquisa qualitativa, para Esteban (2010, p.127), é uma atividade sistemática orientada para a compreensão de fenômenos educativos e sociais, em profundidade, para a transformação de práticas e cenários socioeducativos, bem como para a tomada de decisões de um corpo organizado de conhecimentos.

As pesquisas de natureza qualitativa são utilizadas

[..] no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e documentos. (MINAYO, 2006, p. 57).

Este tipo de pesquisa visa abordar o mundo “lá fora”, em contextos naturais de pesquisa, para entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais pela perspectiva “de dentro” Para isso, a pesquisa qualitativa pode ser feita analisando-se experiências e interações entre indivíduos e/ou grupos, investigando-se documentos, entre outros. Todas essas maneiras tem em comum o fato de tentarem o detalhamento da forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta (FLICK, 2009, p.8).

Isto posto, como em nossa investigação estivemos inseridos em espaços sociais de interação, constituídos por sujeitos que possuem crenças, valores e significados, e tendo em vista nossas intencionalidades investigativas, entendemos que a pesquisa qualitativa seja a mais apropriada.

5.2.1 A Teoria Fundamentada

A pesquisa qualitativa teve avanços teóricos e metodológicos e em sua prática de pesquisa durante os séculos e, esses avanços encontram-se definidos por estruturas explícitas de escolas de pesquisa que influenciam o debate geral. Um exemplo de escola de pesquisa é a da Teoria Fundamentada. Esta é uma “abordagem de produção de teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009, p.30), ou então, como explica Charmaz (2009, p.15), os métodos da teoria fundamentada “baseiam-se em diretrizes sistemáticas, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias “fundamentadas” nos próprios dados”.

Na pesquisa tomada como um processo linear, o ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico extraído da literatura ou de pesquisas

científicas anteriores. Na sequência disso são operacionalizadas e testadas, em condições empíricas, as hipóteses obtidas. “O objetivo é que se possa garantir a representatividade dos dados e das descobertas” (FLICK, 2009, p.96). Contrapondo-se a isso podemos evidenciar o processo na pesquisa de teoria fundamentada.

Ainda, segundo Flick (2009, p.97), o modelo do processo na pesquisa da teoria fundamentada inclui, principalmente, os aspectos amostragem teórica, codificação teórica e redação da teoria. Vale ressaltar ainda que esta abordagem concentra-se na interpretação dos dados e não na forma como eles foram coletados. Segundo Gray (2012, p.406) os métodos da teoria fundamentada têm sido muito utilizados na educação.

Nessa mesma direção, Charmaz (2009, p.15) chama atenção para o fato de que os métodos da teoria fundamentada nos possibilitam perceber os dados sob novas perspectivas. Além disso, possibilita também a exploração destes por meio de redação analítica já na fase inicial da pesquisa, isto é, “os pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada reúnem dados para elaborar análises teóricas desde o início de um projeto”.

De acordo com Gray (2012, p.406), a teoria fundamentada não parte de premissas ou hipóteses a priori como acontece em abordagens dedutivas, o que não significa que os pesquisadores da teoria fundamentada não possuem nenhum posicionamento teórico ao entrarem em um estudo. Os pesquisadores da teoria fundamentada ao iniciarem uma pesquisa, não devem estar tão imersos na literatura para que seus esforços não sejam restringidos nem impedidos, pois, o entendimento inicial do propósito definido pode ser modificado ou até mesmo alterado radicalmente durante o processo de pesquisa, ou seja, “por meio da análise de dados, podem surgir novas posições, teorias ou visões” (GRAY, 2012, p.406).

Esta premissa acima apresentada nos permite perceber/confirmar que

[...] a abordagem da teoria fundamentada dá prioridade aos dados e ao campo em estudo sobre as suposições teóricas. As teorias não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas sim “descobertas” e formuladas no trabalho com o campo e com os dados empíricos ali encontrados. O fator determinante na seleção dos objetos de estudo é sua relevância ao tema da pesquisa; eles não são selecionados por constituírem uma amostra estatisticamente representativa da população geral. O objetivo não é reduzir a complexidade por meio de um processo de decomposição de variáveis, mas, em vez disso, ampliar a complexidade ao incluir o contexto. (FLICK, 2009, p.96).

Estes aportes metodológicos sobre a Teoria Fundamentada foram apresentados neste texto, pois, no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC, utilizam-se os pressupostos desta perspectiva teórica para coleta, organização e análise das informações coletadas/construídas.

Agora, após a caracterização da natureza de nossa pesquisa, passamos a descrever, então, as fontes para coleta/construção de informações utilizadas para o desenvolvimento de nosso estudo.

5.3 FONTES PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Nos estudos realizados no Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções INOVAEDUC coordenado pelo professor Dr. Eduardo A. Terrazzan partimos da premissa de que, em pesquisas em educação, são três as modalidades de fontes para coleta/construção de informações utilizadas. As modalidades aqui referidas podem ser resumidas em: Sujeitos; Espaços (de interação social); e Documentos. A modalidade Sujeitos diz respeito às pessoas que estão relacionadas ao tema a ser pesquisado. A modalidade Espaços refere-se a espaços em que há interação social de algum nível, como por exemplo, reuniões, eventos, aulas. E a modalidade Documentos é relativa a qualquer espécie de prova, confirmação, como por exemplo, vídeos, documentos oficiais, cartas, planejamentos, Projetos Políticos Pedagógicos, entre outros.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos as seguintes modalidades e tipos de fontes³ para coleta/construção de informações:

Sujeitos

- Professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM) de Santa Maria/RS.

Espaços

³ Utilizamos a nomenclatura de “fontes para coleta/construção de informações”, pois entendemos que os dados não são meramente coletados e sim construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Importante esclarecer que quando nos referimos às nossas fontes como sendo os professores e as aulas de Educação Física ministradas por estes professores, queremos dizer que realizamos a pesquisa com os professores, isto quer dizer que, os professores foram nossos colaboradores durante o processo de coleta/construção das informações.

- Aulas de Educação Física escolar ministradas por professores de EPEM de Santa Maria/RS.

A seguir, apresentamos os instrumentos utilizados nesta pesquisa para a coleta/construção das informações.

5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA/CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para responder as questões de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta/construção de informações foram a entrevista e a observação, as quais foram selecionadas tendo em vista os tipos de fontes da nossa pesquisa. Na sequência, apresentamos uma descrição de cada um desses instrumentos.

5.4.1 Entrevista

A entrevista tem um caráter de conversa entre pessoas e, pode representar desafios devido à interação entre entrevistador e entrevistado. Como ilustra Gray (2012, p.299), o entrevistador “[...] tem que fazer perguntas (em formato estruturado, semiestruturado ou não estruturado), ouvir (e captar os dados) as respostas e fazer novas perguntas”.

Segundo Charmaz (2009, p.46), a entrevista “permite um exame detalhado de determinado tópico ou experiência e, dessa forma, representa um método útil para a investigação interpretativa”. Para tal exame detalhado, é importante também que o entrevistador consiga observar outros elementos durante o processo de entrevista, como por exemplo, a linguagem corporal do entrevistado, entretanto, isto exige certo grau de habilidades.

A intencionalidade do pesquisador não está direcionada apenas para a busca de informações, pois é do interesse do pesquisador criar situações em que o entrevistado sinta-se à vontade para falar. Esta situação deve ser amistosa, pois, o entrevistado pode esconder informações as quais considera ameaçadora ou até incluir informações que tragam uma visão mais favorável ao que está sendo dito ou defendido, devido às relações de poder implícitas do entrevistador para com o entrevistado (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p.13). E, como elucida Gray (2012, p.300),

Uma entrevista proporciona [aos respondentes] uma oportunidade de refletir sobre os eventos sem ter que se comprometer por escrito [...]. Elas [as pessoas] podem nunca ter encontrado o pesquisador e estar preocupadas com alguns dos usos que se possam dar às informações. Além disso, no caso dos questionários, o sentido conciso de uma pergunta pode nem sempre ficar claro, ao passo que, com a entrevista, os sentidos podem ser esclarecidos imediatamente. Potencialmente, pelo menos, as entrevistas, podem produzir uma taxa de resposta mais elevada por essas razões. (GRAY, 2012, p.300).

Fizemos uso de entrevista estruturada no que diz respeito ao roteiro de entrevista e, semiestruturada em relação à condução da entrevista. Consideramos relevante para nossa pesquisa o uso de entrevistas, pois este tipo de instrumento possibilita um maior aprofundamento ao pesquisador, permitindo a explicitação de coisas que até o momento estiveram implícitas. Como este instrumento também possibilita um contato direto entre entrevistador e respondente, permitindo que as dúvidas emergentes possam ser elucidadas no ato da entrevista.

Durante o processo de estruturação do roteiro de entrevista, elaboramos perguntas que pudessem nos auxiliar a responder as questões de pesquisa elaboradas e, conseqüentemente, estabelecer uma caracterização da atuação docente em Educação Física em EPEM. O Roteiro foi revisado e modificado quando necessário.

O Roteiro de Entrevista está composto por cinco blocos. No primeiro bloco buscamos visualizar a Educação Física dentro da organização escolar. O bloco seguinte está estruturado de modo a identificarmos elementos da formação inicial do professor entrevistado. As questões do terceiro bloco estão direcionadas para identificarmos os elementos que o docente utiliza para organizar e desenvolver suas aulas em sua atuação no EM. O quarto bloco é composto por questões sobre a avaliação nas aulas de Educação Física escolar. E o último bloco compreende questões que visam identificar as ações que o professor participa e/ou desenvolve na escola durante sua atuação como professor de Educação Física. O Roteiro na íntegra consta no Apêndice D desta dissertação.

5.4.2 Observação

As entrevistas podem proporcionar dados importantes para a pesquisa qualitativa, entretanto, como ressalta Bell (2008), as entrevistas costumam revelar como as pessoas percebem o que acontece e não necessariamente a realidade que

de fato acontece. Assim, a utilização da observação como instrumento para coleta de informações na pesquisa, “pode ser útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem que fazem, ou comportam-se da maneira como declaram” (BELL, 2008, p.159).

O pesquisador, por sua vez, deve estar atento para que suas ideias pré-concebidas e preconceitos não induzam o processo de coleta de informações, pois como evidencia Gray (2012, p.320), “a observação não é simplesmente uma questão de olhar algo e depois anotar ‘os fatos’. [...] Os significados (conceitos) são armazenados na memória, estão nas mentes das pessoas e em interpretações individuais da ‘realidade’”. Tal afirmação, Gray (2012) exemplifica, a partir de uma situação em que alguém deixa uma porta aberta em um corredor. Um funcionário pode ver este fato como uma estratégia para melhorar a circulação do ar naquele ambiente, já outro pode ver como uma situação de risco se tratar de uma porta corta-fogo. Esse exemplo deixa bem explícito que a interpretação dos significados pode ser um benefício, como também um grande problema em estudos que se utilizam de observação.

Uma das principais vantagens da utilização da observação em pesquisas qualitativas está relacionada à possibilidade de se obter a informação espontaneamente já na ocorrência do fato observado. E a principal inconveniência do uso da observação são as alterações de comportamento que a simples presença do observador pode causar no espaço de interação observada (GIL, 1994, p.104).

Para iniciar a observação precisamos, primeiramente, definir os objetivos a serem atingidos com tal instrumento, isto é, nos questionarmos para quê observar. Para Estrela (1994), a definição dos objetivos permite a construção do projeto de observação, que implica em:

- 1.º A delimitação do campo de observação: situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdo da comunicação, interações verbais e não-verbais;
- 2.º A definição de unidades de observação: a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenômeno;
- 3.º O estabelecimento de sequências comportamentais: o continuum dos comportamentos, o repertório comportamental, etc. (ESTRELA, 1994, p.29).

Nessa mesma direção, Vianna (2003) concorda que, qualquer que seja o objetivo e/ou a finalidade da observação, é importante que se levem em consideração quatro importantes questões ao logo de todo o trabalho, a saber:

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar o registro dessas observações?

- Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação? (VIANNA, 2003, p.20).

Então, como podemos perceber, é impossível observar a tudo e o que será observado vai depender o objeto do estudo. Diante disso, em nossa investigação, tivemos como objeto central de observação para análise, as práticas de professores de Educação Física, especificamente em aulas ministradas em EPEM.

O tipo de observação que realizamos pode ser classificado como não participante, pois como indica Flick (2009, p.205), esta se aproxima da ideia de um observador que não interage com o ambiente e demais presentes no local de observação, na tentativa de influenciar ao mínimo as ações realizadas no evento de observação. E, as etapas deste tipo de observação podem ser resumidas como: (1) seleção de um ambiente; (2) definição do que deve ser documentado durante o evento da observação; (3) observações descritivas para elucidar um panorama do espaço; e (4) observações mais focalizadas, isto é, aquelas pertinentes ao problema de pesquisa.

Cabe ressaltar aqui também que tudo deve ser registrado, isto é, as anotações devem ser as mais completas possíveis, pois é a partir delas que será feita a análise posteriormente (VIANNA, 2003, p.32-33). Após a realização dos registros detalhados deve-se partir para a elaboração de relatórios, os quais vão auxiliar também na organização e análise das informações.

O Roteiro de Observação elaborado para a coleta/construção de informações desta pesquisa consta no Apêndice E. Este Roteiro está organizado em cinco blocos, a saber: (1) Organização do Espaço para a Aula; (2) Gestão da Classe e da Sala de Aula; (3) Interação na Sala de Aula; (4) Discurso do Professor; e (5) Atividades Didáticas.

* * *

Como já foi anunciado anteriormente, as fontes e instrumentos para coleta/construção de informações foram definidos a partir do problema central de pesquisa, juntamente com as questões de pesquisa definidas para respondê-lo. Então, a seguir, apresentamos um quadro que reúne as fontes e os instrumentos para coleta/construção de informações para o desenvolvimento da pesquisa. O formulário

foi elaborado e é utilizado em pesquisas no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC. O quadro na íntegra pode ser encontrado no Apêndice F.

Além de identificarmos no quadro abaixo as questões que foram respondidas por determinado instrumento para coleta/construção de informações, sinalizamos quais perguntas do Roteiro de Entrevista e do Roteiro de Observação auxiliaram a responder cada uma de nossas questões de pesquisa.

Quadro 3 - Fontes e instrumentos utilizados para coleta/construção de informações

QUADRO PRINCIPAL				
QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES E INSTRUMENTOS		
		MODALIDADE	SUJEITO	ESPAÇO
N.	ENUNCIADO	FONTE	Professores de Ed.Física	Aulas ministradas por prof. de Ed. Física
		Tipo	Entrevista	Observação
		INSTRUMENTO		
1.	Que pressupostos costumam embasar as práticas docentes de professores de Educação Física desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio?		Qst 3, 4, 5, 7	---
2.	Como os professores de Educação Física costumam selecionar conteúdos e organizar programações curriculares para Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?		Qst 5, 6, 9, 10, 11	---
3.	Como costumam ser organizadas e desenvolvidas as atividades didáticas no âmbito da Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?		Qst 1, 2, 8, 12, 13, 14	Blc01 Blc02 Blc03 Blc04 Blc05
4.	Como costumam ser realizadas as avaliações nas aulas de Educação Física em Escolas Públicas de Ensino Médio?		Qst 15, 16	Blc02Qst14,15 Blc05Qst04,06
5.	Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio, no âmbito do trabalho docente de professores de Educação Física?		Qst 17, 18, 19	---

Fonte: Adaptado, pela autora, do quadro de Fontes e Instrumentos para responder Questões de Pesquisa (FIQP), elaborado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções – Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC).

5.5 COLETA/CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

5.5.1 Procedimentos adotados

Para coletar as informações, inicialmente, selecionamos as escolas para a amostra a partir de alguns critérios. O primeiro recorte envolve as escolas que possuem Ensino Médio, pois nosso interesse de pesquisa está na atuação docente de professores de Educação Física no Ensino Médio.

Segundo o levantamento realizado pelos membros do grupo INOVAEDUC, há no município de Santa Maria/RS, 41 escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino. Destas 41 escolas, 22 ofertam a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), 5 escolas ofertam somente Ensino Médio, e as outras 14 escolas possuem apenas Ensino Fundamental. Como o foco da pesquisa envolve a etapa da escolaridade do Ensino Médio, o universo potencial foi reduzido, por causa desse critério, para 27 EPEM.

Em condições ideais para a coleta, o tempo reduzido de duração do curso de mestrado, já dificulta a coleta de informações com um grupo amplo de sujeitos e escolas. Então, de acordo com o levantamento realizado pelos integrantes do Grupo INOVAEDUC, foi realizada uma seleção de escolas levando em consideração o acesso e disposição das equipes diretivas em nos receber. Assim, foram selecionadas 9 escolas para realizar a coleta de dados.

A previsão de início da coleta de dados era meados do segundo semestre letivo de 2017. Entretanto, no segundo semestre do ano de 2017, professores da educação básica das escolas estaduais de ensino aderiram à greve reivindicando melhores condições de trabalho, como por exemplo, melhora no plano de carreira e salário pago em dia. Assim, algumas escolas paralisaram totalmente as aulas, outras parcialmente e outras ainda com período reduzido. Então, ao retorno da greve, cada escola permaneceu sob um calendário particular para encerrar o ano letivo.

Devido a isso, a aceitação para o início da realização da coleta foi um pouco mais difícil. Cabe ressaltar aqui que foram contatadas nove escolas e, em alguns casos houve negação imediata, em outros houve aceitação para realizar partes da pesquisa, e em outros casos, fomos solicitados a retornar apenas no início do ano letivo em 2018. Ao final, nosso universo potencial de pesquisa foi de 5 EPEM.

Para a coleta de informações, inicialmente foi ligado para a escola apresentando a pesquisadora e o objetivo da pesquisa a ser realizada, para então solicitar os dias em que eu poderia encontrar os professores de Educação Física do Ensino Médio na escola. De posse dessas informações, foi organizado um cronograma de ida às escolas que aceitaram o contato em cada período. No contato presencial na escola, foi apresentado novamente o objetivo da pesquisa e a justificativa da pesquisa.

Diante deste contexto, foram realizadas entrevistas com seis professores de Educação Física. Dos seis professores entrevistados, dois atuam na mesma escola e os outros quatro professores atuam em escolas distintas. Interessante ressaltar que as escolas se localizam distantes umas das outras, em bairros distintos, portanto, com realidades diferentes. No quadro a seguir (Quadro 4) são apresentadas informações sobre os sujeitos entrevistados e observados, como por exemplo, a formação, bem como idade, tempo de atuação no magistério, disciplinas que leciona e anos de ensino em que atua.

As entrevistas foram realizadas entre o final de 2017 e meados de 2018 e os professores, para efeito desta pesquisa, foram nomeados pela letra “P” precedida de um número de “1 a 6”. Mais especificamente, as entrevistas com P1 e P2 aconteceram em dezembro de 2017, e as entrevistas com P3, P4, P5 e P6 aconteceram em janeiro, abril, maio e maio de 2018, respectivamente.

As entrevistas tiveram duração entre 40 minutos e 100 minutos. Não houve interrupções em apenas duas das seis entrevistas, contudo, apenas uma entrevista foi realizada em mais de um encontro. A entrevista de P1 foi realizada na sala da direção escolar e, como foi realizada no horário em que P1 cumpria suas funções como parte da equipe diretiva da escola, a entrevista foi interrompida algumas vezes por alunos ou telefonemas que requeriam a atenção de P1. A entrevista de P2 foi realizada em uma sala de apoio da escola e no período em que P2 tinha uma “janela no horário⁴” e, assim, foi possível realizar a entrevista. A entrevista de P3 foi realizada na sala de Educação Física da escola, mas fora do horário de trabalho de P3. A entrevista de P4 foi realizada em vários ambientes, já que tivemos que ocupar mais de uma janela no horário deste professor para completar a entrevista.

⁴ Chamamos aqui de “janela no horário” os períodos vagos que alguns professores têm entre uma aula e outra.

Quadro 4 - Informações sobre os professores de Educação Física participantes da pesquisa

Informações dos Sujeitos Participantes da Pesquisa																
Sujeito	Formação	Ano de conclusão	Tempo de docência (em anos)	Tempo de trabalho na escola (em anos)	Carga horária semanal (em horas)	Disciplinas que leciona	Turmas que atende									
							EF				EM					
							6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°	EJA		
P1	Educação Física (UFSM)	1992	19	11	20	Educação Física	--	--	x	--	x	x	x	--		
P2	Educação Física (UFSM)	2011	7	5	20	Educação Física	--	--	--	--	x	x	x	x		
	Ensino Religioso	--				--	--	--	x	x	--	--				
	Vice-direção	--				--	--	--	--	--	--	--	--	--		
	Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana com ênfase interdisciplinar em Educação Física (UFSM)	2014			20	Supervisão do PIBID	--	--	--	--	x	x	x	--		
P3	Educação Física (UCS)	1986	31	10	40	Educação Física	--	--	--	--	x	--	--	--		
	Especialização em Psicomotricidade (UCS)	1987														
P4	Geografia (UFSM)	1990	24	16	20	Educação Física	x	x	x	x	x	x	x	--		
	Educação Física (UFSM)	1994				5	20	Geografia	--	--	--	--	x	x	x	x
	Especialização Educação de Jovens e Adultos (UFRGS)	2008				18	30	Futsal/Musculação (Academia)	--	--	--	--	--	--	--	--
P5	Educação Física (UFPeI)	1980	33	19	20	Educação Física	--	--	--	x	x	x	x	--		
	Especialização em Atletismo (UFSM)	1982				20	Ensino Religioso	--	--	x	x	--	--	--	--	
							Biblioteca	--	--	--	--	--	--	--		
P6	Educação Física (UFPeI)	1992	18	14	20	Educação Física	x	x	x	--	x	x	x	--		
	Especialização em Saúde e Qualidade de Vida (Privada do Paraná)	2005														
	Mestrado em Educação Física (UFSM) – Em andamento	---														

Fonte: Elaborado pela autora.

A entrevista de P5 aconteceu na biblioteca da escola no período em que este respondente cumpria carga horária na biblioteca. Nesse espaço aconteceram algumas interrupções devido a alunos e/ou professores virem procurar livros e devido à aplicação de provas atrasadas a duas alunas sob a vigilância de P5. E a entrevista de P6 aconteceu na sala dos professores no horário antes do início das aulas daquele turno.

Após o aceite de cada professor em participar da nossa pesquisa, foram realizadas as entrevistas que foram gravadas e depois transcritas em documento de texto com o auxílio do software gratuito "*Listen N Write*". Este software possui em sua interface um editor de texto que fica acessível concomitantemente ao reprodutor de áudio, o que, conseqüentemente, otimiza o tempo dispensado para a transcrição da entrevista. Isto quer dizer que, permite ao pesquisador ouvir o áudio, avançar, retroceder, pausar, aumentar e diminuir a velocidade de reprodução, por meio de atalhos do teclado do computador ao mesmo tempo em que o pesquisador digita o texto correspondente ao áudio, sem que precise utilizar o *mouse*.

Já em relação às observações, foram feitos apontamentos sobre os itens presentes no Roteiro, que foram digitados e, posteriormente, se tornaram a base de um pequeno texto sobre a observação realizada. Este texto tem a intenção de ser uma descrição da aula observada que auxiliará na teorização, pois, conforme ressaltam Strauss e Corbin (2008, p.32), os termos "descrição" e "teoria" têm significados distintos e, "embora a descrição claramente *não* seja a teoria, ela é fundamental para teorizar".

As observações foram todas realizadas em 2018 e totalizaram 30 horas/aula de Educação Física. Observamos 3 horas/aula de P1, 12 horas/aula de P3, 12 horas/aula de P4 e 3 horas/aula de P6. Embora P2 e P5 também tenham permitido a observação das aulas, não foram observadas aulas deles devido à incompatibilidade de horários da pesquisadora para se fazer presente nas aulas desses professores do Ensino Médio.

Durante os processos de transcrição e descrição, foram realizados memorandos, conforme indica a literatura especializada. Segundo a literatura, é interessante que o pesquisador vá anotando conceitos nas margens do documento ou até mesmo em cartões, à medida que surgem durante a análise. Essas anotações são o registro do pesquisador de análises, pensamentos, interpretações, questões e direções para coleta adicional de dados, e Strauss e Corbin (2008, p.120) chamam de memorandos.

Os resultados de pesquisa foram produzidos por meio dos pressupostos da Teoria Fundamentada e são construídos mediante a codificação das informações coletadas/construídas. Para Charmaz:

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles. (CHARMAZ, 2009, p.69).

Strauss e Corbin (2008, p.124), idealizadores da Teoria Fundamentada, apresentam em seu livro “Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da Teoria Fundamentada” a descrição de um processo estruturado, com base na teoria fundamentada, para a análise dos dados. Esse processo estruturado compreende a codificação aberta, a codificação axial e a codificação seletiva, que não são necessariamente diferenciados por inteiro e nem precisam acontecer em sequência.

A codificação aberta é o processo analítico por meio do qual as ideias centrais nos dados representadas como conceitos são identificados e suas propriedades e dimensões são descobertas nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.103). Segundo os mesmos autores, há diferentes maneiras de fazer uma codificação aberta. Uma delas é a *análise linha por linha* em que é feito um exame detalhado frase por frase ou até mesmo palavra por palavra. Esta maneira de codificar consome mais tempo em relação às outras, entretanto, é a que dá melhor resultado. Outra maneira de codificar é analisar uma *frase ou parágrafo* inteiro. Quando utilizar esta maneira, deve ser perguntada qual a principal ideia contida naquela sentença ou parágrafo. Uma terceira maneira de codificar é *ler atentamente o documento inteiro*, sempre questionando o conteúdo do documento em relação a ele mesmo e aos outros que já foram codificados. Após, é necessário retomar o documento e codificar as similaridades e as diferenças (p.119-120).

A codificação axial é o processo de relacionar categorias às suas subcategorias e examinar como elas se cruzam e se associam, ou seja, é o início do processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta. Este processo é realizado para que possam ser geradas explicações mais precisas e completas sobre os fenômenos estudados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123-124). Nas palavras dos autores recém-mencionados, “na codificação axial, nossa meta é

desenvolver sistematicamente as categorias e relacioná-las. Esse passo da análise é importante porque estamos construindo a teoria” (p.140).

E a codificação seletiva, de um modo geral, é o processo de integrar e de refinar a teoria. A integração ocorre ao longo de toda pesquisa, isto é, desde os primeiros passos da análise, e não termina até a redação final. Esse processo de integração pode ser facilitado por meio de técnicas, como por exemplo, “falar ou escrever o enredo, usar diagramas, classificar e revisar memorandos e usar programas de computador” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 159). Neste tipo de codificação, busca-se o ponto no desenvolvimento da categoria em que não surgem novas propriedades, dimensões ou relações entre as informações, ou seja, a saturação teórica.

Em suma,

Na codificação aberta, o analista está preocupado em gerar categorias e suas propriedades e depois tentar determinar como as categorias variam dimensionalmente. Na codificação axial, as categorias são sistematicamente desenvolvidas e associadas às subcategorias. Porém, somente depois que as principais categorias são finalmente integradas para formar um esquema teórico maior é que os resultados de pesquisa assumem a forma de teoria. Codificação seletiva é o processo de integrar e de refinar categorias. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.143).

Strauss e Corbin (2008, p.120) indicam que “Alguns programas de computador recentes e mais complexos permitem ao analista passar do texto para conceitos, integrar conceitos, fazer memorandos, fazer diagramas, etc. no desenvolvimento da teoria”. O software *Atlas.ti*, que foi utilizado nesta pesquisa, é um exemplo de programa de computador que pode auxiliar na organização para análise das informações coletadas/construídas.

Vale ressaltar ainda que, esta pesquisa, faz parte de ações desenvolvidas a partir do Projeto Guarda-Chuva “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificadas dos Alunos do Ensino Médio no Brasil”, devidamente registrado no Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob o nº 045.936, e sob o nº CAAE 68229317.7.0000.5346, na Plataforma Brasil. O referido Projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM conforme Parecer nº 2.118.458, em 13 de junho de 2017.

5.5.2 Dificuldades, limitações e superações

A realização de uma pesquisa empírica em educação exige bastante empenho por parte do pesquisador para que consiga coletar/construir dados relevantes para responder ao problema de pesquisa. Para um iniciante na pesquisa empírica que utiliza entrevistas e observações, esse grau de dificuldade aumenta um pouco devido à falta de experiência com esses processos de coleta/construção de informações, principalmente pelo grau de complexidade exigido. Então, neste subitem identifico as principais dificuldades, limitações e superações encontradas ao longo da realização dessa pesquisa.

Como principais dificuldades e limitações enfrentadas durante o processo de coleta/construção de informações posso elencar:

1. A greve dos professores estaduais influenciou diretamente na coleta/construção de informações para esta pesquisa;
2. A falta de experiência da pesquisadora com a realização de entrevistas e observações;
3. Os compromissos profissionais da pesquisadora que coincidiam às vezes com os horários das aulas de Educação Física de professores das EPEM;
4. O fato de alguns dos professores observados demonstrarem estar incomodado com a presença da pesquisadora, mesmo que tenha permitido a observação;
5. O reduzido tempo em que se configura o mestrado para a realização de tal pesquisa, com calma e de modo a atingir um maior número de professores para contribuir com os resultados da pesquisa;
6. O deslocamento da pesquisadora até as escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Maria/RS;
7. E a dificuldade de contato com os professores mesmo explicando que a intenção da pesquisa não é de criticar o trabalho realizado pelos professores nas EPEM.

Sobre as entrevistas, é muito importante ressaltar que as perguntas tal qual como estão formuladas no roteiro de entrevista, nem sempre colaboraram para que o professor entrevistado compreendesse o que estava sendo perguntado. Então, algumas vezes tive que explicar as perguntas ou palavras utilizadas e, em outros momentos, já realizava a pergunta de forma mais simples e explicando os termos, o

que auxiliou bastante na realização das entrevistas. Com isso, percebi que a linguagem da academia pode assustar um pouco os professores que se dispuseram a nos ajudar e a forma simplificada na hora de questionar pode colaborar para uma maior riqueza de detalhes, já que o respondente não vai estar preocupado se está ou não respondendo a nossa pergunta, e sim, responderá sua pergunta de acordo com sua experiência.

Em relação às observações, embora os professores tenham permitido a realização da observação de aulas, eu, como pesquisadora me senti insegura em realizar anotações durante as aulas, pois tive receio de passar a imagem de que eu estava anotando pontos para criticar as aulas observadas, posteriormente, o que não era e nem nunca foi meu objetivo. Então, realizei todas as anotações sobre as aulas observadas logo após cada aula, em minha residência. Em algumas aulas, posso ter perdido alguns detalhes, mesmo que estivesse atenta sempre, principalmente pela minha falta de experiência como pesquisadora na realização de observações, e a falta de treino, pode resultar na perda de dados.

Embora tenham havido limitações e dificuldades na realização dessa pesquisa, é relevante ressaltar que a cada dificuldade houve mais estudo para a superação delas. Cada entrevista realizada mostrava caminhos para que a próxima fosse melhor, do mesmo modo que a cada aula observada, a próxima sempre parecia mais fácil de visualizar as diversas informações. O estudo do que a literatura especializada recomenda, aliado à experiência adquirida em cada passo da pesquisa, contribuiu para que, ao final, conseguisse realizar uma pesquisa satisfatória e de sucesso.

6 EVIDÊNCIAS E CONSTATAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as evidências e as constatações construídas a partir da análise das informações coletadas por meio de nossos instrumentos de pesquisa. Para melhor organização dos resultados, estruturamos este capítulo em seções, cada uma correspondendo a uma das questões de pesquisa.

6.1 PRESSUPOSTOS QUE COSTUMAM EMBASAR AS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Os professores foram questionados a respeito das abordagens didáticas com que tiveram contato durante sua formação inicial. Não pretendemos classificar as práticas dos docentes em tipos de abordagens. Esse questionamento foi feito na tentativa de mapear o que os professores conhecem sobre o assunto e se as abordagens que foram ensinadas na formação inicial podem influenciar, de alguma forma, a sua atuação docente. É nesse momento que surge nossa primeira categoria: **“as abordagens didáticas”**.

A formação inicial, nas memórias de P1, P3 e P6, teve um cunho puramente tecnicista/tradicional, ou seja, com enfoque na técnica do movimento em si. Entendem que, na maioria das vezes, *“não se trabalhava como vai se passar isso pro aluno, o que tu quer que o aluno te traz de retorno, era só a técnica do movimento mesmo”* (P1). P4 e P5, embora tenham citado também uma abordagem mais tradicional/tecnicista, lembram que tiveram contato com outras abordagens como a “Construtivista” e a “Crítico-emancipatória”. A P2 não citou nomes de abordagens, verbalizando apenas que teve contato com várias abordagens durante a sua formação inicial, porém, gosta de utilizar bastantes elementos da “Construtivista” e da “Psicomotora”. É relevante, neste momento, abrir um pequeno parêntese e lembrar que essas nomenclaturas das abordagens não foram classificadas por nós, mas sim, foram os nomes verbalizados pelos professores durante as entrevistas realizadas.

Segundo a literatura, muitos professores não utilizam uma abordagem em si, e sim, elementos de algumas abordagens, que consideram adequados para sua prática docente. Essa afirmação fica evidente na fala de P2:

[...] pra ser bem sincera contigo, eu não gosto de nenhuma abordagem em si pra trabalhar. [...] Porque eu acho que cada uma delas tem um pouquinho de coisa boa, nem todas são completas, nenhuma é completa pra mim, mas nenhuma é ruim. Então, eu puxo um pouquinho de cada uma [...] E na minha graduação foi muito mal dada essa parte [...]. Então eu não tive um ensino muito apropriado das abordagens. (P2)

Da formação inicial espera-se que o professor possa receber os conhecimentos necessários para sua atuação como professor, independente do componente curricular. As práticas vivenciadas durante a formação inicial, isto é, as aulas frequentadas e as metodologias visualizadas na formação inicial podem dar suporte para a atuação docente em Educação Física. Entretanto, nem sempre esta formação inicial contribui de fato para a atuação de professores nas escolas de educação básica. E assim constituímos nossa segunda categoria, “**a formação**” que deve ser buscada para além do curso de licenciatura.

Nesse sentido, P1 comenta que a preparação recebida na formação inicial lhe deu segurança para ser uma técnica de vôlei ou futebol em alguma academia, por exemplo, e não lhe forneceu preparação para trabalhar em escolas. Embora teve diversas disciplinas relacionadas à educação, o enfoque se mantinha relacionado à saúde, à atividade física e ao rendimento.

Enfatiza também que sentiu bastante dificuldade quando iniciou sua carreira no magistério, pois foi usar o que aprendeu na graduação e não levava em consideração o que o aluno tinha para mostrar. Porém, com o tempo, percebeu que precisava “*mudar tuas abordagens de como, quais objetivos que tu quer atingir com a tua disciplina. Não era os mesmos objetivos que tinha na faculdade*” (P1).

A formação inicial de P2, que é mais recente do que a dos demais professores entrevistados, também indica lacunas na preparação para atuação como professora de Educação Física. A professora ressalta que teve aulas muito boas na formação inicial, como por exemplo, o estágio com a etapa da EJA. Em contrapartida, destaca que o ensino de alguns esportes deixou severas lacunas que a deixam insegura para

trabalhar com tal conteúdo, mesmo depois de sete anos de exercício da docência na educação básica.

Entretanto, a maior dificuldade evidenciada por P2 se refere à divisão dos conteúdos ao longo dos anos de ensino, ou seja, quais assuntos devem ser trabalhados ao longo das etapas de ensino da educação básica. Para superar esta dificuldade, os professores de Educação Física da escola de P2 se reúnem e fazem uma divisão dos assuntos e conteúdos de acordo com a experiência de cada um.

E para P3, a formação inicial foi mais teórica e também não ofereceu preparação suficiente para atuar como professora de Educação Física na escola. E enfatiza que atualmente tem segurança em trabalhar no ambiente escolar, a qual foi adquirida ao longo da sua atuação docente, na prática docente do dia a dia.

Já P4 evidencia que teve ótimos professores na graduação e entende que cabe também ao professor em formação inicial buscar os subsídios necessários como parte da preparação para atuar como professor de Educação Física. e acrescenta: “[...] logo que eu me formei, assim, eu buscava muito curso, me reciclava. E a gente vai vendo que tu tá sempre aprendendo” (P4).

Embora tenha afirmado que tenha deixado de frequentar diversificados cursos como fazia no início da carreira, o P4 evidencia que aproveita todas as oportunidades de aprendizagem que lhe estão acessíveis. Um exemplo disso, segundo o professor, é a vinda de estudantes de licenciatura de Educação Física em busca de estágio ou como bolsistas de iniciação à docência. P4 classifica as intenções com esses estudantes como oportunidades de aprendizagem, pois, eles sempre

[...] vem com coisas novas, ele vem, sabe, cheio de gás. Aquilo que tu era. Aí tu te vê, naquele estagiário, te vê como tu era no início. E te dá, sabe, uma injeção, às vezes assim te dá um "up" pra ti poder seguir, porque senão, olha, dá vontade às vezes de desistir né (P4).

E P6 entende que a essência da formação inicial está no próprio nome dela, uma vez que é inicial, sempre contribui bastante e, obviamente, não pode dar conta de preparar totalmente o aluno para a atuação docente. Como principais lacunas, ela identifica a compartimentação da teoria e da prática e a falta de diálogo sobre as práticas vivenciadas. Ressalta também que as lacunas são percebidas, geralmente, ao longo dos anos durante a atuação profissional.

Outro questionamento realizado para os professores foi a respeito dos elementos presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) que são utilizados pelos professores para planejar e desenvolver suas aulas. A partir desses elementos que dão base para o trabalho do professor de Educação Física, verbalizados por eles, elaboramos a terceira categoria: **“elementos do PPP”**.

Para esta questão, pudemos perceber nas falas dos professores os seguintes elementos:

- o respeito pelo ser humano;
- o respeito pelas regras;
- a socialização;
- a participação;
- o envolvimento;
- o respeito às diferenças
- a reflexão crítica do aluno;
- a autonomia do aluno;
- a interação com o outro;
- a honestidade;
- a ética; e
- o conhecimento sobre o corpo.

No caso do PPP da escola da P1 e da P2, ele também contém os planos de estudo que foram elaborados em conjunto pelos professores de Educação Física da escola e que servem para dar um norte a esses professores e embasar suas práticas. De acordo com a fala de um dos sujeitos da pesquisa:

[...] E, tem uma parte do PPP que é os planos de estudos que eu e as profes de Educação Física nós criamos juntas. Então a gente segue pra dar continuidade, porque, por exemplo, uma [professora] é do fundamental, outra é do médio e outra é da EJA. [...] o aluno veio do oitavo pro nono, eu já sei o que ele teve no oitavo, porque a profe seguiu o planos de estudo, então eu vou trabalhar isso no nono de acordo com o plano de estudo. [...] Então a gente fez uma prévia organização que vai evoluindo, digamos assim. Ah, ela deu vôlei no oitavo ano, mas ela deu um vôlei mais básico, com as regras básicas, agora eu posso aprofundar mais as regras, posso aprofundar mais alguns detalhes né, entrar na tática. Então a gente tem um plano que a gente segue. Isso a gente tem junto do PPP. (P2)

Esses planos de ensino são resultado de um esforço coletivo para superar uma das lacunas da formação inicial, que é a capacitação para estabelecer uma sequência adequada dos conteúdos de ensino. Isso acaba por refletir-se em uma característica do componente curricular e na extensa diversidade de sequências encontradas nos planos de ensino.

6.2 SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Para a seleção e organização de programações curriculares para a disciplina de Educação Física, os professores entrevistados evidenciaram a utilização de (1) documentos oficiais, (2) experiência individual na docência, (3) troca de experiências entre colegas de profissão, (4) artigos científicos.

Metade dos professores entrevistados evidenciou a utilização dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, mais conhecido como Lições do rio Grande. Para P1, mesmo que possa parecer antiquado, o Lições do Rio Grande é um material de apoio com o qual gosta muito de trabalhar, pois propõe uma sistematização de ensino da Educação Física para cada ano de ensino. P2, em consonância com P1 indica que:

Gosto bastante, porque ele traz, ele traz aquilo que eu te falei que eu não tive na universidade, que é um, digamos que um, há, uma parte dizendo o que trabalhar em cada nível, em cada série, né, que antigamente era série quando tinha, agora é ano. Ele traz o que trabalhar em cada ano. Ele traz bastante a questão da autonomia, da questão de trabalhar também a técnica e a tática junto, que eu gosto. Jogo com bola, jogo sem bola, fazer o aluno pensar, sabe? Não só jogar por jogar, mas fazer o aluno pensar. É o que eu mais me baseio é nele. Muitas coisas, a maioria do que eu trabalho é baseado nesse livro, do Lições do Rio Grande, que agora não é utilizado por uma questão política né. Porque foi um livro muito bom e que quando trocou de governo, o governo que entrou novo retirou porque não era do partido deles, o que eu achei muito errado. Porque a gente podia tá recebendo ainda e trabalhando com os alunos, porque não tem livro didático pra Educação Física. A gente não recebe na escola. Então, esse livro vinha, além do livro do professor, vinha um livro pro aluno, pra cada aluno, antigamente. E agora a gente não tem mais acesso, aí eu trabalho com os que sobraram ali, que a gente tem acesso ainda, é o que a gente consegue trabalhar, fazendo cópias e tudo mais. Mas tanto pra parte teórica quanto pra nos embasar na parte prática, ele é muito bom. (P2)

Já para P3, o Lições do Rio Grande foi uma proposição bastante criticada por vários professores, inclusive por ela, pois entende que o livro foi organizado de forma “seca e engessada”. Isto é, há temas indicados a serem trabalhados, mas sem uma contextualização, o que exigiu dos professores buscar em outras fontes as informações necessárias para as aulas. Essa afirmação pode ser ratificada a partir do seguinte excerto:

Foi bem criticado. Eu fui uma que critiquei bastante, mas depois aquilo me deu subsídio pra mim ver que da forma que ta ali muito seco e aí, ele tá assim, a exposicao dele, ele só tá temas, né. E se tu vai trabalhar aqueles temas, aí te dá aquela amplitude de conhecimento que o livro não te dá, tu teve que ir buscar fora. Essas partes aí que eu te mostrei, eu tive que buscar fora. Só dizia lá Lutas. Tá mas e aí, o que eu vou fazer com isso? Vou chegar e vou lutar de qualquer jeito? Não! Não pode. Então, eu tive que buscar fora, que o livro não deu isso, me deu uma ideia. [...]Ele deu um norte. E foi ele que deu. Tanto é que, quando a gente entrava uma vez por semana na sala de aula, foi ele que, o subsídio foi dele. (P3)

Nesse extrato, o professor se posiciona desse jeito indicando que, em um primeiro olhar, teve dificuldades em aceitar a programação curricular indicada no referencial Curricular do Rio Grande do Sul, mas que, a partir de um olhar mais reflexivo, compreendeu que o documento poderia nortear sua prática, mas que ele não precisava se tornar o único e exclusivo material de apoio a ser utilizado na sua atuação docente.

P5 e P6 citaram essencialmente que a programação curricular é elaborada levando-se em conta a sua experiência individual com o ensino da disciplina em determinadas “séries”. Aliado a isso, o diálogo entre os professores de Educação Física da escola que trabalham em diferentes anos de ensino para que se desenvolva uma sequência de ensino.

E P4 citou como principal fonte de subsídios os artigos científicos sobre fisiologia, fisiologia do exercício, realização corretas de movimentos, saúde e artigos esportivos. Por estar bastante envolvido em atividades típicas de profissionais da Educação Física, como por exemplo, instrução para musculação e treino de clube de futsal, procura bastante essas informações e busca relacionar esses conhecimentos para o cotidiano dos alunos. Por exemplo:

É saber que, por exemplo, se eu tenho um objetivo, há, de ficar mais forte, eu vou precisar comer e fazer exercícios também, senão eu vou engordar. E se

eu quero emagrecer, não adianta eu só fazer exercício, eu tenho que cuidar a minha alimentação, porque na verdade, eu vou ter mais resultado na alimentação. Se pegar uma nutricionista, vai conseguir emagrecer muito melhor do que com um professor de Educação Física. Mas o que que eu falo, o exercício, ele é um regulador. [...]. Essa parte teórica assim eles gostam muito e perguntam, mas eu gosto da prática, gosto que eles participem. (P4)

Tanto no discurso quanto na prática, percebido por meio das observações, P3 e P4 buscam evidenciar a saúde e o bem estar como um elemento muito importante a ser aprendido nas aulas de Educação Física. Como eles mesmos afirmaram em diálogos com a pesquisadora, é importante que a Educação Física no Ensino Médio deixe um legado aos alunos de boas práticas para sua vida adulta.

6.3 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Inicialmente, os professores foram questionados sobre a carga horária semanal do Ensino Médio. E, sobre isso, elaboramos a categoria **“carga horária semanal”**. Percebemos que, em média, duas horas/aula são destinadas para a disciplina de Educação Física. Alguns dos professores entrevistados consideram que esta carga horária semanal é suficiente para serem desenvolvidos os conteúdos da Educação Física escolar enquanto que os outros entendem que esse número de aulas poderia ser maior.

Na escola de P1 e P2, que trabalham na mesma escola, as aulas de Educação Física são desenvolvidas com a periodicidade de dois períodos por semana para o Ensino Médio regular, enquanto que na EJA (Educação de Jovens e Adultos) varia entre um e três períodos semanais, e o Ensino Fundamental possui três períodos por semana.

Com duas horas/aula consecutivas que acontecem no período inverso das demais aulas, P2 desenvolve suas aulas no formato de clubes para oito das quinze turmas de primeiros anos do Ensino Médio. Os clubes são estabelecidos pela própria professora, como forma de organização e gerenciamento das turmas que precisa atender.

Nas escolas de P4 e de P5 também são dois períodos por semana que cada turma tem e que acontecem no turno regular e no turno inverso das demais aulas, respectivamente. E na escola de P6, os primeiros anos do Ensino Médio possuem somente uma aula por semana, ao passo que os segundos e terceiros anos possuem duas aulas semanais. Ao ser questionado pelo motivo da diferenciação do primeiro ano do Ensino Médio em detrimento dos demais anos de ensino desta etapa da escolaridade, P6 indica que acontece desta maneira porque são cinco períodos para serem distribuídos entre três turmas.

Para a metade dos professores entrevistados (P1, P2 e P5), o número de aulas semanal da disciplina de Educação Física é suficiente para desenvolver os conteúdos programados e atingir os objetivos propostos para ela, como pode ser ratificado a seguir com as falas dos nossos entrevistados:

É bem bom, bem acessível. A gente consegue trabalhar bem o que se pretende durante o trimestre. Dá tranquilo para trabalhar tanto parte prática quanto teórica, [...] (P1)

[...] no Ensino Médio normal que são dois, pra mim são ótimos [...]. Consigo dar aulas teóricas e práticas e, geralmente encerro meu conteúdo com tudo certo assim do que eu planejei. (P2)

Olha. Pra Ensino Médio, eu até nem acho tão ruim. Porque eles já vêm “prontos”, né. Porque a gente tem um programinha assim: as professoras [de Educação Física] dos anos iniciais elas trabalham a parte psicomotora, quando chega lá no quinto ano, quarto ano, conforme o desenvolvimento da turma, elas trabalham com as práticas esportivas [...]. Aí eles desenvolvem, como a gente diz, de tudo um pouco. (P5)

Suponho que a comunicação entre os professores de Educação Física das diferentes etapas de ensino é muito importante, pois isso pode levar a uma maior diversificação dos conteúdos ensinados aos alunos.

A outra metade dos professores (P3, P4 e P6) entendem que dois períodos de aulas semanais são pouco para atingir os objetivos propostos. As justificativas deles são pautadas na desvalorização da disciplina e na quebra da sequência do desenvolvimento dos assuntos, principalmente pela distância entre uma aula e outra. Isso pode ser ratificado a seguir a partir da própria fala dos professores:

Deveria de ter todos os dias. (P3)

É pouco [...] antigamente era três, né. E eu acho que além de ter reduzido, ainda, o complicador é que fica tudo no mesmo dia, né. Aí tu não dá, tu não consegue dar uma sequência. Porque daí tu vai ver na outra semana. (P4)

Bom, partindo do princípio que eu sempre pensei que, defendendo, claro, a minha área, a Educação Física, ela deveria ter um peso igual às outras disciplinas, mas aí vai longe a nossa conversa né, que é todo um contexto geral da educação, um contexto de como era a Educação Física no passado [...]. Pela própria prática e experiência, que uma aula é pouco, é muito pouco pra desenvolver tudo que se precisa desenvolver e trabalhar com o aluno, né, dentro de toda Cultura Corporal, né, que existe, é pouco tempo, muito pouco. Deveria ser mais, né, a carga horária. (P6)

P4 afirma que, para contornar a situação do espaçamento entre uma aula e outra, em alguns momentos de sua atuação docente, chegou a separar os alunos por gênero, embora os alunos não gostem dessa separação, segundo o professor, e trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo. Assim, conseguia trabalhar duas vezes por semana com a mesma turma, ainda que o registro da aula fosse um dia para cada turma. Como o professor mesmo afirma:

Só que daí um dia tu registra pro primeiro ano e outro dia pro segundo ano, aí eu consegui pelo menos dar uma continuidade. Duas vezes na semana era pouco, mas em função do tempo que a gente tem, é complicado. Eu já recebo parcelado, imagina eu trabalhar de graça e com um monte de aula que eu tenho, aí fica difícil. (P4)

A nossa próxima categoria, **“desvalorização do profissional da educação”**, mais especificamente do professor da rede pública estadual de ensino permeia, de modo geral, as falas dos entrevistados. A questão dos baixos salários⁵, mesmo que, como evidenciado por alguns professores, não justifique as práticas dos “maus professores”⁶, contribui fortemente para a desmotivação com a profissão.

Através das observações de aulas e, juntamente em diálogo com os professores, podemos perceber o esforço de alguns dos professores em motivar-se a dar aulas e motivar os alunos a participar das aulas, ao mesmo tempo. Em uma das turmas observadas, praticamente 50% da turma não praticava a aula de P4, embora o professor, em todas as semanas passasse por eles e convocava a participação justificando a importância da realização da aula.

Já nas aulas observadas de P3, as aulas de Educação Física são realizadas no turno inverso e apenas os alunos que não são dispensados da aula de Educação

⁵ No momento da realização dessa pesquisa, os professores da Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul além de serem remunerados com baixos salários, também enfrentavam o parcelamento de seus ordenados por parte do Governo do Estado.

⁶ Termo utilizado por um dos professores colaboradores da pesquisa para se referir aos professores cuja prática docente não condiz com os preceitos de um bom profissional de Educação Física escolar.

Física comparecem e, conseqüentemente, a participação é de praticamente 100% dos alunos. Mesmo tendo alunos dispensados com atestados médicos ou atestados de frequência em outras atividades físicas (o que é previsto pela própria LDBEN), e alunos dispensados pelo fato de participarem da banda da escola, P3 não verbalizou se sentir desvalorizada enquanto profissional da educação.

A próxima categoria diz respeito ao **“trabalho conjunto”**. Os professores foram questionados a respeito do trabalho em conjunto com outros professores. Quando nos referimos aqui em trabalho conjunto, quisemos saber tanto os esforços realizados entre os docentes do mesmo componente curricular, ou seja, a Educação Física, como os esforços realizados por professores da mesma área de conhecimento, isto é, a área de Códigos e Linguagens, à qual a Educação Física pertence.

Todos os respondentes evidenciaram a dificuldade de trabalhar em conjunto com outros professores, principalmente entre os professores da grande área de Códigos e Linguagens. Embora tenham afirmado que seja mais fácil encontrar assuntos em comum para desenvolver entre os próprios professores de Educação Física, este trabalho em conjunto, também, ainda é pouco realizado. E quando realizado, acontece através de temas, então, em algumas épocas do ano letivo, os professores conseguem elencar temas em comum e cada professor planeja de modo a chegarem em um objetivo em comum.

Entre as dificuldades elencadas pelos professores para o trabalho em conjunto estão:

- o entendimento que não há compatibilidade entre as disciplinas que compõe a área de conhecimento de Códigos e Linguagens, a saber: Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Literaturas e Artes. Em consonância, sugere uma maior compatibilidade da Educação Física dentro da área de conhecimento das Ciências da Natureza, junto com Física, Química e Biologia;
- a realização de trabalhos interdisciplinares no ambiente escolar;
- a falta de tempo para se reunirem e discutirem como realizarem um trabalho em conjunto;
- a falta de consenso sobre os assuntos a serem trabalhados, os recursos e as estratégias de ensino a serem utilizadas para esse trabalho. Mesmo

havendo uma reunião quinzenal que reúne os professores por área do conhecimento, essas dificuldades persistem, pois cada disciplina ainda permanece olhando somente para a sua “gavetinha”;

- o direcionamento de todas as ações de ensino, independente do componente curricular, para os interesses do ENEM;
- o excesso de carga horária semanal de trabalho a que o professor precisa se submeter devido à desvalorização do profissional de educação no sistema público estadual de ensino.

Os “**conteúdos/assuntos**”, próxima categoria identificada, programados pelos professores entrevistados para serem trabalhados na disciplina de Educação Física são os esportes coletivos (futebol, vôlei, basquete e handebol), hóquei, taco, bocha, ping pong, saúde, qualidade de vida, o esporte e a mídia, eventos esportivos, relação entre a técnica e a tática, autonomia, desenvoltura, racismo, anatomia, fisiologia, alimentação, saúde, regras dos jogos, ética, honestidade, conhecimentos sobre o corpo, qualidade de vida, expressão corporal, jogos, brincadeiras.

Os assuntos acima citados foram indicados pelos professores durante as entrevistas. Alguns deles são trabalhados aliados a outros. Outros foram indicados e trabalhados devido às demandas apresentadas pelos próprios alunos do Ensino Médio que gostariam de aprender “coisas diferentes”.

Os espaços físicos e materiais para desenvolver as aulas de Educação Física também foram indicados como dificultantes para o ensino de conteúdos/assuntos diferenciados aos alunos.

A indicação da sequência de conteúdos trabalhados durante o ano letivo e por ano de ensino foi uma informação que, a partir das perguntas realizadas, não conseguimos mapear. Possivelmente, com maior tempo de pesquisa e com perguntas mais pontuais, teríamos tido respostas mais completas, pois percebemos que mesmo fazendo novas perguntas aos entrevistados, ficou evidente a dificuldade de delinear uma resposta com todos os elementos que esperávamos. E o fator tempo do professor para responder às perguntas da entrevista também contribuiu para isto, uma vez que a maioria das entrevistas já ficou extensa em relação ao curto espaço de tempo que os professores tem para responder entre uma aula e outra.

6.4 FORMAS DE AVALIAÇÃO QUE COSTUMAM SER REALIZADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Perguntamos aos professores sobre as formas e/ou instrumentos utilizados por eles para avaliar as aprendizagens realizadas por seus alunos em suas aulas de Educação Física. De acordo com as respostas dos entrevistados, as formas e/ou instrumentos avaliativos utilizados por eles para avaliar as aprendizagens dos seus alunos estão identificadas no quadro abaixo, discriminados entre os três tipos de conteúdos, a saber, conceitual, procedimental e atitudinal.

Quadro 5 - Descrição das formas e/ou instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física participantes da pesquisa

FORMAS E/OU INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE EPEM DE SANTA MARIA/RS							
Tipos de conteúdos	Formas e/ou instrumentos avaliativos	Professores Entrevistados					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Conceituais	Trabalhos teóricos de pesquisa	x	x	x	x	x	x
	Revisão dos cadernos para verificação das tarefas solicitadas	x					
	Provas teóricas com consulta		x				
	Prova teórica sem consulta				x		
	Prova da Área de Linguagens			x	x	x	
	Apresentações de trabalhos de pesquisa		x				
Procedimentais	Evolução de suas capacidades	x		x		x	x
	Avaliação prática		x	x	x	x	x
Atitudinais	Participação	x		x	x	x	x
	Motivação para aprender mais/interesse			x	x	x	x
	Valores				x		

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir, então, dessas formas e/ou instrumentos avaliativos, questionamos quais os indicadores utilizados por eles, os professores, para coletar as informações sobre as aprendizagens realizadas por seus alunos para os conteúdos ensinados. Sobre este questionamento, percebemos que os professores têm dificuldades de verbalizar os indicadores utilizados e acabam confundindo-os com as formas de avaliação.

A professora P1 indica que, para os conteúdos conceituais, verifica se o aluno entendeu o que está falando/apresentando, se conseguem falar com clareza sobre o assunto, se conseguem elaborar explicações para as questões feitas, se consegue compreender as regras. Para os conteúdos procedimentais, P1 procura verificar se os alunos conseguem transpor os conceitos para a prática, se consegue compreender as regras e segui-las, a evolução das habilidades motoras de acordo consigo mesmo. E para os conteúdos atitudinais, P1 indica que avaliação nível de participação e o cumprimento das regras estabelecidas.

Para os conteúdos conceituais, P2 entende que o aluno aprendeu se ele consegue responder as avaliações teóricas e os questionamentos. Já para os conteúdos procedimentais, P2 entende que os alunos aprenderam de acordo com sua evolução individual de habilidades motoras, se o aluno tenta superar seus limites. Se o aluno tem bom comportamento em aula e se mostra interesse em aprender são os indicadores utilizados pela P2 para verificar se o aluno aprendeu os conteúdos atitudinais.

P4 indicou que avalia os conteúdos conceituais a partir de trabalhos teóricos de pesquisa, prova teórica e pela prova da Área de Linguagens. Esta última é elaborada em conjunto pelos professores da área de Linguagens. Como indicadores de aprendizagem dos conteúdos conceituais verifica se o aluno conseguiu compreender os principais elementos do trabalho solicitado, se conseguiu entender os conceitos proposto pelas provas. Tenta verificar se o aluno consegue realizar os movimentos solicitados e se consegue finalizar a tarefa para avaliar os conteúdos procedimentais. E os conteúdos atitudinais são avaliados a partir do nível de participação e interação dos alunos na aula, se ele se mostrou motivado em aprender e se demonstrou domínio de valores como a ética, a moral e a honestidade.

Assim como P4, P5 apontou como principais indicadores de aprendizagem, para os conteúdos conceituais, se o aluno conseguiu compreender os principais elementos do trabalho solicitado e se conseguiu entender os conceitos proposto pela prova da

Área de Linguagens. Para os conteúdos procedimentais verifica se o aluno consegue realizar os movimentos, se evoluiu ao longo das aulas e se melhorou o gesto motor a partir das aulas. Se participou das aulas e se mostrou interesse em aprender os assuntos desenvolvidos são os indicadores de aprendizagem utilizados por P5 para avaliar os conteúdos atitudinais.

Com exceção do entendimento dos conceitos propostos na prova por Área, os indicadores utilizados por P6 são similares aos indicadores recém-mencionados, utilizados por P5.

Durante nossas observações, mesmo que tenham sido utilizadas formas de avaliação um pouco antiquadas com as quais a pesquisadora não concorda, pudemos perceber que há coerência entre as formas avaliativas verbalizadas pelos professores colaboradores da nossa pesquisa e as formas avaliativas efetivadas. E, a maioria deles, apesar de não saber como se desprender da valoração por nota, utiliza a avaliação como um processo para o ensino e a aprendizagem da Educação Física.

6.5 AÇÕES QUE COSTUMAM SER DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO, NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Com esta questão de pesquisa, pretendíamos alcançar as ações realizadas pela escola em que o professor participa, e também as ações realizadas pelo professor, para além do que já foi descrito até o momento neste capítulo.

Todos os professores entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) não tem procurado cursos de formação na área da Educação Física escolar e sinalizam que participam, principalmente, dos cursos de formação promovidos pela própria escola.

Quando o professor tenta buscar algum curso de formação para atualização, encontra dificuldades para encontrar cursos que sejam direcionados para a prática escola, como pode ser evidenciado na seguinte fala:

[...] faz tempo que não vejo curso pra Educação Física escolar. Acho que foi o ano passado ou esse ano que teve aquele, aquele grande de Educação Física que tem e eu olhei os cursos. É musculação, é ginástica, jump, é não sei o quê, e pra área escolar não tem, então eu não faço. [...] então eu acabo fazendo só o da escola. (P1)

A professora P2, que é supervisora do PIBID “Educação Física – Ensino Médio” na escola em que atua, salienta que tem participado principalmente de palestras, encontros, seminários e as formações oferecidas pelo PIBID. Além das formações facilitadas pela participação da professora como supervisora do PIBID, ela tem feito cursos de gestão para atender a demanda do cargo de vice-direção que também possui.

Dentro do calendário letivo da escola estão previstos cursos de formação promovidos pelo governo e realizados, geralmente, duas vezes por ano. São desses cursos que a professora P3 afirma participar sempre. E salienta que é bastante difícil participar de atividades formativas fora da escola uma vez que o professor não é dispensado da escola para atualizar-se, ou seja, *“ou tu faz no final de semana, ou tu faz de noite, ou tu faz nas férias, porque não tem essa proposta de dispensa pra ti fazer o curso” (P3)*.

Além das atividades formativas, os professores indicam participar e/ou realizar atividades extracurriculares, como por exemplo, gincanas, interhorários, mostras pedagógicas, festa junina, festa gaudéria, festival de jogos, aulas temáticas, etc.

Devido à greve da categoria docente no segundo semestre do ano de 2017 e o atraso na entrega da quadra coberta, a professora P1 indica que foi um ano letivo bem atípico, pois não conseguiram desenvolver algumas atividades que desenvolvem todos os anos. A professora P2, que trabalha na mesma escola da professora P1, exemplifica que umas das atividades que seria desenvolvida na escola e foi planejada por todas as professoras de Educação Física era um Festival de Jogos, previsto para acontecer no dia seguinte à entrevista.

A professora P2 ilustrou, com sua fala, como seria esse dia de festival de jogos, que pode ser ratificado com o trecho a seguir:

[...] primeiro que os times são mistos [...] E não tem campeão, não tem pontuação, não tem nada. São só jogos! A gente vai disponibilizar jogos de modalidades, futsal, handebol, voleibol, basquete, nos três turnos da escola. E ali eles vão ter 10 minutos pra jogar contra outra equipe. E antes do jogo a gente vai estabelecer que as equipes escolham as regras que vão valer, por exemplo, vai jogar o time A contra o time B no vôlei, hã. O mediador, que a gente nem chama de árbitro, vai lá e vai perguntar: vocês querem que a gente cobre bandeja ou não? As equipes vão definir. Então pode ser que num jogo pode ser cobrada, no outro não. A gente vai dar autonomia pros alunos decidirem, sabe? Nesse sentido. E não vai ter aquela arbitragem, digamos, mais punitiva, mais que tu errou agora tu não vai mais, a gente vai fazer uma

abordagem mais educativa. Ah, no futsal ali tu errou, cobrou a lateral com a bola dentro da quadra, não, peraí, retorna e cobra de novo que a lateral é cobrada com a bola em cima da linha ou um pouquinho fora da quadra. Então a gente vai fazer uma coisa mais educativa, do que uma cobrança pra tá parando o jogo toda hora e tudo mais. E vamos utilizar os alunos no momento de cada jogo pra eles organizarem as regras que vão valer ou não. Então, eu acho que isso é muito importante também porque já entra na forma como a gente trabalha né, nas turmas. (P2)

A intencionalidade de um festival de jogos nesse formato apresentado pela P2, e que é resultado do planejamento conjunto também com a P1, é de mostrar aos alunos uma visão menos competitiva e excludente do esporte, bem como instigar os alunos a criarem uma cultura esportiva e levarem isso para a vida deles. Isso não quer dizer que as professoras P1 e P2 sejam contrárias à competição.

Levando em consideração a competição, P2 ressalta que a escola também tem equipes que participam de atividades como o JERGS (Jogos Escolares do Rio Grande do Sul) e o JESMA (Jogos Escolares de Santa Maria). Todavia, há aulas específicas para as equipes, com vistas no rendimento. Então, como ressalta P2,

[...] na hora de preparar as equipes, de jogar, a gente trabalha mais essa questão da competição, mais a questão de que a gente tem que ter né, uma motivação, um lado competitivo maior, separado das aulas de Educação Física em si. A gente deixa isso bem claro pra eles, que é uma coisa totalmente diferente da outra. (P2)

Em relação às competições escolares, P3 também evidenciou que participava do JESMA com equipes de vôlei, basquete, futsal, futebol de campo e bocha, porém, quando se aposentou de uma matrícula de 20 horas, passou essa parte para outro professor da escola.

Interessante ressaltar aqui ainda que essas atividades extracurriculares envolvem essencialmente professores de Educação Física para a sua organização e que o seu desenvolvimento pode, também, ter o auxílio dos professores de outras disciplinas. No início da atuação docente de P1, as atividades eram organizadas e desenvolvidas exclusivamente pelos professores de Educação Física, entretanto, com o passar do tempo, essa prática foi se modificando e, atualmente, todos professores tem um papel no desenvolvimentos dessas atividades. Nas palavras de P1:

E aí, vim montando a gincana há bastante tempo, mas daí depois quando entrei pra coordenação, aí as gurias entraram também na coordenação, e a gente começou a trabalhar de uma maneira diferente, não começou a dividir/setorizar né, nós começamos a nos envolver todos. Como é que vai ser a gincana, daí todo mundo trabalha junto na gincana, não é um que tem que pegar e montar e dizer a gincana tem assim, assim e assim, só

sobrecarregar, todo mundo trabalha junto, se envolve, nos jogos também todos se envolvem agora. A gente conseguiu, nisso a gente conseguiu pegar e juntar todos professores, né, e fazerem se envolver. Então, eu acho que melhorou, não ficou assim porque tudo que vinha de prático jogavam na professora de Educação Física, né. Multifuncional. [...] É atividade prática, vamos deixar o de Educação Física, ele se vira, ele sabe de tudo, né, e ele consegue! Ele faz! (P1)

Concordando com a afirmação anterior, entendemos que essas atividades podem contar com a contribuição de todos os professores das turmas e, ousado dizer que pode ser uma boa oportunidade para a tentativa de um trabalho em conjunto englobando as mais variadas disciplinas.

7 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Aqui são apresentados os resultados e as conclusões construídos a partir da análise das informações coletadas por meio de nossos instrumentos de pesquisa. Neste momento, então, tentamos responder nosso problema de pesquisa, a saber:

Que aspectos principais permitem caracterizar as práticas docentes de Educação Física escolar desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas em Santa Maria/RS?

Para ensinar, tanto Educação Física como qualquer outra matéria de ensino, é necessário que o professor, em primeiro lugar, conheça a sua matéria de referência. Ademais, o professor também deve ter conhecimento sobre os saberes necessários à docência, os quais não podem ser reduzidos ao conhecimento sobre o conteúdo da disciplina.

Contribuir para um ofício feito de saberes, com saberes pertinentes reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula, é o que buscamos ao caracterizar as práticas docentes em Educação Física escolar. Isto quer dizer que, nem um ofício sem saberes em que o talento natural dos professores aparece como suficiente para ensinar, nem saberes sem ofício em que a complexidade do ensino é reduzida a ponto de provocar um esvaziamento do contexto concreto de ensino. Então, em um ofício feito de saberes, o ensino se dá pela mobilização de vários saberes dos quais o professor se abastece para responder as situações concretas de ensino.

De acordo com a classificação adotada por nós, que é baseada nos pressupostos da tipologia de saberes docentes elaborada por Gauthier et al (2006) e já foram mencionados no capítulo 2 desta dissertação, os saberes necessários à docência são: (1) Saberes Disciplinares; (2) Saberes Curriculares; (3) Saberes das Ciências da Educação; (4) Saberes da Tradição Pedagógica; (5) Saberes Experienciais; e (6) Saberes da Ação Pedagógica.

Os saberes disciplinares dizem respeito à matéria de ensino e se encontram a nossa disposição, por exemplo, integrados às universidades na forma de disciplinas. A partir das perguntas elaboradas para mapear os pressupostos que costumam embasar as práticas docentes de professores de Educação Física, pudemos identificar que os professores entendem que devem estar em constante formação, buscando para além dos conhecimentos aprendidos nos cursos de licenciatura. Então, eles partem para o exercício da docência com certeza de que a formação inicial não tem condições de ensinar tudo e, alguns até entendem que à formação inicial não deveria ser atribuída esta pretensão.

É interessante esse entendimento dos professores acerca da finalidade da formação inicial, pois os saberes disciplinares não são exclusivos dos cursos de licenciatura, do mesmo modo que os conhecimentos necessários para ensinar vai muito além dos conhecimentos da matéria de ensino.

E quando se fala em formação, as principais dificuldades enfrentadas são em relação ao ingresso na docência. Essas dificuldades remetem-se à conteúdos/assuntos não vivenciados na formação inicial ou até mesmo conteúdos/assuntos vivenciados, mas não explorados pedagogicamente. Isto reflete um distanciamento visível entre os saberes disciplinares e os saberes da ação pedagógica que são, a grosso modo, as transformações feitas sobre os saberes disciplinares para ensinar a matéria, ou seja, os saberes da ação pedagógica referem-se a um conjunto de analogias, metáforas de que o professor se utiliza para ensinar a matéria.

Os indicativos sobre os conhecimentos das abordagens didáticas apontaram para a não utilização de uma única abordagem didática, uma vez que cada professor utiliza os elementos de diversas abordagens para o ensino da Educação Física. Já foi evidenciado anteriormente e entendemos ser relevante lembrar novamente, que não defendemos a utilização de uma abordagem em detrimento da outra e, muito menos, a obrigatoriedade do professor seguir fielmente uma delas.

As abordagens didáticas, por sua vez, podem ser consideradas parte dos saberes das Ciências da Educação, pois são noções que os professores adquirem durante o trabalho ou a formação e que, embora não auxiliem diretamente no ensino, informam o professor a respeito da educação em geral, como também sobre seu ofício.

Alguns elementos presentes no PPP da escola embasam a prática docente do professor. Alguns deles, são elementos comuns em outras disciplinas também. O respeito pelo ser humano, o respeito pelas regras, a socialização, a participação, o envolvimento, o respeito às diferenças, a reflexão crítica do aluno, a autonomia do aluno, a interação com o outro, a honestidade, a ética e o conhecimento sobre o corpo são elementos levados em consideração pelos professores para a prática docente em Educação Física.

Uma disciplina sofre diversas alterações para se tornar um programa de ensino. Os saberes produzidos pelos pesquisadores são selecionados e transformados em programas pelas escolas. Geralmente esses programas são elaborados por especialistas das diversas disciplinas e acabam se tornando manuais ou cadernos que, após a aprovação do Estado, são utilizados pelos professores para ensinar a matéria.

Para a seleção dos conteúdos e organização de programações curriculares são utilizados documentos norteadores como os PCN e o livro Lições do Rio Grande (Referencial Curricular do Rio Grande do Sul) que, apesar de ser pouco contextualizado, oferece uma proposta de ensino para cada “série”. Essa afirmação ratifica que os professores fazem uso dos saberes curriculares na sua atuação docente, principalmente pela dificuldade de definir quais conteúdos devem ser ensinados em cada ano de ensino da escolaridade.

A experiência de docência adquirida ao longo dos anos também é indicada como um aporte para a organização dos conteúdos e assuntos ao longo dos anos de ensino. Isto quer dizer que, os professores aprendem por meio de suas próprias experiências, que ficam em segredo e jamais serão julgadas publicamente, uma vez que se os saberes da experiência forem testados cientificamente, deixam de ser da experiência e tornam-se saberes da ação pedagógica.

Aqui, não entendemos que a ideia de um documento norteador ou um livro didático, por exemplo, esteja associada à ideia de algo pronto para aplicação. E, sem dúvida, um documento norteador não tem objetivo de engessar a prática docente do professor, e sim, nortear o ensino. Acreditamos que o livro didático poderia contribuir para a prática docente dos professores de Educação Física, desde que não utilizado como manual de instruções.

A maioria dos professores indica que a carga horária disponibilizada para o componente curricular da Educação Física é suficiente e adequada, apesar de alguns afirmarem que gostariam que a disciplina tivesse maior carga horária.

Em relação à carga horária semanal, entendem que há (des)valorização de algumas disciplinas em relação a outras, como se a Educação Física estivesse em um patamar, em comparação de importância curricular inferior ao de outros componentes, tais como Português e Matemática.

Refletindo para além da (des)valorização da matéria de ensino, a desvalorização do profissional da educação, principalmente o que atua no Ensino Médio, afeta, mesmo que indiretamente, o desempenho do professor em sala de aula. No momento em que o professor trabalha com espaços e materiais precários, aliado a um baixo salário que o obriga a procurar novas fontes de renda, diminui, conseqüentemente, o tempo que o professor tem para planejar suas aulas. Assim, cada vez menos os professores da rede pública estadual têm conseguido manter ao longo de sua carreira docente, planejamentos inovadores e motivação para fazê-los.

Com o tempo reduzido e os inúmeros afazeres que tem os professores, acaba por dificultar, também, os trabalhos planejados, organizados e desenvolvidos em conjunto com outros professores, seja da mesma matéria de ensino, da mesma área curricular ou da mesma escola.

É necessário que o professor conheça o seu programa disciplinar para planejar e avaliar. A dificuldade dos professores de Educação Física em compreender este programa acentua a dificuldade na realização do planejamento e avaliação.

Os “conteúdos/assuntos” programados pelos professores giram em torno dos esportes coletivos tradicionais e temas transversais sugeridos pelo PPP e/ou Referencial Curricular do estado. E quando são ensinados conteúdos/assuntos diferenciados, geralmente são sugestões dos próprios alunos na justificativa de vivenciarem novas modalidades.

As três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) são levadas em consideração para a realização da avaliação. Aqui neste momento não julgamos relevante identificar se esses professores avaliam as três dimensões propositalmente ou se é coincidência.

Em alguns casos a avaliação parece ter a única e exclusiva função de atribuir nota ao aluno. Compreendo que a avaliação deva ser considerada durante todo o processo de ensino e tem como principal função verificar se os saberes utilizados pelo professor para ensinar estão produzindo resultados condizentes com o esperado. Isso quer dizer que, a avaliação não deve ser o fim do processo e sim uma espécie de feedback que permite ao professor retomar os pontos mais frágeis do processo de ensino para uma aprendizagem efetiva do aluno.

Os professores participam regularmente das reuniões pedagógicas oferecidas pela escola. E o envolvimento desses professores na equipe diretiva pode contribuir para a participação efetiva nas reuniões pedagógicas. A participação em ações formativas proporcionadas por outras entidades depende, geralmente, da liberação da escola, do tempo disponível do professor para participar e das oportunidades de cursos e formações voltadas para a Educação Física escolar.

Considero que na Educação Física há um ruído entre os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da ação pedagógica. O que pode ser visto pela dificuldade em identificar e verbalizar indicadores de aprendizagem para cada conteúdo de ensino. Esta dificuldade não é um fato isolado durante o processo de ensino, uma vez que, para o planejamento e avaliação é necessário conhecer a matéria de ensino e a programação curricular. Sem o domínio destes saberes, a ação pedagógica também é estremecida, de forma que nenhum dos saberes pode ser considerado independentemente do outro, com risco de prejuízo ao ensino, ou seja, para o exercício da docência, necessitamos dos diversos tipos de saberes, em harmonia.

Entendo que este trabalho teve grande importância para caracterizar um pouco mais sobre o desenvolvimento da Educação Física escolar e, ao mesmo tempo, distanciar-me das afirmações corriqueiras tanto ouvidas e reproduzidas durante a formação inicial, como por exemplo, a ideia de que os professores no segundo terço de sua carreira realizam trabalhos isolados e sem preocupação com o resultado. Por meio desta pesquisa, foi possível desmistificar esta visão e verificar que estes professores realizam o melhor trabalho que conseguem dentro de suas possibilidades individuais e coletivas.

Os saberes da ação pedagógica fazem parte da constituição da identidade docente, todavia, é um dos saberes menos desenvolvido de todos o reservatório dos

saberes do professor. Ou seja, poderia contribuir sobremaneira para o desenvolvimento da prática docente que, por sua vez, contribuiria para a profissionalização do ensino. Isso auxilia principalmente na reflexão sobre a matéria de ensino e as condições em que se encontra. Então, documentar o que e como os colegas de profissão vem realizando sua prática docente é interessante porque nos faz compreender melhor a realidade, bem como os saberes da ação pedagógica, e nos impulsiona a querer pensar novas alternativas para o ensino da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. P.; ARAUJO, D. A. de C. Planejamento: organização, reflexão e ação da prática docente. In: **III SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL**, v.1, n.1, 2009, Paranaíba. Anais eletrônicos Sciencult. Paranaíba: UEMS, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/184/118>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo/BR: Pioneira Editora, 1998. ISBN 85-221-0133-7.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009. ISSN 2176-4360. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre/BR: Artmed, 2008. ISBN 978-85-363-1056-5.

BETTI, Mauro. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014, p.234-241. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.31-39, jan./abr., 2002. ISSN . Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2635>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014, p.241-247. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

BRITO, Bruna Borges; CAMPOS, Luiz Antônio Silva. Análise da Educação Física escolar pelo enfoque das abordagens críticas de ensino. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012. ISSN 1981-4313. Disponível em: <<http://www.editorafontoura.com.br/periodico/vol-11/Vol11n1-2012/Vol11n1-2012-pag-61a70/Vol11n1-2012-pag-61a70.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CAMPOS, Luis Antonio Silva. **Didática da Educação Física**. 2. Ed. Jundiaí/BR: Fontoura, 2016. ISBN 978-85-8334-033-1.

CARDOSO, Caroline Moesch; ISSE, Silvane Fensterseifer. Saberes dos professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 03-20, jan./jun., 2016. ISSN 0102-8308. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/download/22584/13408>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.10, n.20, p.115-130, 1996. ISSN 1982-596X. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>>. Acesso em: 08 set. 2017.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **La relación com el saber: elementos para una teoría**. Tradução de Sibila Núñez. Montevideo/UY: Ediciones Trilce, 2000. ISBN 9974-32-436-X.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre/BR: Artmed, 2007. ISBN 978-85-363-1163-0.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre/BR: Artmed. Tradução de Joice Elias Costa, 2009. ISBN 978-85-363-1999-5. [Obra Original: Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis. EUA: SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Dehli and Singapore, 2006. ISBN 9780761973539].

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Tradução de Beatriz Affonso Neves). 182p. ISBN 85-7307-363-2.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes**. São Paulo/BR: Plêiade, 2009. 197p. ISBN 978-85-7651-096-3.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas/BR: Papirus, 2007. 349p (Coleção Educação Física no Ensino Superior). ISBN 978-85-308-0843-3.

DARIDO, Suraya Cristina. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014a, p.485-487. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro/BR: Guanabara Koogan, 2014b, p.64-79. (Coleção Educação Física no Ensino Superior). ISBN 978-85-277-1757-1.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro/BR: Guanabara Koogan, 2014, p.1-24. (Coleção Educação Física no Ensino Superior). ISBN 978-85-277-1757-1.

DIAS, Diogo Inacio; CORREIA, Walter Roberto. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.27, n.2, p. 277-287, abr./jun., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n2/a11v27n2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre/BR: Artmed, 2010. ISBN 978-85-63308-10-8.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Jassen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERREIRA, Lílian Aparecida. Docência. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014, p.205-209. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, 2004. ISSN 1982-8918.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas/BR: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.307-335. (Coleção Leituras no Brasil). ISBN 85-85725-34-6.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar., 2016. ISSN 1980-5470. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0049.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set., 2014. ISSN 1980-5470. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/05.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição especial, p.183-196, 2001. ISSN 1415-6555.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre/BR: Artmed. Tradução de Joice Elias Costa, 2009. ISBN 978-85-363-1711-3. [Obra Original: Qualitative Sozialforschung. Hamburg/GER: Rowohlt Verlag GmbH, Reinbeck, 1995, 2002, 2007. ISBN 978-1-4129-1146-X].

FORTES, Milena de Oliveira; AZEVEDO, Mario Renato; KREMER, Marina Marques; HALLAL, Pedro Curi. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 69-78, jan./mar., 2012. ISSN 2448-2455. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12617>>. Acesso em: 27 out. 2017.

FRANCHI, Silvester; DALLA NORA, Daiane; BUFFON, Elciana; RIBAS, João Francisco Magno. As abordagens de ensino da Educação Física na formação continuada de professores da rede municipal de Santa Maria/RS. **Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, p. 87-91, abr./jun., 2015. ISSN 2177-4005. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5687>>. Acesso em: 20 out. 2017.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz. Cultura Corporal de Movimento. In: RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro/BR: Guanabara Koogan, 2014, p.25-36. (Coleção Educação Física no Ensino Superior). ISBN 978-85-277-1757-1.

GARIGLIO, José Ângelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Educação Física). 264p. ISBN 978-85-419-0084-3.

GARIGLIO, José Ângelo; BORGES, Cecília. Saberes Docentes. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014, p.586-589. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**. v.44, n.154, p.934-959, 2014. ISSN 2178-2229. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí/BR: Unijuí, 2006: (Coleção “Fronteiras da Educação”). ISBN 85-7429-003-3. [Obra original: Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignantes. Laval/FRA: Les Presses de l’Université Laval, 1977. ISBN 2-7637-7510-1].

GOELLNER, Silvana Vilodre. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de Educação Física e a desconstrução da história no singular. **Revista Kinesis**. v.30, n.1, 2012. ISSN 0102-8308.

GOELLNER, Silvana Vilodre; REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo; FRAGA, Alex Branco; MAZO, Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa qualitativa na Educação Física Brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física**. v.21, p.231-410, 2010. ISSN 1983-3083. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8682/5829>>. Acesso em: 20 set. 2016.

GOMES DA CRUZ, Claudemir; MOREIRA, Evando Carlos. Práticas e representações da Educação Física escolar em diários de classe em Sinop-MT (1979-2009). **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. 1-14, 2016. ISSN 2448-2455. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2448-24552016000100105&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 out. 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, p.9-24, 2009. ISSN 2175-3962. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2 ed. Porto Alegre/BR: Penso. Tradução de Roberto Cataldo Costa, 2012. ISBN 978-85-63899-28-6. [Obra original: Doing Research in the Real World. EUA: SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Dehli and Singapore, 2009. ISBN 978-1-84787-337-8].

KUNZ, Elenor. Pedagogia Crítico-Emancipatória. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014, p.490-492. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Marcia Regina Sousa; NETO, Alvaro Rego Millen; PARENTE, Maria Larissy da Cruz; ARAÚJO, João Gabriel Eugênio; SOUSA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luz. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. 1-9, 2016. ISSN 2448-2455. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/30193>>. Acesso em: 27 out. 2017.

MATOS, Juliana Martins Cassani; SCHNEIDER, Omar; MELLO, André da Silva; NETO, Amarílio Ferreira; SANTOS, Wagner dos. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun., 2013. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/34213/25257>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MATOS, Juliana Martins Cassani; SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar; NETO, Amarílio Ferreira. Conteúdos de ensino da Educação Física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 181-199, abr./jun., 2015. ISSN 2448-2455. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23200>>. Acesso em: 27 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. ISBN 85-326-1145-1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9a ed. São Paulo: Hucitec; 2006. ISBN 85-271-0181-5.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 71-94, abr./jun., 2014a. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/04.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Pró-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 237-254, mai./ago., 2014b. ISSN 0103-7307. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/13.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de; LIMA, Ricardo Bezerra Torres; SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo Soares Tavares de; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 323-343, out./dez., 2016. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00323.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto/PT: Porto, 1999. (Coleção “Escola e Saberes”). ISBN 972-0-34416-4.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. ISBN .

PEREIRA, Flávio Medeiros; SILVA, Adriane Correa da. Sobre os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande

do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.15, n.2, p.67-77, ago./dez., 2004. ISSN 1983-3083. Disponível em:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3423/2447>>.
Acesso em: 15 out. 2017.

PERINI, Rosiléia, BRACHT, Valter. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 953-963, out./dez., 2016. ISSN 1980-6183. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/41753>>. Acesso em: 12 set. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BR: Artmed, 2000. ISBN 978-85-7307-637-0.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0711-8.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El Conocimiento de los Profesores**. Sevilla/ES: Díada, 1998. (Colección "Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos"). ISBN 84-87118-75-5.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no ensino médio. In: COLL, César; GOTZENS, Concepción; MONEREO, Javier Onrubia; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; TAPIA, Alonso. **Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.43-66. (Tradução de Cristina M. Oliveira). 204p. ISBN 85-363-0219-4.

RAMALHO, Maria Helena da Silva; ALMEIDA, Caroline Regina de; MACHADO, Zenite; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; NOBRE, Glauber Carvalho. Avaliação na Educação Física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 871-882, out./dez., 2012. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/14528>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ROZENGARDT, Rodolfo. Avaliação. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014, p.71-74. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel de. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na Educação Física: a perspectiva de um grupo autônomo de "professores-pesquisadores". **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 205-220, jul./dez., 2014. ISSN 1984-5499. Disponível em:
<<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2839>>.
Acesso em: 07 mar. 2017.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-457, jul./set., 2013. ISSN 1807-5509. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n3/v27n3a11.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun., 2013a. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/31062/25255>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v.35, n.4, p.883-896, out./dez., 2013b. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n4/06.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SANTOS, Wagner dos; MACEDO, Lyvia Rostoldo; MATOS, Juliana Martins Cassani; MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.4, p.153-179, 2014. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/08.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SEDORKO, Clóvis Marcelo; FINCK, Silvia Christina Madrid. Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. 1-10, 2016. ISSN 2448-2455. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/28572>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. New York/EUA: **Educational Researcher**, v.15, n.2. p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Massachusetts/EUA: **Harvard Educational Review**, v.57, n.1. p.1-21, 1987.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXÃO, Jairo Antônio da. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 339-415, mai./ago., 2015. ISSN 2176-6681. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n243/2176-6681-rbeped-96-243-00399.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. Ed. Porto Alegre/BR: Artmed, 2008. 288p. ISBN 978-85-363-1043-5. [Obra original: Basics of Qualitative Research. London and New Delhi/EUA: Sage Publications, 1998. ISBN 0-8039-5940-0].

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília/BR: Plano Editora, 2002. 87p. (Série Pesquisa em Educação). ISBN 85-85946-43-1.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Leopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre/BR: Artmed, 2001. p.185-210. ISBN 978-85-73077-74-2.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2007. ISBN 85-326-2668-8.

TORRES, Aline Lima; MOTA, Mabelle Maia; FERREIRA, Heraldo Simões; FERREIRA, Aline Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD – Educação** Temática Digital, Campinas, v.18, n.1, p.198-214, 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640601>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília/BR: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação). ISBN 85-85946-59-8.

XAVIER, Cláudia Renata Rodrigues. Professor de Educação Física no Ensino Fundamental: saberes, concepções e sua prática docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 345-358, jan./mar., 2014. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/23783>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto/PT: Porto Editora, 2000. (Coleção “Ciências da Educação”). ISBN 972-0-34155-6. [Obra original: La formation professionnelle des enseignants. Paris/FRA: Presses Universitaires de France, 1994. ISBN 2 13 045865 3].

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução de Magda França Lopes. 4.ed. Porto Alegre/BR: Artmed, 2008. (Coleção Métodos de Pesquisa). ISBN 978-85-363-1056-5. [Obra original: Doing your Research Project: A guide for first-time researchers education, health and social science. 4th Edition. England/UK: Open University Press UK Limited, 2005. ISBN 978-0-335-21504-1].

BRACHT, Valter. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v.22, n.1, p.53-63, 2000. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

COLL, César; GOTZENS, Concepción; MONEREO, Javier Onrubia; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; TAPIA, Alonso. Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Tradução de Cristina M. Oliveira). 204p. ISBN 85-363-0219-4.

CRISORIO, Ricardo; BRACHT, Valter (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. ISBN 85-7496-078-0.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001. ISBN 85-7429-158-7.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre/BR: Artmed, 2009. Tradução de Joice Elias Costa. ISBN 978-85-363-1711-3. [Obra Original: Qualitative Sozialforschung. Hamburg/GER: Rowohlt Verlag GmbH, Reinbeck, 1995, 2002, 2007. ISBN 978-1-4129-1146-X].

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto, 1999. (Coleção “Ciências da Educação Século XXI”, 2). ISBN 84-89607-06-0. [Obra original: Formación del profesorado para el cambio educativo, 1995, ISBN 84-89607-06-0.]

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre/BR: Artmed, 2009. Tradução de Roberto Cataldo Costa. (Coleção “Pesquisa Qualitativa”) ISBN 978-85-363-2055-7. [Obra Original: *Analyzing Qualitative Data*. EUA: SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Dehli and Singapore, 2008. ISBN 978-0-7619-4980-0].

GOMES DA SILVA, Mellissa Fernanda; NETO, Samuel de Souza. **Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física**. 1.ed. Curitiba/BR: Editora CRV, 2011. ISBN 978-85-8042-192-7.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí/BR: Ed. Unijuí, 2014. (Coleção Educação Física). ISBN 978-85-419-0135-2.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, p.10-21, mar., 2010. ISSN 2175-3962. Disponível em: <>. Acesso em: 24 mar. 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim/BR: Eldebra, 2012. ISBN 978-85-360-1131-8.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2 ed. Porto Alegre/BR: Penso, 2012. Tradução de Roberto Cataldo Costa. ISBN 978-85-63899-28-6. [Obra original: *Doing Research in the Real World*. EUA: SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Dehli and Singapore, 2009. ISBN 978-1-84787-337-8].

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **A formação de professores de educação física escolar e aulas de educação física no Brasil – sob o ponto de vista alemão**. Santa Maria: Revista Kinesis, v.30, n.1, p.123-143, 2012. ISSN 0102-8308.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 4.ed. Ijuí/BR: Editora Unijuí, 2013. (Coleção educação física). ISBN 978-85-419-0045-4.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0711-8.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El Conocimiento de los Profesores**. Sevilla/ES: Díada, 1998. (Colección “Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos”, 9). ISBN 84-87118-75-5.

RANGEL BETTI, Irene Conceição. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.25-31, 1999. ISSN . Disponível em: <https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_105_-_Esporte_na_escola_Mas_____s_____isso__professor_-_Irene_Concei_____o_Rangel_Betti.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina (Orgs.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro/BR: Guanabara Koogan, 2014. (Coleção Educação Física no Ensino Superior). ISBN 978-85-277-1757-1.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rio de Janeiro/BR: **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, p.143-155, jan./abr., 2009. ISSN 1809-449X.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores em educação física escolar. Santa Maria: **Revista Kinesis**, v.30, n.1, p.75-88, 2012. ISSN 0102-8308.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2007. ISBN 85-326-2668-8.

VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis/BR: Editora da UFSC, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Lista de Periódicos Acadêmico-Científicos
selecionados para o Estudo de Revisão de
Literatura Especializada

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) Selecionados para ERLE

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	10.mar.18	ADRIANA FN	IE	N1	EPG	ASP	---	---	---

CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE ERLE		
Nº	ITEM	DESCRIÇÃO
1.	Título	Caracterização da produção acadêmico-científica sobre atuação docente em Educação Física veiculadas em PAC nacionais/brasileiros
2.	Autoria	Adriana Flávia Neu
3.	Temática de Pesquisa	---
4.	Foco da Pesquisa (Objeto de Estudo)	Atuação docente em Educação Física
5.	Objetivo da pesquisa	Caracterizar a produção acadêmico-científica sobre atuação docente em Educação Física veiculadas em PAC nacionais/brasileiros.
6.	Palavras-Chave	Professor(es) de Educação Física. Educação Física escolar. Docência em Educação Física. Prática docente em Educação Física. Atuação do professor de Educação Física. Ensino de Educação Física.

PAC SELECIONADOS – A1 – EDUCAÇÃO			
Nº	ISSN	TÍTULO COMPLETO	OBS
1	0101-3262	Cadernos CEDES	---
2	0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	---
3	1678-4626	Educação & Sociedade	---
4	1517-9702	Educação e Pesquisa	---
5	2175-6236	Educação & Realidade	---
6	0102-4698	Educação em Revista (UFMG)	---
7	0101-9031	Educação (UFSM)	---
8	1676-2592	ETD: Educação Temática Digital	---
9	0104-4060	Educar em Revista	---
10	2448-2455	Journal of Physical Education (UEM)	---
11	0103-7307	Pro-Posições	---
12	1809-449X	Revista Brasileira de Educação (Anped)	---

PAC SELECIONADOS – A1 – ENSINO			
Nº	ISSN	TÍTULO COMPLETO	OBS
1	0101-3262	Cadernos CEDES	---
2	0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	---
3	1678-4626	Educação & Sociedade	---
4	1517-9702	Educação e Pesquisa	---
5	2175-6236	Educação & Realidade	---
6	0102-4698	Educação em Revista (UFMG)	---
7	0104-4060	Educar em Revista	---
8	0103-7307	Pro-Posições	---
9	2179-3255	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	---
10	1809-449X	Revista Brasileira de Educação (Anped)	---
11	2176-6681	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	---
12	1413-6538	Revista Brasileira de Educação Especial	---

APÊNDICE B

**Quadro com o número de artigos identificados
e selecionados para o Estudo de Revisão de
Literatura Especializada**

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Quantidade de Artigos Identificados e Selecionados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC)

(VrsForm06 - Adriana FN - 23.dez.17)

DIGITAÇÃO/ PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Versão	Data	Nome	Grupo	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
06	25.fev.18	ADRIANA FN	IE	N1	EPG	ASP	---	---	---

IDENTIFICAÇÃO PRINCIPAL DO ERLE		
ASSUNTO	TERMOS DE BUSCA	PERÍODO DE ABRANGÊNCIA
Atuação Docente em Educação Física	<ul style="list-style-type: none">• Professor(es) de Educação Física• Educação Física escolar• Docência em Educação Física• Prática docente em Educação Física• Atuação do professor de Educação Física• Ensino de Educação Física• Aulas de Educação Física	2012-2017

N	ISSN	TÍTULO COMPLETO DO PAC	CLASSIFICAÇÃO CAPES			QUANTIDADE DE ARTIGOS	
			Educação	Ensino	Educação Física	Identificados	Selecionados
1.	0101-3262	Cadernos CEDES	A1	A1	---	2	0
2.	1980-5470	Revista Brasileira de Educação Especial	A2	A1	B2	6	1
3.	1980-5314	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1	A1	B2	1	0
4.	1676-2592	ETD – Educação Temática Digital	A1	B1	B4	2	1
5.	0100-3143	Educação e Realidade	A1	A1	B2	1	0
6.	1984-0411	Educar em Revista	A1	A1	B2	1	0
7.	1678-4626	Educação & Sociedade	A1	A1	B2	0	0
8.	1678-4634	Educação e Pesquisa	A1	A1	B2	0	0
9.	1982-6621	Educação em Revista (UFMG)	A1	A1	B2	5	2
10.	0103-7307	Pro-Posições	A1	A1	---	2	1
11.	1413-2478	Revista Brasileira de Educação (Anped)	A1	A1	B2	0	0
12.	2448-2455	Journal of Physical Education	A1	B1	B5	30	5
13.	0101-9031	Educação (UFSM)	A1	B1	---	3	0
14.	2179-3255	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A2	A1	B1	24	1
15.	2176-6681	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A2	A1	B2	2	1
TOTAL DE PAC'S		15	TOTAL DE ARTIGOS			79	12

APÊNDICE C

**Exemplo de Roteiro de Análise Textual
contendo os Aspectos Básicos para Produção,
Descrição e Análise da amostra do Estudo de
Revisão de Literatura Especializada**

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)

[Reduzido para Estudos de Revisão de Literatura Especializada (ERLE)]

{Artigo de PAC - Trabalho Acadêmico-Científico (TAC) - Relato de Pesquisa Empírica (RPE)}

(VrsForm07 - KauanaMB - 29.mar.16)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
03	26.set.17	ADRIANA FN	IE	N1	EPG	ASP	---	Ensino – Revista Brasileira de Educação Especial – (RBEE01)	---

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL • Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Revista Brasileira de Educação Especial	Rev. Bras. Ed. Esp.	O/I	0101-3262	• .Unicamp • .Campinas/SP	---

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO						
CÓDIGO	PAC • Abreviado • • •	Título Vol. Núm. Ano	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÃO
RBEE 01	<ul style="list-style-type: none"> • Rev. Bras. Ed. Esp. • .22 • .1 • 2016 • p.49-64 		Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar	<p>Objetivou-se identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada. Os participantes foram dois professores de Educação Física que atuavam em Escola Municipal de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. Realizaram-se filmagens de 12 aulas de P1 e 16 aulas de P2. As filmagens foram categorizadas em temas. Para P1 foram identificados três temas: situações de sucesso, dificuldade relacionada à estratégia, e a falta de ação propositiva em relação à inclusão. Para P2 foram identificados sete temas: situações de sucesso e dificuldades relacionadas à seleção do conteúdo, à estratégia de ensino, ao recurso pedagógico, às características dos alunos, à falta de ação propositiva em relação à inclusão e possibilidades e dificuldades relacionadas à presença da professora de sala na Educação Física. Conclui-se que, os dois professores encontravam dificuldades para incluir os alunos com deficiência e alunos com autismo, mas eles também vivenciavam situações de sucesso. As filmagens permitiram um detalhamento das necessidades dos professores e o entendimento de que a formação continuada deveria ser desenvolvida no sentido de, considerar o contexto das aulas, auxiliar na minimização das dificuldades e valorizar as ações de sucesso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial. • Educação Física. • Tecnologia Assistiva. • Inclusão Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Luiza Salzani Fiorini • Eduardo José Manzini

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
7.	Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> 1. Temática: Inclusão escolar 2. Foco: Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Inclusão escolar 2. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE) <p>Não estão explícitos no texto o foco e a temática do estudo.</p>
8.	Relevância e Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> 3. Para entender as necessidades de formação de professores frente à inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com autismo são necessárias pesquisas que identifiquem as carências e lacunas na formação profissional (MANZINI, 2011). (p.49-50, §1). 4. A construção de uma escola numa perspectiva inclusiva é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais (MARTINS, 2012). (p.50, §1). 5. A inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com autismo tem conduzido os espaços escolares a construir novas lógicas de ensino (JESUS; EFFGEN, 2012). (p.50, §1). 6. Espera-se que, principalmente os professores, modifiquem a forma tradicional de "olhar" o diferente, de modo que "enxerguem" as capacidades e as potencialidades, ou seja, não se pode mais "olhar" para os alunos e "ver", por exemplo, trinta mais um (o diferente) e sim 31 alunos (NABEIRO, 2010). (p.50, §1). 7. Destaca-se que, também foi identificada na literatura a necessidade de espaço físico adequado e acessível (RIZZO; LAVAY, 2000; GORGATTI, 2005), e o papel da equipe gestora da escola que poderia oferecer suporte aos professores (PILETTI, 2014). (p.52, §2). 8. Ao pesquisar sobre o tema inclusão escolar em aulas de Educação Física fica evidente que existem consideráveis informações sobre as dificuldades dos professores (FIORINI; MANZINI, 2014). (p.55, §1). 9. A importância no estabelecimento de estratégias para organizar os alunos foi destacada por Bezerra (2010), sendo que a distribuição dos alunos na quadra é uma das estratégias necessárias no momento inicial das aulas e a mais indicada para o encaminhamento do ensino inclusivo. (p.55, §6). 10. Para Bezerra (2010), no momento inicial de uma aula, o encaminhamento que o professor atribui à instrução determina as possibilidades de sucesso da aula, sendo como possibilidade, a orientação verbal, a demonstração e a assistência física (LIEBERMAN; HOUSTON – WILSON, 2002; NABEIRO, 2010). (p.57, §3). 11. Já a adaptação das regras é uma necessidade comum à Educação Física para possibilitar uma maior participação dos alunos mesmo em turmas que não haja alunos com deficiência e alunos com autismo. Trata-se de adaptar ou alterar as regras originalmente estabelecidas (WINNICK, 2004). (p.57, §3). 12. A Educação Física engloba dança, educação, esporte, ginástica, jogo, lutas, recreação, qualidade de vida (BRASIL, 1998). Apesar dessa variedade de possibilidades, a Educação Física Escolar ainda apresenta fortes traços da cultura competitivista e esportivadora, que significa, entre outras coisas, enfatizar o mais forte, o mais rápido, o mais habilidoso. Em contrapartida, a Educação Física Escolar precisaria ser aquela que prima pelo universo das potencialidades de todos os alunos. (p.57, §7). 	<ul style="list-style-type: none"> 3. São necessárias pesquisas que identifiquem as carências e lacunas na formação profissional para entender as necessidades formativas dos professores frente a inclusão. 4. É um desafio a construção da escola numa perspectiva inclusiva. 5. A inclusão de alunos com deficiência tem propiciado a construção de novas lógicas de ensino. 6. Há a necessidade de se olhar a turma como um todo e dividi-la em alunos com e sem deficiência. 7. Foi identificada na literatura a necessidade de se ter espaço físico adequado e acessível para o desenvolvimento das aulas, como também foi identificado que é papel da equipe gestora oferecer suporte aos professores para tal. 8. Segundo um estudo anterior dos autores deste artigo, ficou evidente que existem muitas informações sobre as dificuldades dos professores sobre a inclusão escolar em aulas de Educação Física escolar. 9. Para Bezerra (2010) a distribuição dos alunos na quadra é uma das estratégias necessárias no momento inicial da aula e indicada para o encaminhamento inclusivo. 10. No momento inicial da aula, o encaminhamento que o professor atribui à instrução determina as possibilidades de sucesso da aula. A orientação verbal, a demonstração e a assistência física são possibilidades disto. 11. A adaptação de regras trata-se de adaptar ou alterar as regras originalmente estabelecidas. É uma necessidade comum à Educação Física para possibilitar uma maior participação dos alunos, independente de ter ou não alunos com deficiência na turma. 12. A Educação Física engloba dança, educação, esporte, ginástica, jogo, lutas, recreação, qualidade de vida. Apesar da variedade de possibilidades, a Educação Física escolar ainda apresenta fortes traços esportivistas e competitivistas, ao passo que deveria primar pelo desenvolvimento das potencialidades de todos alunos e não somente dos mais fortes, habilidosos e mais rápidos. 	<p>O item 7 refere-se à fundamentação teórica, entretanto, este parágrafo não pode ser considerado um aporte teórico-conceitual.</p>

9.	<p>Aportes Conceituais Referenciados [Aportes Teórico-Conceituais e Aportes Prático-Conceituais]</p>	<p>13. Por um lado, se reconhece que a responsabilidade de criar condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e os alunos com autismo nas aulas regulares de Educação Física não é competência exclusiva do professor (ALVES; DUARTE, 2014). (p.50, §2).</p> <p>14. Por outro lado, acredita-se que a transformação nas atitudes seja primordial para uma prática favorável à inclusão (PALLA; MAUERBERG-DE CASTRO, 2004). (p.50, §2).</p> <p>15. Pesquisas indicaram que professores de Educação Física, com atitude positiva para a inclusão, foram mais eficazes do que os professores com atitude negativa, pois forneceram mais prática e em alto nível de sucesso (DUPOUX; WOLMAN; ESTRADA, 2005; ELLIOTT, 2008). (p.50, §2).</p> <p>16. Planejamento para inclusão. (p.50, §3).</p> <p>17. Partes integrantes do planejamento (p.50, §3).</p> <p>18. Adaptação curricular (p.50-51, §4).</p> <p>19. Atividades favoráveis à inclusão (p.50-51, §4).</p> <p>20. Munster (2013) sugeriu quatro combinações entre adaptações curriculares e metodológicas. (p.51, §3).</p> <p>21. [...] dois termos que são essenciais no planejamento e no desenvolvimento de aulas de Educação Física: estratégias e recursos. (p.51, §3).</p> <p>22. Conceito de Tecnologia Assistida (p.51, §4).</p> <p>23. Definição de estratégia de ensino (p.51, §5.6).</p> <p>24. Definição de recurso pedagógico (p.51-52, §7).</p> <p>25. Estratégia de ensino e recurso pedagógico para a Tecnologia Assistida (p.52, §1).</p> <p>26. A estratégia é uma ação do professor, que muitas vezes, faz uso de um recurso pedagógico para alcançar um objetivo de ensino ou de avaliação (MANZINI, 2010). (p.55, §7).</p> <p>27. A Educação Física engloba dança, educação, esporte, ginástica, jogo, lutas, recreação, qualidade de vida (BRASIL, 1998). (p.57, §7).</p>	<p>13. A criação de condições favoráveis à inclusão também na Educação Física não é competência exclusiva dos professores.</p> <p>14. Para a inclusão é necessário primeiramente transformação nas atitudes.</p> <p>15. Professores de Educação Física com atitudes positivas sobre a inclusão tiveram maior diversidade e qualidade de práticas comparado aos professores com atitudes negativas.</p> <p>16. É indispensável planejar a aula com intenção de promover autonomia e ressaltar o potencial dos alunos e não restringir à condição dos alunos envolvidos.</p> <p>17. Objetivos, conteúdos, atividades, adaptações, procedimentos de ensino, recursos são partes integrantes do planejamento.</p> <p>18. Para os autores, o currículo não se diferencia apenas em conteúdos, mas também em técnicas, formas de organização e adaptações para atender as necessidades dos alunos. Quanto a adaptação curricular, pode ocorrer em nível de escola, turma ou aluno.</p> <p>19. Atividades físicas, recreativas e esportivas, jogos cooperativas, jogos e brincadeiras populares foram consideradas atividades favoráveis à inclusão.</p> <p>20. As combinações sugeridas: 1) conteúdo convencional e recursos e estratégias usuais; 2) conteúdo convencional e recursos e estratégias diferenciadas; 3) conteúdo alternativo e recursos e estratégias adequados e, 4) conteúdo adaptado e recursos e estratégias específicos.</p> <p>21. Para Munster (2013), estratégia e ensino são dois termos essenciais para o planejamento e o desenvolvimento de aulas de Educação Física.</p> <p>22. Definida como área do conhecimento interdisciplinar que engloba uma série de metodologias que objetivam a inclusão escolar de modo os alunos adquirirem autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.</p> <p>23. É concebida como toda ação do professor em relação ao recurso pedagógico ou em relação ao aluno, no momento de ensino ou de avaliação.</p> <p>24. Conceituaram como um estímulo concreto, manipulável e com uma ou mais finalidades pedagógicas.</p> <p>25. Só se pode pensar em recursos e estratégias na tecnologia assistida se estes recursos e estratégias forem funcionais aos alunos em inclusão.</p> <p>26. A estratégia é uma ação do professor, que muitas vezes, faz uso de um recurso pedagógico para alcançar um objetivo de ensino ou de avaliação.</p> <p>27. A Educação Física engloba dança, educação, esporte, ginástica, jogo, lutas, recreação, qualidade de vida.</p>	<p>Não ficou clara a definição de estratégia de ensino (item 16). O autor do texto coloca também que a estratégia é flexível.</p>
10.	<p>Intenções de Pesquisa [Objetivo da pesquisa, Problema de pesquisa,</p>	<p>28. Objetivo: Identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, nas turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para</p>	<p>28. Identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, nas turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada.</p>	<p>Tiveram como pano de fundo o planejamento de uma formação continuada para professores de Educação Física visando a inclusão escolar.</p>

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
	e Questões de pesquisa]	<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) <p>subsidiar o planejamento de uma formação continuada. (p.52, §3).</p> <p>29. Problema: Tendo como pano de fundo o planejamento de uma formação continuada para professores de Educação Física visando a inclusão escolar, tem-se como problema de pesquisa: quais as dificuldades e os sucessos encontrados por professores de Educação Física em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo? (p.50, §1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) <p>29. Que dificuldades e sucessos são encontrados por professores de Educação Física em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
11.	Aportes Metodológicos Referenciados [Aportes Teórico-Metodológicos e Aportes Prático-Metodológicos]	<p>30. O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa-descritiva, de natureza observacional, por meio do registro em filmagem de aulas de Educação Física. (p.52, §4).</p> <p>31. Os excertos selecionados foram categorizados em temas, conforme os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2012). (p.53-54, §6).</p>	<p>30. Pesquisa qualitativa-descritiva, com natureza observacional, realizada a partir de filmagem de aulas de Educação Física.</p> <p>31. Os autores categorizaram em temas os excertos selecionados, tendo como ponto de partida os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2012).</p>	<p>Não apresenta praticamente nenhum aporte metodológico referenciado. Somente anuncia que vai utilizar que vai utilizar pesquisa qualitativa-descritiva com natureza observacional, a partir de filmagens, utilizado para tal, análise de conteúdo. Entretanto não explica o que significa cada uma dessas coisas e em certos momentos parece confuso, pois mistura um pouco com o que foi feito em seu estudo anterior, em 2014.</p>
12.	Fontes para/de coleta de informações e Instrumentos para/de Coleta de Informações	<p>32. As aulas de Educação Física foram registradas por meio de filmagem, tendo sido realizados quatro registros por turma, com base nos indicativos de pesquisas anteriores (BEZERRA, 2010; FIORINI; NABEIRO, 2013). Ao todo foram filmadas 28 aulas, sendo 12 aulas de P1 e 16 aulas de P2. (p.53, §2).</p>	<p>32. Foram filmadas 4 aulas por turma e, ao todo, foram filmadas 28 aulas, das quais 12 aulas foram do P1 e 16 aulas do P2.</p>	<p>Não deixam explícitos quais as fontes e instrumentos, entretanto, foram filmadas aulas de Educação Física e analisadas essas filmagens.</p>

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
13.	Recortes e Amostras	<p>33. Cabe aqui esclarecer que se trata de um recorte de um estudo maior, o qual objetivou planejar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores de Educação Física visando a inclusão. Este manuscrito retrata, especificamente, a segunda etapa dessa pesquisa. Em etapa anterior, por meio da realização de encontros de Grupo Focal, com a participação de 17 professores de Educação Física, foram identificadas as dificuldades relatadas por esses professores para atender a demanda da inclusão escolar. Os resultados das duas etapas subsidiaram o planejamento da formação continuada. (p.52, §5).</p> <p>34. Os participantes foram dois professores de Educação Física que atuavam em Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), do 1º ao 5º ano, de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. A seleção dos professores ocorreu a partir de dois critérios: 1) deveria ter participado da primeira etapa da pesquisa; 2) precisava ser voluntário, permitir que as suas aulas fossem filmadas e ter interesse em atuar com Tecnologia Assistiva. (p.52, §6).</p> <p>35. Dentre os 17 professores que participaram da primeira etapa da pesquisa e, por isso, atendiam ao primeiro critério, nove se voluntariaram. Para definir os participantes recorreu-se aos resultados de um Estudo Preliminar sobre a matrícula de alunos com deficiência e alunos com autismo em EMEF do município em questão, o qual indicou que a EMEF 16, situada na região Norte, tinha o número mais elevado de matrículas de alunos com deficiência e alunos com autismo. (p.52, §7).</p> <p>36. Dentre os nove professores voluntários, dois (P1 e P2) eram professores da EMEF 16, um em cada período e, individualmente, ministravam aulas para o maior número de alunos com deficiência e alunos com autismo, quando comparados aos demais voluntários. Deste modo, foram selecionados os dois professores: o da manhã (P1) e o da tarde (P2). (p.53, §1).</p>	<p>33. Este estudo é a segunda etapa um recorte de um estudo maior que tinha por objetivo planejar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores de Educação Física visando a inclusão. Na primeira etapa, foi realizado grupo focal com 17 professores de Educação Física, a fim de identificar as dificuldades relatadas por esses professores para atender a demanda da inclusão escolar. Os resultados das duas etapas subsidiaram o planejamento da formação continuada.</p> <p>34. Os participantes para este artigo foram 2 professores de Educação Física atuantes em EMEF, em turmas de 1º ao 5º ano de uma cidade da região Centro-Oeste de São Paulo. Os critérios para a seleção dos professores foi: ter participado da primeira etapa da pesquisa; e ter sido voluntário, permitir que as aulas fossem filmadas e ter interesse em atuar com Tecnologia Assistiva.</p> <p>35. Dos 17 professores que participaram da primeira etapa, 9 se voluntariaram para a segunda etapa. Para definir os participantes deste estudo (artigo), os autores buscaram os resultados de um estudo sobre a matrícula de alunos com deficiência e alunos com autismo. Segundo este estudo, a EMEF 16, situada na região Norte, tinha o maior número de matrículas de alunos com deficiência e alunos com autismo.</p> <p>36. Os dois professores da EMEF 16 ministravam aulas, um em cada turno, para o maior número de alunos com deficiência e, por isso foram selecionados dentre os 9 professores voluntários.</p>	<p>Esta pesquisa é parte de uma pesquisa anterior maior, em que os resultados subsidiaram o planejamento de formação continuada sobre inclusão escolar.</p> <p>Para a primeira etapa da pesquisa participaram 17 professores. Já na segunda etapa, somente 9 professores se voluntariaram em atuar com Tecnologia Assistiva e permitiram que suas aulas fossem filmadas. Para este artigo, os autores utilizaram apenas 2 professores desses nove.</p> <p>As turmas foram selecionadas a partir de três critérios: 1) deveria ter um ou mais alunos com deficiência ou alunos com autismo matriculado; 2) deveria ser a turma que, segundo o relato do professor de Educação Física, gerava dificuldade para incluir; 3) o professor poderia convidar para que fosse registrado o que ele relatava como "sem dificuldade para incluir". (p.53, §3).</p>

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
14.	Processo de Coleta e Tratamento das Informações	<p>37. A construção dos dados e as análises fundamentaram-se na pesquisa reflexiva colaborativa para a formação de professores (PIMENTA, 2005; MENDES; TOYODA, 2008; MENDES, 2008; JESUS, 2008a, 2008b). (p.52, §4).</p> <p>38. Utilizou-se uma filmadora afixada em um tripé, na diagonal da quadra e a pesquisadora rotava o equipamento para a direção necessária. As aulas foram filmadas na íntegra, com duração de 50 minutos, e o foco deveria ser o professor de Educação Física e o aluno com deficiência ou o aluno com autismo. (p.53, §5).</p> <p>39. A análise e o tratamento dos dados foram realizados separadamente para cada professor. As filmagens foram assistidas na íntegra e realizou-se a identificação e a seleção de excertos (partes extraídas de um todo) tendo como critério a busca por situações que exemplificassem dificuldade e sucesso dos dois professores para criar condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e os alunos com autismo. Os excertos selecionados foram categorizados em temas, conforme os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2012). (p.53-54, §6).</p> <p>40. Os excertos já selecionados e categorizados foram submetidos a um tratamento com o objetivo de identificar como as informações contidas em cada um desses excertos poderiam direcionar o planejamento da formação continuada, alvo da pesquisa maior do qual o presente estudo faz parte. (p.54, §2).</p> <p>41. O tratamento dos excertos foi realizado em dois passos: 1) descrever se o excerto representava uma situação de sucesso ou de dificuldade e qual a dificuldade ou sucesso, e 2) detalhar como a situação poderia colaborar com o planejamento da formação continuada, seja em conteúdo para a formação teórica ou em ações para a formação prática. (p.54, §3).</p>	<p>37. A construção dos dados e as análises fundamentaram-se na pesquisa reflexiva colaborativa para a formação de professores.</p> <p>38. Para a coleta das informações foi utilizada uma filmadora, instalada na diagonal da quadra, que tinha por objetivo filmar as aulas na íntegra, com foco no professor de Educação Física e no aluno com deficiência ou no aluno com autismo.</p> <p>39. A análise e o tratamento dos dados foram realizados separadamente para cada professor. Nas filmagens assistidas na íntegra foram selecionados excertos que exemplificassem situações de dificuldade e sucesso dos dois professores para criar condições favoráveis à inclusão de alunos. Os excertos foram categorizados em temas.</p> <p>40. Os excertos selecionados e categorizados foram submetidos a um tratamento a fim de identificar a forma como as informações poderiam direcionar o planejamento da formação continuada, alvo da pesquisa maior.</p> <p>41. “O tratamento dos excertos foi realizado em dois passos: 1) descrever se o excerto representava uma situação de sucesso ou de dificuldade e qual a dificuldade ou sucesso, e 2) detalhar como a situação poderia colaborar com o planejamento da formação continuada, seja em conteúdo para a formação teórica ou em ações para a formação prática.”</p>	<p>Não entendi o que significa “construção dos dados e as análises fundamentaram-se na pesquisa reflexiva colaborativa para a formação de professores”, pois os autores não deixaram claro. Que tratamento?? (item 33)</p> <p>Trouxe novamente algo relacionado a pesquisa maior, que, aqui neste artigo, acredito que não caberia trazer novamente, já que foge do objetivo principal deste artigo.</p>

<p>15. Evidências, Constações e Resultados</p>	<p>42. A partir das filmagens das 12 aulas de P1 foram identificados excertos característicos de três temas: 1) situação de sucesso; 2) dificuldade relacionada à estratégia de ensino; e 3) dificuldade relacionada à falta de ação propositiva em relação à inclusão. (p.54, §5).</p> <p>43. [...] Os resultados apresentados no Quadro 2 demonstram que, na prática, P1 também vivenciava situações de sucesso e, por meio delas, algumas dificuldades específicas eram superadas; o professor conseguia responder a pergunta que ele mesmo se fazia: "o que e como ensinar?". (p.55, §1).</p> <p>44. É importante destacar que as situações de sucesso não foram identificadas exclusivamente na turma em que P1 relatou como "sem dificuldade para incluir", mas também foram identificadas nas aulas das turmas que ele havia apontado como "com dificuldade para incluir". [...] (p.55, §2).</p> <p>45. O P1 vivenciava situações de dificuldade em estabelecer estratégias para partes específicas da aula. Sobre dispor os alunos, P1 encontrava dificuldades no arranjo deles de modo que pudesse completar a explicação e a demonstração da atividade sem que parte dos alunos se dispersasse e comprometesse a instrução. (p.55, §6).</p> <p>46. O P1 encontrou dificuldades, justamente, na seleção e adaptação desse recurso. Os materiais utilizados pelo professor eram os recursos tradicionais da Educação Física e disponíveis na escola. Dessa forma, ao invés de selecionar um recurso pedagógico a partir das características e potencialidades dos alunos e, que de fato, fosse mais adequado, P1 escolhia o dentre as opções que havia na escola. Assim, se para um aluno com paralisia cerebral era mais adequada uma bola leve e maior, utilizava-se a bola de voleibol "não tão cheia". (p.55, §7).</p> <p>47. Outra dificuldade foi em relação aos ajudantes naturais. A presença desses alunos foi mencionada, anteriormente, como uma situação de sucesso, uma vez que ocorria de forma espontânea e voluntária. A dificuldade originou-se da necessidade desses voluntários saberem a melhor forma de auxiliar o colega com deficiência. (p.56, §1).</p> <p>48. As dificuldades inerentes ao Tema 2 sinalizaram conteúdos para a formação continuada em nível teórico, como: a) tipos de instrução; b) adaptações; c) a maneira de selecionar e adaptar um recurso diante das necessidades e potencialidades dos alunos; e como apresentar esse recurso ao aluno; d) quem pode ser e como treinar os tutores. E, em etapa prática da formação, realizar o treinamento dos colegas tutores. (p.56, §2).</p> <p>49. Por meio das filmagens identificou-se que, em três das quatro aulas filmadas, P1 não apresentou ações para mudar a situação de não participação do aluno, apoiando-se no discurso de "aluno passivo". [...] (p.56, §5).</p> <p>50. [...] haverá a necessidade de abordar o tema atitudes e características do professor de Educação Física no contexto da inclusão educacional [...]. (p.56, §6).</p> <p>51. A partir das filmagens das 16 aulas de P2 foram identificados excertos característicos de seis temas: 1) situações de sucesso; 2) dificuldade relacionada à seleção do conteúdo; 3) dificuldade relacionada à estratégia de ensino; 4) dificuldade relacionada ao recurso pedagógico; 5) dificuldade relacionada à falta de ação propositiva em relação à inclusão; e 6) possibilidades e dificuldades relacionadas à presença da professora de sala durante a aula de Educação Física. (p.56-57, §7).</p> <p>52. As situações de sucesso [...] eram situações corriqueiras e que favoreciam não só os alunos com deficiência e alunos autismo, mas também os alunos sem deficiência, principalmente, em relação à instrução e à adaptação das regras. (p.57, §3).</p> <p>53. Especificamente sobre P2, a opção pela competição pode estar relacionada à formação e às experiências vivenciadas pelo professor, que tende a reproduzir as suas concepções. Ressalta-se que P2 apresentava um histórico pessoal e profissional relacionado ao rendimento. (p.57-58, §7).</p> <p>54. [...] o que, talvez, possa ter colaborado para a falta de vínculo entre as atividades. (p.58, §1).</p> <p>55. As dificuldades desse tema podem ser resumidas em dificuldades relacionadas à como instruir os alunos. [...] (p.58, §5-6).</p> <p>56. [...] quais elementos devem conter a explicação de uma atividade quando há um aluno com autismo? [...] Em síntese, a quantidade de informações oferecidas ao aluno deva estar ligada à sua capacidade de realizar um movimento (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008). O uso de linguagem acessível, compreensível e objetiva constitui-se regras básicas para a instrução (BEZERRA, 2010). (p.58-59, §7, p.59, §1).</p> <p>57. O professor P2 utilizava os recursos tradicionais da Educação Física e disponíveis na escola, mas em diversas situações esses recursos não foram suficientes para promover a funcionalidade dos alunos com deficiência física e visual. [...] E preciso considerar o desconhecimento do professor de Educação Física sobre quais recursos utilizar, como utilizar e o que e como adaptar. (p.59, §5).</p> <p>58. Para o aluno com paralisia cerebral e hipótese de baixa-visão foi identificado que a maior necessidade era selecionar ou adaptar recursos em função da baixa-visão. [...] (p.59, §6).</p> <p>59. [...] A ação de P2 foi um ponto de dificuldade, em virtude de não agir no sentido de mudar o contexto de "desmotivação do aluno". Os estímulos e motivações ocorriam por parte da professora de sala que, com uma visão mais otimista, acompanhava-o e incentivava-o à pelo menos tentar. (p.60, §2).</p> <p>60. [...] as professoras apresentavam um perfil amigável e colaborativo, no sentido de observar a aula sem participar ou participar sem ocupar as funções e a responsabilidade que eram de P2 e, ajudavam, quando preciso, na manutenção da disciplina junto aos alunos ou especificamente com os alunos com deficiência, estimulando-os. (p.60, §5).</p> <p>61. As dificuldades relacionadas à presença da professora de sala foram identificadas, [...] (p.60, §6).</p>	<p>42. Das filmagens das aulas do P1 foram identificados excertos sobre: 1) situação de sucesso; 2) dificuldade relacionada à estratégia de ensino; e 3) dificuldade relacionada à falta de ação propositiva em relação à inclusão.</p> <p>43. Os resultados apresentados no quadro sobre as situações de sucesso na prática do P1 demonstram que, apesar da literatura indicar muitas dificuldades em relação à inclusão escolar nas aulas de Educação Física escolar, há também situações de sucesso, em que, algumas dificuldades específicas eram superadas, isto é, o próprio professor conseguia a respostas das perguntas "o que e como" que ele fazia.</p> <p>44. Os autores destacam que as situações de sucesso foram identificadas tanto nas turmas em que o professor relatou como "sem dificuldades para incluir" como também nas turmas que ele relatou como "com dificuldade para incluir". Analisando as situações de sucesso, percebeu-se que: o P1 adequou a instrução; selecionou conteúdos que permitiram a participação dos alunos com e sem deficiência na mesma aula, baseado no lúdico; adaptou regras; e utilizou os ajudantes naturais.</p> <p>45. O P1, de acordo com a pesquisa, vivenciava situações de dificuldade em estabelecer estratégias para partes específicas da aula, como por exemplo, a disposição dos alunos em aula para que conseguisse completar a explicação e a demonstração da atividade sem que os alunos se dispersassem e comprometesse a instrução.</p> <p>46. P1 encontrou dificuldades na seleção e adaptação do recurso, pois como os recursos da escola eram limitados, o P1 tinha que escolher os recursos dentre o que havia disponível na escola. Assim, se para um aluno com paralisia cerebral era mais adequada uma bola leve e maior, utilizava-se a bola de voleibol "não tão cheia".</p> <p>47. Os ajudantes naturais, anteriormente mencionados como um dos pontos para situações de sucesso, agora, também são relatados como dificuldades visto que não sabem qual é a melhor maneira de ajudar o colega com deficiência.</p> <p>48. As dificuldades inerentes ao Tema 2 sinalizaram conteúdos para a formação continuada em nível teórico, como: a) tipos de instrução; b) adaptações; c) a maneira de selecionar e adaptar um recurso diante das necessidades e potencialidades dos alunos; e como apresentar esse recurso ao aluno; d) quem pode ser e como treinar os tutores. E, em etapa prática da formação, realizar o treinamento dos colegas tutores.</p> <p>49. Em três das quatro aulas filmadas, o P1 não apresentou ações para mudar a situação de não participação do aluno na aula, apoiando-se no discurso de "aluno passivo". Na aula em que o professor não o aluno como passivo, teve ações propositivas para a participação do aluno na aula e o mesmo teve participação.</p> <p>50. Em etapa teórica do curso de formação continuada, os autores acreditam ser importante abordar o tema atitudes e características do professor de Educação Física no contexto da inclusão educacional.</p> <p>51. Das filmagens das aulas do P2 foram identificados 6 temas: 1) situações de sucesso; 2) dificuldade relacionada à seleção do conteúdo; 3) dificuldade relacionada à estratégia de ensino; 4) dificuldade relacionada ao recurso pedagógico; 5) dificuldade relacionada à falta de ação propositiva em relação à inclusão; e 6) possibilidades e dificuldades relacionadas à presença da professora de sala durante a aula de Educação Física.</p> <p>52. As situações de sucesso de P2 eram situações corriqueiras que favoreciam não somente os alunos com deficiência, mas também os alunos sem deficiência, em relação à instrução e à adaptação das regras.</p> <p>53. A opção de P2 pela competição pode estar relacionada à formação e experiência anteriores deste professor. O histórico pessoal e profissional de P2 era voltado ao rendimento.</p> <p>54. P1 e P2 não elaboravam planejamentos anuais ou semestrais, o que pode ter contribuído para a falta de vínculo entre as atividades.</p> <p>55. As dificuldades desse tema podem ser resumidas em dificuldades relacionadas à como instruir os alunos. Como uma explicação não tão adequada, o aluno pode se sentir desorientado durante as atividades. Para os alunos com baixa visão, P2 explicava muitas vezes de costas ou utilizava as cores das linhas da quadra como referência. Para o aluno com autismo, P2 apresentava dúvidas e insegurança em suas ações.</p> <p>56. A partir da filmagem, os autores perguntaram-se sobre quais elementos devem estar presentes na explicação para um aluno com autismo. Entendem que a quantidade de informações oferecidas aos alunos deve estar ligada a sua capacidade de fazer os movimentos e a linguagem acessível e objetiva é uma regra básica para a instrução.</p> <p>57. P2 utilizava recursos tradicionais da Educação Física e disponíveis na escola, o que na maioria das vezes, não foi suficiente. Outro fator pode ser o desconhecimento do professor sobre quais recursos utilizar, como utilizar e o que e como adaptar.</p> <p>58. A maior dificuldade era selecionar ou adaptar recursos em função da baixa-visão. A participação desse aluno ficou bastante comprometida, em função de que as atividades sempre exigiam informações visuais.</p> <p>59. As ações de P2 eram influenciadas pelo contexto das aulas e pelas demais situações de dificuldades em incluir. Foi um ponto de dificuldade devido ao fato de não agir para mudar o contexto de desmotivação do aluno, o que, a professora de sala de aula tentava fazer, com uma visão mais otimista.</p> <p>60. A maioria das professoras de sala de aula apresentava perfil amigável, colaborando no desenvolvimento das atividades, auxiliando, sem ocupar as funções e a responsabilidade do professor de Educação Física.</p> <p>61. Uma das professoras de sala de aula tinha perfil mais invasivo no sentido de corrigir os alunos nas aulas de Educação Física, fazer contagem dos pontos e dos alongamentos e, muitas vezes até fazia a atividade no lugar do aluno com deficiência.</p>	<p>Os resultados foram apresentados e discutidos individualmente por professor.</p> <p>Tema 1: Situações de Sucesso P1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Prestar assistência física à aluno com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e que usava andador, durante os movimentos do alongamento e atividades motoras de maior complexidade; 2) Oferecer feedback positivo ao aluno com paralisia cerebral após a realização da atividade; 3) Explicar a atividade por meio da instrução verbal e da demonstração, e oferecer explicações individualizadas quando necessário; 4) Selecionar o conteúdo das aulas com base no lúdico, na participação e não na competição; 5) Adaptar a regra: em uma atividade de driblar a bola de basquete, uma colega empurrou a cadeira de rodas e a aluno com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor arremessou a bola ao chão para quicar e ir até a mão de P1, que devolvia a bola com o mesmo movimento; ao invés de soletrar a palavra, o aluno com paralisia cerebral pode falar as sílabas; 6) Romper a barreira da "passividade do aluno", estimulando-o a participar; 7) Permitir que os ajudantes naturais auxiliassem os alunos com deficiência. (p.54, §7). <p>Tema 2: Dificuldades relacionadas às estratégias de ensino do P1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dificuldade em dispor os alunos na atividade de modo a conseguir explicar a atividade e evitar dispersões; 2) Dificuldade para selecionar o recurso mais adequado ou realizar adaptações frente ao materiais disponíveis; 3) Necessidade de treinar os ajudantes naturais com dicas da melhor maneira de ajudar o colega com deficiência. (p.55, §5). <p>Tema 3: Situações de dificuldade em relação à falta de ação propositiva do P1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) P1 não chamava o aluno com paralisia cerebral para a atividade ou não motivava a sua participação; 2) Foi recorrente, durante as filmagens das aulas do aluno com deficiência física, presença desse aluno na lateral da quadra, como um observador da aula; era como se houvesse uma barreira a ser rompida, uma vez que, o aluno não expressava, por palavras ou gestos, o interesse em participar e P1 não reagia no sentido de mudar tal panorama. (p.54, §4). <p>Tema 1: Situações de sucesso do P2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reforçar as explicações antes do início da atividade e quando necessário fazer explicações individualizadas; 2) Ter uma conduta de tentar manter a atenção dos alunos com autismo, isso porque, sempre chamava-os de volta para a atividade; 3) Manter a rotina dos exercícios do alongamento, a qual o aluno com autismo conhecia e executava; 4) Valorizar as estratégias do aluno com paralisia cerebral que se comunicava por meio de gestos e sinais e P2 os compreendia; 5) Adaptar as regras oficiais. (p.57, §2). <p>Tema 2: Situações de dificuldade do P2 em relação ao conteúdo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Durante as filmagens das aulas, o conteúdo predominante foi o competitivo, de tal forma que estava imbricado em alguns comportamentos dos alunos querer saber quem ganhou ou se desentender pelo placar final da atividade; 2) Uma consequência da aula competitiva foi quando P2 precisou lembrar aos alunos que o aluno com deficiência também era da equipe e que o deixassem fazer a atividade uma vez; 3) Ausência de vínculo entre uma aula e outra. (p.57, §6). <p>Tema 3: Situações de dificuldade de P2 em relação às estratégias de ensino</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Na explicação das atividades: um dos alunos acompanhados apresentava, segundo relatos de P2, uma baixa-visão, mesmo ciente disso, por vezes, P2 explicou a atividade de costas para esse aluno, referindo-se a lugares por meio de expressões como, aqui, ali, para lá; sugeria que esse aluno se orientasse pelas cores das linhas da quadra; 2) No caso da turma em que havia um aluno com autismo era a mesma instrução para todos e de modo verbal; 3) Alto nível de complexidade das informações passadas, especificamente para o 1º ano. (p.58, §4). <p>Tema 4: Dificuldades de P2 em relação à seleção e ao uso do recurso pedagógico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Utilizou uma bola branca e sem som com o aluno com hipótese diagnóstica de baixa-visão; 2) Realizou uma atividade com o uso de bolinhas de tênis de mesa, que deveriam ser passadas de mão em mão, na turma em que estava o aluno com paralisia cerebral e que tinha a mão direita no padrão de flexão. (p.59, §4). <p>Tema 5: Dificuldade de P2 em relação à falta de ação propositiva</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) P2, nos momentos em que esse aluno não participava na aula ou permanecia na lateral da quadra, não motivava a participação, demonstrando, ainda, pouco comunicação com esse aluno; 2) A ação de P2 era estimulada ou uma consequência de uma ação da professora de sala, que motivava o aluno. (p.60, §1). <p>Tema 6: Possibilidade e dificuldades relacionadas ao fato de a professora de sala de aula acompanhar P2 nas aulas de EdF</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Possibilidades: a professora de sala participava da atividade junto com a turma e auxiliou a empurrar a cadeira de rodas do aluno, estimulou o aluno com deficiência a continuar fazer a atividade e elogiava; 2) Dificuldade: era a professora de sala quem corrigia os alunos, fazia a contagem no alongamento, fazia a contagem dos pontos das equipes, era ela quem motivava o aluno com autismo durante todas as atividades, tendo havido algumas ocasiões em que ela fez a atividade no lugar do aluno. (p.60, §4).
---	---	--	---

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
16.	Conclusões	<p>62. Conclui-se que, os dois professores de Educação Física encontravam dificuldades, por diversos motivos, para criar condições favoráveis a inclusão dos alunos com deficiência e alunos com autismo, seja em função das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos, da seleção de conteúdos, da presença da professora de sala ou da falta de ações propositivas em relação à inclusão. Mas, a inclusão escolar não ocasionou apenas dificuldades para P1 e P2, pelo contrário, nas aulas de Educação Física também eram vivenciadas inúmeras situações de sucesso e, o mais curioso, nas turmas que ambos os professores relataram como "com dificuldades para incluir". (p.61, §2).</p> <p>63. Além de sucessos e dificuldades, a prática dos professores de Educação Física em turmas regulares com alunos com deficiência e alunos com autismo apresentou três aspectos que embasavam o desenvolvimento das aulas: 1) o perfil e as experiências prévias de cada professor; 2) o tipo de deficiência ou de transtorno e o conhecimento sobre eles, e 3) a empatia professor – aluno e aluno – aula de Educação Física, sendo que o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor "olhava" para o aluno com deficiência ou com transtorno e "enxergava" possibilidades e capacidades, ao invés de focar na limitação e, quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar. (p.61, §3).</p> <p>64. Retomando o objetivo do estudo [...] 1) Alguns das dificuldades identificadas eram recorrentes das já identificadas no estudo anterior por meio de Grupo Focal (FIORINI; MANZINI, 2014) e, dessa maneira, reforçaram a necessidade de abordar teórica e praticamente tópicos como: ajudantes naturais acompanhando os alunos com deficiência; a necessidade de estratégias de ensino adequadas ou adaptadas; a seleção, adaptação e uso dos recursos pedagógicos e, a presença da professora de sala nas aulas de Educação Física; 2)[...] Em consequência, pôde-se avançar no planejamento da formação continuada, isso porque se evidenciou que as dificuldades iam além do "desconhecimento" sobre as características das deficiências, síndromes e transtornos, mas estavam precisamente na necessidade de saber como ensinar os alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados no Ensino Regular [...].3) Outros dois conteúdos a serem integrados à formação continuada foram identificados, e não haviam sido relatados no Grupo Focal, sendo eles a falta de ações propositivas em relação à inclusão e as situações de sucesso. [...] (p.61, §4-6; p.62, §1).</p> <p>65. Nessa direção, será preciso planejar uma formação continuada para os professores de Educação Física que, por um lado, atenda às necessidades e auxilie na minimização das dificuldades e, por outro lado, valorize as situações de sucesso que vinham ocorrendo. (p.62, §2).</p>	<p>62. Os autores concluíram que os dois professores tiveram dificuldades para a inclusão de alunos com deficiência e com autismo nas aulas de Educação Física, seja em função das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos, da seleção dos conteúdos, da presença das professoras de sala de aula ou falta de ações propositivas em relação à inclusão. Entretanto, ambos professores também tiveram situações de sucesso, principalmente nas turmas em que eles relataram como "com dificuldades para incluir".</p> <p>63. Além de sucessos e dificuldades, três aspectos embasavam o desenvolvimento das aulas: 1) o perfil e as experiências prévias de cada professor; 2) o tipo de deficiência e seu conhecimento sobre; 3) a empatia do professor em olhar para o aluno com deficiência e enxergar possibilidades e capacidades ao invés de focar nas limitações, e quando os alunos apresentavam interesse em participar das aulas.</p> <p>64. Retomando o objetivo do estudo, os autores deste artigo concluem que os sucessos e dificuldades subsidiarão a elaboração de um curso de formação continuada, por ter indicado três aspectos essenciais, são eles: 1) a partir das dificuldades já apresentadas também a partir do Grupo Focal realizado em estudo anterior pelos autores, reforçou-se a necessidade de se abordar teórica e praticamente tópicos como ajudantes naturais; estratégias de ensino adequadas ou adaptadas; seleção e adaptação de recursos pedagógicos; e a presença das professoras regentes nas aulas de Educação Física. 2) As dificuldades iam além do desconhecimento sobre as características das deficiências, síndromes e transtornos, mas estavam principalmente sobre a necessidade de saber como ensinar os alunos com deficiência, matriculados no Ensino Regular. 3) Outros dois conteúdos que os autores consideram importante para a formação continuada, que não foram identificados no estudo anterior a partir do Grupo Focal, são a falta de ações propositivas e as situações de sucesso.</p> <p>65. Para tal, será preciso planejar uma formação continuada para os professores de Educação Física que, atenda as necessidades e auxilie na minimização das dificuldades, e também, que valorize as situações de sucesso que vinham ocorrendo.</p>	---

APÊNDICE D
Roteiro de Entrevista

Roteiro

Bloco 1: Educação Física na Organização escolar

1. Quantos períodos de aula de Educação Física, na escola em que você atua, por semana, cada turma têm?
2. Comente sobre a adequação dessa carga horária semanal para o atendimento dos objetivos que você estabeleceu/propôs para a Educação Física escolar?

Bloco 2: Formação Acadêmica

3. Com quais abordagens didáticas para o ensino da Educação Física você teve contato em sua formação inicial?
4. Comente sobre os subsídios oferecidos durante a sua formação inicial, como parte da sua preparação para a atuação como professor de Educação Física.

Bloco 3: Atuação Profissional (planejamento e execução)

5. Que elementos do Projeto Político-Pedagógico da escola você utiliza para planejar e desenvolver suas aulas de Educação Física?
6. Como você costuma desenvolver trabalhos em conjunto com outros professores?
7. Em que documentos e/ou textos, você costuma basear-se para a organização e desenvolvimento de sua prática docente na Educação Física?
8. Que espaços físicos da escola você costuma utilizar para desenvolver suas aulas de Educação Física na escola?
9. Que conteúdos/assuntos você costuma programar para trabalhar com os alunos em suas aulas de Educação Física?
10. Que justificativas você costuma apresentar para programar esses conteúdos/assuntos para serem ensinados aos seus alunos?
11. Como você distribui temporalmente os conteúdos/assuntos estabelecidos para desenvolver em suas aulas de Educação Física?
12. Que conteúdos atitudinais você espera que seus alunos desenvolvam em suas aulas de Educação Física?
13. Que conteúdos procedimentais você espera que seus alunos desenvolvam em suas aulas de Educação Física?
14. Que conteúdos conceituais você espera que seus alunos desenvolvam em suas aulas de Educação Física?

Bloco 4: Avaliação

15. Que formas/instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos em suas aulas de Educação Física?
16. A partir dessas formas/instrumentos de avaliação, que indicadores você estabelece/utiliza para poder coletar informações sobre as aprendizagens realizadas por seus alunos, para cada um dos tipos de conteúdos trabalhados (conceitual, procedimental e atitudinal) em suas aulas de Educação Física?

Bloco 5: Participação em ações/atividades promovidas/desenvolvidas pela escola

17. Como tem sido sua participação nas reuniões docentes promovidas/organizadas por sua escola?
18. De que tipos de ações promovidas/realizadas por sua escola você costuma participar?
19. Que motivos fazem você participar dessas ações?

APÊNDICE E
Roteiro de Observação

BLOCO 1: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A AULA

Nº	Aspectos a serem observados na aula	Descrição dos fatos observados durante a aula
1.	• Como é o espaço onde está ocorrendo/vai ocorrer a aula? Há espaço suficiente?	•
2.	• Como estão dispostos/organizados os materiais na aula?	•
3.	• Como estão dispostos/organizados os alunos na aula?	•
4.	• Os alunos podem escolher o “lugar” em que ficam na aula? Ou é definido pelo professor?	•
5.	• Existem interrupções causadas por fatos/fatores exteriores?	•

BLOCO 2: GESTÃO DA CLASSE E DA SALA DE AULA

Nº	Aspectos a serem observados na aula	Descrição dos fatos observados durante a aula
1.	• Como o professor inicia a aula?	•
2.	• O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade didática? Como?	•
3.	• Como o professor reage/responde quando um aluno questiona e/ou aborda um tema diferente do planejado?	•
4.	• Quais as regras de funcionamento da aula? E essas regras foram definidas por quem?	•
5.	• Como estão organizados os alunos para a realização das atividades de ensino? Em grupo? Individualmente?	•
6.	• Que tipo de atividades foram desenvolvidas na aula?	•
7.	• Conteúdos atitudinais tratados na aula. (Quais e como?)	•
8.	• Conteúdos conceituais tratados na aula. (Quais e como?)	•
9.	• Conteúdos procedimentais tratados na aula. (Quais e como?)	•
10.	• Que recursos o professor utilizou para a realização da aula?	•
11.	• Que estratégias foram utilizadas pelo professor para a realização da aula?	•
12.	• Que/quais abordagens didáticas foram utilizados pelo professor para a realização da aula?	•

BLOCO 2: GESTÃO DA CLASSE E DA SALA DE AULA		
Nº	Aspectos a serem observados na aula	Descrição dos fatos observados durante a aula
13.	• Como o professor lida com as dificuldades dos alunos realizarem as atividades na aula?	•
14.	• Que aspectos são avaliados durante as aulas pelo professor?	•
15.	• De que forma o professor avalia o alunos durante a aula?	•

BLOCO 3: INTERAÇÃO NA SALA DE AULA		
Nº	Aspectos a serem observados na aula	Descrição dos fatos observados durante a aula
1.	• Quem fala? Para quem e durante quanto tempo?	•
2.	• Qual é o padrão de interação? (uma pessoa por vez; muitas ao mesmo tempo; ou um misto)	•
3.	• Quem regula este padrão de interação? E como é dada a palavras às pessoas na aula?	•
4.	• Como os alunos e o professor falam uns com os outros durante a aula?	•
5.	• Sobre o que é falado na aula?	•
6.	• Como que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes na aula?	•
7.	• Como os alunos se auxiliam durante a aula?	•
8.	• Como o professor auxilia os alunos durante a aula?	•

BLOCO 4: DISCURSO DO PROFESSOR		
Nº	Aspectos a serem observados na aula	Descrição dos fatos observados durante a aula
1.	• Como o professor explica os assuntos e atividades aos alunos?	•
2.	• Que tipo de perguntas faz o professor? (de resposta binária, com resposta certa, com resposta aberta, etc.)	•
3.	• A quem o professor dirige as perguntas? E quanto tempo o professor dá para os alunos pensarem em uma resposta?	•
4.	• Que tipo de feedback o professor aos alunos e às suas perguntas?	•
5.	• Como que o professor explica as atividades? As explicações são claras?	•
6.	• Como que o professor estimula a participação dos alunos na aula?	•

BLOCO 5: ATIVIDADES DIDÁTICAS		
Nº	Aspectos a serem observados na aula	Descrição dos fatos observados durante a aula
1.	• As atividades didáticas são complementares e bem articuladas?	•
2.	• A duração das atividades didáticas é adequada ao tempo concedido para ela?	•
3.	• Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?	•
4.	• O professor informa aos alunos os critérios de avaliação de cada atividade didática?	•
5.	• O professor recorre a situações do dia-a-dia para exemplificar os assuntos abordados na aula?	•
6.	• O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida cotidiana dos alunos?	•
7.	• Os recursos utilizados na aula foram adequados?	•
8.	• As estratégias utilizadas na aula foram adequadas?	•

APÊNDICE F
Fontes e Instrumentos para responder
Questões de Pesquisa

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE - QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Trabalho Acadêmico-Científico de Pesquisa Empírica (TACPE)

Fontes e Instrumentos previstos para responder Questões de Pesquisa

(VrsForm10 - Edu Terrazzan - 20.fev.15)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Abreviado	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
06	30.nov.17	ADRIANA FN	IE	N1	EPG	ASP	---	---	---

IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE DO TRABALHO			
TÍTULO DO TRABALHO			
RELATÓRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL	Nível de Abrangência e Aprofundamento	Monografia	<input type="checkbox"/> Trabalho de Conclusão de Curso (Curso e IES) <input type="checkbox"/> Monografia de Especialização (Curso e IES) <input type="checkbox"/> Monografia de Estudante de Graduação (Bolsa e Projeto) <input type="checkbox"/> Monografia de Professor de Educação Básica (Bolsa e Projeto)
		Dissertação	<input checked="" type="checkbox"/> Dissertação de Mestrado (PPGE/UFSM)
		Tese	<input type="checkbox"/> Tese de Doutorado (Programa e IES)
	EAC (Especificação)	Nome	---
		Edição	---

IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE DO TRABALHO			
TRABALHO PARA EAC		Promoção (Entidade /Instituição)	---
		Período de realização	---
		Local	---
		Cidade, Estado, País	---
ARTIGO PARA PAC	PAC (Especificação)	Título	---
		Responsabilidade (Entidade /Instituição)	---
		Cidade, Estado, País	---

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR PRINCIPAL				
AUTOR PRINCIPAL		ADRIANA FLÁVIA NEU		
COAUTORES (E/OU ORIENTADOR)		Eduardo A. Terrazzan		
VINCULO INSTITUCIONAL (AUTOR PRINCIPAL)	IES	Nome da IES	Universidade Federal de Santa Maria	
		Unidade	Centro de Educação	
		Curso/Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação	
	EEB	Nome da EEB	---	
		Rede Escolar	---	
VINCULO (AUTOR PRINCIPAL)	IE	Núcleo	N1UFSM	
		Subgrupo	Estudante de Pós-Graduação (EPG)	
	Projeto	Título	Atuação docente dos professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS.	
		Fonte de Financiamento	Agência de Fomento	---
			Programa	---

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR PRINCIPAL

			Edital/Chamada	---		
			Processo/Projeto	---		
	Bolsa	Nível do Beneficiário		Mestrado		
		Natureza das Atividades Principais		Pesquisa		
		Modalidade/Tipo		Demanda Social		
		Fonte de Financiamento	Agência de Fomento		CAPES	
			Programa		PPGE	
			Edital/Chamada		Edital 03/2016	
			Processo/Projeto		---	

ELEMENTOS MÍNIMOS DE CARACTERIZAÇÃO DA INTENÇÃO DE PESQUISA

TEMÁTICA GERAL	Atuação docente.
TEMÁTICA ESPECÍFICA	---
FOCO	Atuação docente em Educação Física.
OBJETIVO	Estabelecer uma caracterização da atuação docente de professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio.
PROBLEMA DE PESQUISA	Que aspectos principais permitem caracterizar práticas docentes de Educação Física escolar desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio sediadas em Santa Maria/RS?

QUADRO PRINCIPAL

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES			
		FONTE	Modalidade	SUJEITO	ESPAÇO
N.	ENUNCIADO		Tipo	Professores de Ed.Física	Aulas ministradas por prof. de Ed. Física
		INSTRUMENTO		Entrevista	Observação
6.	Que pressupostos costumam embasar as práticas docentes de professores de Educação Física desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio?			Qst 3, 4, 5, 7	X
7.	Como os professores de Educação Física costumam selecionar conteúdos e organizar programações curriculares para Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?			Qst 5, 6, 9, 10, 11	X
8.	Como costumam ser organizadas e desenvolvidas as atividades didáticas no âmbito da Educação Física escolar em Escolas Públicas de Ensino Médio?			Qst 1, 2, 8, 12, 13, 14	X

QUADRO PRINCIPAL				
QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES		
		FONTE	Modalidade	SUJEITO
N.	ENUNCIADO	Tipo	Professores de Ed.Física	Aulas ministradas por prof. de Ed. Física
		INSTRUMENTO	Entrevista	Observação
9.	Como costumam ser realizadas as avaliações nas aulas de Educação Física em Escolas Públicas de Ensino Médio?		Qst 15, 16	X
10.	Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Ensino Médio, no âmbito do trabalho docente de professores de Educação Física?		Qst 17, 18, 19, 20	X

QUADRO AUXILIAR PARA TIPOS DE FONTES E DE INSTRUMENTOS				
TIPO DE FONTE		TIPO DE INSTRUMENTO		OBSERVAÇÃO
Sigla	Especificação	Sigla	Especificação	
Suj.1	Professores de Educação Física	I1	Entrevista	---
Esp 1	Aulas ministradas por professores de Educação Física	I1	Observação	---

APÊNDICE G
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Atuação docente de professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Adriana Flávia Neu

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM)

Telefone e endereço postal completo: (55) 99661-3762 / (55) 3220-9413. Avenida Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3358, CEP 97.105-900 – Santa Maria/RS.

Local da coleta de dados: Escolas Públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS

Eu Adriana Flávia Neu, responsável pela pesquisa “Atuação docente de professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende *estabelecer uma caracterização da atuação docente de professores de Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Médio*. Acreditamos que ela seja importante porque pode contribuir para o debate em torno da identidade da Educação Física no Ensino Médio e da construção das práticas docentes dos professores deste componente curricular, buscando dar evidência para a importância da continuidade da Educação Física na etapa do Ensino Médio. Para sua realização será feito o seguinte: (1) entrevistas com professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio; e (2) observação de aulas de Educação Física ministradas pelos professores entrevistados. Sua participação constará de entrevista gravada por gravador de áudio sobre aspectos da sua atuação docente em Educação Física, e permissão para que o pesquisador possa observar suas aulas de Educação Física com alunos de Ensino Médio.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com o pesquisador responsável.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações acadêmico-científicas, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE H
Informações dos Sujeitos Participantes da
Pesquisa

QUADRO PRINCIPAL														
Informações dos Sujeitos Participantes da Pesquisa – Professores de Educação Física														
Sujeito	Formação	Ano de conclusão	Tempo de docência (em anos)	Tempo de trabalho na escola (em anos)	Carga horária semanal (em horas)	Disciplinas que leciona	Turmas que atende							
							EF				EM			
							6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°	EJA
	Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana com ênfase interdisciplinar em Educação Física (UFSM)	2014			20	Supervisão do PIBID	--	--	--	--	x	x	x	--
P3	Educação Física (UCS)	1986	31	10	40	Educação Física	--	--	--	--	x	--	--	--
	Especialização em Psicomotricidade (UCS)	1987					--	--	--	--	x	--	--	--
P4	Geografia (UFSM)	1990	24	16	20	Educação Física	x	x	x	x	x	x	x	--
	Educação Física (UFSM)	1994		5	20	Geografia	--	--	--	--	x	x	x	x
	Especialização Educação de Jovens e Adultos (UFRGS)	2008		18	30	Futsal/Musculação (Academia)	--	--	--	--	--	--	--	--
P5	Educação Física (UFPel)	1980	33	19	20	Educação Física	--	--	--	x	x	x	x	--
	Especialização em Atletismo (UFSM)	1982			20	Ensino Religioso	--	--	x	x	--	--	--	--
						Biblioteca	--	--	--	--	--	--	--	
P6	Educação Física (UFPel)	1992	18	14	20	Educação Física	x	x	x	--	x	x	x	--
	Especialização em Saúde e Qualidade de Vida (Privada do Paraná)	2005												
	Mestrado em Educação Física (UFSM) – Em andamento	---												

APÊNDICE I
Transcrição de Entrevista Realizada

ATUAÇÃO PROFISSIONAL																
Tempo Trab. Magistério	Escolas em que atua	Carga Horária Semanal (h)			Tempo de Trabalho na Escola	Regime de trabalho		Disciplinas que leciona	N° turmas que atende							
		20	40	60		Conc.	Temp.		EF					EM		
									AI	6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°
19 anos	XXX	x	---	---	11 anos	x	---	Educação Física	---	--	--	x	---	x	x	x

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
E	Então, como a profa. XXX já falou, sou Adriana e vou fazer esta entrevista com você. Teu nome completo?	E=entrevistador Os dados que permitiriam identificar o P1 foram substituídos por "XXX"
P1	XXX	P1=professor entrevistado
E	Data de nascimento?	---
P1	18 de fevereiro de 1970.	---
E	E-mail?	---
P1	XXX	---
E	Telefone?	---
P1	XXX	---
E	Formada, então em Educação Física, né?	---
P1	Licenciatura Plena.	---
E	Mais alguma graduação?	---

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	Não.	---
E	Foi formada por qual universidade?	---
P1	Pela federal de Santa Maria.	---
E	Em que ano?	---
P1	Primeiro semestre de 1992.	---
E	Tem alguma especialização, mestrado ou doutorado?	---
P1	Não. Nada.	---
E	Quanto tempo você já atua no magistério?	---
P1	19 anos.	---
E	Escolas que atua?	---
P1	Eu só trabalho aqui na escola XXX.	---
E	Qual carga horária?	---
P1	Frente aluno 20 horas.	---
E	Tempo que trabalha nesta escola?	---
P1	11 anos.	---
E	Concursada?	---
P1	Concursada.	---
E	Leciona Educação Física para quais turmas?	---
P1	81, tu quer as turmas ou pode ser as séries?	---
E	Pode ser as séries.	---
P1	Oitavo ano, primeiro, segundo e terceiro do médio.	---
E	Agora nós vamos para as perguntinhas. Então quantos períodos de aula de Educação Física cada turma tem?	[2:38]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	O ensino fundamental tem três períodos e o ensino médio tem dois períodos.	---
E	Para o desenvolvimento, então, dos conteúdos programáticos e para atingir os objetivos da disciplina, o que você acha desse número de aulas?	[2:57]
P1	[Breve pausa] É bem bom, bem acessível, a gente consegue trabalhar bem o que se pretende durante o trimestre. Dá tranquilo para trabalhar tanto parte prática quanto teórica, tanto pro médio quanto pro fundamental. Três períodos e dois períodos é bem acessível.	---
E	Com quais abordagens didáticas para o ensino da Educação Física você teve contato na formação inicial?	[3:27]
P1	Lá naquela época, era só tecnicista. A gente trabalhava muita técnica, não se trabalhava como vai se passar isso pro aluno, o que tu quer que o aluno te traz de retorno, era só a técnica do movimento mesmo.	---
E	Comente sobre os subsídios oferecidos durante a formação inicial como parte da sua preparação para atuar agora, então, como professora de Educação Física.	[3:51]
P1	[Breve pausa] Eu me senti preparada pra ser uma técnica de vôlei, uma técnica de, dar aulas assim, como se eu fosse dar aulas numa academia de vôlei, numa academia de futebol, hã, eu taria melhor preparada do que pra dar aula pra escola. A gente teve didática, psicologia, mas nós não aprendemos a como abordar a Educação Física na escola. Pra que, por que que o aluno tinha que ter Educação Física na escola, né. Naquela época não era assim, era relacionado à saúde quem fazia atividade física, né, tinha bom condicionamento mental, condicionamento físico, estaria bem preparado tanto fisicamente quanto mentalmente, mas a socialização que hoje em dia se fala bastante, não era abordada. Era mais técnico mesmo. E aprender a jogar vôlei e aprender a jogar handebol e aprender nadar e aprender os movimentos do atletismo, mas não tinha o porquê que tu tava aprendendo aquilo ali.	---
E	Então você sentiu bastante dificuldade?	---
P1	Quando vim pra trabalhar na escola, sim. Por que daí eu fui usar o que eu sabia, né. Não o que os alunos tinham oora me mostrar. E daí fica mais difícil. Que tu aprendeu aquilo, tu acha que tem que ser daquele jeito, né. Aí depois, com o tempo que tu vai ver que não era bem assim, que tu tem que mudar tuas abordagens de como, quais objetivos que tu quer atingir com a tua disciplina. Não era os mesmos objetivos que tinha na faculdade.	---
E	Que elementos do Projeto Político Pedagógico da escola você utiliza para planejar e desenvolver suas aulas de Educação Física?	[6:05]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	<p>Nosso PPP ela fala muito no respeito pelo ser humano em si e no seu desenvolvimento pra vida fora da escola dentro da sociedade, preparar esse aluno, né, pra ele poder conviver em harmonia na sociedade, poder trabalhar, né, e poder gerar bons frutos fora da escola. Então é isso o que eu visio nas minhas aulas. Eu não visio se ele tá fazendo o movimento no volei certinha, se ele tá um passe corretinho. Eu tô vendo se ele tá socializando com os outros colegas, se ele tá conseguindo respeitar regras, porque aprender e respeitar regras na sociedade é fundamental, né, saber seguí-las. Então é isso que eu cuido muito nas minhas aulas. Se tão participando, se tão se envolvendo com aquela atividade, né, porque eu vejo assim que a Educação Física ela não é só pra aprender, hoje eu vejo isso, não é só pra aprender o movimento, é pra saber aprender a interagir com o outro, repetindo as diferenças. Nosso PPP tem muito isso.</p>	---
E	<p>Como você costuma desenvolver trabalhos em conjunto com outros professores?</p>	[7:28]
P1	<p>Olha, isso ainda é uma coisa que tá muito difícil, né, de, de fazer. Porque eu vejo assim, a Educação Física hoje tá inserida dentro da área de códigos e linguagens e, códigos e linguagens tem língua inglesa, língua espanhola, língua portuguesa, literaturas, arte e Educação Física. Eu me vejo mais com arte e me veria mais nas ciências da natureza: Educação Física, Física, Química, Biologia. Eu acho que a Educação Física combina mais com essas, né, tanto pelo desenvolvimento do corpo, né, do que acontece com o corpo, dos movimentos que acontecem na física e o que acontece dentro da Educação Física, eu acho que eu me vejo meio deslocada dentro da área de Códigos e Linguagens. Então, assim ó, é mais difícil da gente trabalhar e fazer um trabalho interdisciplinar junto, né. E, infelizmente a gente não conseguiu ainda [breve pausa] engrenar, fazer uma engrenagem que a gente consiga trabalhar e desenvolver, né, a área junto. Cada um ainda tá trabalhando, esporadicamente se faz um trabalho junto, né, mas, ah!, quando tem copa. Ah! Tem a copa daí é mais fácil trabalhar e interagir com os outros colegas, dentro do tema da copa, mas se não tem um evento assim, olimpíadas, copa, é, fica mais difícil interagir com as outras áreas.</p>	---
E	<p>Em que documentos ou textos você costuma basear-se para organização e desenvolvimento da sua prática em Educação Física?</p>	[9:11]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	Olha, eu posso estar bem bastante ultrapassada, mas eu adoro Lições do Rio Grande. [risos] Eu acho que o Lições do Rio Grande conseguiu, ele conseguiu esquematizar assim bem, sabe? A abordagem da Educação Física, cada série, o que que pode trabalhar, o que é bom trabalhar, apesar de, por exemplo, alguns termos, hã, termos que tem ali a gente não consegue trabalhar na escola, por exemplo, lutas. Lutas, eu vou ver lutas mais teórico com os meus alunos porque nós não temos equipamentos necessários, né, a gente não tem espaço para a luta, eu não tive embasamento prático de luta, não tive na minha época, não tinha lutas, né, esportes aquáticos, assim, esportes de inverno, tudo pra conhecer e daí a gente acaba fazendo um trabalho pra conhecer, um trabalho mais teórico pra eles terem ideia de que aquilo ali existe, né, e como que é praticado, onde é praticado, mas que, enfim, a gente dentro da escola acaba não conseguindo por falta de material, por falta de material adequado, né, então, um trabalhinho que eu gosto muito de fazer, no oitavo ano, né, é os esportes de redes divisória que daí a gente, é eles estudam sobre badminton, tênis, biribol, mas nada desses a gente consegue realmente praticar, né, porque a gente não tem material, espaço adequado, teria que ter no mínimo uma piscina dentro da escola, sonho né, é sonho que a gente tem.	---
E	Isso. Que espaços você costuma utilizar?	[10:55]
P1	Eu uso a quadra, o pátio, a sala de aula, a sala de Educação Física que a gente tem mesa de ping pong, jogos de tabuleiro, e, os comuns né, aula teórica na sala, algumas vezes na sala de informática, não gosto de passar vídeo, porque eles não gostam de ficar assistindo vídeo, eles acham monótono, né, então eu não passo vídeo, mas informática, sala de aula, sala de Educação Física e a quadra.	---
E	Que conteúdos/assuntos você programa para ensinar os alunos nas aulas de Educação Física?	[11:31]
P1	[breve pausa] Todos os esportes né, esportes coletivos a gente vê e faz aula teórica e prática dos esportes coletivos, então os esportes pra conhecer o que a gente, o que cada um, por exemplo, hã, se tem algum esporte que seja parecido com o handebol mas que a gente não vai conseguir jogar, mas pelo menos conhecer. Já fiz, hã, rugby, a rugby não, ai, aquele q leva a , hóquei, já fizemos taco, bocha, [breve pausa] que mais, a gente faz algumas atividades diferenciadas, ah! professora vamos jogar, as vezes eles querem jogar alguma coisa diferente e a gente consegue o material, a gente vê também dentro do programa da escola, saúde, qualidade de vida, hã, o esporte e a mídia, o desenvolvimento do esporte no mundo, copa, olimpíadas, esses básicos né, conteúdos básicos que vão cair no ENEM no Ensino Médio né, a evolução do esporte, a evolução do movimento corporal, tudo isso que, o que abarca dentro do ENEM a gente tenta também no Ensino Médio e vem desde o ensino fundamental tentando dar uma pegada geral né, pra tu sabe que são só três questõezinhas no ENEM, mas são três questõezinhas que a gente quer que eles acertem né, então tenta pegar um pouco de cada coisa.	---

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
E	Então que justificativas você costuma apresentar para programar esses assuntos a serem ensinados para seus alunos?	[13:26]
P1	Olha, o conhecimento que eles tem que ter do corpo deles, da saúde, né, uma melhor qualidade de vida e isso acho que é o mais importante que a gente tem pra ensinar dentro da Educação Física e essa é minha justificativa principal. E a socialização.	---
E	Você falou antes em aulas teóricas e práticas né. Você divide essas duas aulas de Educação Física do Ensino Médio igualmente, uma teórica por semana e uma prática, como você divide? Você poderia contar pra mim um pouquinho?	---
P1	Na verdade eu dou bem mais aulas práticas do que aulas teóricas, por vários motivos. Primeiro assim ó, a teórica pros alunos é enfadonho, eles sabem que vai cair no ENEM, mas eles preferem a aula prática. Então, na aula prática vai fazendo a aula prática conversando explicando porque é isso, porque, onde que vai ser usado né, e a aula teórica, por mais conteudista na verdade, eu uso menos, bem menos, e daí a gente faz em termos de leitura, de conversa, debate em sala de aula. Ah! Tá muito frio, tá chovendo, a gente aproveita, aproveito mais esses dias assim, porque se eu deixar só aula, porque se eu dividir uma aula teórica e uma aula prática, eu perco os alunos. Aí eu vou perder meu público. Eles são adolescentes e eu tenho que entender isso. Eles são adolescentes e eles já tem na manhã várias aulas teóricas né, então quando tem Educação Física é a hora que eles pensam assim: ah! nós vamos sair de dentro da sala de aula e vamos extravasar as energias, então, eu cuido assim pra não deixar, pra eles não terem uma aversão, porque se eu começar a dar só aula teórica, eles vão ter uma aversão né, vão olhar pra professora e vão dizer, lá vem a chata da professora de Educação Física, só com as aulas teóricas. Então, eu dou menos teoria do que prática.	---
E	Como você distribui temporalmente os conteúdos ou assuntos que considera importantes, que você estabeleceu para dar nas aulas de Educação Física?	[15:47]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	<p>Então assim, eu não pré-estabeleço essa aula vai ser prática, essa vai ser teórica, de vez em quando vai ter uma aula teórica, mas é porque eu não dou, eu não chego e dou a teoria pros alunos, eu faço eles irem buscar a teoria. Se é o Ensino Médio eu trago um trabalhinho xerocado pra fazer leitura e debate, se é o Ensino Fundamental, eu faço eles irem buscar a teoria, trazem a teoria e a gente debate em sala de aula. Aí, isso aí daria o quê, de quinze em quinze dias eu faço uma aula teórica. E eu dou muito tema, ah, nós vamos estudar, vamos fazer futsal né. A escola não consegue trabalhar futebol de campo, vai trabalhar futsal, mas aí eu vou fazer eles buscarem o futebol de campo, o futsal, o futebol sete, a gente vai conversar daquilo ali, cada grupo vai fazer um, vai, vai contar o que pesquisou, ou todos pesquisam, eu dou como temas de casa. Ah! Eu olho os cadernos, se fizeram ou não fizeram. A gente conversa, a gente vai pra aula prática, né, e como é que seria no campo uma cobrança de lateral, como é que a gente faz na quadra a cobrança de lateral, faço eles pensarem assim né. Então eu não trago a teoria pronta pra eles, porque é ruim né, porque aí tu tá jogando a matéria em cima dos alunos, tá jogando o conteúdo, enquanto que tem tantos meios hoje em dia, eles buscam pelo celular, eles buscam na, né, no computador, então, eles mesmos podem pesquisar. E, às vezes, eles vem assim né, ah! professora, olha o que eu descobri! Pedem curiosidades também eu gosto dentro do assunto que tá trabalhando né, alguma curiosidade que tenha acontecido e, e aí eles se envolvem mais, acho que eles se envolvem mais, então assim, eu não estipulo ai vai ser tantas aulas práticas, vai ser tantas aulas teóricas. Eu não estipulo. Conforme vai indo o conteúdo eu sei que daí eu vou ter que trabalhar uma parte teórica, que pode ser só falada né, antes de uma aula, daí eu converso com eles o que a gente vai fazer e, daí vai pra aula prática. Eu não fico assim, a manhã inteira, a não ser que eles tenham algum trabalhinho pra apresentar, mas eu não fico ali, largando conteúdo em cima deles, até porque eu acho que eles não vão aproveitar tanto quanto se tivesse fazendo na prática mesmo.</p>	---
E	<p>E os conteúdos que hoje você me falou que você programa pra ensinar pra eles, como você distribui? Você tem determinado quantas aulas de cada conteúdo, vai decidindo ao longo do andar da carruagem?</p>	[18:39]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	<p>Não, não, não. A gente tem que fazer o planejamento trimestral né. Aí antes do trimestre começar a gente faz o planejamento do que que vai ser trabalhado, então assim, primeiro que eu vejo pela época do ano. Que a época do ano que vai me ditar o que eu vou trabalhar, vôlei, por exemplo, eu não jogo, não trabalho no inverno. O volei eu deixo pra trabalhar no final do ano ou no início do ano. Aí eu combino com os alunos o que nós vamos vermos, vamos ver os esportes jogados com o pé, no início do ano. Sempre fiz assim, no início do ano, esportes jogados com o pé e daí também aproveitei fiz rugby e alguns outros esportes que tinham bastante movimentação, mas que usavam mais o pé pra trabalhar. E daí, eu botei um outro conteúdo que era mais teórico junto, né, não me lembro, acho que foi saúde e qualidade de vida que eu botei lá no início do primeiro ano, no primeiro trimestre. Aí no segundo trimestre que é mais frio, ficou pouco diferente este ano porque a gente estava sem a quadra, mas normalmente eu faço assim, eu pego o handebol e basquete que tem que mais agarrar a bola né. Aí todos os outros que tem passe de bola com a mão, eu vejo com eles se tem algum esporte que eles gostariam de jogar, não era rugby que eu falei antes, era hóquei, botei na cabeça né, era hóquei, aquilo que carrega a bola. Aí a gente, hã, faz handebol e basquete, porque eu gosto de fazer handebol e basquete pra dar um comparativo entre os dois né, algumas coisas que eles tem em comum e eles buscam outros, fazem também trabalhos teóricos, e daí eu fiz de trabalho, de mais teórico, aí o uso de anabolizantes, o uso de suplementação alimentar né, ainda seguindo o programa de saúde e qualidade de vida, a alimentação, os distúrbios alimentares. E agora o terceiro trimestre fiz o voleibol e os esportes de rede divisória, e daí não tive essa parte de teórica na verdade né, porque daí eu fiz um trabalho grande com eles de todos os esportes pra conhecer, que a gente não pode jogar, eles apresentaram tudo. Então mais a época do ano que me ajuda, porque assim ó, é ruim trabalhar o vôlei no inverno, a gente sabe que dói braço, dói mão, é menos movimentado, eles ficam com mais frio. E também assim ó, muito joguinho não muito direcionado ai pro esporte, muito jogo que interaja, muito jogo de invasão, muito jogo de socialização, mas que não tem, não, ai ta jogando basquete, ta jogando futsal, não ta jogando, ta jogando alguma coisa pra se divertir.</p>	---
E	Que conteúdos atitudinais você espera que seus alunos desenvolvam em suas aulas?	[22:00]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	A primeira coisa que eu digo pra eles sempre que eu espero que eles participem da minha aula. Pra mim não interessa se ele é um bom esportista ou um péssimo esportista, mas que participe, que tente aprender o que eu to esperando e essa é a primeira que eu to trazendo pra eles, e esse é o primeiro, é o primeiro ponto que eu pego pra avaliação, se tá querendo participar. Pra mim não interessa se vai pegar a bola e vai deixar cair a bola, se vai fazer um passe redondinho, se vai coseguir fazer gol, se é o melhor jogador da turma, interessa é que tu tenha interesse em tá participando daquela aula, né. Isso aí é a primeira coisa que, né, pode ser péssimo, mas que queira participar, né, da aula, primeira coisa é isso. E né, as atitudes de bom comportamento, de respeito, de saber que o outro colega é diferente. O respeito é primordial.	---
E	Que conteúdos procedimentais você espera que seus alunos desenvolvam em suas aulas? Os procedimentais eles estão mais voltados aos procedimentos, ao como fazer.	[23:17]
P1	Outro ponto que eu digo pra eles: tu não sabe nada, chegou zero na minha aula, mas que tenha aprendido algo, saído do que tu era, melhorado, não interessa, como eu te disse ates, não interessa que tenha melhorado 100%, mas que tu tenha modificado. Ah, não sabia agarrar a bola, não conseguia ou não corria pra pegar a bola e coseguiu correr e buscar e tentou e recebeu um passe. Isso é que mais vai vir da participação né, essa, o, então eu não espero formar, é o que eu digo pra eles, eu não quero aluno atleta, porque se eu quisesse aluno atleta eu não tava trabalhando em escola, então eu só que o um aluno que seja participativo e isso aí que vai contar é, que ele tenha conseguido aprender alguma coisa que ele possa levar daqui de dentro da escola. Que ele possa, além de aprender a socializar, e querer usar pra se divertir e descansar na hora livre dele, ah, vou jogar um vôlei com os amigos, eu vou jogar um futebol e vai saber o que tem que fazer pra, pra poder participar do jogo no conjunto.	---
E	Que conteúdos conceituais você espera que seus alunos desenvolvam em suas aulas?	[24:42]
P1	Conceituais... Principalmente que ele aprendam a cuidar da saúde deles, no futuro consigam ter uma boa qualidade de vida usando né a atividade física pra, pra ter uma boa qualidade de vida, uma boa saúde, principalmente isso.	---
E	Agora sobre avaliação, que formas ou instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos as aulas de Educação Física?	[25:11]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	[Breve pausa] Além destes trabalhos teóricos, que eu dou, de revisar de caderno, se eles buscaram os temas que eu pedi né, a participação na aula, participou na aula pra mim já tá com ponto positivo. Só a participação, há, pra mim não [breve pausa] não tem problema se ele não é um bom jogador. Pra mim, o que, já conta ponto positivo é ele tá participando, tá querendo participar. Essa já tá, já começa minha avaliação. E claro, se ele conseguiu o desenvolvimento dentro da capacidade que ele tinha né, que daí as capacidades são totalmente diferentes dentro de uma escola, não é que nem ir dentro de uma equipe de futebol que todos são num mesmo nível, na escola a gente tem alunos super há eficiente no jogo e tem outros tem mais dificuldade de jogar e infelizmente, a gente no Ensino Médio recebe aluno que tem medo de que a bola venha né, então, por exemplo, se perder esse medo, se conseguir participar eu já to avaliando como positivo, porque a gente tá numa escola.	---
E	A partir, então dessas formas e instrumentos que indicadores você utiliza para coletar informações sobre as aprendizagens que foram realizadas por seus alunos então, para cada um dos conteúdos que foram ensinados, conceitual, procedimental e atitudinal, em suas aulas?	[26:33]
P1	Instrumentos de avaliação... Não faço avaliação prática, eu sei que escola, tem escola que ainda faz avaliação prática, eu não faço. Eu avalio participação, se, o que eu digo pra eles, vocês tem que vim apresentar o trabalho e tem que entender o que vocês estão falando, o que vocês. Porque não é chegar e ler né, eles tem que terem aprendido alguma coisa. Então, assim ó, quando a gente conversa se eles aprenderam, se estão falando com clareza sobre o assunto, né, se eles conseguem, há, a gente faz uma explicação ali, ah, nós vamos jogar basquete, daí desde as explicações de como é que desenvolve o jogo do basquete, quais as regras, se eles conseguem trazer da teoria que a gente viu oral levar pra prática, né, se o aluno consegue, tudo isso é avaliado, né. Além, claro, do desenvolvimento motor né, que isso é de aluno pra aluno, então não tem uma medida de dizer assim, ah, eu vou fazer... eu não faço, tem gente que faz aula prática de toque, aula prática de passe, eu sei de escola que faz, mas eu não faz isso. É que o aluno, cada um é um individual, e um vai ter habilidade e outro não vai ter. Então eu vejo isso, se eles conseguem seguir regras, se eles conseguem trazer da teoria pra prática né. E, às vezes, por exemplo, tem a paralela e eu acabo tendo que fazer a recuperação paralela pra aqueles que não atingiram, ah, não apresentaram o trabalho, fiz o trabalho e não apresentaram, vou ter que fazer uma recuperação paralela, aí eu faço um outro trabalho, sem consulta, com o conteúdo que a gente viu, prático, teórico, daí no papel. Aí vai pro papel pra ficar a avaliação registrada, mas daí já no final do trimestre, se precisa, com o aluno que precisa. E, às vezes acontece né, o trabalho foi marcado, não fizeram o trabalho, não apresentaram.	---
E	De que tipos de ações formativas você costuma participar?	[29:00]

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	Olha! Infelizmente, ultimamente mais a formação da escola mesmo, a formação oferecida pela escola. Formação pra a área da Educação Física, da área escolar, eu acho que tá bem defasada assim né, não vejo mais, faz tempo que não vejo curso pra Educação Física escolar. Acho que foi o ano passado ou esse ano que teve aquele, aquele grande de Educação Física que tem e eu olhei os cursos é musculação, é ginástica, jump, é não sei o quê, e pra área escolar não tem, então eu não faço. Esse muito técnico assim que é mais pra academia, então eu acabo fazendo só o da escola.	---
E	Que motivos fizeram você participar dessas ações ou o que motivou você a querer participar de ações formativas?	[29:54]
P1	[Breve pausa] É que assim ó, a gente faz a formação aqui na escola, muito voltado pra como essa formação vai ajudar nós professores a desenvolver os conteúdos, né, a ser mais próximos dos alunos, a ser mais próximos dos colegas, né. E, então, isso é um bom motivo, né, de ter novas vivências né e trocas de experiência pra ver no que a gente pode melhorar.	---
E	De que maneira você tem participado nas reuniões pedagógicas promovidas e organizadas por sua escola?	[30:39]
P1	Ai, isso é difícil de falar né, porque eu além de ter a Educação Física, eu sou coordenadora, daí a coisa se mistura. Daí a agente planeja a reunião pedagógica e participa da reunião pedagógica, então fica meio misturado, porque não participo só como professora né. Então a gente monta a reunião junto, eu e as gurias, pra fazer uma reunião voltada pros três turnos parecida né. Então assim ó, a participação é bem ativa [risos].	---
E	Você é coordenadora de qual turno da escola?	---
P1	Do turno da tarde.	---
E	Do turno da tarde. Que outras ações você costuma realizar ou participar?	[31:27]
P1	Dentro da escola?	---
E	Isso! Ou até fora, se você acha que faz, hã, tem feito alguma atividade fora, alguma formação e dentro da escola também, atividades como gincanas...	---
P1	Aii.. Este ano foi bem atípico né. Mas normalmente a gente faz gincanas, a gente faz jogos, né, hã, os jogos atrasaram por causa do atraso da quadra. A quadra ficou pronta bem mais tarde, era pro ano passado a quadra e ela ficou pronta esse ano [2017] em agosto, setembro, por ali. Então, atrasou tudo, a greve atrasou, então a gente acabou fazendo menos, mas a gente faz então, gincana, a gente faz jogos, hã, nós fazemos mostra pedagógica, festa junina, festa gaudéria, então, tudo isso envolve e, envolve bastante os professores de Educação Física. Sempre tão cotados né. Os de Educação Física nunca tão fora.	---

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
E	Eu já ia perguntar se isso era mais uma atribuição do professor de Educação Física né, que você tava participando como professora de Educação Física ou como coordenadora ou como os dois.	---
P1	Tu sabe que quando eu comecei aqui na escola, a [breve pausa] era os jogos, só fazia, a gente fazia jogos. Era interséries até, e então, era atribuição dos professores de Educação Física e os professores, os outros se alienavam, só quem trabalhava era o professor de Educação Física. Aí depois de um tempo, ah, se passou a colocar os professores como técnicos das equipes, tem que ter um professor de técnico, então eles começaram a participar mais, mesmo que não fosse a área deles é, pra não ficar uma coisa só da Educação física, pra envolver a escola toda. E as gincana começou, eu nem fazia parte ainda da coordenação, e a professora coordenadora me olhou e disse assim: monta uma gincana [risos], aí eu montei a gincana. E aí, vim montando a gincana há bastante tempo, mas daí depois quando entrei pra coordenação, aí as gurias entraram também na coordenação, e a gente começou a trabalhar de uma maneira diferente, não começou a dividir/setorizar né, nós começamos a nos envolver todos. Como é que vai ser a gincana, daí todo mundo trabalha junto na gincana, não é um que tem que pegar e montar e dizer a gincana tem assim, assim e assim, só sobrecarregar, todo mundo trabalha juto, se envolve, nos jogos também todos se envolvem agora. A gente conseguiu, nisso a gente conseguiu pegar e juntar todos professores né e fazerem se envolver. Então, eu acho que melhorou, não ficou assim porque tudo que vinha de prático jogavam na professora de Educação Física né. Multifuncional [risos].	---
E	É! Essa é uma realidade bastante constante né. Deste tipo de atividade...	---
P1	É atividade prática, vamos deixar o de Educação Física, ele se vira, ele sabe de tudo né, e ele consegue! Ele faz!	---
E	Apesar de não estar aqui no questionário, e como eu sei que tu já foi coordenadora do PIBID, não sei se atualmente ainda é...	---
P1	Não.	---
E	Mas, o que tu acha assim de ser professora supervisora do PIBID contribuiu, o que trouxe até pra tua formação, pras tuas aulas, se você poderia me contar um pouquinho?	---

QUADRO PRINCIPAL		
	Transcrição das falas da entrevista	Observação
P1	<p>Tu sabe que quando eu fui pro, pro PIBID, eu fui meio às cegas né, eu pensei: vamos lá né, se vai trazer aluno pra escola eu acho, eu pensei, se não for bom, a gente encerra né. E, eu gostei porque, além do que os pibidianos trazem pra os nossos alunos na escola, a gente acaba aprendendo também. Então a troca é um vai e vem. Os alunos vem pra escola e aprendem, a gente volta pra dentro da universidade e aprende e acaba se renovando. Pra mim foi, foram quatro anos de renovação. Trabalhei quatro anos lá no PIBID e eu pude renovar, repensar muito do que, do jeito que a gente trabalha né, do método que tá usando, hã, a tua visão que tu tá tendo sobre o aluno, né, eu acho que isso, sem falar a parte do conteúdo programático assim que de joguinhos, de novidade que a gente aprende né. Porque sempre tem novidade e às vezes a gente dentro da escola não consegue, hã, aprender tudo, quando tu sai assim e tu vai pra um meio mais jovem, que tá com uma energia diferente, tu acaba tendo, hã, trazendo pra ti né. Então, foi assim ó, enquanto professora supervisora foi uma época de aprendizado. Me voltou a fazer pensar, a trabalhar, a escrever e, escrevemos bastante naquela época. Eu nunca na minha vida tinha escrito tanto [risos] e acho que foi assim bastante válido, muito aprendizado, um retorno bem grande que eu tive assim. Não da Instituição da Universidade, do grupo que eu tive, né que trabalhou aqui comigo e dos outros grupos que a gente tinha aquelas reuniões lá né, e o que se conversava, o que cada um passava, a vivência de cada um, isso sim, mas da Instituição, em termos de conhecimento institucional, estar na universidade, não modificou nada. Eu vejo que a universidade continua engavetada ali assim, e, ah, é a licenciatura, mas se não fosse o PIBID, muitos, eu acho que estes que estão no PIBID, estão privilegiados. Quem vem pro PIBID que tá fazendo licenciatura, ele tá um passo adiante, se não for mais passos adiante do que o que não ta fazendo o PIBID. Porque essa vivência da escola vai mostrar outra, outra realidade pro aluno, pro estudante né. E eu acho que o PIBID traz isso, essa vivência, esse conhecimento que só na prática se consegue.</p>	---
E	<p>Então eram essas as nossas questões, e queria te agradecer bastante por ter respondido e estar colaborando com minha pesquisa.</p>	---
P1	<p>Eu quero agradecer que fui escolhida. Espero ter contribuído. Se precisar conversar comigo mais uma vez, pode vir né. Fico lisonjeada de estar no teu trabalho. Obrigada.</p>	---

ANEXOS

ANEXO A

**Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética
em Pesquisa da UFSM sobre o Projeto
“Guarda-Chuva” do Grupo INOVAEDUC
“Necessidades para o Trabalho Docente em
Escolas Públicas para a permanência efetiva e
a aprendizagem qualificada dos alunos de
Ensino Médio no Brasil”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos de Ensino Médio no Brasil

Pesquisador: Eduardo Adolfo Terrazzan

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68229317.7.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.118.458

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Necessidades para o trabalho docente em escolas públicas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos de ensino médio no Brasil" e se vincula ao Centro de Educação.

No resumo do projeto o seguinte texto: "Esse projeto tem como objetivo compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do Trabalho Docente (TD) com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos, nas atuais condições de trabalho em Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM). Pretendemos utilizar como fontes de informação os seguintes tipos: (1) Espaços: Aulas ministradas por professores em EPEM; Sessões de planejamento didático-pedagógico; Reuniões Pedagógicas realizadas em EPEM; Encontros de Formação Continuada de Professores em Serviço realizados em EPEM; (2) Sujeitos: Professores em serviço em EPEM; Alunos do Ensino Médio; Membros das Equipes Diretivas de EPEM; (3) Documentos: Planejamentos Didático-Pedagógicos elaborados por professores do Ensino Médio, bem como demais documentos elaborados para organização de suas aulas; Documentos oficiais de Escolas Públicas de Educação Básica, tais como: Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares, Programações Curriculares. Para a coleta de informações, definimos, como instrumentos de

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

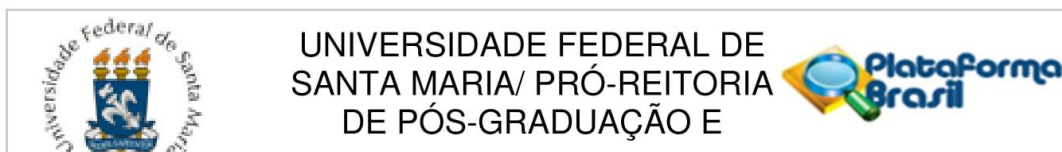
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.118.458

pesquisa: observações, questionários, entrevistas, grupos focais e roteiros para análise textual de documentos. A partir das ações de pesquisa previstas para serem desenvolvidas neste projeto, pretendemos ampliar a produção de conhecimentos acadêmico-científicos no campo educacional no sentido de constituir aportes conceituais, que possam contribuir para a proposição e o desenvolvimento de novas organizações para o Ensino Médio das Redes Escolares Públicas brasileiras, que tomem por base a realidade atual do TD desenvolvido nessa etapa da escolaridade, bem como as necessidades que se apresentam para que esse mesmo TD seja transformado com vistas a garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de seus alunos."

Na p. 12 do projeto consta que "o universo potencial que iremos investigar abrange Escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul, localizadas na cidade de Santa Maria/RS e nos demais municípios pertencentes à abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), instância político-administrativa da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/RS). Além disso, pretendemos identificar e selecionar escolas reconhecidas pela comunidade educacional como casos de destaque no desenvolvimento de ações voltadas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos do Ensino Médio. A partir desse universo potencial, serão estabelecidos critérios para recorte e constituição da amostra da pesquisa, permitindo a realização de um estudo comparativo entre diferentes realidades escolares."

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma, orçamento, questionário e roteiro de entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

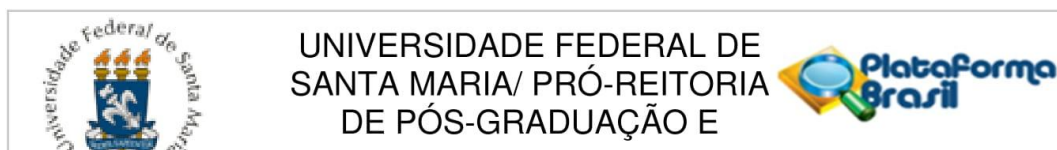
Compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do trabalho docente com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos, nas atuais condições de trabalho em escolas públicas de ensino médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta a seguinte descrição para riscos e benefícios:

"Riscos: a pesquisa apresenta riscos mínimos como cansaço ao responder o questionário ou desconforto durante os processos de entrevista, observação e/ou grupo focal. Entretanto é

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar	
Bairro: Camobi	CEP: 97.105-970
UF: RS	Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362	E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.118.458

importante ressaltar que o participante terá a possibilidade de solicitar esclarecimento sobre o processo de pesquisa a qualquer momento, como também, têm garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Benefícios: a partir das ações de pesquisa previstas para serem desenvolvidas neste projeto, pretendemos ampliar a produção de conhecimentos acadêmico-científicos no campo educacional no sentido de constituir aportes conceituais, tanto teóricos como práticos, que possam contribuir para a proposição e o desenvolvimento de novas organizações (político-pedagógicas, curriculares, administrativas) para o Ensino Médio das Redes Escolares Públicas brasileiras, que tomem por base a realidade atual do trabalho docente desenvolvido nessa etapa da escolaridade, bem como as necessidades que se apresentam para que esse mesmo trabalho docente seja transformado com vistas a garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de seus alunos. Nesse sentido, temos como expectativa contribuir, mais especificamente, com:

- a identificação e a caracterização de um conjunto de condicionantes para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos no Ensino Médio;
- subsídios para melhoria do trabalho docente (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, etc.) desenvolvido em Escolas de Ensino Médio das Redes Públicas, no sentido de garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de seus alunos;
- o estabelecimento de um conjunto de parâmetros que possam servir de guia/orientação para ações que visem a melhoria dos processos de elaboração e implementação de Políticas Educacionais para o Ensino Médio, bem como a sua consolidação em âmbito nacional e regional;
- a constituição de um conjunto de sugestões, recomendações e proposições para uma melhor estruturação e desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro, de modo a possibilitar o atendimento, de forma crítica, às demandas postas pelas metas presentes no PNE 2014-2024 relativas a essa etapa de escolaridade;
- o estabelecimento de um conjunto de conhecimentos sobre metodologia da pesquisa em educação, investindo no aprimoramento das abordagens, técnicas e procedimentos de pesquisa em Ciências Humanas/Educação, para subsidiar futuros estudos/pesquisas no campo educacional, bem como a formação de futuros pesquisadores para atuação nesse campo;
- a elaboração de artigos para publicação em periódicos e, secundariamente, de trabalhos para apresentar em eventos, ambos decorrentes de nossos estudos e pesquisas, de modo a divulgar novos conhecimentos construídos acerca das temáticas estudadas."

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

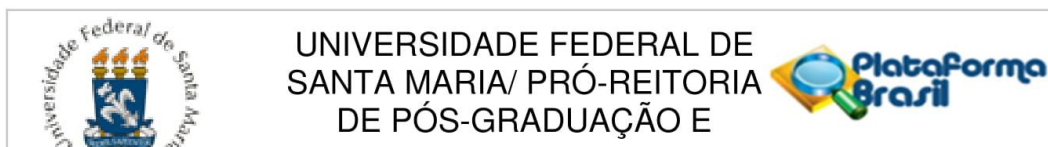
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.118.458

Considerando-se as características do projeto, a descrição apresentada pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_904755.pdf	11/05/2017 13:28:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NETRADOCEM_Proj_TxtC_ProjComplSubCEP_Vrs02_AdrianaFN170511.pdf	11/05/2017 13:26:33	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PlatfBrasil_TCLE_Vrs01_AdrianaFN170511.pdf	11/05/2017 13:24:42	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_TermConfidencialidade_Vrs04_KauanaMB170505.pdf	08/05/2017 16:12:41	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_AutorInstMENCEUFMS_KauanaMB170428.pdf	08/05/2017 16:07:38	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_AutorInst8CRESM_Kauana	08/05/2017	Eduardo Adolfo	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

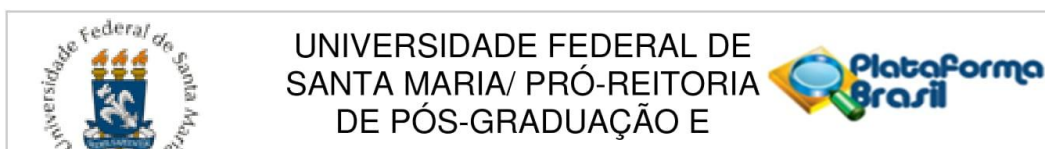
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 2.118.458

Outros	MB170505.pdf	16:04:48	Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_ComprRegGAPCEUFSM_Ka uanaMB170505.pdf	08/05/2017 15:59:50	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Folha de Rosto	PlatfBrasil_FolhaRostoNETRADOCEM_ KauanaMB171428.pdf	08/05/2017 15:51:41	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 13 de Junho de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com