

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

LUIZ GONZAGA DE MELO

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO
ESCOLAR**

**PONTA GROSSA
2012**

LUIZ GONZAGA DE MELO

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck.

**PONTA GROSSA
2012**

M528f Melo, Luiz Gonzaga de
 Formação docente e prática pedagógica dos professores de
Educação Física : uma análise das relações no contexto escolar / Luiz
Gonzaga de Melo. Ponta Grossa, 2012.
 115f.
 Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : Ensino e
Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvia Christina Madrid Finck

 1. Formação docente. 2. Diretrizes Curriculares. 3. Educação
Física.
4. Prática pedagógica. I. Finck, Silvia Cristina Madrid. II. T.

CDD: 371.3

TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ GONZAGA DE MELO

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

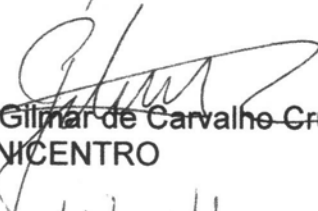
Orientador



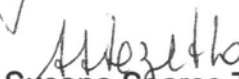
Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
UEPG



Prof. Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira
UEM



Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG/UNICENTRO



Profª Drª Susana Soares Tozetto
UEPG

Ponta Grossa, 13 de março de 2012.

Dedico este trabalho à minha família, razão da minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

À minha esposa e filhos, pelo apoio, incentivo e vibração em relação a esta jornada.

À Professora Dra. Silvia Christina Madrid Finck, por me orientar em todas as etapas desta caminhada acadêmica.

Aos professores Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira, Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, e Dra. Suzana Soares Tozetto, por aceitarem participar da Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG: Dr. Luiz Fernando Cerri, Dr. Nívio de Campos, Dr^a. Célia Finck Brandt, Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli, Dr^a. Angélica Goes Müller Morales, pelas inúmeras e valiosas contribuições ao longo deste processo acadêmico.

Aos professores Dr. Ademir José Rosso e Dr. Jefferson Mainardes, que apesar do pouco contato que tivemos muito me ensinaram sobre pesquisa.

Aos colegas, pela amizade e pelo que me ensinaram.

Aos professores de Educação Física do município de Ibaiti, amigos e parceiros, pelas contribuições valiosas para a realização deste estudo.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

MELO, Luiz Gonzaga de. **Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das relações entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008). O objetivo da pesquisa foi analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as DCE de Educação Física (PARANÁ, 2008). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Os pressupostos teóricos científicos que norteiam este trabalho são a concepção histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, sendo que estes são também os pressupostos que fundamentam as referidas DCE (PARANÁ 2008). Utilizou-se como fundamentação teórica as contribuições de pesquisadores que discutem questões relativas à educação, a educação física e à formação de professores, permeando-as com críticas e propostas (PIMENTA, 1994; SAVIANI, 1986; TARDIF, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 2000; BRACHT; ALMEIDA, 2006; IMBERNÓN, 2007; TAFFAREL et al., 2007; VEIGA, 2009; GATTI, 2010; BEHRENS; PEREIRA, 2011). A pesquisa envolveu a análise do contexto da prática pedagógica de nove (09) professores de Educação Física, que atuam em quatro (04) Escolas Públicas Estaduais do município de Ibaiti – PR. Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram as observações das aulas, a aplicação do questionário e a realização da entrevista com os professores. Como opção metodológica elegeu-se a Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados da pesquisa indicam que: a) as divergências são maiores que as convergências, entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente e as DCE (PARANÁ, 2008); b) a formação inicial dos professores, bem como os programas de formação continuada que são oferecidos pela SEED/PR, não se coaduna com as DCE - EF (PARANÁ, 2008) ou são insuficientes para formar um professor que compreenda e coloque em prática a proposta das DCE; c) a formação docente inicial está muito mais voltada às práticas tecnicistas e aos reclames do mercado, negligenciando a prática de sala de aula, ou seja, “não estão ensinando a ser professor”; d) a prática pedagógica da EF na escola evidencia um caráter esportivizado, que pode ser interpretado como decorrente da trajetória dos professores como atletas, bem como da formação acadêmica essencialmente esportiva que tiveram; e) há desconhecimento, por parte dos professores, dos pressupostos teóricos, objetivos, elementos articuladores, metodologia e critérios avaliativos contemplados nas DCE (PARANÁ 2008). Embora a pesquisa realizada tenha buscado analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as DCE de Educação Física (PARANÁ, 2008), muitos aspectos relacionados à prática pedagógica, a formação de professores e as diretrizes curriculares necessitam ser aprofundados e discutidos.

Palavras-chave: Formação docente. Diretrizes Curriculares. Educação Física. Prática pedagógica.

MELO, Luiz Gonzaga de. **Teacher formation and Physical Education teacher's pedagogical practice**: an analysis of the relations in a school context. 2012. 115 leaves. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - Brazil, 2012.

ABSTRACT

This thesis presents an analysis of the relations between the physical education teacher's pedagogical practice, their instruction as a teacher and the Curricular Guidelines of Basic Education concerning Physical Education – CGE (PARANÁ, 2008). The goal of this research was analyzing the converging and diverging points between the physical education teacher's pedagogical practice, their formation as a teacher and the CGE of Physical Education (Paraná, 2008). The research is characterized as qualitative. The scientific - theoretical presuppositions which guide this work are the historical-cultural and the historical-critical pedagogy, since these are also the presuppositions that give base to the aforementioned CGE (Paraná, 2008). It was used as theoretical basis the contributions by researchers who discuss questions related to the education, physical education and the formation of teachers, permeating them with reviews and proposals. (PIMENTA, 1994; SAVIANI, 1986; TARDIF, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 2000; BRACHT; ALMEIDA, 2006; IMBERNÓN, 2007; TAFFAREL et al., 2007; VEIGA, 2009; GATTI, 2010; BEHRENS; PEREIRA, 2011). The research involved the analysis of the context of the pedagogical practice of nine (09) Physical Education teachers, who work in four (04) State Public Schools of the municipality of Ibaiti – PR. The tools utilized in the research in order to collect data were the observations of the classes, the application of questionnaires and also interviews with Physical Education teachers. As a methodological option, it's been chosen the Triangulation of data (TRIVIÑOS, 2008) and the Analysis of Content (BARDIN, 1977). The results of the research indicate that : a) the divergences are greater than the convergences between teacher's pedagogical practice and their formation as teachers and the CGE (PARANÁ, 2008); b) the initial formation of the teachers , as well as the programs of continuous formation which are offered by the State Department of Education SEED/PR, do not comply with the CGE – EF (PARANÁ, 2008) or are insufficient to provide the teacher with a training that enables them to comprehend and put into practice the proposals of the CGE; c) the initial formation of the teacher is much more guided towards technicist practices and the needs of the market, neglecting the classroom practices, or else, “it doesn't teach to be teacher”; d) the pedagogy of Physical Education in school reveals a characteristic which tends towards sports, which can be understood as a result of the the trajectory of the teachers as athletes, as well as well as of the academic formation focused on sports that they had; e) there is an ignorance from the teachers concerning the theoretical presuppositions, goals, elements, methodology and assessment criteria found in the CGE (PARANÁ, 2008). Although the research carried out has tried to analyze the converging and diverging points between the teacher's pedagogical practice, their formation as teachers and the CGE of Physical Education (PARANÁ, 2008), many aspects related to the pedagogical practice, the formation of the teachers and the curricular guidelines still need to be further analyzed and discussed.

Key words: Teacher formation. Curricular Guidelines. Physical Education. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
AERA	Associação Americana de Investigação Educacional
CES/CNE	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física (PARANÁ, 2008)
DEB	Departamento de Educação Básica
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEM	Departamento de Ensino Médio
E1, E2, E3, E4	Escolas participantes da pesquisa
EF	Educação Física
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNEEF	Movimento Nacional dos Estudantes de Educação Física
ORELAC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9	Professores de Educação Física participantes da pesquisa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Estado do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency International for Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estrutura física e recursos materiais utilizados pelos professores de EF	54
QUADRO 2 – Perfil dos professores de EF: ano de graduação, regime de trabalho e tempo de docência	55
QUADRO 3 – Apresentação das turmas, cargas horárias e respectivas escolas observadas	59
QUADRO 4 – Organização das categorias e unidades de registro	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE	17
1.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	17
1.2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	22
1.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	26
1.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS REFORMAS CURRICULARES NACIONAIS DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	28
CAPÍTULO 2 – LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ - DCE (PARANÁ, 2008)	36
2.1 PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS DCE (PARANÁ, 2008)	36
2.2 AS DCE (PARANÁ, 2008): ASPECTOS HISTÓRICOS, ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS	41
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	48
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	48
3.2 O CAMPO DA PESQUISA	51
3.2.1 As Escolas Estaduais	52
3.2.2 Os Professores de Educação Física	54
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	56
3.3.1 Dados das observações das aulas de Educação Física	57
3.3.2 Dados dos questionários respondidos pelos professores de Educação Física	62
3.3.3 Dados das entrevistas com os professores de Educação Física	62
3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Questões norteadoras da entrevista	105
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores de Educação Física	107
ANEXO A – Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas	111
ANEXO B – Termo de participação em pesquisa científica	113

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à educação têm sido discutidas, ao longo dos anos, por vários segmentos da sociedade e dentre elas a qualidade do ensino se configura como uma das principais. No Brasil, a Educação de maneira geral é considerada de baixa qualidade, e ainda, a escola não cumpre seu papel, deixando muito a desejar como instituição educacional. As avaliações oficiais tem atestado esse fenômeno e a mídia tem divulgado, ao longo dos anos, reportagens nesse sentido, veiculando críticas principalmente relacionadas ao ensino nas escolas públicas do país.

Também se pode inferir sobre a baixa qualidade da educação ao observar os índices oficiais apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O MEC usa atualmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para avaliar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e ensino médio. Para a obtenção de tal índice é realizada uma combinação das notas da “Prova Brasil” e das taxas de aprovação dos estudantes.

Em três avaliações realizadas desde o ano de 2005, constatou-se, segundo fonte do próprio MEC, um avanço de 0,8 pontos para os anos iniciais do ensino fundamental; 0,5 pontos para os anos finais do ensino fundamental e 0,2 pontos de avanço para o ensino médio. Com tais avanços as médias ficaram, na avaliação de 2009, em: 4,6 para os anos iniciais do ensino fundamental; 4,0 para os anos finais do ensino fundamental e 3,6 para o ensino médio. Embora o MEC considere que houve um salto considerável, há que se levar em conta que essas médias estão muito aquém da média mínima de 6,0 pontos, estabelecida para países desenvolvidos (BRASIL, INEP, 2009).

Os fatores que conduzem a esses resultados avaliativos são inúmeros e complexos. Muitas vezes nas discussões no contexto escolar, em reuniões envolvendo pais e professores, são evidenciados vários aspectos como sendo causadores do fracasso escolar e da evasão dos alunos, tais como: a ausência da família, a falta de perspectiva de vida, a inversão de valores, alunos sem noção de limites e respeito às regras, imposição dos valores capitalistas, falta de investimento governamental, entre outros.

Tais fatores interferem no cotidiano escolar, pois a escola como um todo está inserida na sociedade e sofre influências políticas, econômicas e sociais. A escola segue leis, diretrizes para desenvolver sua função educacional. Entretanto, não será por decreto ou simplesmente por mudança de leis que os problemas na escola serão resolvidos. Conforme Cury (2002), leis são luzes numa sala escura cheia de carteiras, ou seja, pontos luminosos que apenas ajudam a seguir o caminho.

O contexto em que a escola está inserida torna sua tarefa cada vez mais árdua e complexa. A pós-modernidade, segundo Taffarel e Dantas Junior (2007), nos apresenta um quadro crítico com vertentes contraditórias. De um lado, a miséria disseminada em todos os continentes, a exploração humana desenfreada, as guerras que alimenta e enriquece a indústria bélica, a destruição da natureza e dos recursos naturais que são essenciais para a sobrevivência do homem. De outro, o estreitamento das relações sociais facilitadas pelo avanço tecnológico dos meios de comunicação e transportes, o acúmulo de riquezas capaz de reduzir as jornadas de trabalho, e a capacidade técnico-científica para solucionar inúmeros problemas da humanidade.

Diante deste contexto a escola tem que desempenhar com segurança e fundamento seu papel. Para Taffarel e Dantas Junior (2007) a escola, embora tenha exercido diferentes funções em distintos contextos históricos, é a instituição formativa, entre outras, criadas pela humanidade para garantir a todos o direito do acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade, que deve ser transmitido às novas gerações, possibilitando o desenvolvimento cognoscitivo dos alunos. Nesse processo o professor desempenha um papel de suma importância.

No entender da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED (PARANÁ, 2008), o grande articulador das ações pedagógicas na escola e, especificamente, na sala de aula é o professor. É ele o agente que contextualiza e dá significado à escola. De todos os elementos que influenciam a qualidade da escola, o professor é sem dúvida, o mais importante. O professor é aquele que deve dominar e mediar os saberes, possibilitando aos alunos o acesso aos mesmos de forma organizada e sistematizada, a partir de uma seleção de recortes de conteúdos planejados e movidos por uma intenção social, política, histórica e cultural (PARANÁ, 2008).

As definições e atribuições discorridas acima retratam a importância do papel do professor na escola, mas para desenvolvê-lo bem precisa, como em qualquer outra profissão, ter, além de condições estruturais de trabalho adequadas, uma formação inicial e continuada que proporcione o exercício da função docente de forma qualificada.

Não são poucas as estatísticas e os estudos que mostram o descompasso entre os cursos de formação de professores e a realidade escolar. Libâneo (2001, p. 83) afirma que:

[...] diversos estudos têm apontado os problemas de formação inicial e continuada do professor. Critica-se a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e o desligamento da prática. As iniciativas de formação continuada, geralmente na forma de “treinamentos”, vêm sendo bastante contestadas.

Os cursos de formação docente têm sido criticados, principalmente, por serem desenvolvidos de acordo com parâmetros de racionalidade técnica¹, com uma visão determinista e uniforme da tarefa do professor, potencializando um modelo de treinamento mediante curso-padrão, desconsiderando a contextualização, que é elemento imprescindível na formação (IMBERNÓN, 2009a).

Para Imbernón (2009b), a formação inicial, além de dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicológico e pessoal, deve qualificá-lo para o exercício da docência em toda a sua complexidade e com a flexibilidade e o rigor que a profissão exige. Além disso, no exercício da docência é preciso que o professor tenha a consciência da necessidade de uma formação permanente ou continuada em virtude das mudanças sociais que são produzidas. Para o autor citado,

[...] o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente objetivos (IMBERNÓN, 2009a, p. 110).

Compreendendo a necessidade de se estabelecer um novo olhar sobre a função da escola pública e sobre a formação dos professores a SEED/PR se propôs a desenvolver a partir de 2004 um conjunto de ações voltadas para as práticas curriculares no contexto escolar. O foco principal de tais ações seria promover a construção de novas diretrizes e, necessariamente, a formação continuada dos professores, desenvolvendo uma compreensão da concepção histórico-cultural, para que assim dessem conta do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, superando a visão e a prática do ensino tradicionalista e neoliberal que atrela a escola pública às necessidades de mercado, ao imediatismo e ao utilitarismo (PARANÁ, 2009). De acordo com a SEED, “[...] é preciso avançar na compreensão da abordagem histórico-cultural, a partir da qual é possível ir além do Construtivismo, em especial, na forma como ele foi apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (PARANÁ, 2009, p. 7).

Entre as ações do programa de formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná destacam-se: os grupos de estudos que buscaram

¹ De acordo com Pérez Gómez (2000) a racionalidade técnica é uma atividade do profissional instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais de ciências sociais, como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos (PÉREZ GÓMES, 2000, p. 356).

espaços de discussão, reflexão e ação em todos os estabelecimentos de Educação Básica da rede; os simpósios referentes a cada disciplina, visando aprimorar os fundamentos teóricos dos professores; a descentralização do Departamento de Educação Básica, denominado “DEB-Itinerante”, que se refere ao processo de formação continuada descentralizado, o qual ocorreu nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado, com a realização de oficinas visando à troca de experiências e discussões teóricas e práticas de cada disciplina; além de melhorias dos espaços escolares de apoio ao estudo e a pesquisa (PARANÁ, 2008).

Entretanto, a SEED (PARANÁ, 2008) inferiu, a partir das produções dos professores nas semanas pedagógicas realizadas nas escolas, que ainda havia muitas falhas na compreensão do papel da escola – que não é preparar mão de obra, formar para o mercado, dar conta de todos os problemas sociais e econômicos - mas sim possibilitar que, por meio do conhecimento, os alunos possam ter compreensão de sua condição como sujeito histórico (PARANÁ, 2008).

Diante disso viu-se como necessária a aproximação com o contexto escolar para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem por objeto as relações entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente e as DCE de Educação Física vigentes no Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). A pesquisa se caracteriza como qualitativa.

Para tanto, algumas questões se fizeram necessárias para nortear este estudo, sendo: (1) Quais os principais aspectos destacados pelo professor de Educação Física sobre sua formação inicial? (2) Quais os principais aspectos destacados pelo professor de Educação Física sobre os cursos de formação docente continuada, desenvolvidos no Estado do Paraná? (3) Qual o conhecimento do professor de Educação Física sobre as DCE (2008)? (4) O professor de Educação Física utiliza as DCE para fundamentar e desenvolver sua prática pedagógica na escola?

O objetivo principal da pesquisa foi analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as DCE de Educação Física (PARANÁ, 2008) vigentes no Estado do Paraná.

A análise foi realizada de acordo com os pressupostos, especialmente, das reformas curriculares das diretrizes para formação de professores de Educação Física ocorridas a partir de 1962, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, e das DCE de Educação Física (PARANÁ, 2008). As referidas Diretrizes orientam o desenvolvimento da educação no Estado do PR numa concepção progressista, tendo como pressupostos teóricos científicos a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

No sentido de buscar as respostas para os questionamentos que norteiam a pesquisa, considera-se o contexto da prática pedagógica de nove (09) professores de Educação Física, que atuam em quatro (04) Escolas Públicas Estaduais do município de Ibaiti – PR.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram as observações das aulas, a aplicação do questionário e a realização da entrevista com os professores.

O referencial teórico utilizado para o desenvolvimento deste estudo buscou subsídios científicos nas contribuições de autores como: Pimenta (1994), Saviani (1986), Tardif (2000), Pérez Gómez (2000), Bracht e Almeida (2006), Imbernón (2007, 2009a, 2009b), Taffarel et al. (2007), Veiga (2009), Gatti (2010), Behrens e Pereira (2011). Tais pesquisadores discutem questões relativas à educação e à formação de professores, permeando-as com críticas e propostas.

Como procedimento metodológico para nortear o estudo utilizou-se a análise qualitativa com interface na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), e a Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008).

Visando uma melhor apresentação e compreensão, o trabalho está organizado e dividido em três capítulos, com intuito de promover a análise pretendida. Ou seja, a relação entre a prática pedagógica cotidiana do professor de Educação Física, sua formação docente e as DCE (PARANÁ, 2008), no sentido de desvelar os pontos convergentes e divergentes.

No primeiro capítulo apresenta-se o contexto que envolve a educação escolar, especialmente nas duas últimas décadas, bem como, são analisadas as contribuições teóricas dos autores que apresentam críticas e propostas às formas de capacitação profissional dos professores de maneira geral e, especificamente, dos professores de Educação Física.

No segundo capítulo apresenta-se o resumo e análise dos dois textos que compõem o documento das DCE (PARANÁ, 2008). O primeiro texto versa sobre a Educação Básica, e inicia com um breve histórico da construção das DCE e da organização curricular, seguido de análise da concepção de currículo, bem como dos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação. O segundo texto refere-se especificamente à disciplina de Educação Física, o qual inicia com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento, aponta também os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos conteúdos e no seu desenvolvimento na escola. Em seguida, são discutidos os fundamentos teóricos metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem nortear o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na escola pública do Estado do Paraná.

No terceiro capítulo explicita-se a metodologia utilizada na pesquisa, aborda-se os principais aspectos em relação às opções metodológicas, sendo estas a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008). Na sequência realiza-se a apresentação, análise e discussão dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa, nas quais são considerados seus objetivos, as categorias definidas e os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores é um dos campos de conhecimento educacional mais discutido na literatura e nas práticas institucionais ao longo das últimas décadas. Para Imbernón (2007, 2009a, 2009b) essa discussão trilhou por dois caminhos distintos, que, no seu entender, se identificam pelos aspectos negativos e positivos da formação de professores.

No primeiro caso, Imbernón (2007, 2009a, 2009b) lembra que historicamente a formação de professores envolve uma racionalidade técnica, apresentando uma visão determinista e uniforme para a atividade docente, além de caracterizar-se sempre por um modelo de treinamento mediante cursos-padrão. Esse modelo, segundo o referido autor, perdura nos dias atuais. No segundo caso, ou seja, pelos aspectos positivos, Imbernón (2007, 2009a, 2009b) destaca: a preocupação do meio universitário com estudos sobre a formação de professores; a maior consciência dos professores apresentando um maior grau de comprometimento e o desenvolvimento de modelos alternativos para a formação docente. Além disso, o referido autor enfatiza ainda o aumento da produção e disponibilização de textos com análises teóricas, experiências, relatos, realização de encontros, jornadas, congressos e similares.

Entretanto, Imbernón (2007, 2009a, 2009b) refere-se também ao desânimo e perplexidade que tomou conta de todos que se preocupam com a formação de professores, decorrentes do aumento de exigências sobre o trabalho educacional, da falta de uma clara delimitação das funções dos professores e, naturalmente, do confronto e contradição existente entre o contexto de rápida mudança social e o tipo mais empregado de formação que prioriza o modelo transmissivo.

Mello (2000, 2007) vai além e apresenta uma configuração da crise na formação de professores no Brasil para justificar que “a formação de professores não é parte da solução, e sim parte do problema de qualidade da educação básica” (MELLO, 2007, p. 21).

Segundo Mello (2000, 2007) a divisão entre o professor polivalente e o professor especialista por disciplina gerou dois tipos de profissionais: os que têm pedagogia, mas não têm conteúdo, e os que têm conteúdo, mas não tem pedagogia. Tal situação, segundo a referida autora, decorre da separação entre dois caminhos na formação inicial de professores, pois nos cursos de pedagogia estudam-se as disciplinas pedagógicas e não os conhecimentos

que deverão ser ensinados; enquanto que nos cursos de licenciaturas são priorizadas por três anos as disciplinas específicas e somente no último ano os futuros professores têm outras disciplinas como didática, e ainda assim, desvinculadas do que aprenderam nos anos anteriores do curso.

Soma-se a isso o problema de que, decorrentes dos ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e das influências de organismos multilaterais, a legislação e as políticas educacionais brasileiras têm privilegiado a prática em detrimento da teoria. Enquanto isso, no processo de formação docente há uma clara dicotomia entre teoria e prática.

Ao definir a essência da atividade docente profissional Trojan (2008) explica que o processo de ensino-aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos, pois, sendo uma atividade intencional exige do professor conhecimentos, proposição de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade, que é a formação humana em determinado contexto social. Entende-se, assim que, o projeto idealizado teoricamente se realizará na atividade prática propriamente dita (TROJAN, 2008).

Entretanto, segundo Trojan (2008), a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação docente permanece mesmo havendo estudos e propostas desde a década de 1980, enfatiza ainda a importância da articulação entre ambas, e evidencia o estágio como atividade teórica e meio de aproximação com a prática (TROJAN, 2008). Para a autora, “a relação teoria-prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. [...] não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas” (TROJAN, 2008, p. 37).

O problema entre teoria e prática no processo de formação docente não é um problema pontual, nem simples, como nos mostra Trojan (2008, p. 30):

Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um processo de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria.

Para Pimenta e Lima (2006), é preciso afastar essa compreensão da prática de ensino, ou estágio, ou seja, como sendo a parte prática do curso de formação docente. Para as autoras, é preciso estreitar a relação entre teoria e prática, pois, no processo de formação

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, se colocar

elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Com esse entendimento, o estágio deve possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade existente no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido nas instituições escolares, ao mesmo tempo em que os prepara para o ingresso na profissão docente. Para isso, todas as disciplinas de um curso de formação docente, sejam teóricas ou práticas, devem contribuir para essa formação a partir da análise, da crítica e da elaboração de propostas de novas maneiras de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2006).

Em seus estudos, de forma comparativa, Trojan (2008) critica a formação docente no Brasil e destaca pontos positivos da formação docente cubana, inclusive com relação à proposta de aproximação da teoria com a prática, geralmente denominada como estágio. Para Pimenta (1994), os estágios podem ser de duas naturezas: curricular, quando ocorre ao longo do curso, articulado com as disciplinas teóricas; e profissional, quando ocorre após a formação teórica. “No Brasil, a formação docente, historicamente, exige apenas o estágio curricular, que é oferecido após ou paralelamente às disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino” (TROJAN, 2008, p. 37). Em Cuba, segundo a autora, o processo é diferente, pois, a formação docente ocorre paralelamente à prática profissional, seguindo os princípios de que “quem sabe, ensina; quem não sabe, aprende” e “aquele que sabe mais ensina aquele que sabe menos” (TROJAN, 2008, p. 37).

Outro elemento da configuração da crise de formação de professores nos é apresentado por Mello (2000, 2007) quando se refere ao desinteresse do setor público em ofertar cursos na quantidade suficiente para atender a demanda, assim a mesma é suprida com a oferta de cursos de formação em faculdades particulares.

Nesse sentido é que surge o contra senso discutido por Mello (2007), pois se a educação básica é um serviço público, como pode o seu principal insumo, que são os professores, depender da qualidade do trabalho do setor privado? A autora admite a existência de um conjunto de exigências impostas às faculdades particulares, “mas nem de longe suficientes para garantir, na prática, que o perfil do profissional a ser formado corresponda às necessidades da educação básica” (MELLO, 2007, p. 21).

Nessa direção Gatti (2010) também contribui com estudos sobre a crise na formação docente no Brasil, no quais trata dos problemas que a permeiam. Segundo a autora, as universidades têm proposto reformulações de cursos, mas não tocam no âmago da questão: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares.

Gatti (2010) se baseia em dois trabalhos de pesquisa que a própria autora desenvolveu, sendo um com equipes de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (GATTI et al., 2008), e outro apoiado pela UNESCO (GATTI; BARRETO, 2009). Destes trabalhos a autora destaca alguns pontos que retratam de forma pontual os problemas que envolvem a formação docente no Brasil:

- a) O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) Mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) As disciplinas referentes à formação profissional específica mostram preocupação com o porquê ensinar, mas, só de forma incipiente se preocupam com o que e o como ensinar (GATTI, 2010, p. 493).

Através da análise dos resultados das pesquisas realizadas Gatti (2010) observa o reducionismo da parte curricular, que deveria proporcionar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação docente nas escolas e nas salas de aula, comprometendo, segundo a autora, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área.

Ainda com base nas pesquisas citadas, Gatti (2010) é categórica ao dizer que as características apontadas nos cursos de formação e a ausência de um eixo formativo claro para a docência indicam “frágil preparação para o exercício do magistério [...]” (GATTI, 2010, p. 496).

Com observações e críticas na mesma direção encontramos os estudos de Romanowski e Martins (2010), que fazem um balanço das pesquisas sobre a situação das licenciaturas a partir de 2000. Para as autoras a expansão da oferta de licenciaturas ocorridas nesse período não resultou em mudanças significativas, pois “os currículos continuam centralizados na formação disciplinar específica, mantém indefinições sobre a formação do professor, e permanecem sem discussão as questões da prática pedagógica” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 514).

Desses estudos destacam-se, portanto, a centralidade da formação técnica, ou seja, no enfoque da racionalidade técnica, sem a superação da fragmentação da teoria e da prática, do conteúdo e do método, além da descontextualização das disciplinas e dos conhecimentos em relação à educação básica (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Romanowski e Martins (2010) ainda pontuam outras situações que permeiam a formação do professor, das quais destacamos: a precariedade de recursos institucionais como

laboratórios, falta de apoio à pesquisa e ao estágio. Aliás, quanto ao estágio, as autoras evidenciam que a maioria dos alunos de licenciatura são trabalhadores e dispõe de um só turno para a realização de sua formação, o que implica na frequência em períodos noturnos, inviabilizando a realização de estágios efetivos.

Este contexto crítico, até aqui analisado, permite inferir que seria ingenuidade questionar o desempenho dos professores em sala de aula desvinculando sua formação profissional de um contexto social mais amplo. Isso se reforça com as palavras de Imbernón (2007, p. 13) que diz “talvez os professores estejam pagando o preço da crise social”.

Tardif (2000), ao fazer uma descrição da conjuntura social na qual vem sendo desenvolvido o movimento de profissionalização do ensino, constata um contexto bastante paradoxal. Segundo o autor, “pede-se aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda” (TARDIF, 2000, p. 13). Mesmo assim, o trabalho docente é considerado como “uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

Entretanto, mesmo em meio a qualquer forma de crise, seja social ou profissional, não se pode pensar em melhorar a educação sem pensar numa melhoria dos aspectos relacionados à formação de professores. Até porque, por vários ângulos se verifica a importância do professor bem formado dentro do processo educacional, como se observa na colocação de Marcelo (2009, p. 9), quando cita o relatório da Associação Americana de Investigação Educacional (AERA), que diz “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola”.

Ainda argumentando sobre a importância do professor, Darling-Hammond (2000 apud MARCELO, 2009, p. 9) afirma que a “aprendizagem dos alunos depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer”. Também, para a especialista de educação Magaly Robalino Campos, da Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe (ORELAC), um dos fatores de maior importância na qualidade da educação são os professores (CAMPOS, 2007).

Diante dessas questões entende-se que pensar na melhoria da qualidade da educação escolar requer fundamentalmente pensar no processo de formação dos professores, a fim de que lhes possibilite ampliar suas capacidades para pensar, buscar informações e conhecimentos, criar, propor, participar ativamente da vida escolar e das decisões no campo das políticas educacionais, e que enquanto educadores estejam comprometidos com o próprio

processo de desenvolvimento ao longo de sua trajetória profissional ao exercer um ofício em permanente construção.

1.2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Os desafios e perspectivas que permeiam uma educação de qualidade e também a formação de professores, conforme Veiga (2009) funde-se no processo de globalização e no avanço da tecnologia e dos meios de comunicação. Segundo a autora, a globalização, entendida como o fenômeno de expansão das inter-relações, principalmente de natureza econômica em escala mundial, entre países de todo o mundo, acarretou grandes transformações na forma de organização econômica e política, nas relações sociais, nas condições de vida e cultura das pessoas.

Quanto ao avanço da tecnologia e dos meios de comunicação, as mudanças substanciais ocorridas são percebidas nas formas de organização de convivência, na estruturação da família e da escola, pois provocam alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações (VEIGA, 2009). Entretanto, há que se entender que todo esse progresso tecnológico e comunicacional não passa de um mito, uma vez que paralelamente convive-se com o crescimento da pobreza e exclusão social em todas as regiões do mundo, provocando cada vez mais um distanciamento social e econômico entre incluídos e excluídos. Para Veiga (2009), estando os interesses políticos subordinados aos interesses mercadológicos, tem-se como resultado “o enfraquecimento da cidadania e da participação, fortalecendo o individualismo e o descompromisso social” (VEIGA, 2009, p. 14).

A complexidade deste contexto e a profundidade das transformações provocadas tornam, por consequência, mais complexas as práticas educativas escolares, exigindo “uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada dos professores” (VEIGA, 2009, p. 14).

A mesma visão com relação à reestruturação do trabalho pedagógico é compartilhada por Oliveira (2004, p. 1127), ao afirmar que “com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola”. Para a autora, as reformas educacionais realizadas para atender a demanda produtiva e o imperativo da globalização intensificou o trabalho docente, ampliando seu campo de atuação, gerando maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores. Tais reformas, ainda segundo a autora, tiveram como eixo principal

a equidade social, baseado no imperativo: “transformação produtiva com equidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). O professor, diante deste contexto, tem que realizar tarefas que estão além de sua formação, tais como: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Por outro lado, há também o posicionamento legal que confere atribuições ao professor de acordo com o novo modelo de gestão escolar. Assim, “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O amparo legal para essa situação se fundamenta no Art. 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, que determina como sendo encargo do professor

[...] participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o trabalho do professor vai além de ministrar aulas, já não basta ter um bom conhecimento sobre sua disciplina e saber como explicá-la, as exigências são maiores e complexas. Por isso, ou em função disso, a docência postula um novo tipo de formação profissional para o seu exercício.

Diante de essa conjuntura formar professores também se torna um trabalho mais complexo e exigente. Para Veiga (2009, p. 25) formar professores

[...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

Diante de tantas definições, conceitos e atribuições conferidas aos professores e à escola, há que se perguntar: Que tipo de formação seria mais profícua para que o professor cumpra da melhor forma seu papel de educador? Qual, de fato, é o papel da escola hoje?

Pensar no papel da escola hoje é embrenhar-se em um contexto complexo e multifacetado.

Para Pérez Gómez (2000, p. 353), “a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”. O autor define o docente como sendo um

[...] profissional interessado e capacitado para provocar a reconstrução do conhecimento experiencial que os alunos/as adquirem em sua vida prévia e paralela à escola, mediante a utilização do conhecimento público como ferramenta conceitual de análise e contraste (PÉREZ GÓMES, 2000, p. 353).

Entretanto Pérez Gómez (2000, p. 354) identifica quatro perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico da formação do professor: “perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social”.

Na perspectiva acadêmica “o ensino é um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou”. Nesta perspectiva o docente é um “especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir” (PÉREZ GÓMES, p. 354).

A perspectiva técnica, segundo Pérez Gómez (2000, p. 356, destaque do autor) “propõe dar ao ensino *status* e o rigor, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estado medieval de atividade artesanal”. Para isso conta com o professor, que nesta perspectiva, é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.

Discorrendo sobre a perspectiva prática Pérez Gómez (2000, p. 363) argumenta que nela “o ensino é visto como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas”. O professor nesta perspectiva, segundo o autor, “é visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem que desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade pra enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (PÉREZ GÓMES, 2000, p. 363). Quanto à formação do professor, esta se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

Na perspectiva de reconstrução social estão agrupadas as posições que concebem o ensino como uma atividade crítica, além de ser uma prática social repleta de ética, “na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de

procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 373). Nesta perspectiva, o autor define o professor como

[...] um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 373).

Discorrendo sobre a função da educação escolar e do trabalho docente na perspectiva de reconstrução social, identificada por Pérez Gómez (2000), merece destaque a definição de Saviani (2000, p. 17), para quem o trabalho educativo "produz direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Depreende-se daí que a função específica da escola é sistematizar os saberes historicamente construídos pela humanidade, desenvolvendo um processo de humanização, apropriação e objetivação dos mesmos por parte dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Saviani (1986) é justamente o domínio da cultura que possibilita ao indivíduo organizar e criar instrumentos para transformar a sociedade, isto é, o acesso e o domínio teórico são fundamentais para a superação de determinadas relações na sociedade, pois deflagram uma percepção e individualidade mais críticas nesses indivíduos.

Marinho (2009) reforça a necessidade de se investir no desenvolvimento de processos de humanização dos indivíduos, oportunizando a reflexão sobre o significado dos conhecimentos científicos e o estabelecimento de relações conscientes com os fenômenos históricos e sociais. A autora complementa que, assim, a escola não estaria restringindo seu papel à formação de alunos para o que está posto em termos de relações sociais, mas estaria instrumentalizando-os para a superação das relações alienantes da sociedade (MARINHO, 2009).

Diante desse contexto de evolução das atribuições e concepções de escola e da formação de professores, há que se perguntar: Qual é, de fato, o papel da Educação Física escolar, hoje? De que maneira este componente curricular obrigatório na Educação Básica deve ser trabalhado para que cumpra eficazmente seu papel? Como deveria ser a formação do professor de Educação Física?

Na sequência deste trabalho busca-se alguns elementos para a discussão destas questões.

1.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação de professores de Educação Física está amparada legalmente pelas Resoluções nº 01/2002, nº 02/2002 e nº 07/2004, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais conferem diploma de licenciado e/ou de bacharelado.

Entretanto, a maioria dos problemas dos cursos de formação em Educação Física também está presente em outros cursos de licenciaturas e formações universitárias. De acordo com Taffarel et al. (2007), esses problemas são de ordem teórica, epistemológica, estrutural, curricular e política.

Segundo os referidos autores, o campo de conhecimento da Educação Física, por estar ainda em construção, recebe influências de outras áreas de conhecimento, como da médica, e das ciências humanas e sociais, as quais interferem na organização de seu currículo.

Com relação aos problemas epistemológicos presentes no contexto de formação dos professores de Educação Física, Taffarel et al. (2007, p. 42) denunciam a “ênfase em teorias pós-modernas, que se caracterizam pela perda de referências históricas [...], a separação entre a teoria e a práxis”, além de evidenciarem “[...] o silêncio premeditado sobre as leis econômicas de funcionamento do capitalismo como um modo de produção, sobre a máquina política do Estado burguês e sobre a estratégia de luta de classes”.

Quanto aos problemas estruturais observa-se a baixa titulação e qualificação do corpo docente que trabalha mediante um arrocho salarial e evidências de despolitização da classe. Além disso, os autores se referem à péssima qualidade do ensino básico que não prepara adequadamente os alunos que chegam à universidade (TAFFAREL et al., 2007).

No âmbito dos problemas políticos discutidos por Taffarel et al. (2007) destacam-se a perda da autonomia universitária e a pressão exercida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) com sua ação corporativa e autoritária sobre o trabalho pedagógico, a defesa de interesses do capital e a consequente subordinação da formação de professores ao projeto de mundialização do capital.

Por último, não menos importante, destacam-se os problemas curriculares, que representam muita gravidade diante do processo de formação de professores de Educação Física, que segundo Taffarel et al. (2007, p. 43) se apresentam

[...] com inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado; com perfil de

formação direcionado para as competências mínimas; com organização do trabalho pedagógico baseado no modelo taylorista e tylerista de organização curricular.

Diante de tais problemas, os referidos autores reconhecem as dificuldades para a superação e afirmam que “é uma tarefa histórica a ser enfrentada por um coletivo de pesquisadores e professores que acreditam que a formação de professores é estratégica para a manutenção ou não de um determinado modo de vida na sociedade” (TAFFAREL et al., 2007). Assim, ficam estabelecidos dois caminhos pelos quais pode ser conduzida a formação de professores de Educação Física: (1) caminhar na direção das reivindicações e necessidades concretas das populações ou (2) se curvar às imposições do capital e contribuir para a manutenção da sociedade de classes e promoção do “individualismo, [...] idolatria do corpo [...], competitividade exacerbada entre indivíduos e nações no esporte de alto rendimento e de espetáculo, tecnicismo, [...] negação de conhecimento, currículo dos conhecimentos mínimos” (TAFFAREL et al., 2007, p. 44).

Manifestando-se contrário à Resolução nº 7/2004, do CNE, que instituiu as diretrizes para formação de professores de Educação Física no Brasil, e corroborando com a reivindicação da revogação dessas diretrizes por parte do Movimento Nacional dos Estudantes de Educação Física (MNEEF), Taffarel et al. (2007) propõem como alternativa uma matriz científica para os cursos de formação de professores de EF que considera a história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo. Para os proponentes dessa matriz é preciso partir da pergunta ontológica para a compreensão do ser humano: “como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento?” Nesse sentido argumentam:

A relação estabelecida pelo ser humano com a natureza e demais seres, para garantir sua existência, ocorre no curso da História; portanto, somente a partir dela, enquanto ciência, é possível apreender e compreender tanto o passado e o presente quanto o futuro do ser humano (TAFFAREL et al., 2007, p. 44).

A matriz científica com as características apontadas acima, proposta e compreendida segundo a visão dos autores contribuiria “para a formação de professores de Educação Física na perspectiva da emancipação humana” (TAFFAREL et al., 2007, p. 49), pois estaria vinculada à teoria educacional crítica, cuja origem está “nas críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista, desenvolvidas no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, entre outros” (SILVA, 2000 apud BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 1).

Dessa teoria surgiu no Brasil, no final da década de 1970, a corrente pedagógica histórico-crítica, que visa “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, portanto, fundamentada na visão do materialismo histórico, ou seja, na compreensão da história a partir da determinação das condições materiais da existência humana” (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 1).

Saviani (2000, p. 88), discorrendo sobre essa corrente pedagógica, se posiciona dizendo que

[...] o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979.

Para Bracht e Almeida (2006), o projeto da pedagogia crítica focava, principalmente, a análise das relações entre educação e as estruturas e/ou processos de construção da desigualdade social, mas também se importava com o desenvolvimento de outras formas de educação, currículo e pedagogia capazes de superar as formas existentes de opressão.

É nesse sentido que a proposta curricular feita por Taffarel et al. (2007) refere-se à cultura corporal como um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, que são socialmente produzidas, que devem ser cientificamente estudadas e investigadas e, finalmente, com criatividade devem ser ensinadas de geração em geração. Para os autores, “a Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal”, portanto, “a atividade pedagógica e o trato como o conhecimento da cultura corporal são as bases da formação acadêmica e do trabalho do professor de Educação Física” (TAFFAREL et al., 2007, p. 46).

Para efeitos deste estudo, acredita-se ser importante ressaltar que são estes pressupostos teóricos que serviram de base para a elaboração das DCE (PARANÁ, 2008), as quais serão discutidas no capítulo dois deste trabalho.

1.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS REFORMAS CURRICULARES NACIONAIS DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O acesso ao acervo teórico científico que trata das reformas curriculares dos Cursos de formação em Educação Física, composto por artigos, dissertações e legislação, permitiu a elaboração de um recorte histórico da evolução dessas reformas e o esclarecimento de alguns

pontos da discussão sobre os cursos de bacharelado e de licenciatura. Ressalta-se que a intenção é destacar as leis e diretrizes que norteiam a formação dos professores de Educação Física.

Os aspectos fundamentais desse histórico, que interessam mais objetivamente para este estudo, têm seu marco inicial no ano de 1962, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer nº 298, de 17 de novembro de 1962, o qual estabeleceu o currículo mínimo e a duração dos cursos de Educação Física e Desportos.

De acordo com o referido Parecer o Curso Superior de Educação Física tinha a duração de três anos e o seu currículo era composto pelas seguintes disciplinas: Anatomia e Fisiologia, Psicologia, Pedagogia, Cinesiologia, Higiene, Fisioterapia, Socorros de Urgência, Biometria, Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos, Ginástica, Desporto, Dança, Recreação. De acordo com o Parecer nº 292/1962, também eram obrigatórias as matérias pedagógicas para os cursos que tivessem a finalidade de habilitar para o exercício do magistério em escolas de nível médio. Tais disciplinas seriam: Psicologia da Educação: adolescência, aprendizagem; Didática; Elementos de Administração Escolar; além de Prática de Ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional, realizada sob a forma de Estágio Supervisionado (BRASIL, 1962).

As disciplinas que faziam parte do Curso de Técnica Desportiva, segundo o Parecer nº 298/1962, eram as mesmas elencadas para o Curso Superior de Educação Física, com exceção de Recreação e das matérias pedagógicas, que cedem lugar para duas disciplinas desportivas. Tem-se assim, dois cursos com titulação diferentes, porém, com currículos muito parecidos (BRASIL, 1962).

Após ampla discussão promovida pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura sobre o modelo de formação vigente na época, o CFE emitiu o Parecer nº 894, de 06 de novembro de 1969, propondo um curso único para a formação adequada de professor de Educação Física e Técnico de Desportos. Do referido Parecer originou-se a Resolução nº 69, de 06 de dezembro de 1969, que fixava os conteúdos e a duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física, que conferiria o título unificado de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos.

O Artigo 5º da Resolução nº 69/1969 permitiu uma flexibilização em termos de organização dos cursos, pois, as escolas poderiam oferecer apenas o Curso de Licenciatura; o aluno poderia optar apenas pelo Curso de Licenciatura, mesmo havendo oferta do outro título; e, ainda, quem já fosse Licenciado em Curso Superior de Educação Física poderia concluir as matérias que faltasse e obter assim o título de Técnico Desportivo (BRASIL, 1962).

A normatização contida na Resolução nº 69/1969 provocou a inquietação de vários professores que passaram a fazer pesadas críticas ao seu conteúdo, as quais deram motivo para uma nova reestruturação dos Cursos de Educação Física. Assim, uma nova reforma acontece a partir do Parecer do CFE nº 215, de 11 de março de 1987, que deu origem à Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987. A referida Resolução normatizava o Curso de Graduação que conferiria o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física aos profissionais formados. A diferença entre as duas Resoluções está na definição do perfil e do campo de atuação do profissional a ser formado.

De acordo com o Parecer do CFE nº 215/1987, os Cursos preparariam profissionais com perfis distintos e campo de ação específico, definindo Bacharel como o graduado em nível superior, para o exercício profissional na área de seus estudos, e Licenciado como o graduado em nível superior para exercício profissional no magistério de 1º e 2º Graus (hoje denominados ensino fundamental e médio, respectivamente).

As conclusões do relator, aprovadas pela Comissão Central de Currículos do CFE, podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) O curso de Educação Física possibilitará a graduação em Licenciatura e/ou Bacharelado;
- b) O graduado poderá obter as duas titulações por meio do acréscimo de novas disciplinas ou de cargas horárias nas disciplinas já cursadas;
- c) É imprescindível a formação pedagógica, conhecimentos de didática e metodológicos, além dos princípios que regem os processos de ensino/aprendizagem para o Bacharel e para o Licenciado;
- d) O Estágio Supervisionado deve ser adequado para a Licenciatura e para o Bacharelado;
- e) O perfil do Bacharel deverá ser pensado como um campo de conhecimento específico;
- f) O perfil do Licenciado será pensado para o ensino de 1º e 2º graus, sem que lhes fique vedada, evidentemente, a atuação nas atividades fora da escola;
- g) Que o título de Técnico Esportivo será oferecido em cursos de especialização, oferecidos após a graduação (BRASIL, 1987).

Em 03 de março de 2004 foi instituído, através da Resolução CNE/CES nº 7, fundamentada pelo Parecer CNE/CES nº 58/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, em nível superior de Graduação plena. O mesmo parecer estabelece orientações específicas para a Licenciatura plena em Educação Física, nos

termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

A nova Resolução preserva as linhas gerais da Resolução CFE nº 3/1987 e levou em consideração, segundo o Parecer que a fundamentou, a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, a fim de que as Instituições conciliem a realidade do mercado de trabalho como a formação profissional qualificada.

Entretanto, o Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004), orienta para que as Diretrizes Curriculares assegurem: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, observando o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática; que considere a graduação como formação inicial; que estimule a formação continuada; que o componente ético e profissional esteja presente; e, que o conhecimento seja abordado interdisciplinarmente, de uma maneira crítica, investigativa e reconstrutiva.

O Parecer define, ainda, o objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional, propondo a caracterização da Educação Física a partir de três dimensões interdependentes, quais sejam: dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional; e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional.

O Parecer especifica cada uma das dimensões, conforme segue:

A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas refere-se ao direito dos indivíduos conhecerem e terem acesso as manifestações e expressões culturais que constituem a tradição da Educação Física, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança. Na perspectiva da Educação Física, a prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano são orientadas para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas.

A dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional em Educação Física refere-se às diferentes formas, possibilidades e modalidades de formação em níveis de graduação, de pós-graduação, de extensão, entre outros, nos termos da LDB e dos documentos legais complementares, que objetivem qualificar e habilitar os indivíduos interessados em intervir acadêmica e profissionalmente na realidade social, por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, no sentido de aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

A dimensão da intervenção acadêmico-profissional refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do graduado em

Educação Física no sentido de diagnosticar os interesses e as necessidades das pessoas, de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar a eficiência, a eficácia e os efeitos de programas de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, assim como participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, entre os afetos direta e indiretamente a prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 8).

O Artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 7/2004, define o movimento humano como objeto de estudo e aplicação da Educação Física enquanto área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional.

A definição dos propósitos da formação profissional em Educação Física, tanto para o Bacharel, quanto para o Licenciado, encontra-se no Artigo 4º e respectivos parágrafos da mesma Resolução:

Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social. Para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º - O Professor de Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para a formação tratada nesta Resolução (BRASIL, 2004).

O Artigo 6º desta Resolução relaciona as competências que constituirão a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. O parágrafo 1º deste artigo detalha as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas na formação do graduado em Educação Física. Entretanto, com relação à definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, o parágrafo 3º diz apenas que tal definição de competências e habilidades deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Na busca de uma legislação oficial recente, onde constasse a definição de tais competências e habilidades do Licenciado em Educação Física, encontramos a Portaria do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP nº 142, de 31 de junho de 2007, que normatiza o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), na área específica de Educação Física. No Artigo 6º, item II, dessa Portaria, consta:

II. Competências e Habilidades específicas do Licenciado:

- a) apresentar postura profissional que reflita o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didáticas;
- b) ser capaz de compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de sociabilização e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática educativa, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola;
- c) ser capaz de discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física como componente curricular na escola;
- d) ser capaz de sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- e) conhecer e dominar os conteúdos da Educação Física que serão objeto da intervenção docente, adequando-os ao espaço e tempo escolares, compartilhando saberes de diferentes áreas do conhecimento;
- f) ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes no processo;
- g) criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos;
- h) dominar os métodos de ensino de Educação Física, bem como analisar e produzir materiais e recursos didáticos;
- i) gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2007).

A Resolução do CNE/CES nº 7/2004, determina ainda, em seu Artigo 8º, que as dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano constituirão as unidades de conhecimento específico do componente curricular Educação Física.

Evidencia-se que um dos aspectos que diferencia de fato os Cursos de Bacharelado e Licenciatura está relacionado diretamente ao estágio e as práticas complementares, que devem ser específicos para cada tipo de formação, conforme colocado no artigo nº 10 da Resolução do CNE/CES nº 7/2004, que diz: “A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares”. Essa inferência se clarifica quando se observa os parágrafos 1º e 2º do mesmo Artigo:

§ 1º - A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004).

Mais recentemente, no ano de 2010, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) elaborou e divulgou os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, justificando para isso a existência de “uma extrema pulverização das denominações, o que dificulta identificar perfis formativos sintonizados à realidade social e econômica”. Segundo pronunciamento do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, na apresentação do documento, os Referenciais iriam facilitar aos jovens a identificação de cursos e vocações, além de ampliar a compreensão do alcance da Educação Superior e melhor identificação de profissionais e suas formações.

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura apresentam um catálogo com dados referentes a cada curso, detalhando: perfil do egresso, temas abordados na formação, duração, integralização, ambiente de atuação e infraestrutura recomendada. O documento, naturalmente, contempla os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, apresentando seus dados específicos.

Entretanto, para o consultor educacional da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), Celso da Costa Frauches, os Referenciais não trazem nenhum ganho, além de mais confundir do que esclarecer, e ainda, interferem na competência legal da Câmara de Educação Superior do CNE, repetindo o que está disposto na legislação profissional. Para Frauches (2010, p. 4), “os referenciais não precisam repetir o que está em lei ou resoluções do CNE para que as mesmas sejam cumpridas, assim como não podem alterar leis e normas legais”. O referido autor aponta outros desvios nos Referencias e elabora outras críticas, as quais não serão explanadas neste estudo por não estarem relacionadas a temática em questão.

Após este recorte histórico sobre a evolução das reformas curriculares e da abordagem de alguns pontos das discussões sobre os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, cabe observar que a formação do professor de Educação Física, bem como seu perfil e campo de atuação estão amparados e norteados principalmente pela Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena; e pela Resolução CNE/CES nº 7, de 03 de março de 2004,

que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, em nível superior, de graduação plena.

CAPÍTULO 2

LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ - DCE (PARANÁ, 2008)

A proposta deste capítulo é apresentar um resumo informativo analítico da construção e do conteúdo dos dois textos que compõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e, especificamente, das Diretrizes Curriculares para a disciplina de Educação Física, ambas publicadas em 2008.

Um resumo informativo analítico, segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 74),

[...] contém todas as informações principais apresentadas no texto e permite dispensar a leitura deste último [...]. Tem a finalidade de informar o conteúdo e as principais idéias do autor, salientando: os objetivos e o assunto [...], os métodos e as técnicas [...], os resultados e as conclusões. Sendo uma apresentação condensada do texto [...].

Difere, portanto, de um resumo crítico onde se faz um julgamento sobre o trabalho. “É a crítica da forma, no que se refere aos aspectos metodológicos; do conteúdo; do desenvolvimento da lógica da demonstração; da técnica de apresentação das ideias principais” (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 74).

Assim, reitera-se que neste capítulo apresenta-se a versão de 2008 das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008). Os julgamentos e a atribuições de valores qualitativos serão feitos oportunamente, ainda neste trabalho, a partir das “falas” ou discursos dos professores participantes desta pesquisa.

2.1 PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS DCE (PARANÁ, 2008)

A partir de 2003 houve, no Estado do Paraná, uma grande movimentação e envolvimento dos profissionais da educação que, orientados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), iniciaram as discussões sobre a escola pública. Esse processo de reflexão, onde se procurou valorizar o professor como sujeito epistêmico e a escola como principal lugar da discussão, resultou na elaboração coletiva das novas Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica - DCE, publicadas em 2006 (PARANÁ, 2006), as quais foram revisadas e publicadas novamente em 2008 (PARANÁ, 2008).

A construção dessas diretrizes ocorreu entre 2004 e 2008 e envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a SEED promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, envolvendo professores de todas as disciplinas, níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Hutner (2008 apud PARANÁ, 2008, p. 8) nos anos seguintes, 2007 e 2008, foram oferecidas dezesseis horas de formação continuada, em grupos organizados por disciplinas. Os professores puderam então dar continuidade às discussões dos fundamentos teóricos das DCE, bem como aos aspectos metodológicos de sua implantação em sala de aula. Concomitantemente, nesse período as DCE passaram por leituras críticas de especialistas das diversas disciplinas e em história da educação, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Os conteúdos sistematizados e apresentados nas DCE deveriam ou devem ser o ponto de partida para a organização das propostas pedagógicas curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino. A expectativa era a de que, a partir do documento das DCE, este passasse a fundamentar o trabalho pedagógico na escola, contribuindo assim para o fortalecimento da educação pública estadual do Paraná (HUTNER, 2008 apud PARANÁ, 2008, p. 8-9).

Segundo Arco-Verde (2008 apud PARANÁ, 2008), Secretária de Estado da Educação do Paraná na época da publicação das DCE, as novas diretrizes vieram contrapor a concepção de escola vigente até então no Estado do Paraná, que, além de negligenciar a formação específica do professor, esvaziava as disciplinas de seus conteúdos específicos. Para a então Secretária, a escola deveria se constituir numa alternativa concreta de acesso e socialização do conhecimento sistematizado. Além disso, a SEED/PR demonstrou preocupação com a formação continuada dos professores, entendendo que tal formação, juntamente com as novas diretrizes, deveria recuperar a escola pública paranaense. Isso pode ser observado nas palavras de Arco-Verde (2008 apud PARANÁ, 2008, p. 7) quando diz:

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

A orientação curricular que consta nas DCE (PARANÁ, 2008) tem o objetivo de construir uma sociedade mais justa, com oportunidades que se apresentem de forma igual para

todos, especialmente para os estudantes das classes populares menos favorecidas, que têm na escola, muitas vezes, a única oportunidade de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Baseada em teorias críticas, a construção das DCE (PARANÁ, 2008) partiu de questões fundamentais, como: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Quais são as referências sociais e culturais que eles trazem para a escola?

As DCE (PARANÁ, 2008) consideram o sujeito como fruto de seu tempo histórico, mas, também, um ser singular que atua no mundo, e caberá à escola, ao definir qual formação quer proporcionar a esse sujeito, contribuir para determinar o tipo de participação que ele terá na sociedade.

Os conhecimentos produzidos pela humanidade, segundo as DCE (PARANÁ, 2008), se transformam em conteúdos disciplinares e devem ser tratados de forma contextualizada, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares, precisam ainda fugir da rigidez tradicional que os considera como estatuto de verdade atemporal, e, acima de tudo, contribuir para as críticas relacionadas às condições sociais, políticas e econômicas presentes na sociedade contemporânea. Com essa interpretação o currículo escolar é composto por conhecimentos historicamente produzidos, os quais são sistematizados e selecionados para serem trabalhados em sala de aula.

As DCE (PARANÁ, 2008) ainda propõem que a escola priorize uma prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, que valorize concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação, de tal forma que conscientizem professores e alunos da necessidade de uma transformação emancipadora e, que através da construção de uma contraconsciência, seja alternativa à aprendizagem (internalização) dominada colonialmente. Estaria a escola, assim, realizando sua grandiosa missão educativa, conforme Mészáros (2007 apud PARANÁ, 2008).

Nos trabalhos de construção das DCE (PARANÁ, 2008) e, pensando numa concepção de currículo para a Educação Básica, foi proposto aos professores que realizassem a discussão a partir da questão: O que é currículo? Como suporte para responder a essa questão foi colocado dois eixos para o debate: a intenção política que o currículo traz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente. Desse debate resultou a compreensão de que

[...] um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo documento [...] Entretanto, quando uma nova

proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico (PARANÁ, 2008, p. 16).

As DCE (PARANÁ, 2008) apresentam, também, as concepções de conhecimento que, por vezes, norteiam o currículo, lembrando que podem variar de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e estruturam. De maneira ampla no documento são discutidas três grandes matrizes curriculares, de acordo com Sacristán (2000) e Lopes (2002) (apud PARANÁ, 2008), as quais são aqui apresentadas de forma resumida (PARANÁ, 2008).

No currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo pressupõe-se que “o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002 apud PARANÁ, 2008, p. 17).

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008) duas críticas são direcionadas a esse tipo de currículo, sendo: as disciplinas não dialogam entre si, são fechadas em seus redutos, portanto, não tem a dimensão de totalidade; os conteúdos escolares ao serem considerados como resumos do saber culto, são apresentados em forma de listas através de disciplinas fragmentadas, assim as chances de uma perspectiva crítica de educação são diminuídas.

A segunda matriz curricular trata do currículo estruturado com base nas experiências e nos interesses dos alunos. Tal matriz serviu de base para a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova, que considerava, segundo John Dewey, um de seus fundadores, que a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta de vida. As críticas a esse tipo de currículo recaem sobre o prejuízo causado à aprendizagem dos alunos em relação aos conhecimentos construídos histórica e socialmente pela humanidade, os quais são relegados a um segundo plano e considerados de importância relativa. Nessa perspectiva, a função da escola fica reduzida a um papel socializador.

A terceira matriz tem o currículo como configurador da prática. Tal currículo é fundamentado nas teorias críticas e é apresentado como proposta nas DCE (PARANÁ, 2008).

É importante ressaltar que o materialismo histórico dialético é a matriz teórica das DCE, (PARANÁ, 2008) cujas metodologias devem priorizar diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar, e a concepção de conhecimento defendida é aquela que contempla suas dimensões científicas, filosóficas e artísticas (PARANÁ, 2008).

Nessa perspectiva na seleção dos conhecimentos, a serem trabalhados na sala de aula, deverão ser considerados tanto os fatores externos, quanto as características sociais e

culturais dos alunos, além, é claro, dos níveis de ensino. Embora estes conhecimentos estejam organizados em disciplinas específicas, devem ser trabalhados de forma interdisciplinar para garantir aos alunos a compreensão da totalidade.

Além da valorização dos conteúdos disciplinares, as DCE (PARANÁ, 2008) valorizam também o professor, entendendo ser ele o autor de seu plano de ensino, superando, portanto, a ideia de conteúdos disciplinares decididos e selecionados fora da escola, ou por outros agentes sociais.

Nas referidas diretrizes os conteúdos estruturantes são entendidos como conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, os quais fundamentam o trabalho pedagógico do professor. Esses conteúdos, produtos da cultura, depois de selecionados, são disponibilizados aos alunos para que sejam apropriados, dominados e utilizados. Entretanto, há um alerta em relação ao processo de ensino-aprendizagem, no sentido do mesmo ir além desses conteúdos, ou seja, tendo-os como base deve-se buscar a exploração e construção de novos conhecimentos. Entende-se, daí, que “o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo” (PARANÁ, 2008, p. 26).

Tratando ainda sobre a organização do currículo por disciplina, as DCE (PARANÁ, 2008, p. 27) orientam para o diálogo numa perspectiva interdisciplinar, o qual se concretiza quando os:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Relacionada à interdisciplinaridade está o conceito de contextualização sócio-histórica. A contextualização contribuirá para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, pois a problematização contextualizada servindo de ponto de partida da abordagem pedagógica, permitirá um melhor desenvolvimento do pensamento abstrato e sistematização do conhecimento.

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as

estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas (PARANÁ, 2008, p. 30).

Numa última abordagem as DCE (PARANÁ, 2008) tratam da questão da avaliação, entendida tanto como diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Nesse sentido, a avaliação assume uma dimensão formadora porque permite a reflexão sobre a ação da prática pedagógica. As referidas diretrizes estabelecem o sentido da avaliação, qual seja, “acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas” (LIMA, 2002 apud PARANÁ, 2008, p. 31).

A avaliação deve proporcionar aos professores subsídios para suas decisões no transcorrer do seu trabalho no cotidiano escolar. Mas há um alerta, qual seja a avaliação deverá estar de acordo como o projeto político pedagógico, com a proposta pedagógica curricular e com o plano de trabalho docente, documentos estes, que deverão estar fundamentados nas DCE (PARANÁ, 2008).

Finalizando, é imperioso registrar a proposta indicada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física [...] formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31).

2.2 AS DCE (PARANÁ, 2008): ASPECTOS HISTÓRICOS, ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS

A Educação Física, enquanto componente curricular, através das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008), apresenta a proposta de possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social. Com isso, espera-se que as aulas de Educação Física se desenvolvam numa perspectiva que vá além da ideia de que o movimento é predominantemente um comportamento motor e, conseqüentemente, a prática pedagógica desta disciplina vá além do desenvolvimento da aptidão física, da aprendizagem motora e do desempenho esportivo.

Com esse intuito, a SEED/PR elaborou, nos mesmos parâmetros das demais disciplinas, um documento específico para a Educação Física, que configura a concepção que

deve estar presente em todas as escolas públicas do Estado do Paraná. As DCE (PARANÁ, 2008) da Educação Física, segundo a própria SEED/PR, resultam de ampla participação da comunidade acadêmica e escolar ligada à disciplina.

O documento apresenta um breve histórico da disciplina de Educação Física, além de discutir os fundamentos teóricos metodológicos, os conteúdos, a concepção e forma de avaliação que deverão nortear a prática pedagógica.

Na abordagem histórica da Educação Física o documento inicia evidenciando as influências que a disciplina recebeu de outras instituições. Desse modo destaca que a

Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, essas instituições definiram seu caminho, delineando e delimitando seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social [...] (SOARES, 2004 apud PARANÁ, 2008, p. 39).

De acordo com Soares (2004 apud PARANÁ, 2008) a ginástica surgiu no Brasil sob a égide de conhecimentos médicos e da instrução física militar com duas preocupações: o desenvolvimento da saúde e a formação moral dos cidadãos. Assim, a prescrição de exercícios físicos visava o aprimoramento de capacidades e habilidades físicas, além da formação do caráter, da autodisciplina, de hábitos higiênicos, do respeito à hierarquia e sentimento patriótico.

O país no início do século XX pretendia a construção de uma unidade nacional, assim a Educação Física ganhou importância na escola, uma vez que essa nova ordem em construção exigia corpos saudáveis, disciplinados e aptos para se adaptarem ao processo de industrialização que se iniciava no Brasil (PARANÁ, 2008).

Outro contexto que influenciou a Educação Física na escola ocorre no final da década de 1930, com a popularização do esporte. Nesse período ocorre a “desmilitarização” da Educação Física e tem início o processo de difusão do esporte na sociedade. O esporte, então, passou a ser o principal conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física.

Nesse contexto, as aulas de Educação Física assumiram os códigos esportivos do rendimento, competição, comparação de recordes, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas. Trata-se não mais do esporte da escola, mas sim do esporte na escola. Isto é, os professores de Educação Física se encarregaram de reproduzir os códigos esportivos nas aulas, sem se preocupar com a reflexão crítica desse conhecimento. A escola tornou-se um celeiro de atletas, a base da pirâmide esportiva (BRACHT, 1992 apud PARANÁ, 2008, p. 41).

Com o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency International for Development* (USAID), o chamado acordo MEC-USAID, efetivado em 1966, muitos professores da área de Educação Física fizeram cursos de Pós-graduação nos Estados Unidos, onde predominava uma visão positivista da ciência. Isso contribuiu para que o enfoque pedagógico fosse centralizado na competição e no desempenho esportivo dos alunos (PARANÁ, 2008).

Dentro do projeto “Brasil-Grande”, ainda no período do regime militar, pretendia-se a consolidação do país como potência olímpica, então a disciplina Educação Física tornou-se a base da pirâmide para a seleção e descoberta de talentos esportivos que representassem o país em competições internacionais nos esportes chamados olímpicos, como por exemplo, no vôlei, basquete, handebol e atletismo (BRACHT, 1992 apud PARANÁ, 2008).

Entretanto, nesse mesmo período surgia a corrente pedagógica da psicomotricidade, que tinha como fundamento a valorização da formação integral da criança. Essa corrente criticava fortemente a concepção de Educação Física escolar de caráter esportivo, mas não estabeleceu uma nova estrutura de conhecimentos para o ensino da Educação Física. “as práticas corporais, entre elas o esporte, continuaram a ser tratadas, tão-somente, como meios para a educação e disciplina dos corpos, e não como conhecimentos a serem sistematizados e transmitidos no ambiente escolar” (PARANÁ, 2008, p. 43).

Com o fim da ditadura militar em meados dos anos de 1980 e a abertura de cursos na área de ciências humanas novas tendências ou correntes da Educação Física passaram a subsidiar as teorizações, trazendo proposições e interrogações a respeito da legitimidade dessa disciplina como campo de conhecimento escolar.

Segundo Bracht (1999 apud PARANÁ, 2008, p. 44) algumas correntes ou tendências progressistas dirigiram críticas aos paradigmas da aptidão física e da esportivização, destacando-se as seguintes abordagens:

- *Desenvolvimentista*: defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Constitui o ensino de habilidades motoras de acordo com uma sequência de desenvolvimento. Sua base teórica é, essencialmente, a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem;
- *Construtivista*: defende a formação integral sob a perspectiva construtivista-interacionista. Inclui as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano. Embora preocupada com a cultura infantil, essa abordagem se fundamenta também na psicologia do desenvolvimento.

“Vinculadas às discussões da pedagogia crítica brasileira e às análises das ciências humanas, sobretudo da Filosofia da Educação e Sociologia, estão as concepções críticas da

Educação Física” (PARANÁ, 2008, p. 44). A abordagem metodológica crítico-superadora baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a qual foi desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores. Nessa abordagem o objeto da Educação Física é a cultura corporal desenvolvida a partir de conteúdos como o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Tal abordagem “foi criada no início da década de 90 por um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por Coletivo de Autores. São eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht” (PARANÁ, 2008, p. 45).

Outra concepção crítica da Educação Física é a abordagem metodológica crítico-emancipatória, para a qual

[...] o movimento humano em sua expressão é considerado significativo no processo de ensino/aprendizagem, pois está presente em todas as vivências e relações expressivas que constituem o “ser no mundo”. Nesse sentido, parte do entendimento de que a expressividade corporal é uma forma de linguagem pela a qual o ser humano se relaciona com o meio, tornando-se sujeito a partir do reconhecimento de si no outro. Esse processo comunicativo, também descrito como dialógico, é um ponto central na abordagem *crítico-emancipatória*. A principal corrente teórica que sustenta essa abordagem metodológica é a Fenomenologia, desenvolvida por Merleau Ponty. A concepção crítico-emancipatória foi criada, na década de 90, pelo pesquisador Elenor Kunz (PARANÁ, 2008, p. 45, destaque do autor).

As DCE (PARANÁ, 2008) evidenciam a diferença existente entre as referidas abordagens, sendo que as duas primeiras têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, enquanto que as duas últimas, exatamente ao contrário, por derivarem das discussões da pedagogia crítica brasileira, vão realizar “a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista” (PARANÁ, 2008, p. 44).

Nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 47-48) há uma crítica sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) onde é evidenciado que

Os avanços teóricos da Educação Física sofreram retrocesso na década de 1990 quando, após a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), o Ministério da Educação (MEC) apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de Educação Física, que passaram a subsidiar propostas curriculares nos Estados e Municípios brasileiros. O que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo mínimo, para além da ideia de parâmetros, e propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais.

Especificamente com relação à Educação Física, a crítica é no sentido de que com a introdução dos temas transversais houve um esvaziamento dos conteúdos próprios da

disciplina, em virtude da prioridade dada no currículo para tais temas como ética, meio ambiente, saúde e educação sexual, “em detrimento do conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, entendidos aqui como objeto principal da Educação Física” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Entretanto, uma análise comparativa entre os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008), permite constatar muitas aproximações nos conceitos e formas de apresentação desses documentos. É possível inferir que existe um jogo ideológico que tenta se sustentar através de um discurso proferido pelos governantes à época da construção das DCE (PARANÁ, 2008), embora não tenha avançado muito em relação ao modelo referente as concepções e metodologia de trabalho proposto nos PCN (BRASIL, 1998).

Isso, porém, não desmerece as DCE (PARANÁ, 2008), considerando que o objetivo dos PCN (BRASIL, 1998) é fornecer subsídios para a discussão e concretização da proposta curricular a ser efetivada nas escolas. Diante da autonomia conferida à escola e aos professores pela atual LDB, os PCN (BRASIL, 1998) intentam evitar que interesses políticos e econômicos escusos descaracterizem a Educação Física escolar, tornando-a meramente técnica ou recreativa, desprovida de um processo educativo pleno e emancipatório.

Portanto, desconsidera-se a crítica constante no documento das DCE (PARANÁ, 2008) em relação aos PCN (BRASIL, 1998), pois acredita-se que a mesma fundamenta-se apenas em um discurso político e ideológico, mas que na prática converge em intencionalidade: subsidiar a escola e professores para a prática da Educação Física que valorize a cultura corporal e o contexto histórico-social dos alunos e não uma prática restrita a exercícios ginásticos e esportes.

Dando sequência ao resumo analítico informativo do documento das DCE (PARANÁ, 2008), destaca-se que no encerramento da análise das abordagens teóricas da Educação Física, as DCE (PARANÁ, 2008) referendam a cultura corporal como objeto de estudo e de ensino da Educação Física, a qual deverá

[...] garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 49).

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008) a Educação Física nessa perspectiva constitui reconhecer a gênese da cultura corporal inerente da atividade humana. Atividades como correr, saltar, rastejar, erguer e carregar peso, eram habilidades essenciais para o

homem abater uma caça e transportá-la para casa, ou então para escapar de um predador, enfim, buscar alimentos e garantir sua existência. Além dessas, outras manifestações corporais e culturais se efetivaram em várias formas de celebrações.

Para integrar e interligar as práticas corporais de forma reflexiva e contextualizada, Pistrak (2000 apud PARANÁ, 2008, p. 53) sugere o trabalho por meio dos elementos articuladores, denominado como um “Sistema de Complexos Temáticos, ou seja, aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais”. Nessa direção são propostos os seguintes elementos articuladores: cultura corporal e corpo; cultura corporal e ludicidade; cultura corporal e saúde; cultura corporal e mundo do trabalho; cultura corporal e desportivização; cultura corporal – técnica e tática; cultura corporal e lazer; cultura corporal e diversidade e, cultura corporal e mídia. Na sequência das referidas diretrizes há uma breve discussão sobre cada um dos elementos articuladores, onde são abordados conceitos e apontados encaminhamentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os conteúdos estruturantes da Educação Física, são definidos nas DCE (PARANÁ, 2008) como conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos sendo: esportes, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança. Para cada um desses conteúdos estruturantes, as referidas diretrizes também apresentam uma conceituação teórica e metodológica para desenvolvê-los na escola.

Ao discorrer sobre os encaminhamentos metodológicos as DCE (PARANÁ, 2008, p. 72) afirmam que “o professor de Educação Física tem [...] a responsabilidade de organizar e sistematizar o conhecimento sobre as práticas corporais”. No encaminhamento metodológico das aulas o professor deve levar em conta aquilo que os alunos já sabem sobre o conteúdo proposto; problematizar esses conhecimentos prévios; apresentar o conteúdo sistematizado; realizar as intervenções pedagógicas necessárias; solicitar aos alunos que criem outras variações sobre a atividade executada e, finalmente, através de um diálogo, permitir que os alunos avaliem o processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008).

Quanto à avaliação, as DCE (PARANÁ, 2008) sugerem a superação dos aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno, tais como: os gestos técnicos, as destrezas motoras, as qualidades físicas, a seleção e classificação de alunos, por considerá-los aspectos excludentes. Ao contrário, “a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos” (PARANÁ, 2008, p. 77).

A avaliação, como preconiza a LDB nº 9394/1996, deve se caracterizar como um processo contínuo, permanente e cumulativo, e também estar vinculada ao projeto político pedagógico da escola. Segundo as DCE (PARANÁ, 2008, p. 77),

A avaliação deve estar relacionada aos encaminhamentos metodológicos, constituindo-se na forma de resgatar as experiências e sistematizações realizadas durante o processo de aprendizagem. Isto é, tanto o professor quanto os alunos poderão revisar o trabalho realizado, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com o objetivo de (re) planejar e propor encaminhamentos que reconheçam os acertos e ainda superem as dificuldades constatadas.

Os professores precisam ter clareza a respeito de que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, para tanto é necessário que se estabeleça um diálogo sobre as estratégias didático-metodológicas pertinentes para que esse processo avance e seja mais constante na escola. Nesse sentido, a avaliação escolar deve ser entendida como um processo contínuo, permanente e cumulativo (PARANÁ, 2008).

Neste capítulo foram apresentadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Estado do Paraná, focando de maneira especial as diretrizes para a disciplina de Educação Física. Na sequência serão apresentados os dados coletados e a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise e a discussão dos seus resultados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, entendida como “[...] uma forma adequada de compreender o fenômeno social pesquisado, [...] que [...] procura dar respostas aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20). Entretanto, não se descarta o uso de dados quantitativos no sentido de contribuir para a análise qualitativa.

Flick (2009) se refere à pesquisa qualitativa não apenas como “uma pesquisa não quantitativa”, pois tem desenvolvido a sua própria identidade, embora, segundo o autor, esteja difícil encontrar uma definição que caracterize a pesquisa qualitativa de forma que seja aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores de campo.

Denzin e Lincoln (2005a apud FLICK, 2009, p. 16) apresentam uma definição inicial e genérica para a pesquisa qualitativa afirmando que:

[...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo [...] consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Flick (2009) faz algumas ponderações no sentido de evidenciar as dificuldades de se formular tal definição de forma genérica. Para Flick (2009, p. 16) “uma parcela considerável da pesquisa qualitativa parte de uma ‘abordagem naturalística em relação ao mundo’ e outra assume uma postura interpretativa em relação ao mundo”. Decorre que, argumenta o citado autor, “ambas são consideradas como diferentes em níveis de epistemologia e de metodologia, o que torna difícil simplesmente combinar ‘naturalístico interpretativo’ em uma só abordagem” (FLICK, 2009, p. 16-17).

Para Triviños (2008), toda pesquisa pode ser qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo e, além disso, a ausência de informações estatísticas nas pesquisas qualitativas não

significa que sejam especulativas, pois estas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico.

Flick (2009) corrobora com o que diz Triviños (2008), e ainda complementa:

[...] em muitas áreas, como a pesquisa sobre avaliação, a prática de pesquisa se caracteriza por um ecletismo mais ou menos pragmático no uso de uma série de métodos qualitativos e quantitativos segundo o que for necessário para se responder à pergunta da pesquisa (FLICK, 2009, p. 23).

Discorrendo sobre as possibilidades de combinações entre pesquisa qualitativa e quantitativa, Flick (2009) destaca que essas combinações podem acontecer em diferentes níveis, tais como: epistemológico e metodológico; nos desenhos da pesquisa; nos métodos de pesquisa; na vinculação dos resultados; e, no uso de critérios quantitativos para a realização da avaliação da pesquisa qualitativa e vice-versa.

Bryman (1992 apud FLICK, 2009, p. 24) descreve onze formas de integrar as pesquisas qualitativas e quantitativas:

1. A lógica da triangulação significa [...] verificar, por exemplo, os resultados qualitativos em relação aos quantitativos.
2. A pesquisa qualitativa pode apoiar a quantitativa e
3. Vice-versa.
4. Ambas são combinadas ou oferecem um quadro mais geral da questão em estudo.
5. As características estruturais são analisadas como os métodos quantitativos e os aspectos de processo, com abordagens qualitativas.
6. A perspectiva dos pesquisadores guia as abordagens quantitativas, ao passo que a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista do subjetivo.
7. O problema da generalidade pode ser resolvido pela pesquisa qualitativa acrescentando-se resultados quantitativos.
8. Os resultados qualitativos podem facilitar a interpretação das relações entre variáveis em conjuntos de dados quantitativos.
9. A relação entre os níveis micro e macro em uma área importante pode ser esclarecida combinando-se as pesquisas qualitativa e quantitativa.
10. As pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser adequadas em diferentes etapas do processo de pesquisa.
11. Formas híbridas, por exemplo, o uso de pesquisa qualitativa em desenhos de natureza experimental.

Para Triviños (2008) os dois tipos de pesquisa qualitativa, as que têm enfoque subjetivistas-compreensivistas e aquelas com enfoque crítico-participativos com visão histórico-estrutural, trazem características diferentes, embora ambas tenham surgido na década de 1970 como reações ao enfoque positivista nas ciências sociais. As pesquisas de natureza fenomenológica têm bases idealistas, privilegiam a consciência do sujeito e entendem a realidade social como uma construção humana, entretanto, segundo o autor,

“fugiam da crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas” (TRIVIÑOS, 2008, p. 125), sendo, portanto, conservadoras e, por isso mesmo, seu uso é muito relativo em países subdesenvolvidos.

Já as pesquisas com enfoque histórico-estrutural, que empregam o método dialético, além de considerar o contexto do fenômeno social que pesquisa, “privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais” (TRIVIÑOS, 2008, p. 125).

Dessa forma, o referido enfoque, continua o autor, “é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades e suas dimensões quantitativas, se existem” (TRIVIÑOS, 2008, p. 125). Gamboa (2007, p. 34) define dialética como “um método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”. O referido autor apresenta a dialética como o “processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real”, e explica que (MARX, 1983 apud GAMBOA, 2007, p. 34-35):

O que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples. É o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto. O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida.

Para Gamboa (2007), a fim de se ter uma melhor compreensão sobre a dialética é fundamental fazer a distinção entre concreto real e concreto do pensamento. O primeiro, concreto real, é o objeto real que se deve conhecer, enquanto que concreto do conhecimento é o conhecimento daquele objeto real.

A despeito da dificuldade para definir a pesquisa qualitativa, Triviños (2008) apresenta dois traços fundamentais que justificam sua existência: primeiro, sua tendência definida de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; segundo, a rejeição da neutralidade do saber científico.

A pesquisa educacional estuda os fenômenos educacionais. Estes, por sua vez, são fenômenos sociais. Triviños (2008) utiliza uma descrição de Lofland para apresentar os traços peculiares que constituem os fenômenos sociais. Tal descrição apresenta seis categorias, a saber: atos, atividades, significados, participação, relação e situações. A partir desta constituição, segundo Lofland (1971 apud TRIVIÑOS, 2008), o fenômeno passa a ter sentido e o pesquisador pode-se perguntar: “Quais são as características, variações e formas que assumem os atos, atividades, significados, participação, dentro da situação educacional que

estudamos e como esta se manifesta em geral?” (LOFLAND, 1971 apud TRIVIÑOS, 2008, p. 127).

Segundo Bogdan (1982 apud TRIVIÑOS, 2008, p. 128-130) as características fundamentais que devem nortear uma pesquisa qualitativa com enfoque dialético são:

- 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa Triviños (2008, p.131) coloca que esta “não segue uma sequência tão rígida das etapas” como a exigida nas pesquisas de cunho quantitativo. Além disso, as interpretações das informações coletadas podem dar origem ou exigir novas buscas de dados. Portanto, para o autor, o pesquisador tem a obrigação de estar preparado para mudar suas expectativas frente ao estudo.

Quanto à fundamentação teórica numa pesquisa qualitativa, Triviños (2008) evidencia que o pesquisador inicia sua investigação apoiado numa fundamentação aprofundada da literatura em torno do tema, entretanto, a maior parte do trabalho se realiza durante o processo de desenvolvimento da investigação. Mas o autor adverte: “o pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio” (TRIVIÑOS, 2008, p. 132).

Para a definição da amostra o pesquisador pode decidir por utilização de recursos aleatórios ou procurar representatividade dentro de um grupo maior. Para tanto, segundo Triviños (2008), pode-se decidir intencionalmente sobre a escolha e tamanho da amostra considerando aspectos tais como: sujeitos essenciais para o estudo, facilidade de se encontrar com eles e o tempo disponível para as entrevistas.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo a coleta de dados foi desenvolvida no município de Ibaiti – PR, e envolveu quatro (04) escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, sendo que destas três (03) estão localizadas na zona urbana e na zona rural. Todas as escolas têm os ciclos de escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nestas

escolas trabalha um contingente de doze (12) professores de Educação Física (EF), desses três (03) foram escolhidos para participar da validação do questionário e, conseqüentemente, não participaram da pesquisa propriamente dita. O critério utilizado para a escolha dos três (3) professores foi o tempo de conclusão da graduação e atuação no magistério, de forma que participassem professores com graduação concluída e ingresso no magistério em épocas diferentes (20 anos, 9 anos e um que terminou a graduação recentemente, em 2010, começando a lecionar em 2011). Por fim, a coleta de dados se deu a partir “da fala” de nove (9) professores de EF, que prontamente atenderam ao convite do pesquisador.

Para efeitos de manutenção do sigilo e preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, optou-se pela codificação das escolas com a letra “E” seguida de um número correspondente que vai de 1 a 4 (E1, E2, E3, E4). Os professores participantes da pesquisa foram codificados com a letra “P” seguida também por um número que vai de 1 a 9 (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9).

Inicialmente foi encaminhada para cada uma das escolas uma carta de apresentação para a realização da pesquisa (anexo A), buscando assim o consentimento da direção. Na sequência buscou-se a anuência dos professores em participar da pesquisa, inclusive no fato de aceitarem a presença do pesquisador para observar as aulas de EF. Para tanto, foi encaminhado a cada professor o termo de participação em pesquisa científica (anexo B). A concordância aconteceu de imediato, tanto por parte da direção das escolas como por parte dos professores. Ressalte-se que a facilidade de acesso e consentimento pode ter ocorrido em face do pesquisador não ser estranho nas escolas e para os professores, uma vez que, conforme já relatado, o mesmo exerceu suas funções docentes por mais de 20 anos neste município, inclusive como diretor de uma das escolas.

No primeiro contato com os professores de EF foram obtidas informações sobre os horários das aulas de cada docente e em comum acordo definiu-se um cronograma para a realização das observações, das entrevistas e do preenchimento dos questionários.

3.2.1 As Escolas Estaduais

As quatro (04) escolas que participaram desta pesquisa estão localizadas no município de Ibaiti – PR, sendo que destas três (03) estão localizadas na zona urbana (E1, E2, E3) e uma (01) na zona rural (E4).

As informações contidas na descrição das escolas foram obtidas a partir das observações realizadas, das quais destacamos apenas as características pertinentes à pesquisa,

como a estrutura física das escolas, principalmente no que diz respeito ao espaço físico para a prática da Educação Física, bem como o material utilizado pelos professores no desenvolvimento das aulas.

Julga-se necessário destacar de antemão a precariedade observada em relação aos recursos físicos e materiais que os professores têm disponíveis para executarem seu trabalho. De maneira geral consideram-se inadequados os espaços físicos e insuficientes os materiais pedagógicos. A exceção desse julgamento é a escola E4, que tem uma estrutura física boa e material esportivo em quantidade suficiente para atender a demanda de alunos.

Escola E1

Esta escola está localizada na região central da cidade. É uma escola de porte médio, possui mais de um mil (1000) alunos, incluindo os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) a qual funciona em três períodos.

Nesta escola trabalham cinco (05) professores de EF (P2, P3, P4, P5, P8), existem duas quadras polivalentes, sendo apenas uma coberta. A escola possui também um amplo espaço gramado onde estão fixados dois postes que sustentam uma rede de voleibol. Os professores utilizam normalmente para as aulas de EF: uma bola de futsal, uma bola de basquete e duas bolas de voleibol.

Escola E2

A escola E2 também está localizada na região central do município, é uma escola de porte médio, conta com aproximadamente setecentos (700) alunos e funciona em dois períodos.

Na escola E2 trabalham dois (02) professores de EF (P6 e P7), os quais têm à disposição uma quadra poliesportiva coberta e um pátio interno. No período observado os professores utilizaram uma bola de futsal, uma bola de vôlei e uma de basquete.

Escola E3

Esta escola situa-se num bairro de periferia do município, é uma escola de pequeno porte e possui aproximadamente quatrocentos (400) alunos.

A escola E3 possui um pátio interno, onde funciona o refeitório. Segundo o professor que nela trabalha (P1), esporadicamente o pátio é utilizado para algumas aulas. Como a escola não possui quadra de esportes, as aulas normalmente são realizadas em um Ginásio de Esportes municipal localizado a aproximadamente cinquenta (50) metros da escola. O

professor tem à sua disposição apenas duas bolas de voleibol. Conforme seu relato, a bola de futsal que utilizava estourou e não foi adquirida uma nova.

Escola E4

A quarta escola participante da pesquisa está localizada em um distrito rural do município, é uma escola de porte médio, conta com mais de setecentos (700) alunos distribuídos em três (03) períodos de funcionamento.

Na escola E4 trabalha apenas um (01) professor (P9), há um pequeno pátio descoberto onde estão desenhados no solo jogos de amarelinha e um grande tabuleiro de xadrez. Neste pátio há também mesinhas com tabuleiros fixos de xadrez. Além disso, a escola possui uma quadra poliesportiva coberta. Na lateral da quadra existem duas mesas de ping-pong. Nas aulas observadas o professor utilizou, além dos tabuleiros de xadrez que foram levados para as salas de aula, uma bola de futsal, uma bola de voleibol e dois kits de tênis de mesa.

O quadro 1 (um) abaixo apresenta de forma sintetizada as informações sobre a estrutura física das escolas e os materiais utilizados pelos professores nas aulas de EF.

QUADRO 1 – Estrutura física e recursos materiais utilizados pelos professores de EF

ESCOLA	PROFESSORES	RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS
E1	P2, P3, P4, P5, P8	Duas quadras polivalentes, sendo apenas uma coberta; um pátio externo gramado com uma rede de voleibol; bolas de futsal, basquete e voleibol.
E2	P6, P7	Uma quadra poliesportiva coberta e um pátio interno. Bolas de futsal, vôlei e basquete.
E3	P1	Um pátio interno na escola. Utiliza-se para as aulas um ginásio de esportes municipal que dista cinquenta (50) metros da escola. Apenas duas bolas de voleibol usadas.
E4	P9	Um pátio externo descoberto e uma quadra poliesportiva coberta. Bolas de futsal, voleibol e basquete. Mesas de tênis de mesa.

Fonte: Organizado pelo autor.

3.2.2 Os professores de Educação Física

As especificidades relacionadas aos professores de EF participantes da pesquisa foram obtidas deles com o uso de um questionário. O intuito foi obter os dados pessoais e profissionais, bem como outros pertinentes às características de cada professor.

Constatou-se que os professores apresentam uma grande diversidade em relação ao ano de conclusão da graduação e o tempo de docência, pois um professor (P8) é graduado há trinta e cinco (35) anos, e outro (P5) é recém-formado, pois concluiu sua graduação há menos de um (01) ano. Na mesma linha de disparidade está o tempo de docência, ou seja, constatou-se o fato de ter um professor (P8) com trinta e dois (32) anos de serviços prestados ao magistério, bem como dois (02) professores (P1 e P5) com apenas um (01) ano de docência.

Quanto ao regime de trabalho dos professores, observou-se a supremacia das contratações pelo processo de seleção simplificado (PSS), ou seja, o número de professores contratados para trabalhar temporariamente é maior do que o número de professores efetivos, ou seja, concursados. É importante ressaltar que devido à renovação dos contratos dos professores PSS, os mesmos já contam com um tempo considerável de docência. Com exceção de um professor (P7), que tem uma carga horária semanal de 20 horas/aula, todos os demais ministram entre 32 e 44 horas/aula por semana.

Abaixo, no quadro 2, consta uma síntese dos dados pessoais e profissionais dos professores.

QUADRO 2 – Perfil dos professores de EF: ano de graduação, regime de trabalho e tempo de docência

PROFESSORES	ANO DE GRADUAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	TEMPO DE DOCÊNCIA (EM ANOS)	CARGA HORÁRIA SEMANAL
P1	2003	PSS	01	40
P2	2005	PSS	06	32
P3	1983	PSS	22	40
P4	2000	PSS	06	40
P5	2010	PSS	01	36
P6	2004	PSS	05	40
P7	2003	EFETIVO	07	20
P8	1976	PSS	32	37
P9	1987	EFETIVO	24	44

Fonte: Organizado pelo autor.

Considerando tais dados, constata-se que os mesmos retratam alguns indícios da política educacional seguida nos últimos anos no Estado do PR, a qual não prioriza a oferta de concursos públicos numa periodicidade que atenda as necessidades de demanda da escola pública.

Com intuito de ampliar os dados referentes aos professores sujeitos desta pesquisa, foram-lhes direcionadas três perguntas no questionário, sendo: a primeira com o objetivo de

conhecer sobre suas preferências e nível de intensidade de leituras que realizam; a segunda versa sobre os motivos que levaram o professor a optar pela profissão de professor de EF; e, a terceira pergunta foi para verificar o grau de satisfação que o professor tem com a sua profissão.

Constatou-se que em geral as leituras que os professores de EF realizam estão mais voltadas à prática e ao treinamento físico e esportivo. Verificou-se também que, com apenas uma exceção (P2), todos gostavam e praticavam algum tipo de esporte antes de fazer a opção pelo curso de EF e, conseqüentemente, ser professor de EF. Quanto ao grau de satisfação com a profissão a maioria dos professores (06) disse que gosta ou está satisfeita, embora dois (02) professores (P3 e P7) tenham demonstrado certa insatisfação e decepção, e um (01) professor (P9) tenha afirmado que “já foi melhor”.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A coleta de dados, segundo Moróz e Gianfaldoni (2006, p. 83), “é o momento em que se obtém as informações necessárias e que serão alvo de análise posteriormente”. Para a realização da coleta de dados foram utilizados três instrumentos de pesquisa: as observações das aulas de EF, o questionário aplicado para os professores de EF, e a entrevista realizada com os professores de EF. A coleta de dados foi realizada no período compreendido entre agosto e setembro de 2011.

Para orientação do processo de análise, tomou-se como referência Bardin (1977) e o método de Análise de Conteúdo, no qual a autora se refere como sendo 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 permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 37).

A Análise de Conteúdo, tal como proposta por Bardin (1977, p. 89), se organiza em polos cronológicos sendo: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Para construção deste estudo, na *pré-análise*, que “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 89). O pesquisador valeu-se de seus trinta e quatro (34)

anos de experiência docente, como professor e diretor de escola pública, e dos estudos bibliográficos realizados, os quais contribuíram para a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final.

Na *exploração do material* o pesquisador elaborou as operações de organização, codificação, transcrição e sistematização dos dados coletados com o uso de questionários, entrevistas e observações de aulas.

No terceiro momento, *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. Para tanto, foram construídos quadros de resultados, os quais condensam e destacam as informações e comunicações dos professores de EF, sujeitos da pesquisa.

Além disso, para a análise dos dados, efetuou-se a Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008) obtidos pelo levantamento da literatura, que versa sobre a educação, Educação Física, formação docente, DCE (PARANÁ, 2008) e os dados coletados junto aos professores.

Discorrendo sobre a Triangulação de dados Triviños (2008, p. 138) escreve:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Considerando-se tais pressupostos foram realizadas inferências e interpretações a propósito dos objetivos e questões que norteiam esta pesquisa.

3.3.1 Dados das observações das aulas de Educação Física

Após os procedimentos legais para obter a anuência da direção das escolas e dos professores de EF para a realização e participação nesta pesquisa, iniciou-se a primeira etapa da coleta de dados, as observações das aulas.

Triviños (2008) destaca dois tipos de observações que podem ser utilizadas em uma pesquisa qualitativa: *a estruturada ou padronizada e a observação livre*. Optou-se neste estudo pela utilização da *observação livre* por entender-se, como sugere o referido autor, que ela satisfaz as necessidades principais nesta fase da coleta de dados, uma vez que a intenção era: fazer uma descrição de como os professores se utilizam dos espaços e materiais

disponíveis para organizar e desenvolver suas aulas; verificar os principais conteúdos que são trabalhados, bem como identificar a metodologia aplicada no desenvolvimento das aulas.

Para Triviños (2008), nas *observações livres* deve-se ter presente dois aspectos de natureza metodológica que são muito importantes: a *amostragem de tempo* e as *anotações de campo*. Quanto à *amostragem de tempo*, o autor diz que pode ser observado o trabalho dos sujeitos da pesquisa ininterruptamente durante um mês, vários meses, um ano, etc., mas, que também é possível escolher aleatoriamente jornadas de trabalho desses sujeitos. Para efeitos deste estudo, considerando o tempo disponível para a realização da coleta de dados, optou-se pela segunda possibilidade, ou seja, pela escolha aleatória de aulas a serem observadas de cada professor.

Quanto às *anotações de campo*, Triviños (2008) entende como um processo de coleta de informações que culmina com descrições detalhadas de fenômenos sociais e físicos que possam servir para compreensão da totalidade da situação em estudo. Flink (2009), discorrendo sobre este recurso para coleta de dados o denomina de *diário de pesquisa* entendendo como “lugar onde os pesquisadores anotam continuamente suas impressões e o que acontece durante contatos em campo [...]” (FLINK, 2009, p. 51).

Durante as observações para a coleta de dados pertinentes a este estudo foram realizadas anotações no diário de pesquisa com o propósito de se fazer uma descrição minuciosa, bem como registrar de imediato os comentários críticos sobre todos os aspectos percebidos nas expressões verbais e ações dos sujeitos pesquisados.

As observações das aulas de EF foram realizadas no período de 15 de agosto a 12 de setembro de 2011, sendo realizadas setenta e cinco (75) horas aulas de observações, cujo objetivo foi identificar na prática pedagógica de cada professor, os conhecimentos, conceitos e métodos desenvolvidos.

A carga horária de observação, correspondente a cada professor em sua respectiva escola, foi distribuída conforme o número de aulas que o docente teria durante o período em que as mesmas fossem realizadas. Assim, tem-se uma carga horária média que varia de seis (6) a doze (12) horas de observação das aulas de EF de cada professor, totalizando setenta e cinco (75) horas aulas de observações nas escolas.

Abaixo, no quadro 3, apresenta-se de forma detalhada a carga horária das aulas observadas de cada professor de EF, bem como especifica-se a respectiva escola e as turmas nas quais foram realizadas as observações.

QUADRO 3 – Apresentação das turmas, cargas horárias e respectivas escolas observadas

	PROFESSORES	ESCOLAS	CARGA HORÁRIA (em hora/aula)	TURMAS OBSERVADAS
	P1	E3	06	5ª A, 6ª B, C
	P2	E1	10	5ª F, 6ª C, 7ª B, 8ª C
	P3	E1	11	5ª A, B, C, 6ª A, B
	P4	E1	06	5ª E, H
	P5	E1	12	6ª E, F, 7ª D, E, 8ª B, C
	P6	E2	08	5ª C, 6ª C, 7ª B, 8ª B
	P7	E2	08	5ª A, B, 6ª A, B
	P8	E1	08	7ª A, B, C, 8ª A
	P9	E4	06	5ª C, 6ª A, B
TOTAL	9	4	75	35

Fonte: Organizado pelo autor.

Em seguida apresenta-se uma síntese das observações realizadas por escola.

Escola E1

Nesta escola trabalham cinco (05) professores de EF (P2, P3, P4, P5, P8), constatou-se que em dois dias da semana três (03) desses professores trabalham no mesmo horário o que ocasiona a mistura dos alunos das diferentes turmas nos três ambientes (quadra coberta, quadra descoberta e área gramada).

No início das aulas os professores acompanhavam a organização dos alunos em grupos/times para a prática do futsal na quadra descoberta. Na quadra coberta, outros alunos se dividiam para jogar queimada. Ainda nesta quadra um número menor de alunos, em torno de três (03) a seis (06), de posse de uma bola de basquete faziam arremessos à cesta. Na área gramada, onde estava instalada uma rede de voleibol, outro grupo de alunos, em números que oscilavam entre seis (06) e dez (10) jogavam voleibol.

Os professores se revezavam no atendimento nos três ambientes. Ficou evidente que os professores “cuidam” de todos os alunos que estão nestes ambientes realizando atividades, independentemente da série em que se encontram.

Constatou-se que os jogos de futsal, principalmente, são disputados em partidas rápidas de cinco minutos em média. Observou-se que quando têm poucas equipes para a disputa do jogo, a regra é “quem ganha fica”. Quando havia um número maior de equipes a regra passava a ser “saem as duas equipes e entram outras duas”, fazendo uma disputa entre os vencedores no final da aula. Estas regras parecem ser uma convenção já existente entre professores e alunos, pois, tão logo chegam à quadra e organizam as equipes o professor

avisa: “hoje quem ganha fica”, quando o número de equipes é até 3, por exemplo, ou “saem as duas equipes”, quando o número de equipes é igual ou maior que 4. Os alunos que não estavam jogando aguardavam na arquibancada torcendo e cronometrando os jogos. Em algumas aulas verificou-se que havia um aluno que apitava os jogos, em outras, os próprios jogadores decidiam quando era falta, lateral, gol, entre outros.

Nos demais dias da semana, com exceção de seis horários, sempre havia duas turmas fazendo aula de EF. Verificou-se que o processo não difere muito. Apenas em relação à modalidade do vôlei que é praticado na quadra coberta, onde os alunos “treinam” os fundamentos, em outras palavras, “batem bola”.

Nas observações em que havia apenas uma turma com aula de EF, os meninos jogavam futsal na quadra descoberta e as meninas jogavam vôlei na quadra coberta. Alguns alunos faziam arremessos à cesta de basquete. Eventualmente algumas meninas jogam futsal, mesclando assim os times com alunos de ambos os sexos.

Uma curiosidade observada nas falas espontâneas dos alunos é a referência que fazem às atividades, ou seja, os alunos “jogam” futsal e “brincam” de vôlei ou basquete. O que se infere é que, para os alunos, o futsal tem um caráter mais oficial, impingindo maior obediência às regras, enquanto as atividades envolvendo o vôlei e o basquete servem apenas como “atividade livre” ou passatempo.

Não se observou, no período, nenhuma aula realizada na sala da turma. Entretanto, em três ocasiões o professor permaneceu em sala aplicando prova escrita.

Escola E2

Nesta escola trabalham dois (02) professores de EF (P6, P7), sendo um (01) docente no turno matutino (P7) e outro no turno vespertino (P6).

Nas aulas observadas no período matutino, o professor P7 informou que a escola estava desenvolvendo um projeto de dança afro. Assim, as aulas transcorreram da seguinte forma: os alunos que não participavam da dança, jogavam futsal, fazendo acordos em relação aos revezamentos das equipes ou as substituições dos alunos. No pátio interno, apenas as alunas ensaiavam as coreografias, é importante ressaltar que nenhum menino participava desta atividade. Eventualmente, algumas alunas, juntamente com o professor, pesquisavam na internet novos passos e coreografias.

Escola E3

No início das aulas o professor (P1) se dirigia à turma com a qual iria trabalhar naquele dia e se locomovia com os alunos até a quadra de esportes municipal (distante 50 metros da escola). Lá chegando, os alunos se organizavam em equipes para jogarem futsal, o qual era realizado com uma bola de voleibol, pois segundo o professor há muito tempo a bola de futsal estragou e a escola não lhe forneceu outra.

Constatou-se que em sua maioria as equipes eram compostas por meninas (havia poucos alunos do sexo masculino na escola). Os alunos excedentes, que formavam a outra equipe, ficavam batendo bola na lateral da quadra (acesso aos vestiários) enquanto aguardavam a vez de jogar. O critério estabelecido entre o professor e os alunos era que a equipe que perdesse daria lugar à outra.

Cada jogo durava aproximadamente dez minutos. Um pouco antes do horário de término da aula o professor recolhia as bolas e conduzia a turma até a escola. Em seguida o professor retornava a esse mesmo local com outra turma e o processo se repetia.

Em todas as aulas observadas nesta escola, o professor atuou como árbitro e orientador de algumas jogadas.

Escola E4

No período em que as aulas foram observadas nesta escola, constatou-se que o professor (P9) desenvolvia um projeto de xadrez. O professor explicou que já havia ensinado as regras do jogo e que no momento os alunos jogavam como forma de fixação das regras e treinamento.

Nas aulas, que transcorreram em sala de aula, os alunos eram distribuídos em duplas e disputavam partidas de xadrez. O professor passava de mesa em mesa realizando o devido acompanhamento e dando algumas orientações de jogadas, ainda fazia comentários sobre as regras quando achava necessário. Na ocasião o professor estabeleceu o critério de que quando alguma dupla terminasse a partida, os alunos poderiam trocar de adversário.

O professor manifestou a intenção de promover um campeonato de xadrez, inclusive convidando alunos de outras escolas da região.

Para cada turma as aulas eram distribuídas da seguinte forma durante a semana: duas aulas de xadrez e uma aula na quadra onde os alunos jogavam futsal e faziam “roda de vôlei” (em círculo, executavam toque e manchete). Os alunos tinham também a sua disposição duas mesas para jogarem tênis de mesa, ou como eles denominam “ping-pong”.

Constatou-se nessa escola que os alunos se revezam participando assim de várias atividades, bem como o professor que também transita no espaço acompanhando e orientando os alunos na realização das atividades.

3.3.2 Dados dos questionários respondidos pelos professores de Educação Física

O questionário de pesquisa (apêndice B), segundo Parasuraman (1991 apud CHAGAS, 2000) é um conjunto de questões elaboradas para gerar os dados necessários para a consecução dos objetivos de uma pesquisa.

O questionário aplicado aos professores de EF foi elaborado com perguntas abertas, que, conforme Chagas (2000) permitem que os respondentes tenham liberdade para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre duas ou mais alternativas.

Após agendamento com os professores, foi-lhes entregue o questionário para ser respondido e também combinado um prazo para sua devolução, que variou de dois a cinco dias. Todos os questionários foram respondidos e devidamente devolvidos no prazo combinado.

Além dos dados de identificação e caracterização dos professores, dois blocos de perguntas versavam sobre a formação inicial e continuada dos professores respondentes, com espaço para apresentação de opiniões, críticas e sugestões.

A outra parte do questionário aplicado aos professores de EF continha perguntas direcionadas à identificação, aos critérios que utilizam para a seleção de objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, além de arguir sobre os encaminhamentos metodológicos e a atribuição das formas de avaliação.

3.3.3 Dados das entrevistas com os professores de Educação Física

O terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista (apêndice A). Inicialmente foi agendado com cada professor um horário na escola que pudesse ser disponibilizado para a realização da entrevista. De acordo com o cronograma de coleta de dados, a série de entrevistas iniciou-se logo após a devolução dos questionários respondidos pelos professores.

As entrevistas foram realizadas a partir de perguntas semiestruturadas a fim de conhecer os posicionamentos dos professores em relação às críticas e avaliações que fazem

com relação a sua formação inicial e continuada. Entretanto, as entrevistas tinham, também, outro foco importante, saber sobre os conhecimentos que os professores têm em relação às DCE de Educação Física (2008), que orientam a Educação Básica no Estado do Paraná; qual a utilização os professores fazem de tais documentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola; e qual a avaliação que os professores fazem sobre as DCE.

De acordo com Triviños (2008, p. 146) a entrevista semiestruturada, em geral

É aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As perguntas das entrevistas direcionadas aos professores de EF não foram elaboradas à priori, mas sim resultaram da teoria que “alimenta” o pesquisador, bem como dos conhecimentos e informações obtidas desde o início do processo acadêmico que resultou neste estudo.

3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados foram realizadas a partir dos elementos obtidos por meio dos três instrumentos utilizados na coleta dos mesmos (observação, questionário e entrevista), de forma que possibilitasse uma melhor interpretação e inferências necessárias à consecução dos objetivos deste estudo.

Para tanto, os dados foram selecionados conforme o grau de importância para o objeto deste estudo, sistematizados em quadros e descritos sucintamente, permitindo assim uma visão sobre a formação dos professores de EF, seus conhecimentos e a prática pedagógica efetivada na escola, sendo estas consideradas em relação às DCE da Educação Básica Educação Física do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Na sequência, seguindo os fundamentos e metodologia propostos por Bardin (1977) os dados coletados foram divididos de forma a constituírem as categorias e as unidades de registros. Segundo Bardin (1977, p. 111)

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos [...] as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de

elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns.

Entende-se por unidade de registro o recorte correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base constituinte da categoria. Esses recortes podem ser feitos em nível semântico, como tema, palavras ou frases (BARDIN, 1977).

Assim, a análise e discussão dos dados pertinentes a este estudo foram feitas a partir de quatro categorias denominadas e identificadas da seguinte forma: formação inicial (FI), formação continuada (FC), prática pedagógica (PP) e DCE (DC). As unidades de registros foram compostas por temas, uma vez que esse elemento geralmente é indicado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, valores, crenças (BARDIN, 1977). As unidades de registro, por sua vez, foram numeradas em ordem crescente. Ressalta-se que a identificação por letras ou por numeração não determina o grau de importância de cada quesito.

A análise realizada a partir do quadro abaixo (4) tem o caráter de apresentar didaticamente a organização das categorias e unidades de registro, bem como, servir de guia na construção das análises.

QUADRO 4 – Organização das categorias e unidades de registro

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
FI – FORMAÇÃO INICIAL – (o que o professor vê)	FI 1 – Inconsistência do estágio FI 2 – Valorização do esporte FI 3 – Dicotomia entre teoria e prática FI 4 – Priorização do movimento e da técnica
FC – FORMAÇÃO CONTINUADA – (o que o professor vê)	FC 1 – Poucas oportunidades FC 2 – Descontextualização/professores despreparados para ministrar os cursos FC 3 – Falta de curso específico FC 4 – Cursos burocráticos e políticos
PP – PRÁTICA PEDAGÓGICA – (o que o pesquisador viu)	PP 1 – Professor “cuidador”/técnico/árbitro PP 2 – Cultura esportiva e competitiva
DC – DCE – EF (PARANÁ, 2008) – (Documento)	DC 1 – Proposta emancipatória DC 2 – Cultura corporal como objeto de estudos da EF DC 3 – Metodologia de trabalho DC 4 – Conteúdos diversificados DC 5 – Avaliação a serviço da aprendizagem

Fonte: Organizado pelo autor.

Com os dados empíricos assim organizados iniciou-se a fase de interpretação referencial. Segundo Triviños (2010), esta é uma fase de grande intensidade, na qual se fazem presentes à reflexão e a intuição do pesquisador, que, com base nos materiais empíricos

estabelece relações com a realidade educacional aprofundando dessa forma as conexões das ideias. No caso deste estudo a realidade educacional considerada é aquela na qual estão inseridos os professores de EF. Nesta fase o pesquisador deve ir além da análise do conteúdo manifesto para desvendar o conteúdo latente nas mensagens e, assim, abrir perspectivas para descobrir ideologias, valores e tendências (TRIVIÑOS, 2008).

CATEGORIA FI:

FORMAÇÃO INICIAL

Entende-se formação inicial como a formação acadêmica obtida em curso de licenciatura em universidades e institutos de nível superior. De acordo com o Art. nº 62 da LDB nº 9.394/1996, tal formação é requisito obrigatório para o professor atuar na educação básica.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério.

Para Imbernón (2009b, p. 66),

[...] a formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Diante desses conceitos e contexto proceder-se-á a análise das unidades de registro referentes à formação inicial dos professores de EF participantes desta pesquisa.

A análise da categoria formação Inicial (FI) foi dividida em quatro unidades de registro, a saber: FI 1 – Inconsistência do estágio; FI 2 – Valorização do esporte; FI 3 – Dicotomia entre teoria e prática; e FI 4 – Priorização do movimento e da técnica.

FI 1 – Inconsistência do estágio

De acordo com a fala dos professores o estágio realizado na graduação não teve maior significância na vida acadêmica e pouco contribuiu para a formação desses professores. Ressalta-se que este posicionamento sobre o “estágio” é extraído da fala dos professores pesquisados, e, possivelmente não reflete a realidade dos cursos de licenciatura em EF, uma vez que o estágio é obrigatório em todos os cursos de licenciatura, possui carga horária

definida e é determinado na LDB nº 9394/1996. Entretanto, constatou-se que dos nove (09) professores entrevistados quatro (04) nada responderam e os outros cinco (05) apresentaram discrepância na informação da carga horária realizada de estágio. Basicamente as atividades de estágio foram realizadas segundo os professores na forma de observações das aulas, de atividades em rua de lazer e gincana.

As atividades de estágio constituem momentos privilegiados na formação de qualquer profissional, pois “permite uma aproximação com a prática” (TROJAN, 2008, p. 37). A carga horária de estágio prevista para os cursos de formação de professores é de quatrocentas (400) horas e tem amparo legal na LDB nº 9.394/1996 e na Resolução do CNE/CP nº 1/2002.

Entretanto, para que o estágio não se configure apenas como “mero campo de aplicação da teoria” (TROJAN, 2008, p. 30), é preciso compreendê-lo em toda sua complexidade e como possibilidade de produção de experiências significativas que se apresentem como alternativas às determinadas práticas arraigadas nas salas de aula (TOMAZETTI, 2011).

Para Tomazetti (2011) é necessário produzir com os estagiários uma análise da realidade por eles observada e vivida pelos professores e, ainda discutir possibilidades de enfrentamento e superação dessa realidade. A autora sugere pensar e discutir:

Que escola é essa? Qual sentido atribuído a ela pelos alunos? Qual a relação que os alunos e os professores têm estabelecido com o saber? Como o ofício docente tem sido tratado nesta sociedade e considerado pelos próprios professores? E, principalmente, como constituir uma vida de professor, de forma afirmativa, neste contexto de crise e com estes discursos de falta e de impossibilidade? (TOMAZETTI, 2011, p. 186).

Com isso, entende Tomazetti (2011), que o estágio contribuiria para a formação dos futuros professores, pois os motivariam ao mesmo tempo em que os desafiariam a inventar, resistir e apresentar alternativas para os problemas encontrados nas escolas. Outro entendimento da autora é que partindo do relacionamento conjunto entre as instituições de ensino superior (IES) e a escola básica “deveria ocorrer uma reflexão acerca das práticas docentes tanto dos futuros professores como dos professores que estão em ação, sendo esta um ponto importante para a formação continuada destes últimos” (TOMAZETTI, 2011, p. 187).

Com relação aos problemas que envolvem o estágio, Terrazzan (2010 apud TOMAZETTI, 2011, p. 187) aponta a

Falta de um serviço próprio de recepção de estagiários, com acompanhamento de suas atividades e avaliação de seu desempenho por professores tutores, como parte das novas tarefas a serem desenvolvidas pelas Escolas na sua corresponsabilidade pela formação de seus futuros professores.

Depreende-se daí que há uma necessidade premente de se colocar em pauta de discussão, nas escolas básicas e nas IES, o tema “estágio”, de forma que seja compreendido em toda a sua complexidade e importância, e, de fato, o mesmo se torne significativo e contribua para a formação dos futuros professores. Quem sabe, a partir de novos questionamentos seja possível a obtenção de respostas entusiastas e diferenciadas daquelas proferidas pelos professores de EF participantes deste estudo.

FI 2 – Valorização do esporte

Os professores afirmaram que na graduação havia uma valorização dos alunos que possuíam maior habilidade esportiva, bem como uma supremacia no desenvolvimento dos conteúdos esportivos. Sendo assim, pode-se dizer que tais cursos de licenciatura estariam mais voltados para o esporte e o condicionamento físico. Embora P2 tenha dito que a relação entre conteúdos esportivos e conteúdos didáticos e pedagógicos tenha sido equilibrada, e P4 relatado que estes conteúdos tinham uma carga horária maior, houve reclamações por parte de outros professores no sentido de que: *muito pouco foi trabalhado sobre docência* (P3); que *faltou base com relação à docência; o curso era muito voltado à prática esportiva* (P6) e que *ensinaram a ser atleta e não a ser professor* (P9).

Para a compreensão da valorização do esporte dentro das instituições de formação profissional do professor de EF é necessário reportar-se, mesmo que sucintamente, à origem desse fenômeno que se tornou o esporte. Antes, porém, cabe ressaltar que o termo esporte é bastante complexo e amplo, podendo ser analisado sob diversas perspectivas. Entretanto, para efeitos deste estudo, entende-se por esporte toda atividade regrada e competitiva, em constante desenvolvimento, construída e determinada conforme sua dimensão ou expectativa sociocultural, e ainda considera-se o esporte como fenômeno em franco processo de profissionalização, mercantilização e espetacularização (MARCHI JUNIOR, 2008).

Segundo Dantas Junior (2008) com base em estudos históricos é possível determinar que a esportivização da EF no Brasil se deu a partir da segunda metade do século XX, principalmente impulsionada pelo investimento do Estado ditatorial, que naquele período

buscava, pela via educacional e esportiva, desestabilizar o movimento estudantil e propagar o ideário de “Brasil Grande”.

Esse processo de cooptação dos propósitos e práticas pedagógicas da EF escolar pela lógica do esporte de rendimento, já foi denunciado na década de 1980 quando da discussão da identidade desse componente curricular. Segundo Bracht (1992) o processo de esportivização acontece quando a EF assume os códigos do esporte de rendimento, e dessa maneira, se tem o esporte na escola e não o esporte da escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. Para Bracht (1992 apud González, 2008, p. 172) nesse processo de esportivização da EF “o esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva”, que, consequentemente, deflagra um abandono ou subordinação da tematização de outras manifestações da cultura corporal.

Segundo González (2004) essa esportivização do currículo nas instituições de formação do professor de EF foi identificada por diversos estudos a partir da década de 1960, quando passaram a privilegiar as disciplinas ou modalidades esportivas atribuindo-lhes uma maior carga horária, ao mesmo tempo em que faziam a tematização do esporte balizada pela lógica do treinamento esportivo. Nesse contexto “o aprendizado e a prática, pelos participantes, do desporto institucionalizado são tidos como funções fundamentais destas disciplinas” (OLIVEIRA, 1989 apud GONZÁLEZ, 2004, p. 214).

Nessa linha de pensamento, Tani (apud GONZALEZ, 2004, p. 215) “é enfático em afirmar que o conjunto de disciplinas relativas às diversas manifestações da cultura corporal de movimento (esporte, ginástica, jogo, dança) se limita basicamente à prática motora que caracteriza o próprio fenômeno, em lugar de conhecimentos sobre o mesmo”.

Por último, a valorização do esporte pode ser vista sob a ótica da incorporação da lógica esportiva de rendimento e de espetáculo que inundam todos os espaços sociais, afetando assim tanto a vida das pessoas como também os lugares que habitam. Para Alabarce (2000 apud GONZÁLES, 2008, p. 173) “assistimos a uma sorte de esportivização da agenda cotidiana (que na maioria dos casos se naturaliza como futebolização), segundo a qual tudo deve ser discutido em termos esportivos”. Adorno (1997 apud GONZÁLES, 2008, p. 173)

[...] entende que o esporte na indústria cultural aparece, na maioria das vezes, ‘como estrutura modelar, uma forma de deve-ser’ [...] com a expressão esportivização descreve ‘um tipo de socialização que tem origem no esporte-espetáculo e na relação do público com ele [...] A esportivização evidencia-se no fenômeno de o esporte inundar todos os espaços do cotidiano, não apenas com seus ícones telespectacularizados, dramas esportivos, suas roupas, sua linguagem, mas também, e particularmente, com

sua lógica de disputa e rendimento, que encharca nossa forma de olhar e sentir o mundo.

Considerando-se os aspectos ideológicos que levaram o país à grande valorização do esporte, a influência da mídia na formação de identidades e os apelos consumistas relacionados ao esporte, bem como, o fato dos professores terem sido atletas e convivido diretamente com a prática esportiva antes de ingressarem no curso de graduação, pode-se dizer que tais aspectos permitem a inferência sobre a existência de uma cultura esportiva que impregna todos os ambientes onde os professores transitam, estabelecem relações e atuam como docentes. Assim sendo, não se estranha a valorização do esporte apontada pelos professores de EF em sua formação inicial e a falta de base para o exercício da docência na escola, culminando, conforme observado, em uma prática pedagógica totalmente desportivizada.

FI 3 – Dicotomia entre teoria e prática

Por meio das respostas dos professores obtidas nos questionários e entrevistas, bem como das observações das aulas, contatou-se uma falta de sintonia entre teoria e prática, o que leva a inferir que a formação acadêmica desses professores se constituiu de momentos distintos. Como consequência os professores entendem que sua formação inicial não foi adequada para o enfrentamento das demandas contemporâneas.

Essa constatação fica visível nas seguintes respostas dos professores: *deveria ter mais aplicação prática das disciplinas (P1); faltou ênfase na EF escolar; deveria haver maior relação entre a teoria e a prática (P6); deveria haver mais horas de estágio para que pudéssemos testar os conhecimentos adquiridos na teoria (P2); que houvesse mais oportunidades de discutir o que observamos na prática e relacionar com a teoria aprendida (P4); na parte referente à teoria [a formação] era boa, mas faltaram elementos para uma boa prática (P7).*

Olhando a totalidade das respostas dos professores e os dados levantados através das observações das aulas de EF, onde se constatou uma prática pedagógica predominantemente voltada para a técnica, para o movimento e para a competição, é possível concluir que a formação inicial dos professores não os fundamentou suficientemente para atuarem como docentes, nem tão pouco considerou a prática cotidiana das aulas de EF efetivada naquele momento como referência para uma fundamentação teórica científica mais adequada e completa.

Nessa linha crítica Pimenta e Lima (2006) observam que os cursos de formação constituem-se de currículos com disciplinas isoladas e sem ligação entre seus significados e a realidade que lhes deu origem. Para as autoras essa quase total autonomia em relação ao campo de atuação não favorece o debate sobre o significado social, cultural e humano da ação dos futuros professores. Perdem-se, assim, oportunidades de debates sobre as contribuições da educação escolar na construção da sociedade humana, das relações e das estruturas de poder e dominação.

Não há como conceber na formação inicial esse distanciamento ou dicotomia existente entre teoria e prática, pois

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16).

Para superar esse problema de dicotomização entre teoria e prática detectada nas “falas” dos professores há que se considerar e garantir, como sugerem Pimenta e Lima (2006), espaços nos cursos de formação inicial para análise e problematização das ações e práticas docentes, confrontando-as com explicações teóricas que se coadunem com os objetivos e finalidades da educação escolar como instância de formação da sociedade humana.

Entretanto, operacionalizar e superar a dicotomia entre teoria e prática é o grande desafio que se apresenta, pois, a complexidade da educação como prática social não deve ser tratada de forma simplista ou abstrata, ao contrário, deve ser considerada como pertencente a um sistema educacional mais amplo, que por sua vez faz parte de um contexto social e de um tempo histórico determinado (PIMENTA; LIMA, 2006). Para as referidas autoras, é exatamente a educação vista dentro deste contexto que deve constituir o ponto de partida dos cursos de formação.

Nessa perspectiva de formação docente o estágio como pesquisa se torna o grande aliado, pois “possibilita o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses e as dificuldades que se apresentam” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

A aproximação entre teoria e prática a partir de um trabalho conjunto entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas do campo pedagógico pode superar um dos grandes equívocos do modelo da racionalidade técnica, que centraliza as questões da prática profissional na solução de problemas, ou seja, o entendimento de que os problemas práticos

do dia-a-dia podem ser resolvidos simplesmente a partir do ensino de teorias e habilidades técnicas (BORGES, 1998). Não se concebe mais achar que os problemas da escola e da sala de aula são definidos previamente e serão resolvidos com a aplicação de fórmulas prontas. Na prática, “a resolução de um problema depende muito de sua problematização e estruturação, ou seja, da forma como ele aparece colocado em um determinado contexto” (BORGES, 1998, p. 47).

A reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares deve envolver todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores, que possibilite a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas durante todo o percurso da formação (PIMENTA; LIMA, 2006).

Acredita-se, assim, que a formação desenvolvida por esses parâmetros permitirá aos acadêmicos o aprimoramento de suas escolhas em serem professores e contribuirá para a eliminação das angústias geradas nos professores devido a sua má formação.

FI 4 – Priorização do movimento e da técnica

Embora exista hoje uma diversidade de propostas pedagógicas de Educação Física, a prática ainda é pautada numa tradição construída e cristalizada, durante as décadas de 1970 e 1980 do século XX, que prioriza o ensino das destrezas esportivas e a prática dos esportes (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), que eram o carro-chefe desta disciplina na escola (BRACHT, 1999 apud GONZÁLEZ, 2008, p. 152-153). Nessa época, conforme Bracht (1999), o fenômeno esportivo atribuiu novos significados à Educação Física escolar, a qual tinha como objetivo descobrir talentos e preparar novas gerações para representar o país no campo esportivo internacional.

A formação de professores neste contexto segue a “perspectiva tradicional” (BEHRENS, 2011), que focaliza exclusivamente o domínio do conteúdo e habilidades aplicadas de maneira reducionista, ou seja, a formação docente é um processo no qual ocorre a transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar.

Nesse sentido pode-se compreender que a formação inicial dos professores participantes desta pesquisa se deu com os preceitos de uma esportivização, ou seja, havia uma priorização do movimento esportivo e da técnica em detrimento de uma formação

pautada por teorias críticas da educação que objetivasse também a formação no âmbito pedagógico dos futuros professores.

Relatos tais como: *faltou relação com a prática docente* (P4); *deveria ser mais específico para a área escolar* (P6); *as notas eram atribuídas aos alunos de acordo com as habilidades esportivas apresentadas* (P10); *ensinava a praticar esportes e não a ser professor* (P6); sugerem fundamentalmente uma interpretação de que a formação inicial desses professores seguia um modelo que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de Educação Física. Considera-se ainda que a formação pedagógica e didática se desse em decorrência do domínio dos conteúdos próprios da disciplina e seria adquirida com a prática docente ou mediante treinamento em serviço.

Para Saviani (2009, p. 149)

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático [...] além da cultura geral e da formação específica [...] a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Não se trata, nesta análise, de rechaçar ou negar a técnica, a questão que se discute é o fato de tomá-la como um fim em si mesma e, no caso da formação inicial em EF, formar atletas ou técnicos e não docentes devidamente preparados para atuarem diante da realidade da escolar contemporânea.

CATEGORIA FC:

FORMAÇÃO CONTINUADA

Muitos são os termos localizados na literatura para se referir à formação continuada em serviço: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, formação contínua, educação continuada, educação permanente, formação permanente, entre outros. Cada um destes termos representa, em seu tempo, uma concepção de sociedade, educação e escola, teoria de ensino aprendizagem, bem como o papel do professor e do aluno (FUSARI, 1992).

Para a realização da análise desta categoria optou-se pela utilização do termo *formação continuada*, embora, por vezes, se utilize o termo *formação permanente*, pela similaridade que apresentam no conceito e função.

A formação continuada de professores pode ser definida como o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, para saber fazer bem o que é necessário, desejável e possível no seu trabalho pedagógico do dia a dia (FUSARI; RIOS, 1995).

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre a formação continuada de professores apresenta em seu relatório final, datado de 2011, dois aspectos que indicam a necessidade de formação continuada. Por um lado, o fato de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse caso, a formação continuada tem a função de suprir as lacunas e inadequações deixadas pela formação inicial. Por outro lado, a formação continuada decorre da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo, portanto que os educadores lidem constantemente com os conhecimentos relacionados ao processo de ensino aprendizagem.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 389) argumentam que “a formação continuada é garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Entretanto, os referidos autores alertam que a formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 389).

Para efeitos deste estudo serão considerados como momentos de formação continuada as atividades realizadas nas “semanas pedagógicas”, os estudos em grupo, os cursos ofertados pela SEED/PR, os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas e o DEB-Itinerante.

Percebe-se nas respostas obtidas por meio da fala dos professores (questionários e entrevistas), que há uma aparente discrepância de entendimento sobre os conceitos de formação continuada, bem como sobre a atribuição de responsabilidade pela sua execução.

A análise da categoria formação continuada (FC) será dividida em quatro unidades de registro, a saber: FC 1 – Poucas oportunidades; FC 2 – Descontextualização/professores despreparados para ministrar os cursos; FC 3 – Falta de curso específico; e FC 4 – Cursos burocráticos e políticos.

FC 1 – Poucas oportunidades

Os professores participantes desta pesquisa foram questionados a fim de que se pronunciarem se reconheciam ou não as oportunidades de formação continuada,

especialmente aquelas ofertadas pelo governo do Estado através da SEED/PR. Nesse aspecto percebe-se uma divergência nas respostas, pois enquanto alguns citam como momentos de formação a *semana pedagógica, grupos de estudos por disciplina, oficinas e cursos on-line* (P2, P5, P6, e P7), outros afirmam que tiveram poucas oportunidades.

As respostas emitidas por alguns professores foram: *o Estado não oferece oportunidades de formação continuada* (P1); *muito poucas*. (P3); *insuficiente* (P4); *oficinas esporádicas* (P9). Tais respostas revelam que alguns professores veem como precária a formação continuada oferecida pelo Estado.

A SEED/PR procurou, segundo o documento oficial das DCE (PARANÁ, 2008), valorizar o professor como sujeito epistêmico promovendo na última década vários encontros, simpósios e semanas pedagógicas, grupos de estudos organizados por disciplinas, no intuito de discutir a escola pública paranaense e construir as DCE, bem como as propostas pedagógicas das escolas da Rede Estadual de Ensino. No entendimento da SEED/PR essas atividades constituíram momentos próprios de formação continuada dos professores justamente porque oportunizaram a participação de todos os docentes de todas as áreas no amplo debate sobre a educação escolar, permitindo assim a contextualização, críticas e sugestões.

Essa visão vai ao encontro do que diz Imbernón (2009a, p. 10),

Hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza.

Assim, nas atividades propostas pela SEED/PR, parte dos professores teve oportunidade de discutir e analisar os conceitos de sua profissão, a filosofia da educação, a natureza e os objetivos da escola, bem como, diagnosticar a situação atual da escola envolvendo todos os aspectos de seu local de trabalho, propondo ainda alternativas que priorizassem a qualidade do ensino-aprendizagem.

Entretanto, como se constata nas respostas dos professores, essa visão não é compartilhada por grande parte deles, já que não consideram tais oportunidades como momentos significativos de formação continuada, que segundo eles são poucas ou insuficientes.

Embora tais momentos de formação tenham sido ofertados pela SEED/PR, os professores atestam em suas respostas que os mesmos foram insuficientes em termos de

conteúdo e número de horas, alegam ainda que tal proposta não envolveu a maioria dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

Por outro lado, parte dos professores espera, muitas vezes, um tipo de formação com aplicação de lições ou conferências modelo, pautadas na transmissão de “receitas” e técnicas diferentes que os ajudem no desenvolvimento diário de seu trabalho na escola.

Uma formação nos moldes esperados pelos professores, em que se pressupõe que profissionais carentes de conhecimentos participam de sessões formativas com *experts* que os abasteça e os ilumine profissionalmente, é denominada por Imbernón (2009a) de “estupidização formativa”. Segundo o autor, esse tipo de formação não condiz com as demandas educacionais contemporâneas.

FC 2 – Descontextualização/professores despreparados para ministrar os cursos

Sobre as propostas de formação continuada ofertada pela SEED/PR, especialmente as atividades das “semanas pedagógicas”, grupos de estudos e DEB-Itinerante, os professores de EF emitiram as seguintes opiniões: *pouca validade prática* (P1); *estão distanciados da realidade* (P8); *está muito generalizado e não dá base consistente* (P9); *não ajuda a nossa prática do dia-a-dia* (P2); *faltam professores capacitados para ministrar os cursos* (P3); *ficam a desejar, porque não tem professores habilitados para orientar os cursos* (P7).

Quando os professores fazem estas reclamações (descontextualização e falta de professores qualificados para ministrar os cursos) de certa forma, dão indicativos da preferência pelo paradigma tradicional de formação, em que um “técnico” apresenta um manual de receitas para a solução dos problemas.

Por outro lado, acredita-se que há necessidade de formadores qualificados, para ministrarem os cursos, que tenham experiência e vivência na escola pública, a fim de que os professores possam obter subsídios que venham contribuir no seu processo de formação docente.

A SEED/PR, diante da enorme quantidade de professores que precisam ser atendidos com programas de formação continuada, vale-se do expediente do professor multiplicador, bastante utilizado nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, conforme Behrens (2007), referindo-se aos modelos de capacitações designadas como reciclagem. “Os gestores educacionais da época partilhavam da crença de que as pessoas submetidas à reciclagem poderiam assumir o papel de transmitir o preparo recebido para outros colegas do seu grupo

profissional, atuando como multiplicadores ou repetidores” (BEHRENS; PEREIRA, 2011, p. 133).

A experiência vivida pelo pesquisador, especialmente no período em que foi diretor de escola, permite afirmar que as atividades de formação continuada (semana pedagógica, estudos em grupo e DEB-Itinerante) são conduzidas ou coordenadas pelos próprios diretores ou pedagogos das escolas ou pelos professores atuantes nas equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Ensino. Ocorre que esses profissionais participam de cursos/treinamentos organizados pela SEED/PR e depois desenvolvem a coordenação dos trabalhos nas escolas com os demais professores.

Dessa forma, vale ressaltar a crítica de Behrens e Pereira (2011) no sentido de que nesses cursos são apresentadas propostas tidas como ideais, mas que dificilmente consideram as características reais do contexto no qual trabalham os professores, nem compatibilizam com seus anseios. Entretanto, os multiplicadores, tendo que reproduzi-las, encontram dificuldades em fazer a devida transposição e, em consequência, as propostas recebem pouca adesão e aplicação na prática pedagógica.

Nesse ponto há que se considerar que, sendo as atividades de formação continuada momentos de produção de novos conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, essas atividades devem ser orientadas a partir dos problemas e da realidade concreta da sala de aula e com ampla participação dos professores, mas esses mesmos professores precisam da interação de um “mediador” (BEHRENS; PEREIRA, 2011) qualificado para que possam ter acesso a um referencial teórico significativo e atualizado e, assim, produzirem conhecimentos relevantes que contribuam para a prática pedagógica cotidiana.

Infere-se daí que, além de se pensar nos conteúdos, na estrutura e na logística das atividades de formação continuada a serem ofertadas aos professores, é fundamental que se pense na figura e qualificação do mediador desses trabalhos.

FC 3 – Falta de curso específico

Por meio das questões dos questionários e das entrevistas, foi dada oportunidade aos professores para que se pronunciassem a respeito da quantidade e direcionamento dos cursos de da formação continuada que foi disponibilizada pela SEED/PR. Nesse sentido algumas respostas merecem destaques: *deveria ter mais oficinas específicas* (P1); *deveria ser mais direcionado para a EF* (P3, P4, P5, P6, P9); *tinha que ter oficinas da disciplina de EF* (P4).

Tais respostas revelam que quando os professores reivindicam “oficinas” e cursos específicos, na verdade estão buscando “receitas” ou a prescrição de um manual de como dar aulas ou abordar determinados conteúdos de maneira que possam garantir melhor qualidade em seu trabalho. Entretanto, a prescrição de manual ou receitas enquadra-se na perspectiva de treinamento. Para Becker (1993, p.60)

[...] treinamento implica, da forma mais acabada, a relação unidirecional do objeto para o sujeito epistêmico. Treinar significa o sujeito passar ao objeto (outro sujeito, psicologicamente falando) habilidades ou conhecimentos que supostamente este não tem.

Uma definição de treinamento aplicado ao campo educacional é pronunciada por Behrens e Pereira (2011, p. 132). Para a autora treinamento

[...] remete à condição de tornar o professor habilitado, apto à realização das atividades que lhe são atribuídas na gestão pedagógica da sala de aula, negando suas concepções e sua história, sua atividade intelectual de análise e crítica, padronizando suas ações e reações a partir de pressupostos adestradores.

Numa crítica explícita ao modelo de formação baseada no treinamento Behrens e Pereira (2011) destaca a dispensa da opinião dos envolvidos, levando-os à incapacidade de gerir sua própria formação, pois “remete ao enquadramento para o desempenho autômato de determinada atividade, contemplando os pressupostos da experimentação e racionalidade, atendendo aos parâmetros estabelecidos de *performance*” (BEHRENS; PEREIRA, 2011, p. 132, destaque das autoras).

Para Imbernón (2009a, p. 49) “históricamente, os processos formativos realizam-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões”, ou seja, supõe-se que todos os professores têm problemas cujas soluções podem ser apresentadas por especialistas durante um curso de formação. Para o autor, “na mente de muitos formadores e professores, ‘treinamento’ é sinônimo de formação permanente e configura o modelo que leva os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades por meio da instrução individual ou grupal por um especialista” (IMBERNÓN, 2009a, p. 50). As formas mais utilizadas para desenvolver este modelo de formação, no entender de Imbernón (2009a), são os cursos, seminários dirigidos e oficinas com especialistas, justamente as formas reivindicadas pelos professores participantes desta pesquisa.

FC 4 – Cursos burocráticos e políticos

Ainda com o intuito de coletar as impressões dos professores de EF sobre a formação continuada ofertada pela SEED/PR, foi-lhes solicitado que fizessem uma crítica às atividades então ofertadas. As críticas apresentam-se assim resumidas: *a semana pedagógica não serve para nada. É muita política* (P4); *muita leitura de textos e teoria* (P1); *temas escolhidos pela SEED* (P5); *está muito teórico, conteúdo com política de governo, de pouco interesse dos professores* (P2).

Nota-se nas “falas” dos professores uma insatisfação por perceberem que são gastos recursos e tempo com discussões que fogem à especificidade de sua disciplina, pois de acordo com o entendimento deles os mesmos deveriam ser destinados a uma melhor “qualificação docente”. Isso denota uma incompreensão sobre o papel da docência na sociedade contemporânea.

Para Ens e Donato (2011, p. 89) “ser professor hoje é, indubitavelmente, contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com o seu tempo”, isso envolve a responsabilidade complexa de preparar o educando para conviver numa sociedade em constante transformação, com capacidade de responder aos desafios que se apresentam. Para tanto, é imperioso que o professor discuta com seus pares as diferenças sociais, econômicas e culturais, além dos aspectos políticos presentes na sociedade contemporânea. “É fundamental conhecer o mundo em que se vive para, então, poder se situar nele e encontrar possível resposta que contemple uma reflexão crítica e reflexiva da própria ação educativa” (ENS; DONATO, 2011, p. 89).

Não se desconsidera que por vezes os temas escolhidos pela SEED/PR tenham caráter político tendencioso. Sabe-se que, considerando-se as questões relacionadas ao poder, muitos governantes ao assumirem seus cargos precisam dizer a que vieram, necessitam estabelecer uma ordem e, ainda, agir de tal forma que sua permanência no poder conquistado seja garantida. Além disso, em momentos de troca de governo, é comum ver os governantes que assumem o poder adotarem determinadas posturas, geralmente contrárias àquelas dos seus antecessores, procuram ainda convencer a população que tem as melhores soluções para os problemas da sociedade. Para isso utilizam-se do discurso ideológico, ou discurso competente, que Chauí (1989, p. 3) define como aquele que

[...] pretende coincidir as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser, e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a

identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada [...].

Entretanto, considerando as exigências contemporâneas para a docência discutidas até então, é compreensível a necessidade de se debater, nas reuniões e encontros de professores, as dimensões teóricas, técnicas, pedagógicas e curriculares, mas é fundamental também discutir as dimensões políticas, inclusive os discursos ideológicos ou competentes dos governantes de plantão, para que efetivamente se possa interrogar o mundo, o homem, a sociedade, a cultura, a educação, a escola. Disso não está isenta nenhuma atividade de formação docente e nenhum professor. Portanto, há que se questionar quando os professores julgam os cursos como burocráticos e políticos, repletos de teorias e textos, ou dizem, por exemplo, que *a semana pedagógica não serve para nada*.

CATEGORIA PP:

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para a análise da categoria prática pedagógica tomou-se como referencial, além das respostas dos professores constantes nos questionários e nas entrevistas, as observações de aulas, cujo cenário já foi descrito anteriormente.

Para efeitos deste estudo, será considerado como prática pedagógica as atividades rotineiras desenvolvidas no cotidiano escolar e que envolvem as relações entre professores de EF participantes desta pesquisa, seus alunos, a metodologia de trabalho por eles utilizada, as formas empregadas de avaliação, as concepções de educação e escola pertinentes a esses professores, entre outros.

Para Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”, portanto, há que se considerar que ela está permeada de contradições e características socioculturais predominantes na sociedade.

Nesta categoria observaram-se alguns elementos que serão analisados como unidades de registro, tais como: PP 1 – Professor “cuidador”/técnico/árbitro; PP 2 – Cultura esportiva e competitiva.

PP 1 – Professor “cuidador”/técnico/árbitro

Foi perguntado aos professores, nos questionários e nas entrevistas, quais os critérios que eles utilizavam para selecionar os objetivos e conteúdos que eram trabalhados em suas aulas. As respostas obtidas foram sintetizadas, como segue: *desenvolvo minhas aulas de acordo com o interesse dos alunos* (P1, P8); *planejo as aulas de acordo com as necessidades da turma* (P2, P7); *a escola determina qual o esporte deve ser trabalhado no bimestre* (P3); [...] *conforme os materiais disponíveis* (P4); *o objetivo é desenvolver habilidades corporais e os conteúdos são escolhidos conforme a carência e necessidade dos alunos* (P5); *trabalho regras e fundamentos dos esportes* (P6); *escolho os conteúdos de forma aleatória* (P9).

Nas observações das aulas foi possível identificar posturas que remetem à compreensão de que os professores atuam principalmente como coordenadores das atividades escolhidas pelos alunos e/ou como técnicos ou árbitros esportivos.

Ocorre que, pela prática pedagógica observada e pela totalidade das respostas dos professores, é possível interpretar a presença de dois paradigmas sustentando o desenvolvimento das aulas: o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista.

No paradigma escolanovista a escola enfatiza o ensino centrado no aluno e, para isso, deve levar em consideração seus interesses, oportunizando momentos de experiências (BEHRENS, 2000). Segundo descreve a autora, além de facilitador da aprendizagem o professor deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. Quanto ao aluno, figura central do processo de ensino aprendizagem, tem liberdade para aprender e participar das experiências, pois se entende que dessa forma desenvolveria a iniciativa própria. O paradigma da escola nova “recomenda respeito à personalidade do educando, às diferenças individuais e valoriza a unicidade do indivíduo. Apregoa que cada aluno precisa se desenvolver segundo suas próprias capacidades e recursos [...]” (BEHRENS, 2000, p. 49). Nesse paradigma, ainda segundo a autora, as atividades a serem realizadas nas aulas devem ser elaboradas junto com os alunos, além de serem oferecidas atividades livres que atendam o ritmo e os interesses do aluno.

Quanto ao paradigma tecnicista, que vigorou principalmente a partir dos anos 1970, o papel fundamental do professor é o de treinar os alunos de modo que sejam garantidas a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à sua integração no contexto social global. Nesse paradigma a prática pedagógica é caracterizada pela transmissão e reprodução do conhecimento, onde se prioriza a aplicação da técnica pela técnica, em busca de performance. A aprendizagem do aluno é decorrente da modificação dos comportamentos

que são observáveis e mensuráveis, e obtida através da repetição mecânica de exercícios (BEHRENS, 2000).

Entretanto, pelas respostas dos professores e principalmente pela forma como foram conduzidas as aulas observadas é possível inferir sobre um terceiro modelo de aula, formado pela junção dos dois paradigmas acima percorridos, que culminou com a característica de uma espécie de “aula livre”, na qual o aluno tem à sua disposição algumas possibilidades de praticar, ou seja, treinar alguns fundamentos esportivos, brincar de “alguma coisa” ou simplesmente ficar conversando com os colegas. Tudo isso sob os olhares de um ou mais professores de EF que se portam em determinados momentos como “cuidadores”, em outros como técnicos e/ou como árbitros.

O problema é que as aulas desenvolvidas por tais “modelos” fatalmente tornam os alunos acomodados, condicionados e privados de criticidade. Opondo-se a esses modelos e, em consequência, a esses resultados, aponta-se a pedagogia histórico-crítica, pois de acordo com Saviani (1991, p. 72)

[...] é preciso provocar a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos.

Não é questão taxativa, portanto, dizer que o professor não pode “cuidar” de seus alunos ou não pode atuar como técnico ou árbitro. Evidencia-se que o professor deve estabelecer objetivos para o desenvolvimento dos conteúdos, bem como, deve procurar mediar as situações de conflitos decorrentes das interações entre os alunos com o meio social e cultural, as quais se refletem nas aulas de EF, e ainda provocar um ambiente de reflexão, troca de ideias e decisões que possam superar as situações problemas.

Nessa linha de raciocínio pode-se dizer que o modelo de educação a ser praticado nas escolas deve respeitar os desejos e as necessidades naturais dos alunos, entretanto, “o que se aprende na escola precisa ser útil” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 23). Para tanto, as metodologias que orientam a prática pedagógica devem colaborar no sentido de que os alunos tenham vontade de aprender algo novo e entendam que o conhecimento produzido historicamente pela humanidade lhes permitirá melhor compreensão da realidade em que vivem, bem como, lhes possibilitará a produção de novos conhecimentos.

PP 2 – Cultura esportiva e competitiva

Ficou evidente durante as observações das aulas a predominância da característica esportiva e de competição, ou seja, a existência de uma cultura esportiva e competitiva envolvendo tanto professores quanto alunos.

Tal característica pode ser explicada pela representatividade do esporte e da competição na formação humana e profissional dos professores pesquisados.

Considerando a vida pregressa dos professores, o período vivido antes da opção em serem professores de EF, constatou-se que a maioria tinha envolvimento esportivo como atletas, ou seja, gostavam de esportes, participavam de treinamentos e de competições. As exceções ficam por conta de P1 e P2 que declararam não ter envolvimento esportivo direto, embora gostassem de esportes e atividades físicas.

Por outro lado, também, há que se considerar a importância crescente que os meios de comunicação de massa exercem sobre a sociedade contemporânea influenciando na constituição de saberes/fazer de professores e alunos com relação ao esporte e as competições. Conforme Pires (2002), os meios de comunicação de massa, por meio do discurso midiático, constroem e conformam no imaginário social um conjunto de signos e sentidos e, em decorrência, influenciam a forma de praticar os saberes sobre o exercício físico e o esporte, fortalecendo, assim, uma cultura esportiva e de competição. Pires (2002, p. 42) define cultura esportiva como um:

Conjunto de ações, valores e compreensões que representam o modo predominante de ser/estar na sociedade globalizada, em relação ao seu âmbito esportivo, cujos significados são simbolicamente incorporados através, principalmente, da mediação feita pela indústria da comunicação de massa.

Enfatizando ainda a influência da mídia e seu entrelaçamento com as atividades de entretenimento popular, entre elas as competições esportivas, Pires (2002), afirma que grande parte dessas atividades tem sua manutenção provida pela indústria midiática, não somente na sua transmissão e apoio financeiro, mas também na produção e transformação dessas formas culturais. Bucci (1998) identifica, assim, uma das funções quase ideológicas da mídia promotora de notícias:

Está na cobertura esportiva a chave para desmontar uma das charadas do jornalismo em televisão. A charada é a seguinte: o telejornalismo promove – financia, organiza e monta – os eventos que finge cobrir com objetividade. É no esporte que esse fenômeno é mais transparente. [...] As técnicas

jornalísticas, dentro das coberturas do esporte pela TV, são cada vez mais uma representação. Aquele espetáculo que aparece na tela não é uma notícia conseguida pela reportagem, mas uma encomenda paga (BUCCI, 1998 apud PIRES, 2002, p. 44).

Uma terceira vertente de explicação advém da formação acadêmica dos professores de EF. Os cursos de formação de professores, segundo Taffarel et al. (2007) e Silva (2002), estão atrelados ao projeto histórico capitalista e fundados na tendência neoliberal tecnológica e produtiva. Dessa forma, atreladas a essas determinações, a formação de professores de EF reforça a necessidade de conhecimentos, habilidades e competência para jogar e “competir” na vida.

Numa linha crítica a esse modelo de formação docente, pautadas nas políticas educacionais fundadas nas teses do Banco Mundial e aceitas pelo Brasil, Moraes (2003, p. 11) descreve um paradoxo existente em função da inversão dinâmica:

Se, por um lado, o discurso oficial reiterava a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no novo paradigma da economia ou sociedade do conhecimento, por outro, desenvolvia políticas que efetivamente retiravam do complexo educativo e, notadamente, da formação docente a qualificação necessária à produção de conhecimentos.

Para Moraes (2003, p. 18), essa inversão “fez perder-se no caminho o componente teórico-crítico essencial, a racionalidade capaz de reflexionar sobre si mesma e sobre a natureza do objeto, privando-se, assim, do incondicional impulso emancipatório”. Em lugar desses componentes, continua a autora, “instaura-se o conhecimento instrumental ou técnico-operatório e a associação vulgar das empirias, um saber-fazer conformado à aceitação do *status quo*” (MORAES, 2003, p. 18, destaque da autora).

Não pode passar despercebido que o período em que os professores de EF participantes desta pesquisa ingressaram na escola para fazerem seus estudos em nível fundamental e médio e/ou concluíram sua formação em nível superior coincide, em grande parte, com o período de supervalorização do esporte de alto rendimento, que, conforme o Coletivo de Autores (1992), iniciou-se no período do pós-guerra e causou grande impacto, especialmente a partir da década de 1970, com a pedagogia tecnicista, muito difundida no Brasil nesse período.

A influência do esporte no sistema escolar foi tão grande que se passou a considerar “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54), subordinando a EF aos códigos da instituição esportiva, ou seja, aos “princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes,

regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Encontra-se aí a raiz da interpretação e representação que se faz do professor de EF como treinador e do aluno como atleta.

Somando essas considerações às três vertentes de análise feitas pode-se concluir e conceber as explicações sobre a predominância da cultura esportiva e competitiva existente nas aulas de EF das escolas participantes desta pesquisa, o que não significa que se deva concordar com ela.

CATEGORIA DC

DCE - EF (PARANÁ, 2008)

O processo de construção das atuais Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física para a Rede Pública do Estado do Paraná teve início em 2003. Naquele ano, a educação no Estado ficava sob a responsabilidade de dois departamentos distintos: o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e o Departamento do Ensino Médio (DEM). Inicialmente, cada um desses departamentos produziu uma versão do documento das Diretrizes Curriculares. Somente em 2006 a SEED/PR resolveu unificar os textos dando origem a uma única Diretriz Curricular para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares para a disciplina de Educação Física passou, então, nos anos de 2007 e 2008, pela leitura crítica de especialistas da área vinculados a diferentes universidades brasileiras, e teve vários ajustes conceituais e metodológicos culminando com a produção do documento publicado oficialmente em 2008.

Ressalte-se que no documento em questão a SEED/PR menciona que as atuais diretrizes são frutos de um longo processo de discussão que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino, e deverá instrumentar e organizar o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da Rede.

Sem entrar no mérito de julgamento se as atuais Diretrizes Curriculares são apropriadas ou não, se foram de fato construídas pelos professores ou não, elas serão utilizadas para fundamentar as análises da quarta categoria definida para este trabalho, denominada DCE - EF (PARANÁ, 2008) bem como de suas respectivas unidades de registros, as quais foram divididas da seguinte maneira: DC 1 – Proposta emancipatória; DC 2

– Cultura corporal como objeto de estudos da EF; DC 3 – Metodologia de trabalho; DC 4 – Conteúdos diversificados; e, DC 5 – Avaliação a serviço da aprendizagem.

Na coleta de dados, especialmente durante as entrevistas, buscou-se compreender a relação que os professores têm com as DCE, considerando-se a participação na sua construção, o conhecimento que eles detêm sobre elas e a utilização que delas fazem para preparação e condução de suas aulas.

Quanto à participação na construção das DCE, o que se extraiu das respostas dos professores de EF participantes desta pesquisa revela que, embora apenas três professores (P3, P8 e P9) tenham participado integralmente desse processo, todos sabem como elas foram estabelecidas. Entretanto, também foi possível observar algumas críticas, tais como: *não tinham embasamento teórico* (P3); *no papel é bonita* (P5); *foi interessante a discussão, mas fugiu à nossa realidade* (P9). Até uma crítica sarcástica foi possível observar, em relação à construção das DCE: *foi democrática. Deixaram fazer aquilo que a SEED propunha* (P4).

Quando solicitados a emitirem opiniões sobre as DCE (PARANÁ, 2008) os professores deixaram claro seu descontentamento. Insistiram na descontextualização das DCE, na defasagem de conteúdos com relação à prática. Alegaram que é “bonita no papel” (documento), mas de pouca viabilidade prática. Inclusive ressaltaram que enfrentam resistência por parte dos alunos em aceitarem o trabalho nas aulas na forma proposta nas DCE, e ainda evidenciaram que as escolas não têm estrutura física ou material para executá-las.

Três professores se limitaram a dizer que as DCE são boas.

Quanto à utilização que os professores fazem das DCE como suporte para a preparação e realização do seu trabalho pedagógico na escola, deparou-se com a seguinte situação: dois professores (P3, P8) disseram que normalmente não recorrem às DCE. Todos os outros professores (P1, P2, P4, P6, P7, P9), embora tenham respondido “sim”, argumentaram que o fazem especialmente nos momentos de planejamento. Um professor (P5) argumentou que recorre frequentemente às DCE “por causa do concurso”.

Ressalte-se, ainda, que nenhum professor afirmou a existência de algum momento específico para estudos das DCE. Quatro professores (P1, P2, P4, P9) afirmaram que estudam as DCE na “semana pedagógica” e outros dois (P6, P7) disseram que às vezes utilizam a “hora-atividade” para tal estudo.

O conhecimento que os professores têm das DCE será inferido a partir das análises individuais de cada *unidade de registro* que será realizado na sequência.

DC 1 – Proposta emancipatória

De maneira geral a proposta das DCE (PARANÁ, 2008) indica para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada nas teorias críticas, que se configure como alternativa ao processo de ensino-aprendizagem conservador e acrítico.

De acordo com as DCE em questão, entende-se que a escola é o lugar de socialização do conhecimento produzido pela humanidade. Percebe-se, ainda, que a escola deve ser o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano escolar, proporcionando aos professores e alunos a oportunidade de formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política, e que, acima de tudo, seja uma “transformação emancipadora” (PARANÁ, 2008, p. 15).

Nessa linha de raciocínio a disciplina de EF deve

[...] garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir como um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 49).

Esse pensamento é consoante com Taffarel, Escobar e França (2008). De acordo com esses autores, acredita-se que para o homem constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada, não de qualquer forma, mas de forma que se oponha à alienação da prática pela prática, ou seja, fazê-lo consciente da sua história, de suas características e de seus fundamentos.

Sabe-se que o professor tem a responsabilidade de organizar e sistematizar os conteúdos e a metodologia utilizada em suas aulas. Para tanto, presume-se que o mínimo que ele deve conhecer são as concepções teóricas e metodológicas pertinente à sua disciplina de atuação. Entende-se assim que o professor de EF no Estado do Paraná, no desempenho de suas funções, deve conhecer minimamente as concepções, conteúdos, metodologia e formas de avaliação preconizadas nas DCE - EF (PARANÁ, 2008).

Entretanto, com base nas respostas obtidas dos professores durante as entrevistas, foi possível inferir um desconhecimento quase total do documento das DCE. Perguntou-se diretamente aos professores quais são as concepções de Educação Física que são abordadas nas DCE. Cabe ressaltar aqui que tal pergunta causou certo constrangimento praticamente em todos os entrevistados, pois, oito (8) dos nove (9) professores não conseguiram responder,

tentaram disfarçar e acabaram admitindo que não sabiam ou que não se lembravam. A exceção ficou por conta de P5, exatamente o mesmo professor que disse que estudava para concurso. Este citou como concepções abordadas nas DCE de Educação Física as concepções “emancipatória e crítico-superadora”.

Na sequência foi perguntado aos professores sobre a concepção que utilizam para fundamentar as aulas. Um professor não respondeu (P4), outro disse não saber (P9) e um terceiro (P8) disse que não fundamenta. Os demais (P1, P2, P3, P5, P6, P7) deram respostas, como as que seguem: *um esporte por bimestre; de acordo com a realidade dos alunos e dos materiais disponíveis; nas aulas práticas trabalhamos regras esportivas e nas aulas teóricas trabalhamos saúde e qualidade de vida; e, unindo teoria e prática.*

Pelas respostas dadas, é possível inferir sobre o desconhecimento das concepções de EF por parte dos professores, e a existência de dificuldades na distinção do que seja concepção, metodologia, conteúdos e objetivos.

DC 2 – Cultura corporal como objeto de estudos da EF

Como alternativa ao modelo tradicional, esportivizado e acrítico das aulas de EF, que muitas vezes não contempla a enorme riqueza das manifestações corporais produzidas pelos diferentes grupos humanos, as atuais DCE elegem a “cultura corporal” como objeto de estudos e ensino da EF. Aliás, é preciso ressaltar que a indicação da “cultura corporal” como objeto de estudos da EF já era feita desde 1992, quando os professores/pesquisadores Lino Castellani Filho, Carmem Lucia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escolar e Valter Bracht, grupo este reconhecido nacionalmente como Coletivo de Autores, publicaram o livro intitulado *Metodologia do Ensino da Educação Física*.

Durante a entrevista com os professores de EF, foi-lhes perguntado de forma direta: *qual o objeto de estudo da Educação Física definido nas DCE?* Nenhum dos nove (9) professores entrevistados respondeu corretamente. Cinco (5) professores disseram diretamente que não sabiam ou não se lembravam (P1, P2, P5, P8 e P9). Os outros quatro (4) professores arriscaram respostas, tais como: *expressão corporal, corporeidade, movimento e ação* (P3); *dança, ginástica, esporte, luta e jogos* (P4 e P7); e *habilidades motoras, socialização, respeito, normas de convivência* (P6).

As respostas dadas reforçam a inferência sobre o desconhecimento do documento das DCE por parte dos professores de EF participantes desta pesquisa.

Retomando os dados sobre o tempo de magistério desses professores, observa-se que apenas dois (P1 e P5) ingressaram recentemente na profissão e não participaram mais detalhadamente de algum evento de promoção, debate ou construção das atuais DCE.

Sabe-se que de pouco adianta produzir documentos norteadores se os mesmos não forem efetivamente apropriados pelos sujeitos que atuam nas escolas. Com base nesse pensamento, a SEED/PR realizou cursos de formação descentralizados, com a visita de técnicos pedagógicos aos Núcleos Regionais de Educação do Paraná, com o intuito de apresentar e discutir o documento com todos os professores da Rede Estadual de Ensino, oportunizando aos mesmos a compreensão do documento, da proposta nele contida e sua efetivação em sala de aula.

Parece, assim, inconcebível as respostas dadas pelos professores de EF por ocasião da entrevista à pergunta: *Qual o objeto de estudo da Educação Física definido nas DCE?* Com isso, mais uma vez, pode-se afirmar, com base nas respostas dos professores de EF, que os mesmos não detêm os conhecimentos necessários para desenvolverem uma prática pedagógica em consonância com o que está estabelecido nas DCE.

DC 3 – Metodologia de trabalho

O documento oficial das DCE - EF (PARANÁ, 2008) também faz uma reflexão sobre os encaminhamentos metodológicos a serem dados aos conteúdos estruturantes, de forma que a disciplina de EF cumpra com sua função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais.

De acordo com Saviani (1986), para a escola funcionar bem e cumprir seu objetivo precisa de métodos de ensino eficazes. Na definição do autor, tais métodos

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1986, p. 73).

O processo de ensino-aprendizagem, fundado nas bases acima expostas, estabelece o diálogo entre educação e sociedade e entre educação e transformação social em consonância

com uma lógica dialética. Saviani (1986) descreve didaticamente este processo em foram de passos, assim nomeados: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse; e, Prática Social.

Estes passos influenciaram a sistematização do encaminhamento metodológico proposto nas DCE - EF (PARANÁ, 2008) o qual apresenta a seguinte sequência: primeira leitura da realidade trazida pelos alunos; proposição de um desafio que tenha o objetivo de problematizar a primeira leitura da realidade; disponibilizar aos alunos o conteúdo sistematizado; processo de assimilação do conhecimento por meio das práticas corporais, atividades que envolvam a escrita ou apresentações verbais; e nova leitura da realidade e conteúdo proposto, modificada através da proposição dos conteúdos.

Entretanto, constatou-se, nas respostas dos professores envolvidos nesta pesquisa, que também há um desconhecimento ou uma negligência na aplicação da metodologia de trabalho proposta nas DCE - EF (PARANÁ, 2008). Diante da pergunta feita aos professores para saber se seguem os encaminhamentos propostos, foram obtidas as seguintes respostas: *trabalho conforme a realidade* (P1); *Não. Seguimos uma apostila que trata do histórico e regras dos esportes* (P2); *movimento, ação, teoria, avaliação prática* (P3); *até tento...* (P4); *trabalho com aulas práticas, teóricas, expositivas, construção de textos, atividades e jogos em sala* (P6); *não sigo cem por cento* (P7); *mais ou menos...* (P8). Os professores P5 e P9 responderam que não utilizam os encaminhamentos metodológicos propostos nas DCE.

Essas respostas, que caracterizam a utilização por parte dos professores de EF de uma metodologia de trabalho discrepante da proposta nas DCE, também foram constatadas durante as observações das aulas de EF. Depreende-se, daí, que o discurso educacional é um e a prática pedagógica é outra.

DC 4 – Conteúdos diversificados

As DCE - EF (PARANÁ, 2008) definem *conteúdos estruturantes* como “conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino” (PARANÁ, 2008, p. 62).

Para a disciplina de EF os conteúdos estruturantes foram divididos em cinco grupos: esporte; jogos e brincadeiras; ginástica; lutas e dança.

Segundo as DCE - EF (PARANÁ, 2008) cada um desses conteúdos deverá ser tratado de forma que contemple os fundamentos da disciplina, em articulação como os

aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais, além de contemplar a subjetividade, o trabalho coletivo, a convivência com as diferenças, de forma a produzir uma formação social crítica e autônoma. Para tanto, as referidas Diretrizes propõe o trabalho a partir dos *elementos articuladores*, entendidos como um “sistema de complexos temáticos que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais” (PISTRAK, 2000 apud PARANÁ, 2008, p. 53).

Os *Elementos Articuladores* propostos no documento das DCE - EF (PARANÁ, 2008) são: Cultura corporal e corpo; Cultura corporal e ludicidade; Cultura corporal e saúde; Cultura corporal e mundo do trabalho; Cultura corporal e desportivização; Cultura corporal e técnica e tática; Cultura corporal e lazer; Cultura corporal e diversidade; e, Cultura corporal e mídia.

Na entrevista realizada com os professores de EF foi-lhes perguntado se trabalhavam todos os conteúdos estruturantes propostos nas DCE ou quais eles desenvolviam. A maioria dos professores respondeu que trabalham os esportes. Três professores (P1, P4, P8) argumentaram que não trabalham luta nem dança porque não têm espaço ou material disponível. Um professor (P4) disse que não tem conhecimento suficiente sobre luta. Também foram citados como conteúdos estruturantes: ginástica geral, alongamentos, exercícios práticos, qualidade de vida e primeiros socorros.

Outra pergunta que causou embaraços foi: *como você utiliza os elementos articuladores propostos nas DCE?* As respostas à essa pergunta permitiu inferir que nenhum professor sabe o que são *elementos articuladores*. As respostas emitidas foram: *não utilizo* (P1); *não trabalho a partir dos elementos articuladores* (P2); *nem sempre está de acordo com a realidade* (P 7). Dois professores disseram não saber ou não se lembrar dos elementos articuladores (P8 e P9).

Esse conjunto de respostas também demonstra o desconhecimento dos professores com relação às propostas de conteúdos estruturantes e elementos articuladores contidos nas DCE - EF (PARANÁ, 2008).

DC 5 – Avaliação a serviço da aprendizagem

Contrapondo o modelo de avaliação em EF feito à luz dos paradigmas tradicionais, que prioriza os aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno, em gestos técnicos, destrezas motoras e qualidades físicas, visando principalmente a seleção e a

classificação dos alunos, as DCE - EF (PARANÁ, 2008) propõem estratégias de avaliação que esteja a serviço da aprendizagem.

A concepção de avaliação proposta no documento leva em consideração o que consta no Art. 24º da LDB nº 9394/1996, na qual a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, como prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Além disso, o documento observa que a avaliação deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, de acordo como os objetivos e a metodologia adotada pelo corpo docente. Observa, ainda, o documento, que os critérios de avaliação devem ser estabelecidos, considerando o comprometimento e envolvimento dos alunos no processo pedagógico. Finalmente o documento coloca que o processo de avaliação deve permitir que tanto o professor quanto os alunos possam revisar o trabalho realizado, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com o objetivo de (re)planejar e superar as dificuldades encontradas.

A respeito da avaliação, foi perguntado aos professores de EF quais os critérios avaliativos por eles utilizados. Pelas respostas observou-se que seis (6) professores (P1, P2, P4, P5, P6, P7) fazem prova escrita com seus alunos. Cinco (5) professores (P1, P2, P4, P6, P7) também se referiram à prova prática. Dentre os critérios citados pelos professores aparece “participação dos alunos”, com nove indicações; “interesse, assiduidade e frequência” com três indicações cada um, e “desempenho dos alunos” com duas indicações.

Acredita-se ser importante apresentar de forma mais detalhada as respostas dos professores com relação ao processo de avaliação por eles desenvolvido: *para cada esporte, ou cada bimestre, montamos uma apostila com fundamentos, regras, técnicas e histórico. Essa apostila é trabalhada com os alunos em sala e cobrada depois numa avaliação escrita. Temos também avaliação das atividades práticas. Damos nota conforme a participação do aluno (P1); na avaliação teórica cobro as regras que foram trabalhadas. Na prática observo a participação e o interesse (P2); as avaliações acontecem na própria aula. É verificado o desempenho e participação do aluno (P3); avaliação escrita e prática. Verifico a participação e a assiduidade. Não avalio por critério de desempenho (P4); observação, participação, prova escrita, comportamento, frequência, interesse mesmo que não saiba jogar direito. Não é o melhor jogador que tem melhor nota (P5); distribuo a nota conforme pede a proposta pedagógica. Quatro pontos para trabalhos e avaliação prática, onde conta muito a participação do aluno. Os outros seis pontos são divididos assim: três pontos para pesquisa e caderno e os outros três para uma avaliação escrita, onde cobro os conteúdos trabalhados (P6); faço uma prova escrita onde cobro a teoria trabalhada. Na prática,*

verifico o condicionamento físico e os fundamentos dos esportes trabalhados. Verifico ainda a participação e a evolução do aluno. Dou visto em caderno (P7); observação, interesse, frequência, participação, superação do aluno (P8); e, verifico a participação dos alunos nas atividades disponíveis. Quanto à parte teórica, solicito trabalho escrito. Se o trabalho está dentro da linha solicitada, tem nota. Se não, retoma os conteúdos e faz de novo (P9).

Analisando a totalidade das respostas é possível inferir que alguns professores atendem alguns critérios de avaliação propostos nas DCE. Entretanto, também é possível observar que a forma de avaliação adotada pela maioria dos professores foge dos critérios propostos e estão calcadas nos princípios de avaliação tradicional, aplicada simplesmente como verificação de rendimento dos alunos, com o objetivo de classificar e dar nota, ou então, atribuem nota considerando tão somente o comportamento, participação e interesse dos alunos.

Depreende-se daí que não há, por parte dos professores, um compromisso em garantir maior coerência entre objetivos e avaliação, isto é, não se pensa o processo de avaliação como atividade pedagógica a serviço da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu das inquietações vividas pelo pesquisador ao longo de sua carreira profissional e principalmente das inquietações presentes nos últimos anos, entre elas: as mudanças significativas nas diretrizes dos cursos de formação de professores de EF, com desenvolvimento de estratégias diferenciadas de cursos de formação continuada ofertadas oficialmente pelo Estado do Paraná; as mudanças substanciais nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, mas que não refletiram em transformações na prática pedagógica cotidiana dos professores de EF.

Estas inquietações foram determinantes para se buscar respostas em nível acadêmico. Assim, os estudos em nível *strictu sensu* possibilitaram ao pesquisador reflexões, leituras, seminários, discussões acadêmicas que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessária à aproximação do pesquisador com o contexto escolar, a fim de contribuir para ampliar o debate, em relação aos temas que envolvam a formação docente, as diretrizes curriculares e a prática pedagógica, junto aos professores e acadêmicos de EF, bem como aos possíveis leitores deste trabalho.

É bem verdade que em outros contextos a realidade constatada pode ser outra, bem como podem ser diferentes os resultados quando estes temas forem abordados em relação a outras disciplinas curriculares. Para Tardif e Lessard (2009, p. 10), quando se trata de ciências sociais

[...] uma pesquisa com base empírica, por mais importante e rica de informações que seja, é, essencialmente, local: não existem dados universais, na medida em que os fatos sociais estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos.

Diante dos questionamentos iniciais que direcionaram a pesquisa buscou-se analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as DCE de Educação Física (PARANÁ, 2008) vigentes no Estado do Paraná.

Com relação ao tempo de graduação e tempo de serviço dos professores constatou-se uma grande disparidade. Verificou-se que no grupo de professores que participaram da pesquisa, tem docente graduado há 35 anos, bem como tem aquele que é recém formado, pois concluiu sua graduação há menos de um ano. Dessa forma, dentre os professores participantes da pesquisa, há professores formados sob o regime das diretrizes vigentes antes de 1987, professores que tiveram a formação de quatro anos, ou seja, licenciatura plena, e professores

formados com a atual estrutura, onde se distingue licenciatura e bacharelado. Entretanto, as posturas pedagógicas apresentadas pelos professores não apresentam diferenças substanciais. Todos fazem a mesma crítica aos seus cursos de formação inicial, denotando que apesar das mudanças de leis e diretrizes pouca coisa mudou na prática.

Na mesma linha de diversidade está o tempo de docência, ou seja, constatou-se a existência de professor com 32 anos de serviços prestados ao magistério, bem como a existência de professores com apenas um ano de docência. Também nesse item não foi encontrado alternativas de ações pedagógicas que pudessem caracterizar um trabalho diferenciado.

Quanto ao regime de trabalho dos professores pesquisados, observou-se a supremacia das contratações pelo processo de seleção simplificado (PSS), ou seja, há muito mais professores contratados para trabalharem temporariamente. Isso gera uma insegurança e uma sensação de descompromisso com projetos de médio e longo prazo a serem realizados na escola. Em contrapartida a escola também não sabe se poderá contar com o professor no ano seguinte, negligenciando muitas vezes investimentos em relação à formação desse professor.

Constatou-se que em geral as leituras que os professores de Educação Física realizam, além de poucas, estão mais voltadas à prática e ao treinamento físico e esportivo.

Observou-se também que, com apenas uma exceção, todos gostavam e praticavam algum tipo de esporte antes de fazer a opção pelo curso de Educação Física e, conseqüentemente, ser professor de Educação Física.

Com relação à prática pedagógica, constatou-se em uma das escolas, onde trabalham cinco professores, que em dois dias da semana três desses professores trabalham no mesmo horário. Isso faz com que as turmas se misturem nos três ambientes (quadra coberta, quadra descoberta e pátio gramado). Assim, o que foi observado é que os professores se revezavam no atendimento nos três ambientes, ficando evidente que os professores “cuidam” de todos os alunos que estão nestes ambientes realizando atividades, independentemente da série que estes alunos estudam. Em outra escola os alunos, tendo à sua disposição vários ambientes e materiais esportivos, se revezam em diferentes atividades (futsal, “roda de vôlei” e tênis de mesa), sendo acompanhado pelo professor, que também transita pelos espaços e eventualmente orienta os alunos na organização das atividades. Por sua vez, esta postura dos professores caracteriza um trabalho desprovido de objetivos e metodologias, tendo em vista a formação da cidadania e emancipação dos alunos.

As aulas são “organizadas” pelos alunos e a gosto deles, sem uma intervenção pedagógica por parte dos professores. Poder-se-ia nominar esses professores de “professor

rola-bola”, expressão utilizada no universo escolar para descrever o professor de Educação Física que permite que os alunos joguem sem qualquer intervenção pedagógica.

Mesmo na escola que desenvolvia um projeto de “dança afro”, os alunos que não participavam da dança se organizavam em equipes e jogavam futsal sem a presença do professor.

Também foi constatado, o que pode ser entendido como um descaso com a disciplina de EF e com os alunos, uma falta de sensibilidade por parte da direção, equipe pedagógica e professor ao permitirem que os alunos joguem futsal com bola de vôlei, pois a bola de futsal furou há algum tempo e ninguém providenciou outra.

Os dados com relação à prática pedagógica da EF na escola evidenciam um caráter totalmente esportivizado, que pode ser interpretado como decorrente da trajetória dos professores como atletas e amantes do esporte, bem como da formação acadêmica essencialmente esportiva que tiveram.

Quanto à formação inicial, os professores, quase que em unanimidade, relataram que em sua formação inicial os melhores alunos eram os que se destacavam nos esportes ou que tinham mais habilidades esportivas, e que os conteúdos esportivos eram priorizados, em detrimento dos conteúdos relativos à docência. Por isso, não causaram surpresas as afirmações de que “ensinaram a ser atleta e não a ser professor” e “o curso não deu base suficiente para ser professor”. Constatou-se na fala dos professores que estes não foram preparados para a realidade da escola pública e para o trabalho com a EF na área escolar.

A respeito da formação continuada foi constatado que os professores reconhecem a existência de programas de formação continuada ofertados pela SEED/PR, entretanto, tecem severas críticas aos modelos dos programas oferecidos alegando pouca validade prática. Admitem que tais programas obedecem mais às políticas de governo e são de pouco interesse dos professores, pois não trazem conhecimentos relacionados à EF escolar. Assim, reivindicam o desenvolvimento de oficinas e cursos práticos.

Sobre a última vertente da pesquisa, DCE - EF (PARANÁ, 2008), constatou-se que apenas três professores disseram ter participado da sua elaboração, entretanto todos afirmaram saber como elas foram construídas. Acredita-se, neste ponto, que todos sabem o que o discurso oficial diz sobre a construção das referidas DCE, pois, na verdade quem acompanhou de fato tal processo sabe que houve, sim, muita discussão nas escolas envolvendo os professores, mas os textos finais acabaram sendo concluídos segundo os interesses dos Departamentos da SEED/PR. Dentre os professores participantes da pesquisa pelo menos um

percebeu a falácia e disse sarcasticamente: *A construção das DCE foi democrática, deixaram fazer aquilo que a SEED propunha.*

Uma análise mais apurada do histórico da construção das DCE permite observar que uma versão, ou melhor, duas versões foram concluídas em 2006, uma do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e outra do Departamento do Ensino Médio (DEM), porém, ambas se apresentavam tão diferentes que o Secretário de Educação da época exigiu uma reformulação e unificação dos textos. Assim, em 2007 e 2008, os textos passaram por leituras críticas de especialistas em EF vinculados a Universidades brasileiras, os quais elaboraram a versão final do documento publicado oficialmente no final do ano de 2008. Conclui-se assim que os professores estão cientes do discurso oficial sobre a ampla participação dos professores na construção das DCE, mas não têm apropriação de seu real conteúdo. Tal verificação ficou evidente nas respostas apresentadas pelos professores.

Constatou-se que os professores não sabem quais as concepções de EF são abordadas nas DCE, nem qual é o objeto de estudo da EF proposto no documento. Também, verificou-se que os professores não conhecem ou não sabem o que são os “elementos articuladores”, por isso teceram respostas evasivas quando questionados sobre esse tema.

Embora o documento das DCE apresente propostas, inclusive exemplificando alguns casos, sobre encaminhamentos metodológicos, constatou-se que os professores não as consideram no desenvolvimento de suas aulas.

Também se averiguou que os professores se utilizam do expediente da prova prática e escrita somente para verificação de rendimento, aproveitamento, classificação e atribuição de notas para os alunos, sem considerarem a avaliação como um momento privilegiado dentro do processo de ensino aprendizagem, onde professor e alunos podem revisar o trabalho desenvolvido para diagnosticar fragilidades e encaminhar soluções.

É interessante observar que os professores, que tanto reclamaram, por oficinas e cursos práticos em que fosse possível a aquisição de “manuais” com receitas para dar aulas e enfrentar o cotidiano escolar, negligenciam um estudo mais aprofundado do documento das DCE. Longe de emitir um juízo de valor sobre o conteúdo do documento, constatou-se que o mesmo contém claras diretrizes de orientação para a elaboração de planejamento e desenvolvimento das aulas de EF.

É possível admitir que tal negligenciamento do estudo das DCE - EF (PARANÁ, 2008) ocorra em função do receio dos professores em relação à efetivação da proposta apontada nas referidas Diretrizes, considerando desde a formulação dos objetivos, o planejamento dos conteúdos, a metodologia de trabalho e a avaliação. Assim sendo poderia

ocorrer uma “revolução” nas aulas de EF, o que por sua vez exigirá uma mudança quase total de postura profissional, bem como novos conhecimentos e até habilidades para convencimento dos alunos. Dessa forma, é provável que exista na raiz do problema uma resistência, mesmo que inconsciente, por parte dos professores com relação a tais mudanças.

Retomando o objetivo principal deste trabalho “analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de EF, sua formação docente e as DCE - EF (PARANÁ, 2008)” constatou-se que: as divergências são muito maiores que as convergências, entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as diretrizes, pois, a formação inicial dos professores não se coaduna com as propostas contidas nas DCE (PARANÁ, 2008).

O que se extrai das falas dos professores a partir dos dados obtidos na pesquisa, permitem a inferência de que a formação inicial que tiveram, bem como os programas de formação continuada que são oferecidos pela SEED/PR, dos quais esses professores participaram, não se coaduna com as DCE - EF (PARANÁ, 2008) ou são insuficientes para que o professor compreenda e coloque em prática a proposta das referidas diretrizes.

Vale ressaltar que as DCE propõem uma educação numa concepção progressista, tendo como pressupostos teóricos e científicos a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, entretanto, as práticas pedagógicas observadas nas aulas de EF divergem totalmente desta proposta, pois estão calcadas na prática esportiva reduzida, do jogo pelo jogo, pois algumas modalidades são desenvolvidas de forma predominante como o futsal e o voleibol, sem intervenção pedagógica do professor.

Diante do exposto, conclui-se que se faz necessário, e com urgência, ampliar os debates sobre a formação inicial; sobre a forma como estão sendo desenvolvidos os programas de formação continuada; envolver de fato os professores no debate sobre o que é a profissão docente hoje e sobre o que é e qual a função da EF de caráter emancipatório, a partir de um mediador com autoridade e conhecimento suficiente para não permitir que o debate se perca no vazio.

Abordar a formação de professores é instigante, desafiador e complexo, mas é preciso (re) começar. Esta pesquisa possibilitou a análise da prática pedagógica do professor de EF, conhecer aspectos sobre sua formação, bem como perceber qual seu envolvimento e entendimento sobre as DCE-EF (PARANÁ, 2008), permitiu ainda saber sobre sua implementação nas aulas de EF. Deve-se levar em consideração que, no contexto da prática, tais diretrizes são modificadas, reinterpretadas e recontextualizadas.

Embora a pesquisa realizada tenha buscado analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de EF, sua formação docente, e as DCE - EF (PARANÁ, 2008), certamente muitos aspectos relacionados a prática pedagógica, a formação de professores e as diretrizes curriculares necessitam ser aprofundados e discutidos,

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema, espera-se que venha contribuir para fomentar debates, a fim de que amplas convergências entre formação docente, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas possam ser almejadas e alcançadas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições setenta, 1977.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.
- _____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.
- BEHRENS, M. A.; PEREIRA, L. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 123-145.
- BORGES, C. M. F. B. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Q. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 292, de 14/11/1962. Matérias Pedagógicas para a Licenciatura. **Revista Documenta**, Brasília, n. 10, p. 95-101, dez. 1962.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 298, de 17/11/1962. Currículos mínimos dos cursos de Educação Física e Desportos. **Revista Documenta**, Brasília, n. 10, p. 51-54, dez. 1962.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 894, de 02/12/1969. Currículo mínimo de Educação Física. **Revista Documenta**, Brasília, n. 109, p. 153-157, dez. 1969.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE Nº 69, de 2/12/1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. **Revista Documenta**, Brasília, n. 109, p. 157-159, dez. 1969.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE Nº 215, de 11/03/1987. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Revista Documenta**, Brasília, n. 315, p. 157-185, mar. 1987.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CFE nº 03, de 16/06/1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de

graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Revista Documenta**, Brasília, n. 315, jun. 1987.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES Nº 58/2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 07, de 31/03/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria INEP Nº 142. Dispõe sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 ago. 2007.

_____. INEP. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 02 ago. 2011.

CAMPOS, M. R. Mudanças com os docentes, não para docentes. **Pátio**, Porto Alegre, Ano X, n. 40, Encarte, nov. 2006/jan. 2007.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração On Line**, v. 1, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 18 out. 2011.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DANTAS JUNIOR, H. S. A esportivização da educação física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 29, p. 215-232, mar.

2008. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/29/Art14_29.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2011.

DANTAS JUNIOR, H; TAFFAREL C. Z. Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). **Currículo e Educação Física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 403-423.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

FLICK, E. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAUCHES, C. C. **Referenciais curriculares nacionais para os bacharelados e licenciaturas**: avanços ou retrocessos? ABMESeduca, 2010. Disponível em: <<http://www.abmeseduca.com/?p=351>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

FUSARI, J. C. Tendências históricas de treinamento em educação. **Série Idéias**, São Paulo, n. 3, p. 13-27, 1992.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. v. 2.

GATTI, B. A. Licenciaturas: Crise sem mudança? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15., Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, 2004.

_____. Esportivização. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 170-174.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

IMBERNÓN, F. Uma nova formação docente. **Pátio**, Porto Alegre, ano X, n. 40, p. 13-15, nov. 2006/jan. 2007.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009b.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 30 maio 2011.

MARCHI JUNIOR, W. Desporto. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 126-130.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARINHO, B. R. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

_____. Os investimentos na formação de professores. **Pátio**, Porto Alegre, ano X, n. 40, p. 21-22, nov. 2006/jan., 2007.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORÓZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa:** iniciação. 2. ed. Brasília: Líder, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Retorno da semana pedagógica de fevereiro de 2009: perfazendo o caminho do currículo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**. Curitiba: SEED/SUED, 2009. p. 5-9.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/ano ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353-380.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIRES, G. L. **Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15., Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 1986.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, P. T. N. **A Formação do Professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos**. 2002. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; FRANÇA, T. L. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área da Educação Física e Esporte. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, dez. 1995.

TAFFAREL, C. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 41-50.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOMAZETTI, E. M. Estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em filosofia da UFSM: discurso de orientadora. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 185-202.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2008.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

APÊNDICE A – Questões norteadoras da entrevista

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

A) SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

1. Como vê sua formação inicial (graduação)?
2. Como vê os cursos de formação continuada ofertados?
3. Como acha que deveriam ser as oportunidades de formação continuada dos professores?

B) SOBRE AS DCE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Participou ou não da construção das DCE?
2. Concorde com a forma com que foram construídas?
3. Opinião quanto às DCE vigentes
4. Recorre normalmente às DCE?
5. Há momentos de estudos das DCE?
6. Concepções de EF abordadas nas DCE
7. Objeto de estudos da EF abordadas nas DCE
8. Concepção (ões) utilizada (s) para fundamentar as aulas
9. Você trabalha todos os conteúdos estruturantes propostos nas DCE? Quais?
10. Como você utiliza os elementos articuladores propostos nas DCE? Quais?
11. Segue os encaminhamentos metodológicos propostos nas DCE?
12. Critérios para avaliação dos alunos?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores de Educação Física

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome do Professor: _____

Ano de Conclusão da Graduação: _____

Instituição da Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Local de Atuação: _____

1. IDENTIDADE: DADOS PROFISSIONAIS E PESSOAIS

a. Regime de trabalho

- i. Professor efetivo (concursado), PSS (contratado temporariamente) ou outro? Especifique.

R: _____

b. Tempo de docência

- i. Há quanto tempo trabalha como professor de Educação Física?

R: _____

c. Rotina semanal profissional – locais/carga horária/turnos de trabalho

- i. Em quais escolas trabalha atualmente? _____
 ii. Qual sua carga horária semanal de trabalho? _____
 iii. Em quantos turnos trabalha? _____

d. Leitura

- i. Considera-se um leitor? _____
 ii. Quais suas preferências de leitura?

R: _____

- iii. Lê regularmente livros específicos de sua área profissional? _____
 1. Nomeie alguns livros (específicos da área) que você leu ultimamente.

R: _____

e. Com relação à profissão

- i. Por que optou ser um professor de Educação Física?

R: _____

- ii. Tinha algum tipo de envolvimento com a Educação Física e/ou o Esporte antes de ingressar na faculdade? Especifique.

R: _____

- iii. Comente sobre o seu grau de satisfação com a profissão

R: _____

2. CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

a. Recursos materiais

- i. Opine sobre a estrutura física do seu local de trabalho
 1. É adequada? Quantidade suficiente? O que falta?

R: _____

b. Apoio pedagógico e administrativo

- i. Como considera o apoio administrativo e pedagógico que recebe da escola?

R: _____

c. Relação professor x aluno

- i. Como é sua relação com os alunos?

R: _____

d. Relação professor x demais professores

- i. Como é sua relação com os professores em seu ambiente de trabalho?

R: _____

e. Relação professor x comunidade

- i. Como é sua relação com a comunidade de sua escola?

R: _____

3. PROCESSO de formação do professor**a. Formação inicial**

- i. Como se distinguiam os melhores alunos na sua turma de graduação? Eram os que se destacavam por suas habilidades esportivas ou os que melhor se relacionavam com temas de docência?

R: _____

- ii. Quais conteúdos eram priorizados na sua graduação? No currículo eram priorizados conteúdos esportivos, didáticos pedagógicos ou outros relacionados à formação docente? Especifique.

R: _____

- iii. Qual a carga horária de estágio supervisionado na sua graduação e como se realizou o processo?

R: _____

- iv. Você considera a sua formação inicial adequada para atuar como professor diante das exigências atuais da educação? E em relação à área da Educação Física?

R: _____

- v. Você tem críticas em relação ao seu processo de formação na graduação? Especifique.

R: _____

- vi. Você tem sugestões a fazer em relação ao processo de formação inicial na área de Educação física? Especifique.

R: _____

b. Formação continuada

- i. Conhecimento do processo/reconhecimento das oportunidades:

1. O Estado e/ou a escola oferece oportunidades aos professores de capacitação continuada? Quais? Especifique.

R: _____

2. Você participa voluntariamente de algum programa de capacitação e/ou atualização docente atualmente? Especifique.

R: _____

- ii. Como você se organiza e utiliza suas horas atividade na sua escola?

R: _____

- iii. Você tem críticas em relação ao (s) programa (s) de formação continuada oferecido (s) atualmente? Especifique.

R: _____

- iv. Você tem sugestões a fazer em relação ao processo de formação continuada na área de Educação Física? Especifique.

R: _____

4. RESULTADOS DA AÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR

- i. Quais fundamentos e critérios você utiliza para a seleção dos objetivos e conteúdos de suas aulas? Especifique.

- R: _____
- ii. Quais encaminhamentos metodológicos você utiliza para o desenvolvimento de suas aulas? Especifique.
- R: _____
- iii. Qual proposta de avaliação você utiliza no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico? Especifique.
- R: _____
- iv. Qual sua auto-avaliação em relação ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico na escola? Especifique.
- R: _____

ANEXO A – Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“*STRICTU SENSU*”

O professor **Luiz Gonzaga de Melo** encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática “Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck

Orientadora

Profª Esp. Luiz Gonzaga de Melo

Mestrando

ANEXO B – Termo de participação em pesquisa científica

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor (a)

As discussões educacionais no que dizem respeito à formação de professores, não se desgarram das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - do mestrando **Luiz Gonzaga de Melo**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck**, intitulada provisoriamente “Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a observação, o questionário e a entrevista com professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas estaduais no município de Ibaiti - PR.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Professor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito à formação do professor de Educação Física e sua atuação na prática pedagógica na escola pública. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, convidamos você professor (a) a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – do Professor Luiz Gonzaga de Melo.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Profº Esp. Luiz Gonzaga de Melo

Registro Acadêmico 310113-01

Profª Drª Silvia C. Madrid Finck

Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar”, do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

_____RG_____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2011.