

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

FABIANA LEIFELD

**O ESPORTE NA ESCOLA: OS SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA
2016**

FABIANA LEIFELD

**O ESPORTE NA ESCOLA: OS SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 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
2016**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Leifeld, Fabiana

L527 O esporte na escola: os saberes e conhecimentos docentes nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental/ Fabiana Leifeld. Ponta Grossa, 2016.
146f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck.

1.Educação Física. 2.Esporte. 3.Saberes e conhecimentos docentes. 4.Ensino fundamental. I.Finck, Silvia Christina Madrid. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.86

TERMO DE APROVAÇÃO

FABIANA LEIFELD

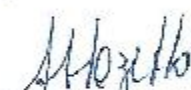
**O ESPORTE NA ESCOLA: OS SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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 (a) 
Prof.ª Dra. Sílvia Christina Madrid Finck - UEPG


Prof. Dr. Marcos Garcia Neira - USP


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG


Prof.ª Dra. Susana Soares Tozetto UEPG

Ponta Grossa, 21 de março de 2016.

Dedico este trabalho aos professores comprometidos com as questões pedagógicas que permeiam a Educação Física escolar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais, Rui Leifeld e Nadir Linhares Leifeld pela educação e valores transmitidos, os quais proporcionaram ser o que sou, assim como pelo apoio dedicado em todos os momentos de minha vida. Vocês são muito especiais para mim!

Demonstro imensa gratidão a minha irmã Vanessa Leifeld pelo auxílio e paciência no início da minha caminhada acadêmica. Muito obrigada!

Agradeço a professora Dr^a. Silvia Christina Madrid Finck pela oportunidade e as orientações que auxiliaram na concretização deste trabalho acadêmico.

Meus agradecimentos aos professores, membros da banca examinadora, Dr. Marcos Garcia Neira, Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e a professora Dr^a. Susana Soares Tozetto, suas valiosas contribuições foram fundamentais para a realização deste trabalho acadêmico.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG pelas contribuições, as quais tornaram possível a aquisição de conhecimentos valiosos para minha vida acadêmica.

Às pessoas queridas com quem dividi as angústias e compartilhei conhecimentos. Em especial manifesto considerável carinho às colegas de turma do Mestrado Vânia de Oliveira e Juliana Gelbcke, pelo apoio e amizade.

Aos professores de Educação Física da cidade de Carambeí/PR que colaboraram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

“Ciência sem consciência não é mais do que a morte da alma” (Michel de Montaigne).

LEIFELD, Fabiana. **O esporte na escola:** os saberes e conhecimentos docentes nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo os saberes e conhecimentos docentes dos professores de Educação Física para tematizar o esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. A questão central da pesquisa que se busca responder é: Quais são os saberes e conhecimentos docentes dos professores de Educação Física para tematizar o esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental? Os objetivos da pesquisa são: a) Identificar os saberes e conhecimentos docentes dos professores de Educação Física para tematizar o esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental; b) Analisar os saberes e conhecimentos docentes utilizados pelo professor para tematizar o esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental c) Verificar a origem dos conhecimentos dos alunos sobre o esporte. A fundamentação teórica da pesquisa foi consubstanciada por estudos referentes: ao esporte escolar (BRACHT, 2005; KUNZ, 2000a, 2000b; BETTI, 1995, 1999, 2009; FREIRE, 1989; COLETIVO DE AUTORES, 1992; NEIRA, 2009, 2014); aos conceitos relacionados ao esporte enquanto fenômeno sócio cultural (TUBINO, 2006, 2010); as questões relacionadas à pedagogia do esporte escolar (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; PAES; BALBINO, 2014; SADI, 2010; TANI; BENTO; PETERSEN, 2006); aos saberes docentes e conhecimentos docentes (TARDIF, 2009, 2014; GAUTHIER et al., 2006, SHULMAN, 2005; BORGES, 2004); aos pressupostos sobre a educação brasileira (SAVIANI, 2008); e aos conceitos de *habitus* e *campo* (BOURDIEU, 1983a, 1983b, 2013; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). O encaminhamento metodológico do trabalho teve como fundamentação os estudos de Flick (2004), Sampieri et al. (2013), Gil (2008) e Bardin (2011). A pesquisa foi realizada em três (3) escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Carambeí/PR, tendo como sujeitos três (3) professores de Educação Física, sessenta e oito (68) alunos dos 8º anos e setenta e dois (72) alunos dos 9º anos do ensino fundamental, totalizando cento e quarenta e três (143) sujeitos participantes da pesquisa. Como instrumentos da pesquisa foram utilizados a observação, a entrevista e o questionário. Os dados da pesquisa foram sistematizados e analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados da pesquisa indicam que o professor de Educação Física possui saberes e conhecimentos específicos da área, os quais são constituídos ao longo da sua trajetória profissional, bem como de sua subjetividade, sendo que ambos contribuem para a tematização do esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte. Saberes e conhecimentos docentes. Ensino fundamental.

Leifeld, Fabiana. **The sport in school:** knowledge and teaching skills in Physical Education from the final years of elementary school. 2016. 146f. Dissertation (Master of Education) - Ponta Grossa State University, 2016.

ABSTRACT

This work has as object of study the knowledge and teaching skills of Physical Education teachers to thematize the sport in Physical Education from the final years of elementary school. The research is characterized as qualitative. The central question of research that seeks to answer is: What are the knowledge and teaching skills of Physical Education teachers to thematize the sport in Physical Education from the final years of elementary school? The research objectives are: a) Identify the knowledge and teaching skills of Physical Education teachers to thematize the sport in Physical Education from the final years of primary education; b) To analyze the knowledge and teaching skills used by the teacher to thematize the sport in Physical Education from the final years of primary education c) Check the origin of students' knowledge about the sport. The theoretical basis of the research was substantiated by related studies: the school sports (BRACHT, 2005; KUNZ, 2000a, 2000b; BETTI, 1995, 1999, 2009; FREIRE, 1989; COLETIVO DE AUTORES, 1992; NEIRA, 2009, 2014); the concepts related to sports as a phenomenon sociocultural (TUBINO, 2006, 2010); issues related to pedagogy of school sport (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; PAES; BALBINO, 2014; SADI, 2010; TANI; BENTO; PETERSEN, 2006); the teacher knowledge and teaching knowledge (TARDIF, 2009, 2014; GAUTHIER et al., 2006 SHULMAN, 2005; BORGES, 2004); the assumptions on Brazilian education (SAVIANI, 2008); and the concepts of habitus and field (BOURDIEU, 1983a, 1983b, 2013; NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009). The methodological routing work was foundation studies Flick (2004), Sampieri et al. (2013), Gil (2008) and Bardin (2011). The survey was conducted in three (3) schools from public schools in the city of Carambeí/PR, with the subject three (3) Physical Education teachers, sixty-eight (68) students from 8 years and seventy-two (72) students in the 9th grade of elementary school, totaling one hundred forty-three (143) subjects participating of the research. As research instruments the research were used observation, interview and questionnaire. The survey data were organized and analyzed in accordance with the assumptions of Content Analysis (BARDIN, 2011). The survey results indicate that the Physical Education teacher has knowledge and expertise in the area, which are made throughout his career as well as his subjectivity, both of which contribute to the theming of the sport in Physical Education classes the final years of elementary school.

Keywords: Physical Education. Sport. Knowledge and teaching skills. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Constituição dos saberes e conhecimentos para a ação docente segundo Tardif (2014), Gauthier et al. (2006) e Shulman (2005)	42
Figura 2 - Alguns benefícios na formação dos alunos gerados pela tematização do esporte na escola	76
Quadro 1 - Dados dos professores de Educação Física, das três (3) escolas da cidade de Carambeí/PR, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental	83
Quadro 2 - Quantidade de alunos por turma, gênero e idade	84
Gráfico 1 - Classificação dos alunos dos 8º anos do ensino fundamental por idade.....	85
Gráfico 2 - Classificação dos alunos dos 9º anos do ensino fundamental por idade.....	86
Quadro 3 - Cronograma da pesquisa de campo	87
Gráfico 3 - A influência na incorporação dos primeiros conhecimentos sobre o esporte	110
Gráfico 4 - Impressões relacionadas ao primeiro contato com o esporte	111
Figura 3 - Esquema da constituição de saberes e conhecimentos dos professores de Educação Física	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEA - Caderno de Expectativas de Aprendizagem

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física

EF – Educação Física

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PA – Professor de Educação Física da escola A

PB – Professor de Educação Física da escola B

PC – Professor de Educação Física da escola C

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PR – Estado do Paraná

SEED - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USB - tecnologia que permite a conexão de periféricos para transmitir dados (Universal Serial Bus - “Porta Universal”, em português).

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro das observações das aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	134
Apêndice II – Temáticas da entrevista realizada com os professores de Educação Física.....	135
Apêndice III – Questionário aplicado aos (as) alunos (as) dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	136
Apêndice IV – Carta de apresentação para realização da pesquisa nas escolas.....	138
Apêndice V – Termo de participação em pesquisa científica para o professor.....	139
Apêndice VI – Termo de participação em pesquisa científica para os pais e/ou responsáveis dos alunos.....	141

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Parecer consubstanciado do CEP.....	143
---	-----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 –	
TRABALHO, SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES	20
1.1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE	21
1.2 SABERES DOCENTES E CONHECIMENTOS DOCENTES	28
1.2.1 Saberes docentes na concepção de Gauthier et al (2006).....	30
1.2.2 Repertório de conhecimentos segundo Gauthier et al (2006).....	34
1.2.3 Saberes docentes na concepção de Tardif (2014).....	36
1.2.4 Conjunto de saberes segundo Tardif (2014).....	36
1.2.5 Conhecimentos docentes na concepção de Shulman (2005).....	38
CAPÍTULO 2 –	
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS E SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA TEMATIZAR O ESPORTE	43
2.1 O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: ORIGEM, INSERÇÃO E ASPECTOS EDUCACIONAIS	44
2.2 O CAMPO ESPORTIVO: ASPECTOS CONCEITUAIS E RELAÇÕES COM O CONTEXTO ESCOLAR	50
2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	52
2.3.1 Abordagem de Ensino Aberto	53
2.3.2 Abordagem Sistêmica	53
2.3.3 Abordagem Crítico-Superadora	54
2.3.4 Abordagem Crítico-Emancipatória	56
2.3.5 Abordagens Pós-Críticas	58
2.4 O ESPORTE NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: LEGADO, CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	59
2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).....	61
2.4.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008).....	65
2.4.3 Caderno de Expectativas de Aprendizagem - CEA (PARANÁ, 2012).....	71
2.5 PEDAGOGIA DO ESPORTE: CONTRADIÇÕES E LIMITAÇÕES	73
CAPÍTULO 3 –	
A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO	77
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.2 O CAMPO DA PESQUISA	78
3.2.1 As escolas estaduais	79
3.2.1.1 Escola A	79
3.2.1.2 Escola B.....	81
3.2.1.3 Escola C.....	82
3.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	83
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	86
3.3.1 Os instrumentos de coleta de dados.....	88
3.3.1.1 A observação	89

3.3.1.2 A entrevista	91
3.3.1.3 O questionário	93
3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	94
3.4.1 As categorias de análise.....	96

CAPÍTULO 4 -

O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES.....98

4.1 A INFLUÊNCIA DO ESPORTE NA ESCOLHA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL	98
4.2 CRÍTICAS SOBRE A GESTÃO DO ESTADO EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS E A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	103
4.3 A MÍDIA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	105
4.4 A ORIGEM DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE O ESPORTE	110
4.5 OS SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 126

REFERÊNCIAS 129

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 134

APÊNDICE II – TEMÁTICAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA135

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS (AS) ALUNOS (AS) DOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 136

APÊNDICE IV– CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS 138

APÊNDICE V – TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA O PROFESSOR 139

APÊNDICE VI – TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS 141

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 143

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A realização deste trabalho está associada à trajetória profissional da pesquisadora, pois enquanto professora de Educação Física (EF), na escola pública, desenvolve seu trabalho voltado às diversas dimensões que a docência exige. Ao adotar uma postura profissional comprometida com as atribuições que a ação educativa¹ requer, vinculada aos saberes e conhecimentos docentes, a pesquisadora acredita que o professor de EF pode agregar importantes conhecimentos de maneira efetiva à vida dos alunos tematizando o esporte nas aulas de EF, contribuindo assim na formação dos escolares.

A pesquisadora atua como professora de EF numa escola pública municipal da cidade de Carambeí/PR, nos anos iniciais do ensino fundamental, desta maneira um dos aspectos motivacionais para a realização da pesquisa naquela cidade, esteve ligada ao fato da possibilidade de averiguar as contribuições da ação pedagógica desenvolvida nas aulas de EF, especificamente em relação à tematização do esporte. Entende-se a ação pedagógica como uma representação carregada de características pessoais, não desconsiderando a condição humana dos professores, no caso deste trabalho dos professores de EF dos anos finais do ensino fundamental.

O contato com os alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino permitiu à pesquisadora constatar que os mesmos, na sua grande parte, são oriundos de classes sociais menos favorecidas economicamente. Tal observação possibilitou a compreensão de que muitos conhecimentos dos alunos, entre eles sobre o esporte, são adquiridos quase que exclusivamente no ambiente escolar. Entre estes conhecimentos estão àqueles relacionados às atualidades e acontecimentos mundiais ou locais, bem como ao padrão correspondente à aquisição da linguagem formal. Muitas das famílias que moram nas proximidades da escola na qual a pesquisadora atua, direcionam suas preocupações àquelas emergenciais de sobrevivência, como por exemplo, alimentação e moradia. A cultura que envolve estas famílias contempla, muitas vezes, apenas às manifestações divulgadas pelos meios de comunicação de massa, por meio do senso comum e da aquisição facilitada, como por

¹ O termo ação educativa refere-se a um contexto específico, aqui o escolar “[...] agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos” (SACRISTÁN, 1999, p. 31). Entende-se que a ação educativa compreende ações profissionais que não estão desvinculadas dos envolvimento subjetivos do sujeito como ser humano, no caso deste estudo do professor.

exemplo, as informações obtidas por intermédio de outras pessoas, devido às baixas condições econômicas dessas pessoas.

A abordagem do esporte neste trabalho, enquanto conteúdo da EF escolar justifica-se pela forte influência que o mesmo exerce nos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, principalmente professores e alunos. Considera-se também o esporte um fenômeno sociocultural de grande abrangência e repercussão na sociedade, sendo que na escola ocupou por muito tempo um lugar representado por objetivos voltados ao caráter de rendimento, excluindo assim grande parte dos alunos das aulas de EF. Muitas questões relacionadas ao desenvolvimento do esporte no contexto escolar inquietaram e inquietam a pesquisadora durante os treze (13) anos de docência na escola pública. Nessa direção percebe-se que a ação pedagógica do professor é permeada, muitas vezes, por saberes vinculados ao aprendizado e reforço de habilidades motoras, tal postura pedagógica ocasionou marcas profundas na EF escolar, influenciando nos saberes e conhecimentos pedagógicos da atualidade, os quais serão tratados nesta pesquisa.

Deste modo, acredita-se que o esporte quando abordado na escola de maneira pedagógica e inclusiva pode agregar diversos benefícios aos praticantes, pois enquanto conteúdo da EF escolar deve ser desenvolvido a fim de oportunizar o aprendizado e a participação de todos, respeitando-se a individualidade, potencialidades e limitações de cada aluno. Logo, percebe-se que o ato pedagógico do professor determina os rumos do processo de ensino e aprendizagem, sendo necessários saberes e conhecimentos docentes, constituídos por diversas fontes em tempos diferentes, os quais assumem um papel responsável em orientar o exercício profissional docente no cumprimento do seu trabalho na escola.

Por meio da sua trajetória profissional a pesquisadora constatou que não somente pela experiência, mas também pela contribuição de diversas fontes bibliográficas, por reflexão, troca de experiências com colegas e estudos, que os saberes e conhecimentos dos professores de EF, podem promover a emancipação humana, no sentido de proporcionar aos alunos condições para que possam atuar em sociedade como sujeitos capazes de transformar sua própria realidade, para que a vida não seja abreviadamente uma continuidade, uma fatalidade de circunstâncias precárias (FREIRE, 2004). Assim sendo, a pesquisadora reconhece a contribuição que o esporte pode dar na formação dos alunos, por meio do desenvolvimento de aulas com objetivos pautados na promoção de situações didáticas que lhes permitam obter um entendimento das questões sociais, históricas e políticas permeadas pelo desenvolvimento do esporte numa perspectiva significativa e contextualizada.

Por conseguinte, este trabalho possui inquietações provenientes das especificidades vividas pela pesquisadora na escola, nos grupos de estudos, discussões, o qual caminha na direção de contribuir para a valorização da EF escolar por meio da investigação dos saberes e conhecimentos docentes que auxiliem a tematizar o esporte na escola.

INTRODUÇÃO

A trajetória profissional da pesquisadora possibilitou constatar empiricamente que os saberes e conhecimentos docentes apresentam proximidades, se complementam e ambos são necessários para a ação educativa. Entende-se que muitos são os saberes que permeiam o trabalho docente, o qual implica em compromissos que determinam a atuação do professor, bem como são inúmeros os conhecimentos que complementam as atribuições necessárias para o exercício de ser professor.

Segundo Tardif (2014), o saber docente está intimamente ligado às questões sociais, à realidade na qual a escola está inserida, de forma que o ser professor constitui-se pela sua trajetória de vida e profissional, e no desempenho de seu trabalho docente, por meio de interações com os alunos, o professor elabora objetivos e desempenha funções que auxiliam a concretizar seu propósito.

Para Gauthier et al. (2006) as palavras saber e conhecimento possuem o mesmo significado, os autores consideram que o ofício de professor requer saberes e conhecimentos, ou seja, um repertório de conhecimentos, que os auxilia a resolver questões do cotidiano em sala de aula.

Na visão de Shulman (2005) são os conhecimentos necessários que traduzem o objetivo principal da profissão docente, para o autor para o professor exercer sua docência necessita de conhecimentos específicos e direcionados para seu bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Borges (2004) também acredita que para o desempenho das funções de professor há saberes ou conhecimentos que se deparam na base de sua profissão.

Considerando-se tais pressupostos iniciais, esta pesquisa tem por objeto de estudo os saberes e conhecimentos docentes dos professores de EF para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, e tem a seguinte questão problemática a ser investigada: Quais são os saberes e conhecimentos docentes dos professores de EF para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental?

Como questões norteadoras da pesquisa apontam-se as seguintes: De que forma os saberes e conhecimentos docentes são utilizados pelo professor para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental? Qual a origem dos conhecimentos dos alunos sobre o esporte?

Assim, de acordo com as questões apontadas que permeiam a investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa: a) Identificar os saberes e conhecimentos docentes dos professores de EF para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental; b) Analisar os saberes e conhecimentos docentes utilizados pelo professor para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental; c) Verificar a origem dos conhecimentos dos alunos sobre o esporte.

A fundamentação teórica da pesquisa foi consubstanciada por estudos referentes: as concepções teóricas relacionadas à EF escolar (BRACHT, 2005; KUNZ, 2000a, 2000b; BETTI, 1995, 1999, 2009; FREIRE, 1989; COLETIVO DE AUTORES, 1992; NEIRA, 2009, 2014); aos conceitos relacionados ao esporte enquanto fenômeno sócio cultural (TUBINO, 2006, 2010); as questões relacionadas às contribuições e limitações da pedagogia do esporte (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; PAES; BALBINO, 2014; SADI, 2010; TANI; BENTO; PETERSEN, 2006); aos saberes docentes e conhecimentos docentes (TARDIF, 2009, 2014; GAUTHIER et al., 2006, SHULMAN, 2005; BORGES, 2004); aos pressupostos sobre a educação brasileira (SAVIANI, 2008); e aos conceitos de *habitus* e *campo* (BOURDIEU, 1983a, 1983b, 2013; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

A pesquisa foi realizada em três (3) escolas públicas estaduais do município de Carambeí/PR. Como sujeitos da pesquisa participaram três (3) professores de EF e cento e quarenta (140) alunos dos anos finais do ensino fundamental, sendo sessenta e oito (68) alunos dos 8º anos e setenta e dois (72) alunos dos 9º anos, totalizando assim cento e quarenta e três (143) sujeitos participantes da pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação, a entrevista e o questionário. Realizaram-se as observações das aulas de EF dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, a entrevista foi efetivada com os professores de EF dos 8º e 9º anos do ensino fundamental das três (3) escolas investigadas, e o questionário foi aplicado para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Os dados da pesquisa foram sistematizados e analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A análise dos dados foi fundamentada em referenciais teóricos que permitiram analisar a questão problemática da pesquisa, a fim de que o estudo possa subsidiar reflexões e discussões relacionadas aos saberes e conhecimentos docentes que permeiam a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho está organizado em quatro (4) capítulos. O primeiro capítulo aborda sobre as questões que envolvem o trabalho docente, bem como os saberes e conhecimentos docentes.

No segundo capítulo realiza-se um breve recorte histórico sobre a inserção do esporte no contexto escolar, a complexidade e disputas de poder do campo esportivo e o esporte enquanto conteúdo escolar, considerando-se o aporte das abordagens pedagógicas críticas e pós-críticas da EF escolar. Realiza-se ainda nesse capítulo uma concisa alusão sobre os dois principais documentos educacionais que apontam subsídios teóricos metodológicos para o ensino da EF no contexto escolar no Estado do Paraná (PR), de forma a situar o leitor sobre os principais documentos utilizados pelos professores entrevistados, assim como se apontam algumas constatações sobre as contribuições e limitações nos estudos acerca da pedagogia do esporte.

No terceiro capítulo são apontadas as especificidades da metodologia da pesquisa, caracterizando seu teor e respectivo campo de estudo, apresentando também a organização dos dados da pesquisa.

Na sequência tem-se o quarto e último capítulo, no qual se faz a análise e discussão dos dados da pesquisa, por meio da elaboração de categorias (BARDIN, 2011), relacionando-os com o referencial teórico proposto no desenvolvimento do estudo. Finalizando a dissertação, são apontadas as considerações finais sobre o trabalho realizado.

Pretende-se por meio desta pesquisa contribuir para as reflexões e discussões sobre os saberes e conhecimentos docentes que permeiam a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental. Evidencia-se que investigar a realidade escolar e as especificidades do trabalho docente dos professores de EF poderá contribuir para ampliar o repertório de conhecimentos (GAUTHIER et al., 2006) utilizados tanto no âmbito das aulas de EF, como no processo de formação inicial e continuada.

CAPÍTULO 1

TRABALHO, SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES

O professor ao efetivar seu trabalho em sala de aula, utiliza saberes e conhecimentos que amparam suas ações os quais possibilitam alcançar objetivos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. A constituição e evolução dos conceitos relacionados à educação são primordiais para o entendimento sobre o trabalho docente, o qual não pode estar desvinculado do contexto social, para assim compreender as questões relacionadas à ação do professor e a fonte de seus saberes e conhecimentos.

A trajetória histórica da educação inicialmente esteve nomeada como história da pedagogia e nos últimos anos como história da educação, a educação, portanto, compreende uma atividade complexa que possui sentido e significados amplos. Nos primórdios da civilização a educação surge praticamente paralela à constituição da sociedade, com objetivos voltados ao aprimoramento e adequação de pessoas para a vida coletiva, intimamente ligada à filosofia, o qual está se aprimorando e evoluindo como importante compromisso de todas as nações (CAMBI, 1999).

Pedagogia, palavra que tem sua origem na Grécia antiga, *páidos* (criança) e *agogé* (condução), que seria a prática ou ação educar as crianças da época, firmando-se ao longo da história ocidental como ciência do ensino (ABBAGNANO, 2007). A pedagogia tem como função a formação humana para cada contexto histórico ou social, pois dependendo do cenário em que uma sociedade se encontra, exige-se uma determinada pedagogia, que permita transformações nos sujeitos e que consiga efetuar com sucesso o processo da aprendizagem (LIBÂNEO, 2005).

A raiz pertencente à educação na Grécia Antiga estava voltada para o todo, o integral, dependendo do local e da época direcionado mais para o intelecto ora para a performance física. No princípio os ensinamentos voltados à educação eram realizados pela própria família, posteriormente com o advento das *polis* (cidades) surgiram, as primeiras escolas. Aos filhos dos aristocratas, o ensino era oferecido por meio de sofistas (pessoas pagas para

ensinar) que ensinavam matemática, retórica e política chamada de *pandéia*² ou educação para justificar seus ensinamentos.

Somente a partir da segunda guerra mundial os propósitos relacionados ao modo de fazer história da pedagogia mudam e transformaram-se em história da educação, desvinculando-se do sentido filosófico e tornando-a parte integradora das ciências humanas. Portanto a história da educação, nos dias atuais, está interligada a muitas questões, como:

[...] o das *teorias*, o das *instituições*, o das *políticas*, depois o âmbito (mais amplo e difuso) o da *história social* (entendida como história do costume e de algumas figuras sociais, como história das culturas e das mentalidades) e por fim o âmbito do *imaginário* (na educação pela educação) [...] (CAMBI, 1999, p. 29).

Ou seja, a história da educação está situada na história de todo o contexto social por onde ela caminha, abrange todos os aspectos das culturas, das sociedades, a escola está amplamente articulada a todos os segmentos que envolvem uma sociedade (família, política, religião, economia, entre outros segmentos sociais). A prática pedagógica que temos hoje em escolas brasileiras possui características semelhantes às cultivadas no século XVIII e XIX, em que os reflexos dessas características ainda pairam no âmbito escolar atual, designando uma atividade complexa e de grande responsabilidade na constituição de pessoas para atuar em uma sociedade (CAMBI, 1999).

1.1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

O entendimento sobre as questões relacionadas ao trabalho docente se faz necessário para que melhor se compreenda sobre o complexo processo de ensino. A palavra trabalho refere-se à ação de uma determinada atividade que atua a partir de um objeto, transformando-o por meio de ferramentas com o objetivo de tornar o produto final em algo útil para a sociedade (TARDIF; LESSARD, 2009).

O trabalho docente remete às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor exerce a função de ensinar, os quais exercem uma predisposição para conseguir assimilar as informações que os professores oferecem por meio de diversos recursos pedagógicos como livros, atividades, métodos, entre outros recursos. O professor busca em seu trabalho otimizar suas práticas, através de aperfeiçoamentos

² Pandéia: ideal educativo para a Grécia Antiga, formação geral do indivíduo que tinha como objetivo construir um cidadão perfeito, ensinar a mandar e obedecer, tendo a justiça como fundamento (BRAGA, 2000, p. 36).

provenientes de diversas fontes e diferentes momentos na sua carreira de professor, originando conhecimentos e saberes docentes (TARDIF; LESSARD, 2009).

O trabalho docente na atual conjuntura brasileira pode ser analisado por uma visão ontológica³ do ser no social, uma vez que o sistema capitalista rege todos os segmentos da sociedade. “A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 49). A ação do trabalho docente pode ser entendida como um exercício que pretende alcançar uma meta final, agindo sob um objeto, no caso da educação a ação pretende transformar não um material concreto estático, e sim algo dinâmico em constante movimento, que seria a mente, o raciocínio, acrescentando e aprimorando os conhecimentos aos seres humanos. (TARDIF; LESSARD, 2009).

O objeto de trabalho da ação docente corresponde ao ser humano. O trabalho docente constitui-se em uma atividade complexa e incerta, pois está relacionada com a instabilidade dos envolvidos, de forma que o professor não atua sob objetos inertes. Os sujeitos deste processo possuem subjetividades, interesses próprios, pensamentos individuais, o qual exige do professor competências próprias pertencentes às especificidades da profissão, as quais serão adquiridas por meio da formação inicial, em formação continuada, por meio da experiência e em conhecimentos adquiridos na própria vida escolar e pessoal do docente (TARDIF; LESSARD, 2009).

Na atual conjuntura da sociedade, o trabalho do professor está relacionado:

[...] com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Os conhecimentos, procedimentos e atitudes dos professores são construídos em toda a sua trajetória profissional. O trabalho docente exige saberes e conhecimentos específicos do professor, adquiridos primeiramente por meio de sua trajetória como aluno; da experiência de vida humana; de uma formação inicial; das experiências na atuação docente; em formação continuada, adquirindo um *habitus*, incorporado no professor na forma de conhecimentos e saberes (TARDIF, 2014).

Segundo Tardif e Lessard (2009), a execução do trabalho docente exige algumas atribuições necessárias para contemplar de maneira satisfatória os objetivos propostos para alcançar a formação de indivíduos, são competências que os profissionais de uma área

³ Os pressupostos ontológicos fazem referência a categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento) [...] (GAMBOA, 2007, p. 70).

determinada adquirem primeiramente na formação inicial, depois com a experiência durante a execução de seu trabalho e em cursos, por meio de leituras, na formação em serviço, e/ou fora do ambiente de trabalho, bem como de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada professor.

O atual contexto brasileiro revela que ocorreram mudanças nas últimas décadas nos aspectos relacionados ao trabalho docente, entre elas novas exigências foram incorporadas à atuação dos professores, as quais passaram a configurar novos objetivos para a educação, assim como a renovação das reformas educacionais. A realidade das escolas públicas brasileiras aponta para um quadro de insatisfação nas condições de trabalho e desvalorização do trabalho docente, um cenário originado a partir das modificações sociais que exige objetivos educativos diferentes para formar indivíduos (OLIVEIRA, 2004).

Na década de 1960 os objetivos educacionais estavam voltados à formação de pessoas para o trabalho nas indústrias, já na década de 1990 passou a objetivar a formação de pessoas para atuar no mundo globalizado, propondo assim um ensino que diminuísse as desigualdades sociais e promovesse a equidade. Perante as mudanças sociais, novas demandas foram sendo exigidas na educação, ocorrendo à transformação dos objetivos educacionais.

Nesse sentido, a educação acabou não conseguindo atender às exigências sociais, desenvolvendo assim um processo de precarização do trabalho docente, que resultou da economia de gastos para promover o ensino a um maior número de pessoas ampliando a educação básica e dificultando o trabalho docente, responsabilizando os professores por todo processo educativo (OLIVEIRA, 2004).

Mediante tais análises e reflexões, percebe-se a pouca ênfase na valorização da educação ao longo da história, desde sua inserção até a atualidade, e principalmente no que se refere à formação de professores, que não proporciona saberes e conhecimentos suficientes para o exercício docente, o que consequentemente influencia no contexto atual do trabalho docente. As precárias condições de trabalho do professor, os baixos salários, a redução de suas ações em práticas desconexas com as pesquisas acadêmicas na área da disciplina que atua, desvalorizam a atuação docente a uma simples transmissão dos conteúdos, com o objetivo de redução de custos nos investimentos educacionais. As dificuldades enfrentadas pelos professores de todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular da educação brasileira, em especial os que atuam na rede pública de ensino, situação que pode ser justificada na precariedade das políticas formativas, que possuem a incumbência de preparar professores para as mais diversas realidades brasileiras, porém, não estão dando conta de atender aos percalços das mais diversas realidades educacionais brasileiras (SAVIANI, 2011).

Portanto, o contexto atual remete ao trabalho docente o exercício de diversas atividades, em que a ação docente não se limita a ensinar, mas expande suas funções a outras áreas como a de “[...] agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Dessa forma, os conhecimentos e saberes do professor advindo de muitas fontes geram condutas necessárias e importantes em sala de aula, que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, compondo um repertório de conhecimentos (GAUTHIER et al., 2006, p. 14).

Para melhor exercer o trabalho docente, parte-se da premissa que “[...] todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente” (MIZUKAMI, 2002, p. 27). Ao ser professor adota-se um comportamento de aprendizado e de aquisição de conhecimentos contínuos por todo período de atuação profissional e que dependem do contexto social que se está vivenciando a profissão.

O trabalho docente exige do professor uma consciência sobre o momento social em que está atuando, o que em alguns casos acaba encobrindo poderes e interesses relacionados aos que produzem a teoria, estudiosos e os que estão na escola, os professores. O professor deve estabelecer uma relação harmônica entre a teoria e a prática, muitas vezes o profissional que está na escola se distancia da teoria, faltando um alicerce teórico para a sua prática educativa⁴, e os que produzem a teoria muitas vezes não atuam nas escolas apresentando teorias utópicas, ocasionando dessa maneira um choque de realidades (SACRISTÁN, 1999).

Para atuar em educação é necessário que o professor articule a teoria, com a prática, para não reduzir o trabalho docente a simples prática sem embasamento teórico, e a teoria não pode estar restrita apenas aos pesquisadores em educação, mas sim que ambos exerçam suas funções de maneira compartilhada sem uma divisão de funções. O processo educativo pode ter a contribuição dos dois polos, pesquisadores e professores, favorecendo a qualidade do trabalho docente (SACRISTÁN, 1999).

Portanto, ao longo da trajetória profissional o professor constitui saberes e conhecimentos docentes, que devem estar articulados entre a teoria e a prática, os quais vão se aprimorando ao longo do trabalho docente. Na formação inicial inicia-se o processo de constituição dos saberes e conhecimentos do professor relacionados à teoria e a prática, ao

⁴ A prática educativa é um conceito que apresenta forma, aspecto ou estados diversos e numerosos, representa algo muito mais significativo do que a expressão do ofício dos professores, representa um traço cultural compartilhado, a prática educativa seria o domínio parcial de ações, pois em todas as profissões se tem um conhecimento parcial e não total, e que é compartilhado com outros profissionais para contemplar as necessidades de uma determinada profissão (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

longo do tempo os mesmos vão sendo lapidados e instaurados, contribuindo para atuações docentes cada vez mais bem-sucedidas (PIMENTA, 2012).

A escola não pode estar descolada das questões que permeiam a sociedade atual, fazemos parte de um contexto histórico, os saberes e conhecimentos educacionais estão inerentes às questões ontológicas do ser social que determinam os rumos do processo educacional. Nessa perspectiva, se tem em mente que a escola está inserida em uma sociedade capitalista, portanto o exercício docente exige conhecimentos e saberes primordiais, os quais contribuirão para que o processo de ensino e aprendizagem esteja vinculado às questões que a sociedade apresenta e demanda, tal processo deve ser efetivado numa perspectiva crítica e contextualizada, sendo que o professor tem papel fundamental como mediador no processo educacional.

Segundo Saviani (2011, p. 7), a mudança nos aspectos econômicos foi determinante para a influência dos moldes da educação no Brasil, o que demonstra que os aspectos e características da sociedade estão amalgamados aos objetivos da educação, pois a escola trabalha para formar pessoas para atuar na sociedade. Segundo Saviani (2011, p. 7):

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Seguindo aos interesses de uma sociedade capitalista, o trabalho docente passou a caminhar para uma desvalorização e desqualificação. Nessa perspectiva, para alcançar os objetivos referentes ao atendimento de um maior número ao aumento de crianças e jovens que adentraram a escola e conseqüentemente o aumento do número de professores, houve uma ampliação dos cursos de formação de professores, porém com qualidade inferior, assim como a ampliação do número de escolas apresentando condições mínimas de infraestrutura e a contratação de maior número de professores com baixa remuneração (TELLO, 2011).

A imprescindibilidade de profissionais da educação com baixa qualificação passa a ser do interesse do Estado, na perspectiva neoliberal gera uma economicidade financeira, pois desta forma não há exigência de alta remuneração aos professores, devido à baixa qualificação dos mesmos. A formação inicial aligeirada de professores, adquirida com menos tempo, acaba contribuindo na quantidade de professores formados, pois os cursos proporcionam rápida formação sem muitos esforços (TELLO, 2011).

Os fatores acima apontados por Tello (2011) contribuíram para o desprestígio social e financeiro dos professores em geral, dentro do contexto brasileiro, pois os aspectos

relacionados à precarização do trabalho docente passaram a corresponder a empecilhos para os professores nas questões da formação continuada.

Os estudos de Tello (2011) apontam discussões que envolvem a profissionalização docente dos países latino-americanos, o autor levanta questões relacionadas às políticas educacionais de diversos países e as consequências que atinge todo sistema educativo. São estudos que apontam de certa forma os acontecimentos presentes na realidade da educação brasileira, que indicam a existência de reformas educacionais com intencionalidades econômicas, de redução de custos, situações que refletem diretamente no trabalho decente (TELLO, 2011).

No contexto educacional a EF, assim como as outras disciplinas que fazem parte do quadro curricular da educação básica, se desenvolve a partir dos moldes socioeconômicos capitalistas representados no Brasil, como já mencionado. As condições e perfil dos professores de EF são influenciados por circunstâncias adversas, porém, existe um aspecto que determina a atuação profissional desta área na realidade atual, consiste basicamente na inserção do esporte como conteúdo e meio para atingir objetivos próprios da disciplina (TUBINO, 2010).

Neste estudo, a intenção está voltada ao trabalho docente do professor de EF, no sentido de identificar e analisar o repertório de saberes e conhecimentos que o mesmo utiliza para a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental, e também verificar quais são os conhecimentos dos alunos sobre o esporte.

As aulas de EF podem proporcionar a incorporação de um *habitus* esportivo, contribuindo para que o aluno adquira um comportamento que possibilite uma melhor qualidade de vida, portanto, representando um grande papel na grade curricular do ensino básico. O trabalho docente referente à EF está relacionado ao desafio de proporcionar aulas que tematizem conteúdos que poderão contribuir para que os alunos tenham o entendimento e compreensão de mundo, sendo responsável em proporcionar situações que auxiliarão esse processo.

O trabalho dos professores de EF possui características representadas por ações pedagógicas específicas da disciplina, como por exemplo, o ambiente e os materiais didáticos, as quais são subordinadas as condições de trabalho oferecidas na escola. Tais condições são muitas vezes precárias, principalmente nas escolas públicas, dificultando o trabalho docente não só na EF, mas de todas as outras disciplinas do currículo básico do ensino brasileiro. Assim, o ensino muitas vezes, padece a partir dos problemas relacionados às precárias

condições do trabalho docente, as quais desencadeiam dificuldades no desenvolvimento da ação pedagógica, muito presentes na trajetória profissional da própria pesquisadora.

O trabalho docente está vinculado à responsabilidade de proporcionar aos alunos o direito ao acesso aos conteúdos historicamente elaborados, assim como, permitir-lhes que tenham a possibilidade de participar ativamente das propostas nas aulas. Os professores possuem o compromisso de proporcionar aos educandos aulas que tematizem diferentes conteúdos relacionadas aos acontecimentos provenientes da vida do ser social.

O trabalho docente do professor de EF exprime características relacionadas à trajetória percorrida pela EF escolar. Por muito tempo a EF esteve marginalizada em seus objetivos e propósitos educativos, descaracterizando-se como importante componente curricular, aos poucos as pesquisas e profissionais mais comprometidos mudaram a realidade e tornaram a disciplina importante no processo de ensino e aprendizagem.

A disciplina de EF está legalmente inserida como componente curricular obrigatório da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), como tal deve estar vinculada ao projeto político pedagógico da escola, assim o trabalho docente do professor deve estar voltado para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que venham a contribuir para apurar a criticidade dos alunos bem como atender as suas necessidades.

Os objetivos do trabalho docente na disciplina de EF, em relação ao desenvolvimento do conteúdo esporte, não devem estar voltados apenas para o ensino de regras, dos fundamentos de modalidades esportivas, mas sim contribuir no processo formativo dos alunos, o esporte deve ser tematizado pelo professor. Assim, o professor poderá auxiliar os alunos na aquisição de posicionamentos críticos sobre os modelos físicos de beleza expostos e ditos como padrão pelos meios de comunicação de massa. Os conhecimentos podem também oportunizar para que os alunos analisem e reflitam sobre os aspectos inerentes ao esporte espetáculo, por exemplo, a influência em relação à violência e rivalidade entre os torcedores. Enfim, são inúmeras as possibilidades do trabalho do professor de EF, o qual deve estar articulado às condições, necessidades e circunstâncias nas quais os alunos se encontram, específicos de cada realidade, promovendo assim a equidade aos alunos nas aulas em relação ao acesso ao conhecimento.

A seguir serão abordadas questões relacionadas aos saberes e conhecimentos dos professores, os quais são determinantes e auxiliam no trabalho docente, responsáveis em contemplar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo alcançar os propósitos que exige o ato de educar.

1.2 SABERES DOCENTES E CONHECIMENTOS DOCENTES

No decorrer deste item pretende-se diferenciar os conceitos de saberes e conhecimentos docentes, bem como a importância dos mesmos para o desenvolvimento do trabalho docente. O amplo e complexo processo presente na ação docente que o trabalho do professor, requer que o mesmo possua saberes e conhecimentos os quais são constituídos durante sua formação e atuação profissional.

O exercício da profissão docente exige saberes e conhecimentos específicos da área educacional, os quais são adquiridos pelos professores provenientes de diversas fontes. Os professores buscam e desenvolvem saberes e conhecimentos com a intenção de melhorar o trabalho docente. O saber essencial na constituição do ofício de professor está presente no momento da formação inicial, em que conhecimentos específicos da disciplina na qual irá atuar são desenvolvidos, assim como os conhecimentos do processo educativo.

Diferentemente de Tardif (2014) e de Gauthier et al. (2006), autores os quais utilizam o conceito de saberes e conhecimentos como sendo sinônimos e complementares, Shulman (2005) utiliza o conceito de conhecimento, como importante elemento na ação docente, afirmando existir uma base de conhecimentos sendo está necessária para a ação educativa. Nesta perspectiva, entende-se que os conhecimentos estão relacionados a uma contextualização diferenciada de saberes. Segundo o dicionário filosófico (JAPIASSÚ, 2001, p. 40), o termo conhecimento está relacionado “[...] a apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados [...]”, refere-se à cientificidade de objetos, já a palavra saber corresponde, não somente aos conhecimentos científicos, mas a virtude, o saber prático (JAPIASSÚ, 2001).

Os saberes e conhecimentos docentes são ilimitados, e também são adquiridos, aprimorados e desenvolvidos ao longo da atuação diária do professor, sendo construídos e aperfeiçoados para melhor desempenhar o trabalho docente. Outra contribuição relevante na aquisição dos mesmos pertence à formação continuada, a qual desempenha uma função importante para a atualização e aperfeiçoamento do professor, permitindo-lhe conhecer teorias, práticas e recursos pedagógicos que possibilitarão mudanças significativas para melhor desenvolver o trabalho docente. Os saberes provenientes da trajetória de vida do professor, os quais são individuais, também influenciam no estabelecimento de saberes para o ofício de professor.

Corroborando com Tardif (2014, p. 196), “[...] saber alguma coisa é não somente emitir juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de

determinar por que razões esse juízo é verdadeiro [...]”. Ao professor cabe interpretar e adquirir posturas, sendo estas elaboradas a partir dos seus saberes, determinando assim quais ações e decisões caberiam melhor para determinada situação em aula.

O saber não pode ser minimizado à compreensão subjetiva, ou em relação a constatações emitidas por um teor prático específico, remete a algo muito mais profundo e de ampla proporção, analisado mediante as dimensões macrossociais e de interações coletivas (TARDIF, 2014). Os saberes correspondem em aprofundamentos de questões relacionadas ao exercício do trabalho, e no trabalho docente exige saberes de caráter teórico, prático, os quais são aperfeiçoados com o tempo, trunfos pedagógicos para atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

O saber docente corresponde aos conhecimentos dos quais o professor se apropria e aprimora antes e no decorrer de seu trabalho docente, é construído e lapidado na rotina da sala de aula, dando respaldo à prática pedagógica do professor. O saber docente permite ao professor a realização de uma boa comunicação com seus alunos, de elaborar estratégias para melhor desempenhar a prática do ensino e aprendizagem, e ao enfrentar os percalços do dia a dia, o professor sistematiza novos saberes para atender as especificidades de cada realidade escolar (AZZI, 2012).

Os conhecimentos e saberes que os professores utilizam em sua ação docente são operados isoladamente, em momentos diferentes, formando um amálgama de conhecimentos e saberes adquiridos antes e no decorrer da atuação docente no exercício da profissão. Ao desenvolver o trabalho em sala de aula, o professor depara-se com diferentes situações, desempenhando ações e posturas que determinam o andamento da aula. Portanto, a constituição dos saberes é plural, heterogênea e temporal e faz parte do perfil individual de cada professor, da trajetória profissional que o professor trilhou em sua vida escolar enquanto aluno, de suas escolhas pessoais, de suas leituras, da formação inicial, as escolas por onde lecionou e leciona. Da mesma forma sofre influência dos cursos realizados, ou seja, são saberes que contribuem com diferentes conhecimentos, adquiridos por meio de diversas fontes e que progride ao longo da carreira profissional para saber agir em situações de aula (TARDIF, 2014).

As pesquisas sobre a ação pedagógica, responsáveis em desvendar os saberes e conhecimentos docentes, capaz de identificá-los, os quais contribuem no exercício da profissão com eficiência, tem sido objeto de estudo de importantes investigações na área da educação (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al. 2006; SHULMAN, 2005; entre outros). Esta pesquisa tem o propósito de identificar e analisar os saberes e conhecimentos docentes dos

professores para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é ancorada em contribuições teóricas que abordam os estudos sobre os saberes e conhecimentos docentes segundo Gauthier et al. (2006), Tardif (2014), e sobre os conhecimentos para a ação pedagógica presentes nos estudos de Shulman (2005), que a seguir serão tratados.

1.2.1 Saberes docentes na concepção de Gauthier et al. (2006)

Basicamente, o campo de estudo para a pesquisa em educação consiste na escola, instituição responsável em contribuir na formação das pessoas, “[...] ela deve transmitir um certo número de saberes e de habilidades que não podem ser dados nem na família nem nas outras instituições sociais” (GAUTHIER et al., 2006, p. 133). No processo de ensino e aprendizagem, compete aos professores assumir o papel responsável pela formação dos alunos.

O ofício docente pode ser comparado a uma atividade artística, que exige habilidades específicas, saberes distintos “[...] que, um dia, foram formalizados, ensinados e aprendidos” (GAUTHIER et al., 2006, p. 21). O professor desempenha uma importante função na sociedade, o de instruir e educar. Para isso, apresenta saberes docentes, um conjunto de conhecimentos que são utilizados na atuação pedagógica. Os saberes docentes não podem estar apenas compreendidos pelo conteúdo da disciplina a ser ensinada, assim como, as estratégias metodológicas, o conhecimento do currículo, conhecimentos advindos da pedagogia, da didática e da disciplina específica, compreendem um repertório de conhecimentos responsáveis em auxiliar o professor nas ações docentes (GAUTHIER, et al., 2006).

O ensino certamente não pode estar restrito aos conhecimentos da matéria, dos conteúdos pertencentes a uma determinada disciplina. O ato de educar corresponde a uma atividade complexa, recusando uma definição simplista de transmissão de conhecimentos que está vinculada a uma só dimensão.

Para melhor compreensão e evolução da pesquisa relacionada à identificação e análise dos saberes e conhecimentos docentes dos professores de EF para tematizar o esporte em suas aulas, serão abordados alguns métodos utilizados em pesquisas para contemplar o propósito de desvendar o comportamento eficaz, que resulta em um repertório de conhecimentos docentes, responsável em originar um reservatório de conhecimentos do professor para o bom desempenho de sua ação pedagógica. Segundo Gauthier et al. (2006, p. 144), há basicamente

três enfoques de pesquisa sobre o ensino, “[...] enfoque processo-produto; enfoque cognitivista e enfoque interacionista”.

De acordo com o enfoque processo-produto, por meio das observações nas aulas, esse enfoque pretende traduzir o comportamento dos professores em ações educativas bem-sucedidas. São estudos qualitativos que apresentam geralmente alguma forma de teste padronizado, priorizando o desempenho do professor. Nos estudos processo-produto, observam-se algumas falhas, por analisar o processo de ensino como um todo, principalmente por desconsiderar a interação envolvimento coletivo na sala de aula, mas que os estudos em que utilizam essa abordagem proporcionaram significativas contribuições para a pesquisa sobre pedagogia (GAUTHIER et al., 2006).

No enfoque cognitivista, grandes nomes na pesquisa educacional podem ser referenciados como os trabalhos de Piaget e Vygotsky (GAUTHIER et al., 2006, p. 153). Tal concepção consiste numa análise das ações de professores e alunos em sala de aula, a qual utiliza como meio os conhecimentos provenientes da psicologia. Os estudos analisam as interações entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. “A psicologia cognitiva está, portanto preocupada com a compreensão de diversas estratégias de ensino susceptíveis de auxiliar na construção do conhecimento pelo aluno [...]” (GAUTHIER et al., 2006, p. 154), a mesma utiliza métodos quantitativos e testes padronizados, pode-se dizer que esse enfoque consiste em uma continuação das pesquisas que seguem o enfoque processo-produto. As ferramentas de coleta de dados podem ser “[...] observação em sala de aula [...]; verbalização de pensamento [...]; identificação de linhas de conduta [...]; redação de um diário de bordo [...]; quadro repertório [...]; cartografia conceitual [...]; práxis autobiográfica [...]” (GAUTHIER et al., 2006, p. 155).

O enfoque citado acima apresenta certas limitações, como ausência de preocupação com a realidade escolar, além da ênfase maior ao processamento cognitivo, reduzindo as outras variáveis pertencentes ao processo educativo, como a dimensão do trabalho coletivo entre professores e alunos, desvalorizando os saberes práticos (GAUTHIER et al., 2006, p. 157). A ação pedagógica nesse enfoque pode ser entendida como algo mecânico, lógico, desconsiderando as relações humanas, enfatizando os aspectos da ação pedagógica apenas em intervir nos meios (GAUTHIER et al., 2006, p. 158).

O enfoque interacionista subjetivista engloba alguns enfoques inspirados pela fenomenologia, como “[...] interacionismo simbólico, a etnometodologia, a etnografia escolar, a sociolinguística e o enfoque ecológico” (GAUTHIER et al., 2006, p. 161). Na

fenomenologia o sujeito apresenta suas concepções de acordo com suas experiências e interpretação do mundo.

No modelo de pesquisa citado acima, o interacionismo simbólico, as pessoas envolvidas no estudo, elaboram conceitos por meio das relações com o meio e outras pessoas, no estudo do ambiente escolar, enfatizando a importância de se compreender todo o universo escolar, as subjetividades dos envolvidos, o conhecimento adquirido pelos indivíduos ao longo de sua vida, compreender o contexto em que o meio escolar está inserido, que formam as peculiaridades da sala de aula, e desta forma melhor desvendar os saberes docentes (GAUTHIER et al., 2006).

Abordando o modo de pesquisa etnometodológica, que enfoca o estudo na captura da compreensão das pessoas sobre o universo, da maneira como realizam suas atividades cotidianas. Nesta abordagem “[...] trata-se de investigar os aspectos coletivos e relacionais da aprendizagem e dos desempenhos escolares” (GAUTHIER et al., 2006, p. 165).

Na concepção metodológica interacionista subjetivista, a pesquisa caminha em descobrir de que forma acontece o “[...] funcionamento da sala de aula, a fim de melhor apreender o porquê da eficiência dos professores” (GAUTHIER et al., 2006, p. 165). Os métodos utilizados nesse tipo de pesquisa, geralmente são “[...] qualitativos: 1) entrevista não-dirigida; 2) estudo de caso; 3) observação com ou sem participação [...]” (GAUTHIER et al., 2006, p. 165).

A pesquisa com enfoque interacionista subjetivista apresenta um estudo favorável e viável, mas há uma pequena desvantagem, pois ao exibir uma exposição minuciosa dos acontecimentos de sala de aula, impede que se assegure uma propensão centralizada, desconsiderando as relações intersubjetivas com outras variáveis, pois são priorizadas apenas as interações entre os indivíduos. Desta forma, o contexto pode determinar as relações, por outro lado nenhum indivíduo apresenta considerações no vazio, há uma história individual que fundamenta suas ações (GAUTHIER et al., 2006).

Para a pesquisa interacionista subjetivista há o reconhecimento de uma heterogeneidade nas relações na sala de aula, para identificar um “[...] repertório de conhecimentos próprios ao ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 166). O uso da metodologia qualitativa, neste tipo de pesquisa, garante componentes repletos de informação que permitem a investigação a respeito do intrincado universo pertencente ao saber docente.

Os três enfoques mencionados acima, utilizados na pesquisa sobre a pedagogia, responsáveis em desvelar os conhecimentos e saberes docentes, inclinam-se em adicionar um

entendimento sobre a ação docente, pois produz “[...] informações essenciais sobre a natureza de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 169).

As investigações de Gauthier et al. (2006), propõem um modelo de pesquisa próprio, eclético que agrega elementos dos três modelos de pesquisa mencionados anteriormente, com amplos benefícios para a possibilidade de identificar os saberes e conhecimentos docentes. A pesquisa de Gauthier et al. (2006) possui como intuito compreender todas as situações que ocorrem em sala de aula, principalmente a repercussão da educação na vida dos alunos, na qual há a contribuição do professor e seus conhecimentos, pois “[...] a sala de aula continua sendo o quadro de observação privilegiado, e o modelo deve concentrar-se sobre o estudo do que aí acontece, levando em conta o contexto e as limitações” (GAUTHIER et al., 2006, p. 174).

Estudos têm comprovado a grande importância do papel do professor, Gauthier et al. (2006), reafirmam que o repertório de conhecimentos docentes inerentes a um professor específico, poderá determinar o sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem. Identificar os saberes e conhecimentos docentes, não corresponde a uma tarefa fácil, pois exige um escopo teórico consistente e reflexivo para entender a complexa missão de ensinar.

Para entender e identificar os conhecimentos e saberes docentes, a investigação necessita partir do trabalho em sala de aula, pois, o trabalho docente “[...] requer certas habilidades, certas competências e certos conhecimentos que podem ser formalizados” (GAUTHIER et al., 2006, p. 184). Para identificar e analisar os saberes e conhecimentos docentes que contribuem para a formação dos alunos há necessidade de que por meio das ações dos professores em sala de aula, os mesmos sejam confirmados pela pesquisa.

Gauthier et al. (2006) identificaram que para a eficácia de processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário alguns saberes e conhecimentos que estão ligados “[...] às condições concretas do trabalho numa escola que levam os professores a produzir soluções para os problemas que encontram” (GAUTHIER et al., 2006, p. 343). Os saberes docentes podem estar compreendidos num repertório de conhecimentos, específicos de cada professor, dependendo da sua bagagem individual adquirida na vida profissional, acadêmica e pessoal. O professor para agir na sua ação docente, pode recorrer ao reservatório de saberes que o mesmo constituiu por meio “[...] dos saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes curriculares, saberes da tradição pedagógica, saberes das ciências da educação e saber da ação pedagógica” (GAUTHIER et al., 2006, p. 185). Os conhecimentos e saberes permitem que o professor possa adotar certas ações educativas para encarar as situações diversificadas e inesperadas, que ocorrem em sala de aula (GAUTHIER et al., 2006).

1.2.2 Repertório de conhecimentos segundo Gauthier et al. (2006)

Segundo Gauthier et al. (2006), a composição do repertório de saberes não está restrita aos conhecimentos da disciplina, e sim a uma composição de conhecimentos responsáveis em garantir um ensino de qualidade aos alunos. Em seguida será apresentado o repertório de saberes identificados pelos autores.

Saberes disciplinares aludem-se aos saberes produzidos por meio de pesquisas científicas que constituem os conhecimentos da matéria, da disciplina específica. Os saberes disciplinares, não são produzidos pelos professores, e sim os mesmos reproduzem os conhecimentos elaborados cientificamente, o professor possui a incumbência de dominar e transmitir determinados conteúdos. Embora o saber disciplinar, faça parte do reservatório de saberes do professor, “[...] não pode [...], representar sozinho o saber docente” (GAUTHIER et al., 2006, p. 30).

O saber curricular está compreendido por um saber, que também não é produzido pelo professor e sim por outras pessoas em grande parte àquelas ligadas ao Estado, que elaboram o programa composto por conhecimentos que auxiliam o professor a “[...] planejar [...] avaliar” (GAUTHIER et al., 2006, p. 31).

Os saberes das ciências da educação são adquiridos por meio da formação do professor ou na execução de seu trabalho no cotidiano em sala de aula, “[...] embora não ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de modo geral” (GAUTHIER et al., 2006, p. 31). Conhecimentos esses que são utilizados e incorporados na rotina docente e estão relacionados ao sistema escolar, como conselho de classe, carga horária, desenvolvimento humano, entre outros. Saberes característicos da profissão docente, desconhecidos por outros profissionais.

O saber da tradição pedagógica pertence historicamente ao conceito relacionado ao ensinar, às formas de educar na escola, instaurado a partir do século XVII, eliminou a maneira de se ensinar individualmente, para ensinar no coletivo, ou seja, ensinar para várias pessoas ao mesmo tempo. O referido saber consiste na representação que o sujeito adquire sobre a escola, muito antes da sua formação inicial, pois antes de ser inserido ao meio universitário para a preparação profissional, o indivíduo participa na condição de aluno, adquirindo experiências que inicialmente acabam resultando em algumas ações equivocadas, mas que servem de base para serem lapidadas “[...] pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER et al., 2006, p. 32).

O saber experiencial consiste nos conhecimentos adquiridos por meio da experiência, o hábito que se instaura na ação docente constituindo uma rotina. Um saber próprio do indivíduo, único, que frequentemente permanece em segredo na sala de aula. O professor na atuação docente desempenha um papel particular, próprio de sua própria personalidade e para resoluções de situações que acontecem em sala de aula utiliza tais conhecimentos, os quais não são testados cientificamente, assim o professor “[...] realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que apesar, de testadas, permanecem em segredo” (GAUTHIER et al., 2006, p. 33).

Desta forma, se não houver pesquisa, as estratégias, os trunfos elaborados pelos professores se perdem. A partir do momento que deixam de atuar no âmbito escolar, seus saberes, que correspondem em atos próprios, individuais, subjetivos, são carregados juntamente com os professores, no momento da aposentadoria ou que de repente abandonam a profissão. Sendo desta forma, ocultada as boas ações pedagógicas, deixando de tornarem-se públicas. A importância da investigação sobre a realidade do contexto escolar reside principalmente no fato de permitir o desvelamento de saberes desconhecidos, que ainda não foram compartilhados e que poderão se inserir para o aprimoramento da ação docente.

O saber da ação pedagógica corresponde ao saber experiencial, pode ser considerado um saber no momento em que passa a ser compartilhado, por meio de investigações científicas realizadas em sala de aula, tornando-se públicas a fim de serem testadas. Segundo Gauthier et al. (2006), o saber da ação pedagógica que compõe o repertório de saberes tem sido o menos desenvolvido. O mesmo possui maior relevância para a valorização do trabalho docente, auxiliando no processo de profissionalização docente. Sem um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa, a ação docente tende a se reduzir numa mesma ação, independente do contexto, devido à ausência de um saber da ação pedagógica. Desta forma, a ação docente não apresentará transformações, e o professor “[...] continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum” (GAUTHIER et al., 2006, p. 34).

Sendo assim, destaca-se a relevância da realização de investigações nas escolas, no sentido de conhecer a realidade para compreender e auxiliar no processo formativo de professores e no desenvolvimento de metodologias e abordagens pedagógicas para contribuir na melhoria do trabalho docente.

1.2.3 Saberes docentes na concepção de Tardif (2014)

Embora esta pesquisa convirja em muitos pontos com os estudos de Gauthier et al. (2006), destaca-se também os estudos de Tardif (2014, p. 33), para o qual, o saber docente está vinculado a um saber que compõe diversos saberes, os quais são provenientes de várias fontes. Nesse sentido Tardif (2014, p.33) compreende um conjunto de saberes que são: “[...] disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Tardif (2014, p. 36), nomeia o saber docente como um saber plural, heterogêneo e temporal, que são combinados e consolidados procedentes da “[...] formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”, que dão origem a ação pedagógica.

Compreende-se como saber plural, a reunião de diversos saberes que o professor utiliza ao longo da sua profissão, originados pelo conjunto de saberes mencionados por Tardif (2014). Temporal, porque se acredita que os saberes docentes pertencentes aos professores, são consolidados e construídos ao longo do tempo do exercício da profissão, tornando-se integrantes do cotidiano em sala de aula, sendo que cada professor define “[...] seu estilo e sua personalidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 101).

Entende-se que o professor possui uma história de vida, pertence a um grupo social e percorreu caminhos individuais, os quais definiram seu comportamento, suas ações e influenciam na sua atuação docente, os mesmos são provenientes não somente da preparação profissional específica da formação docente de determinada disciplina, e está influenciado também por sua vida: [...] sua própria história - pessoal, familiar, escolar, social - que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2014, p. 104).

A seguir serão abordadas as questões relacionadas ao conjunto de saberes apontados nos estudos de Tardif (2014).

1.2.4 Conjunto de saberes segundo Tardif (2014)

A formação profissional implica em saberes relacionados especificamente à profissão, os quais são desenvolvidos nos ensino superior, responsáveis em utilizar os conhecimentos científicos para o desenvolvimento de ações que serão adotadas pelos futuros professores. Os

saberes pedagógicos são elaborados a partir da análise reflexiva de ideologias específicas, formando uma estrutura profissional que fará parte do escopo profissional do professor.

Diante dos saberes disciplinares, destacam-se os conteúdos relacionados às disciplinas específicas dos professores, pertencentes “[...] aos diversos campos do conhecimento, [...] de cursos distintos” (TARDIF, 2014, p. 38). São saberes que fundamentam especificamente as disciplinas específicas de cada área de atuação dos professores, conhecimentos provenientes da produção de ideias em dimensão cultural e social.

Os saberes curriculares representam “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2014, p. 38), os quais as instituições adotam para melhor contemplar o processo de ensino e aprendizagem. São métodos, objetivos e conteúdos a serem assimilados e praticados pelos docentes.

Na atuação dos professores em pleno exercício profissional, Tardif (2014) identifica os saberes experienciais, que são adquiridos ao longo dos anos de trabalho interagindo com o contexto da escola. Os saberes experienciais incorporam-se ao professor formando um *habitus*.

Segundo Tardif (2014), os saberes disciplinares, curriculares, saberes da ciência da educação e saberes experienciais representam os saberes escolares presentes na ação pedagógica cotidiana dos professores. Portanto, o professor além de conhecer os conteúdos de sua disciplina específica, deve ter consciência da metodologia de ensino, adquirida por meio das contribuições das ciências da educação e por sua ação educativa, na sua experiência.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) forma segundo Tardif (2014), um conjunto de saberes os quais são adquiridos por meio dos estabelecimentos responsáveis na formação de professores e que posteriormente poderão ser incorporados à ação docente. Geralmente a aquisição dos saberes provenientes das ciências da educação é obtida na formação inicial, por meio de uma instituição de ensino superior e que ao longo da trajetória profissional poderá haver incorporação na formação continuada. São exemplos de saberes advindos das ciências da educação, as doutrinas pedagógicas que são regidas por determinadas ideologias, as quais fornecem alguns traços ideológicos à ação pedagógica do professor.

Os estudos de Tardif (2014, p. 82) indicam intensa inclinação na constituição dos saberes dos professores, em que apresenta “[...] uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino”. Os saberes são lapidados e constituídos com o tempo, com a experiência adquirida ao longo da docência.

No viés dos estudos de Tardif (2014), encontram-se seis importantes fios condutores que permitem uma análise sobre os saberes docentes, os quais indicam a possibilidade de uma compreensão da natureza destes saberes. O primeiro ponto destacado pelo o autor corresponde à relação do saber do professor com o próprio trabalho, realizado na instituição escolar e na própria sala de aula. O segundo fio condutor corresponde à pluralidade dos saberes, os quais são compostos por uma considerável diversidade, uma heterogeneidade relacionada à sua composição. Como terceiro fio condutor o mesmo indica como outro ponto destacável a constatação de que os saberes docentes são temporais, sua formação está atrelada aos aspectos da trajetória escolar e familiar dos professores. O quarto fio condutor pode ser identificado no valor composto pela experiência do trabalho do professor. O quinto ponto está presente nas relações interativas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional (professor e aluno). O autor destaca como importante contribuinte na constituição dos saberes docentes, o sexto fio condutor a formação dos professores compreendida não somente na formação inicial, mas também na formação continuada e adquirida no próprio ambiente de trabalho, por meio dos pares profissionais e na rotina do trabalho.

Desvendar os saberes docentes exige ferramentas conceituais e metodológicas para orientar a investigação, e assim auxiliar a entender a ação dos professores (TARDIF, 2014, p. 185) A seguir serão abordadas as questões relacionadas aos estudos de Shulman (2005) sobre os conhecimentos docentes.

1.2.5 Conhecimentos docentes na concepção de Shulman (2005)

Outro padrão na pesquisa responsável em revelar os conhecimentos docentes está presente nos estudos de Shulman (2005). Este modelo de pesquisa em educação apresenta algumas peculiaridades, divergindo em alguns aspectos nos conceitos relacionados aos saberes docentes apontados por Tardif (2014) e Gauthier et al. (2006).

Shulman (2005) atribui à palavra conhecimento o significado da importante ação desenvolvida pelo professor, dimensionando-a na definição de um conjunto codificado de conhecimentos, destrezas, compreensão da técnica, da ética na sua atuação e da complexa responsabilidade implícita para atuar num ambiente coletivo.

Para Shulman (2005), em algumas situações de aula, os conhecimentos docentes não são revelados *a priori*, e somente depois, do desenvolvimento de um estudo, estes conhecimentos são revelados de maneira tácita no percurso da aula.

Portanto, para o referido autor há conhecimentos necessários e determinantes para uma boa ação docente, os quais englobam primordialmente um conhecimento básico, pertencente ao conhecimento dos conteúdos, e identificado nas formas de atuação para atingir os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, que podem ser adquiridos na “[...] 1) formación académica en la disciplina a ensinar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado [...]; 3) la investigación sobre la escolarización [...]; 4) la sabiduría que ortoga la práctica misma [...]” (SHULMAN, 2005, p. 11).

Nessa perspectiva os professores para melhor exercerem sua função, devem apresentar um conhecimento base, que respalde suas ações docentes, os quais são conhecimentos específicos da profissão docente, adquiridos primordialmente por meio da formação inicial de uma determinada disciplina, e/ou em livros e artigos e que vão sendo aprimorados com a experiência. Os professores na compreensão de Shulman (2005) atingem o domínio de especificidade por meio da experiência profissional, exercício cognitivamente complexo que exige aprofundamento teórico, reflexão e aquisição de conhecimentos específicos da profissão docente.

Assim, acredita-se que os professores de cada disciplina, com o passar do tempo, adquirem e aperfeiçoam conhecimentos, principalmente os conhecimentos voltados aos conteúdos próprios de cada nível escolar e da disciplina na qual estão atuando. Os professores iniciantes ao adentraram na escola para atuarem como docentes, muitas vezes terão que apropriar-se de conhecimentos de conteúdos que ainda não dominam com destreza, esforçando-se para adquirir novos conhecimentos de conteúdos ainda não familiarizados, diferentemente de um professor com anos de experiência com determinados conteúdos, exercem o aperfeiçoamento de conhecimentos voltados aos conteúdos a cada nova aula, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e assumindo uma postura segura para responder possíveis questionamentos dos alunos (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Na visão de Shulman (2005), a ação docente está vinculada a categorias, formadas pelos conhecimentos que fundamentam a ação de educar dos professores. Dentre os conhecimentos responsáveis para que o processo educativo ocorra satisfatoriamente estão os seguintes: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento do contexto educativo, conhecimento dos objetivos, as finalidades da educação, seus fundamentos filosóficos e históricos. Dessa forma, como Tardif (2014) e Gauthier *et al* (2006), Shulman (2005) considera que não impera um saber apenas, um único conhecimento

e sim um conjunto, a união de saberes e conhecimentos que contribuem para a prática do professor. A seguir será tratado de forma breve cada um dos conhecimentos apontados por Shulman (2005).

O conhecimento do conteúdo é entendido pelos autores Grossman, Wilson e Shulman (2005) como o conhecimento de uma disciplina específica, os conceitos, a teoria que embasa uma determinada matéria. Para ensinar algo se deve conhecer profundamente o que se está ensinando, e desta forma realizar a transposição didática do conhecimento puro de forma que seja acessível aos alunos.

O conhecimento didático geral refere-se à confiança que o professor possui na prática docente em desenvolver os ensinamentos dos conceitos de sua disciplina, a habilidade de conseguir ensinar conhecimentos exigidos no currículo, considerando a realidade da escola onde atua, ou seja, onde está inserida (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

O conhecimento do currículo corresponde aos programas de ensino que elaborados determinam os conteúdos a serem trabalhados em determinadas faixas etárias.

O conhecimento dos alunos alude às características específicas dos alunos, como faixa etária, níveis de desenvolvimento cognitivo e motor, assim como também leva em consideração os conhecimentos que os alunos possuem sobre o conteúdo que está sendo abordado na aula.

O conhecimento didático do conteúdo seria a articulação com o conhecimento didático geral e o conteúdo de uma disciplina específica, está relacionado aos aspectos de como os professores pressupõem que ensinam e coordenam as situações em sala de aula.

O conhecimento do contexto educativo corresponde a todo o andamento em sala de aula, o funcionamento da gestão escolar, as características da comunidade, como as condições socioeconômicas e culturais em que a escola está inserida.

O conhecimento dos objetivos, das finalidades da educação compreende as finalidades educativas, a proposta de formação para os alunos sustentados nos valores educativos, filosóficos e históricos de cada realidade escolar.

Para desempenhar o papel de professor algumas habilidades básicas são necessárias, como o conhecimento do conteúdo e habilidades didáticas gerais. Para o exercício da docência, a complexidade com que se apresenta o conteúdo de uma determinada disciplina, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos, assim como a responsabilidade de atribuir objetivos para serem alcançados nas aulas, são características que em muitas das investigações são ignorados, e que devem ser considerados.

Em um contexto educativo, o professor primordialmente tem que saber muito bem o conteúdo a ser ensinado aos alunos. O docente deve direcionar sua ação pedagógica para o desenvolvimento do conhecimento e aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva, a ação pedagógica irá adotar formas de se expressar, expor, representar suas ideias, possibilitando assim que os educandos assimilem os conteúdos, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender e tornarem-se conhecedores do assunto, por meio de atividades desenvolvidas pelos professores.

O professor além de conhecer profundamente os conteúdos da disciplina a ser ensinada, deve ter predisposição para o aprendizado de novos conhecimentos. Possuir grande responsabilidade de compreender que o conteúdo a ser ensinado não se restringirá a um grupo homogêneo de alunos, e sim será apresentado a um grupo com características diversas. Desta forma, o docente deve possuir flexibilidade em proporcionar explicações alternativas que permitam a todos compreender o conteúdo da melhor forma possível, promovendo a equidade (SHULMAN, 2005).

Entende-se que durante a trajetória profissional da ação docente, processa-se a interação entre os conhecimentos do conteúdo específico de uma determinada disciplina com os recursos didáticos, de forma a conseguir contemplar os objetivos propostos para concretizar de maneira satisfatória a aprendizagem dos alunos. Portanto, a ação docente exige habilidades específicas, entre elas a facilidade de comunicar-se, permitindo proporcionar aos alunos o acesso ao conteúdo que o currículo para determinado nível de escolaridade exige, de forma que o professor conheça e compreenda “[...] el contexto de la sala de clases, las características físicas y psicológicas de los alumnos [...]” (SHULMAN, 2005, p. 8). A forma de ensinar, o método a ser adotado pelo professor deve atender as características dos alunos, a prática docente será ajustada de acordo com as necessidades e pretensões no processo de ensino e aprendizagem.

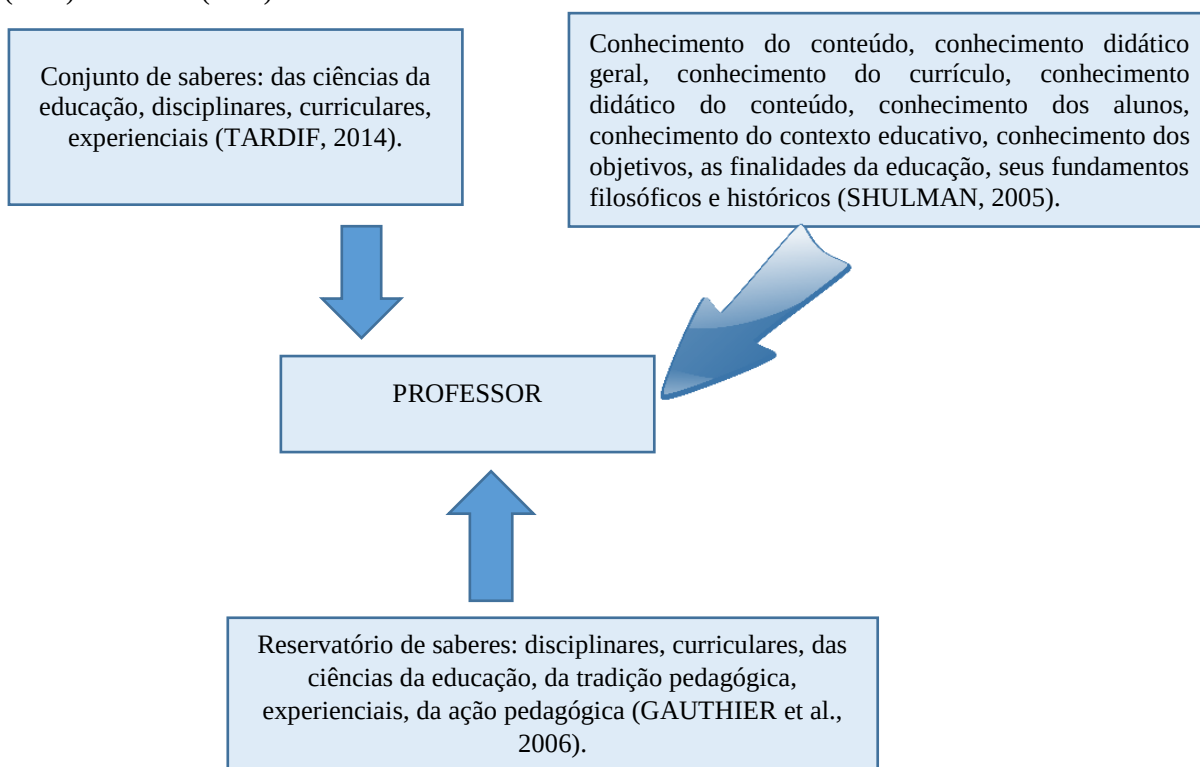
Dessa forma, percebe-se que para a profissão docente são indispensáveis saberes e conhecimentos complexos os quais irão amparar o processo educacional. Porém, tem sido observado na realidade dos cursos de licenciaturas um rápido período de formação acadêmica de determinada disciplina específica, causando fragmentação na formação do professor.

Outro fator preocupante em relação ao profissional docente surge a partir da constatação de que o professor com maiores habilidades, conhecimentos e saberes, pertence ao grupo de professores com maior experiência profissional nas escolas. Portanto, caso não ocorra pesquisas nas escolas, destinadas as ações docentes individuais, estratégias desenvolvidas pelos professores para atuações bem-sucedidas, a presença de um repertório de

representações em forma de métodos de ensino do professor, serão conhecimentos que acabarão se perdendo no momento em que o profissional deixa de atuar em sala de aula, quando se aposenta ou desiste da carreira docente, atestando assim a importância da investigação dos saberes e conhecimentos que sustentam a prática docente nas escolas, os quais fazem parte das intenções desta pesquisa.

Verifica-se abaixo, por meio da figura (1), os três vieses teóricos que são utilizados neste estudo, são contribuições teóricas que auxiliaram a identificar os saberes e conhecimentos docentes e desta forma possibilitar o entendimento sobre como ocorre a constituição dos mesmos para a e na profissão docente.

Figura 1 – Constituição dos saberes e conhecimentos para a ação docente segundo Tardif (2014), Gauthier et al. (2006) e Shulman (2005).



Fonte: A autora.

A figura (1) acima representa a constituição dos saberes e conhecimentos que sustentam o alicerce da profissão docente segundo os autores Tardif (2014), Gauthier et al. (2006) e Shulman (2005). No próximo capítulo serão abordadas as questões relacionadas às aulas de EF e ao esporte.

CAPÍTULO 2

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS E SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA TEMATIZAR O ESPORTE

O esporte é um fenômeno sociocultural presente e manifestado em vários âmbitos na sociedade, pode ser considerado como uma das manifestações culturais mais importantes nos últimos séculos, sendo conhecido e apreciado mundialmente. Nas palavras de Tubino (2006, p. 7), o esporte compreende um acontecimento “[...] sócio-cultural mais importante do final do século XX”, por conta do vasto número de participantes e pela crescente divulgação mundial que a mídia proporciona. Numa sociedade capitalista, o esporte ocupa lugar de destaque pela enorme movimentação financeira que pode proporcionar, angariando destaque no campo acadêmico, como importante temática que influencia vários segmentos sociais.

O termo esporte surge por volta do século XIV, utilizado por marinheiros para designar atividades físicas envolvendo entretenimento, nos dias atuais o termo adquire sentido de acordo com o contexto e interpretações em cada país. “No Brasil, persiste a divergência sobre a utilização dos termos desporto e esporte [...]” (TUBINO, 2006, p. 9), o termo desporto foi utilizado nas primeiras constituições brasileiras muito empregado pelos portugueses, porém nos dias atuais o termo esporte tem sido aplicado com maior frequência devido a “[...] tendência internacional de relacionar a teoria esportiva a uma ciência do esporte [...]” (TUBINO, 2006, p. 9).

A origem do esporte pode ser entendida a partir da história da própria humanidade, e necessariamente incorporá-la às concepções inerentes ao jogo, pois o mesmo pode ser considerado, para muitos autores, como um jogo com regras mais elaboradas, de forma institucionalizada (TUBINO, 2006). O esporte corresponde a um fenômeno inerente à cultura e contexto de uma época, corroborando com a afirmação de que há presença de antagonismo pelos seus praticantes. Desta maneira, Tubino (2006, p. 11-12) diz que: “Existem duas interpretações distintas quanto à origem do esporte: a primeira vincula o surgimento do esporte a fins educacionais desde os tempos primitivos, e a segunda, entende o esporte como um fenômeno biológico, e não histórico”.

Neste estudo, o esporte é considerado como conteúdo das aulas de EF, sendo que o mesmo foi constituído nas escolas a partir do esporte moderno, originado em meados do

século XIX, na Inglaterra. O esporte moderno ao longo dos tempos foi perdendo suas características pedagógicas e tornando-se cada vez mais subordinado às leis da competitividade.

Gradativamente o esporte vem adquirindo espaço no meio científico, sendo objeto de estudo de diversas áreas como “[...] a medicina, a psicologia, a sociologia e a biomecânica esportiva, a história, a filosofia e a pedagogia” (TUBINO, 2006, p. 9). Neste estudo serão priorizadas as questões pedagógicas relacionadas ao esporte, abordando-se sobre os saberes e conhecimentos do professor de EF para a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental.

O esporte passa a ser conteúdo predominante nas aulas de EF após a Segunda Guerra Mundial, momento em que o Brasil vive o “[...] fim do Estado Novo, do avanço no processo de urbanização, com o desenvolvimento industrial e dos meios de comunicação de massa” (ASSIS, 2001, p. 15). Assim, o esporte nesse período, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, adquire um papel fundamental para a disciplina de EF, em que o governo acreditava que o mesmo poderia contribuir para a formação dos alunos na perspectiva de um “[...] corpo dócil e disciplinado, apolítico, acrítico e alienado” (ASSIS, 2001, p. 15).

Percebe-se que o conteúdo esporte com o passar dos anos tornou-se amalgamado à disciplina de EF nas escolas, sendo “[...] o conteúdo exclusivo ou prioritário para a organização das aulas” (ASSIS, 2001, p. 16). Constatação verificada ao longo do percurso profissional da pesquisadora e nos discursos dos professores investigados na presente pesquisa.

Portanto, o trabalho docente na disciplina de EF não está dissociado do esporte, sendo o conteúdo que move a escolha profissional dos professores de EF e que impera nas ações pedagógicas, afirmações apontadas a partir do resultado dos dados coletados nesta pesquisa e da experiência pedagógica que a pesquisadora possui. Dada a existência da indissociabilidade entre EF e esporte a pesquisa tratou da investigação dos conhecimentos e saberes necessários para o ensino do esporte nas aulas de EF. A seguir serão abordadas questões relacionadas ao esporte na dimensão educacional.

2.1 O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: ORIGEM, INSERÇÃO E ASPECTOS EDUCACIONAIS

Considerar os aspectos históricos sobre a origem e inserção do esporte no contexto escolar pode auxiliar na elucidação de algumas questões referentes à evolução das concepções

educativas referentes à utilização do esporte na EF brasileira. Analisar e refletir sobre o contexto histórico corresponde a uma importante ação, pois em todas as áreas de qualquer segmento, as concepções e as perspectivas estão em constante construção e tudo se concretiza a partir de um processo contínuo de evolução. A importância de verificar os acontecimentos passados no processo educacional resume-se nas palavras de Saviani (2008, p. 4) que diz “[...] o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro”.

Segundo Guiraldelli Jr. (1991) o esporte é incorporado e adotado gradativamente pela sociedade desde os anos de 1920 e 1930, o esporte de alto nível influenciou na abordagem dos conteúdos nas aulas de EF, que ficou conhecida como educação competitivista, atingindo o seu auge nos anos de 1960 e 1970. Segundo Guiraldelli Jr. (1991, p. 20), “[...] esta abordagem exercia e refletia na hierarquização e elitização social”. Pois, o objetivo principal não era a educação propriamente dita, a formação do indivíduo, mas encontrar atletas que pudessem representar o país em eventos mundiais, nas mais diversas modalidades e agregar *status* ao Brasil. A EF neste período ficou reduzida ao treinamento esportivo, a finalidade crucial seria a de massificar o esporte, para que todos pudessem praticá-lo e aqueles com maiores habilidades seriam privilegiados e passariam a desenvolver melhor suas habilidades em treinamentos específicos em determinada modalidade.

O esporte nos anos de 1960 e 1970 correspondia “[...] não o esporte da escola mas sim o esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 37). O esporte nas aulas de EF era trabalhado meramente com suas regras, táticas, técnicas; evidenciando a performance dos alunos, sem a preocupação educativa e formativa que a escola deveria avultar. O próprio vínculo entre professor e aluno passa a ser descaracterizado, sendo remetido ao tratamento característico entre técnico e atleta.

O resultado da inserção do esporte na escola, entre os anos de 1960 e 1970 conduziu a disciplina de EF a objetivos voltados à prática de movimentos descontextualizados e a grande valorização da aptidão física. As aulas de EF apresentavam uma metodologia de ensino tradicional e tecnicista, o esporte trabalhado na escola nesse período evidenciava dimensões atreladas ao esporte de rendimento.

De acordo com Finck (1995 apud 2010, p. 83) é possível constatar ainda hoje que na escola:

Alguns professores ainda utilizam, muitas vezes, uma metodologia que tem componentes da concepção tradicional e tecnicista, abordando e desenvolvendo o esporte apenas na sua dimensão técnica e tática. Dessa forma, o aluno tem um conhecimento limitado do que seja esse fenômeno nos dias de hoje. Assim, depois de o aluno ter aulas de Educação Física durante anos, nas quais o conteúdo

desenvolvido de forma predominante é o esporte, muitas vezes, nem a técnica nem a tática das modalidades esportivas ele domina. Desse modo, sua visão sobre este fenômeno é muito estreita e suas experiências vivenciadas nem sempre são significativas; assim sendo, posteriormente, quando estiver fora da escola, dificilmente praticará algum tipo de atividade esportiva no seu dia a dia.

Infelizmente ainda existem profissionais que assumem uma postura descomprometida com a real responsabilidade da EF escolar, devido aos ranços do passado, em que a mesma esteve caracterizada e estruturada por ideais da corrente pedagógica tecnicista. Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992, p. 37) evidenciam que:

Os pressupostos dessa pedagogia advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional. Exemplo disso na Educação Física escolar é a divisão das turmas por sexo, respaldada inclusive pela legislação específica, o Decreto nº 69.450/71.

De acordo com a ideologia política dos anos de 1960 e 1970, que determinavam os rumos da sociedade, a metodologia tecnicista adotada pela disciplina de EF nas escolas, apresentava como propósito principal, o desenvolvimento de pessoas competentes para atuar de maneira eficaz em funções de um ofício futuro. Desta forma, a abordagem tecnicista possuía os pressupostos teóricos suficientes para alcançar os resultados esperados naquele momento, modelando os indivíduos para a força no trabalho.

Percebe-se que no período de 1960 e 1970, outro veículo propagador do fenômeno esporte que teve um papel fundamental foi a mídia. Os meios de comunicação, acessíveis a quase toda a sociedade, foram os responsáveis em auxiliar na divulgação e evidência do esporte, utilizado como uma forma de tranquilizante para amenizar os acontecimentos sociais da época, de forma a afastar as pessoas das questões políticas, evitando assim possíveis rebeliões contra a ditadura militar vigente. O que podemos perceber nas palavras de Guiraldelli Jr. (1991, p. 32-33) que diz:

O culto ao atleta-herói, ao individualismo, é marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa. A ideia de ‘conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio’ é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população.

A mídia desempenhou de certa maneira, um papel ilusório, pois despertava nas pessoas a sensação de que poderiam conseguir a condição de um atleta de alto nível, desconsiderando as condições biológicas dos sujeitos, emitindo a falsa ideia de êxito no esporte de rendimento, condição que apenas poucos conseguem alcançar.

Com o fim da ditadura militar, o esporte escolar caminha por outros rumos, os pesquisadores da área de EF, adotam um olhar pedagógico sobre o esporte, caracterizando-o como um conteúdo para ser desenvolvido com fins educacionais. Verifica-se após os anos de 1970, uma preocupação voltada à importância da EF escolar, resultando num grande número de profissionais da área que, inspirados por pesquisas e estudos, contribuem com novas discussões e reflexões para o desenvolvimento do esporte no âmbito escolar.

Tubino (2010) nos revela um marco para o esporte, o autor relata sobre a memorável e primeira reunião dos Ministros do Esporte em 1976, realizada na cidade de Paris, que estabeleceu a elaboração de um documento, com diretrizes para todos os países e populações em geral, que determinou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) como responsável em emitir tal documento. Na “Carta Internacional de Educação Física e Esporte (UNESCO, 1978), logo no artigo primeiro, ficou o reconhecimento de que as práticas esportivas são direito de todas as pessoas” (TUBINO, 2010, p. 28). A emissão do documento contribuiu para mudar a concepção de que o esporte era apenas privilégio dos mais habilidosos como na visão competitivista e tecnicista, em que o esporte tinha seus pressupostos de desenvolvimento de acordo com os parâmetros de rendimento. Segundo Tubino (2010, p. 29):

Foi a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro de 1985 [...] instalada pelo Decreto nº 91.452, que sugeriu, sob a forma de indicações, que o conceito de Esporte no Brasil fosse ampliado, deixando a perspectiva única do desempenho e, também, compreendendo as perspectivas da educação e da participação (lazer).

Desde então, municípios e estados ficaram incumbidos em designar secretarias e departamentos com a responsabilidade de tratar sobre os assuntos relacionados ao esporte. O Ministério da Educação (MEC) juntamente com a ação do Estado, passam a atuar no desenvolvimento do esporte-educação. Assim, o esporte nas aulas de EF, passou a ser um elemento de preocupação pedagógica, responsável em auxiliar no processo educacional e proporcionar o acesso a todos à prática de vivências em diferentes modalidades esportivas.

Neste estudo, priorizam-se as questões relacionadas ao desenvolvimento do esporte na perspectiva educacional nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental. Segundo Tubino (1992, p. 31), durante as transformações ocorridas ao longo dos tempos o esporte:

[...] pode ser compreendido através de três manifestações esportivas, que na verdade são as formas de exercício deste direito, e constituem-se nas efetivas dimensões do

esporte: a) esporte-educação; b) esporte-participação ou esporte popular; c) esporte-performance ou de rendimento.

Sobre os aspectos educacionais remetidos ao esporte, e que devem estar instaurados aos objetivos da disciplina de EF na escola, está o desenvolvimento de aulas em que se enfatiza a questão pedagógica, instrutiva e formativa, que poderão auxiliar a desenvolver um caráter de formação de valores, de socialização, de conhecimento, bem como proporcionar o gosto pela prática esportiva e por sua apreciação saudável. Portanto, preocupar-se com a abordagem do esporte de acordo com parâmetros pedagógicos, consiste em priorizar o seu ensino, e não a simples função de desvelar possíveis talentos, e sim proporcionar equidade a todos a apropriação desse conhecimento historicamente construído enquanto prática esportiva (FREIRE, 2000).

O esporte pode ser considerado o conteúdo principal e mais desenvolvido nas aulas de EF, desde que trabalhado de maneira pedagógica, instrutiva e formativa; poderá contribuir para auxiliar na formação de valores, ampliando as possibilidades de socialização, de conhecimento, tendo como um dos principais objetivos proporcionar o gosto pela sua prática e sua apreciação saudável, contribuindo desta forma para atuação dos escolares na futura sociedade.

Porém, o esporte na escola ao ser desenvolvido numa perspectiva educacional, não pode assumir um papel salvacionista, uma visão ingênua que o esporte por si só, poderá contemplar a resolução de todos os problemas relacionados à educação. A visão de que por meio da prática esportiva realizada na escola e da simples execução dos fundamentos de uma determinada modalidade proporcionará o desenvolvimento e formação cidadã ao aluno, é uma visão salvacionista, utópico por si só (NEIRA, 2014).

Acredita-se que tal processo é mais complexo e exige saberes e conhecimentos dos professores para contemplar de maneira satisfatória o ensino do esporte na escola, de forma a contribuir na formação dos alunos.

Há, portanto a necessidade de o professor em sua ação pedagógica desenvolver atividades que conduzam os alunos a refletir “[...] criticamente acerca do fenômeno cultural” (NEIRA, 2014, p. 47), o esporte. O esporte desenvolvido pedagogicamente numa perspectiva educacional pode promover atividades que possibilitem, por exemplo, o debate de questões como a primazia de alguns países em detrimento de outros, a idolatria de atletas promovida pela mídia, de forma a incentivar o consumo, entre outras.

O esporte educacional pode proporcionar momentos de prazer e bem-estar, ser elemento de socialização e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais; adotar

um papel articulador no processo de ensino e aprendizagem, sendo desenvolvido através da interdisciplinaridade, auxiliar no combate às drogas e más condutas, pode ser ainda o agente mediador pela paz na escola, combatendo os altos índices de violência. Dessa forma, são inúmeras as possibilidades de contribuição que o esporte pode oferecer no processo formativo dos alunos no contexto escolar. Nessa perspectiva, dependendo da maneira como o esporte será tematizado pelo professor, os saberes e conhecimentos docentes mobilizados nas aulas poderão proporcionar significativa contribuição na formação dos alunos.

A instituição escolar tem por responsabilidade intervir na formação dos alunos para melhor prepará-los para a vida em sociedade, portanto as disciplinas de forma conjunta poderão estar desenvolvendo seus trabalhos para colaborar com a proposta de formação integral. Assim, a EF de acordo com suas finalidades poderá cooperar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes participar do aprendizado do esporte, onde o professor poderá explorar todos os seus elementos culturais, possibilitando aos alunos um leque grande de conhecimentos.

Nas dimensões educacionais o esporte abordado na escola deve desenvolver os princípios relacionados à responsabilidade formativa, podendo ser um aliado preponderante nas aulas de EF, e assim [...] introduzir mais movimentos (esportes) no mundo das pessoas [...] colaborando na construção de um mundo mais humano (KUNZ, 2000b, p. 81).

O esporte na escola pode ser adotado como uma manifestação cultural, possibilitando aos alunos a compreensão e o acesso à prática, que proporcionará o exercício da cidadania. As atividades esportivas desenvolvidas pelo professor deverão ser alicerçadas por “[...] princípios educacionais, como participação, cooperação, co-educação, co-responsabilidade e inclusão” (TUBINO, 2006, p. 23).

As características intrínsecas que o esporte apresenta não podem ser eliminadas pelo caráter competitivo, por exemplo, no ensino do esporte escolar, o professor pode apresentar a oportunidade para que os alunos participem de modalidades, apresentando um desempenho dito necessário (KUNZ, 2000b, p. 78). Dessa forma, os alunos de acordo com suas características físicas, biológicas irão participar do esporte, por meio do aprendizado de seus fundamentos, em que o desempenho individual será valorizado, as características subjetivas, valorizando assim, as relações interpessoais, o desenvolvimento potencial criativo de cada aluno, evitando o “[...] rendimento obrigatório” (KUNZ, 2000b, p. 78).

Portanto, não basta o professor de EF ensinar uma modalidade esportiva, mas sim deve também estar ciente do contexto social dos alunos, a fim de concretizar um trabalho eficiente permitindo o acesso de todos ao conhecimento relacionado às questões esportivas,

respeitando as características, necessidades e potencialidades de cada aluno. Dessa maneira, acredita-se que para o professor de EF consolidar sua ação pedagógica, são necessários saberes e conhecimentos docentes para o desenvolvimento do esporte numa perspectiva educacional.

Abordar conhecimentos táticos e técnicos de uma modalidade esportiva nas aulas de EF, bem como exigir dos alunos o aprendizado de habilidades físicas não garante que o ensino resultará na formação dos alunos, o professor para proporcionar um ensino significativo do esporte, deve realizar o exercício de transformar posturas didáticas para despertar nos alunos o gosto pela prática, fazendo com que compreendam o esporte como fenômeno cultural, propagador de saúde e valores, o esporte que todos possam praticar “[...] sem a obrigatoriedade de render [...]” (KUNZ, 2000b, p. 78). Em seguida, o esporte será tratado em seus aspectos mais amplos, em suas variadas dimensões de atuação e de influência no âmbito escolar.

2.2 O CAMPO ESPORTIVO: ASPECTOS CONCEITUAIS E RELAÇÕES COM O CONTEXTO ESCOLAR

O *campo*⁵ esportivo, conceituado por Bourdieu (1983b), seria aquele em que atuam confederações esportivas, empresas produtoras de equipamentos esportivos, profissionais do segmento da prática esportiva, vendedores de insumos e materiais esportivos, a mídia esportiva (revistas, jornais, televisões e outros meios de comunicação), e os produtores de espetáculos - aqui compreendidos como eventos esportivos - e ligados diretamente ou indiretamente à indústria de prestação de serviços turísticos (BOURDIEU, 1983b, p. 136). Sendo assim, parte do *campo* esportivo adentra na escola por meio da divulgação nos meios de comunicação em massa, influenciando as ações pedagógicas do professor, bem como os alunos, que incorporam muitos conhecimentos referentes ao esporte, principalmente, o de rendimento por meio da mídia, que acabam exercendo influências na prática esportiva e na apreciação de eventos esportivos.

Desse modo, alunos e professores oriundos dos mais diversos grupos sociais, visualizam o *campo* esportivo, sob as mais diversas circunstâncias, por meio de diferentes produtos esportivos (notícias esportivas, jogos, atletas, objetos em geral, como camisetas,

⁵ O termo *campo* é conceituado por Pierre Bourdieu, o qual remete a ideia de certos espaços de posições sociais, nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Nesses campos ocorrem lutas pelo controle da produção e, sobretudo sobre o direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31).

tênis, bonés, entre outros), poderão ser influenciados na adoção de determinados comportamentos sociais. Os professores e alunos pertencem a diferentes condições socioeconômicas, por sua vez estarão envolvidos em diferentes *campos* de atuação, como por exemplo, o *campo* acadêmico. Assim sendo, as pessoas terão uma determinada visão sobre o esporte, influenciada por seu posicionamento social, econômico e cultural. Os *campos* de atuação dos professores e alunos estarão exercendo influência de forma direta às posições de seus respectivos *campo* dos esportes. Cada pessoa incorporará um *habitus*⁶ esportivo, influenciado pelas dimensões de conhecimento e práticas relacionadas ao esporte, da sua família e dos espaços sociais que as pessoas percorrem.

O esporte não pode ser tratado de forma reduzida, mas sim como “[...] um fenômeno social de maior expansão e valorização no mundo, [...] um tema para diferentes abordagens teóricas e em diferentes campos de saber” (KUNZ, 2000b, p. 76). Dentre as características que o esporte apresenta, destaca-se o fato de ser um elemento de ampla influência no comportamento das pessoas, na instituição de valores, na adoção de estilo pessoal, entre outros. Nesse sentido, esta investigação, permitiu observar a influência que o *campo* esportivo exerce dentro do contexto escolar, especificamente nas ações pedagógicas e na incorporação de *habitus* relacionados aos saberes e conhecimentos dos professores em relação às concepções esportivas que permeiam a tematização do esporte nas aulas de EF e que determinam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No âmbito escolar, o esporte por muito tempo esteve associado a uma postura de exclusão, sua presença na escola foi em algumas situações consideradas como elementos relacionados à violência simbólica⁷, marcas do período tecnicista. Nos dias atuais, reflexos da imagem negativa que o esporte adotou no passado são percebidos em algumas situações, como em alguns comentários e atitudes de pessoas no ambiente escolar, por exemplo, percebidos e presenciados pela própria pesquisadora ao longo de sua atuação profissional. Desse modo o *campo* esportivo pode ser entendido como um meio em que existem disputas de poder, poderes relacionados às ideias de seus representantes, cabendo aos professores

⁶ *Habitus*: seria os sistemas de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas (realidade social), funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças a transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65 apud SETTON, 2002, p. 62). O *habitus* é construído continuamente na vida de um indivíduo.

⁷ Violência simbólica uma expressão utilizada por Bourdieu e Passeron (2013, p. 29), que indica uma imposição de conteúdos pelas relações de poder que a escola possui, na construção do currículo das disciplinas, por exemplo. As cobranças de certas habilidades pela ação pedagógica do professor, no caso da Educação Física, indicam uma violência simbólica pelo fato de “impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa [...]”.

assumirem posicionamentos críticos frente a essas ideias no momento em que se tematiza o esporte na escola, auxiliando os alunos na formação do pensamento crítico, de forma que contribua para não aceitarem passivamente os acontecimentos, produtos e eventos esportivos.

Nesse sentido, esta investigação, permitiu observar a influência que o *campo* esportivo exerce no contexto escolar, especificamente nas ações pedagógicas e na incorporação do *habitus* relacionado aos saberes e conhecimentos dos professores em relação às concepções esportivas que permeiam a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental.

Acredita-se que tais saberes e conhecimentos devem proporcionar o desenvolvimento do esporte nas aulas de EF numa perspectiva de possibilitar o acesso a todos, garantindo o direito a todos os alunos os benefícios que o esporte pode proporcionar aos seus praticantes.

O *campo* esportivo proporciona aquisição de conhecimentos e saberes que permitem proporcionar um melhor aproveitamento do esporte na escola para todos, sem restringir o acesso àqueles que não apresentam maiores habilidades, mas sim que garanta o direito a todos os alunos os benefícios que o esporte pode proporcionar aos seus praticantes. A seguir serão apontadas algumas questões pertinentes relacionadas às abordagens pedagógicas críticas da EF escolar.

2.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As concepções educativas foram elaboradas a partir de fundamentos estudados e articulados de outras concepções, em momentos distintos, muitas vezes sofrendo influências do contexto social, político e econômico, são abordagens que influenciaram e influenciam a prática pedagógica nas aulas de EF, auxiliando e delineando os saberes e conhecimentos docentes dos professores. Conhecer e entender os momentos e significados das principais abordagens pedagógicas da EF faz parte dos conteúdos desenvolvidos na formação inicial dos professores, representa o alicerce na constituição dos saberes e conhecimentos dos professores de EF.

As abordagens pedagógicas são importantes contribuições que fundamentam a ação pedagógica do professor de EF, as mesmas foram estabelecidas a partir das necessidades educacionais de cada contexto. Neste estudo, serão consideradas as abordagens pedagógicas críticas e pós-críticas, as quais foram concebidas e evoluídas ao longo da história da EF

escolar. As abordagens pedagógicas delineiam o trabalho do professor de EF, dão sustentação teórica aos saberes e conhecimentos docentes, bem como apontam um referencial teórico utilizado nos cursos de formação inicial nas licenciaturas em EF. A seguir serão especificadas as principais abordagens críticas da história da EF escolar, com o intuito de situar o leitor sobre as contribuições teóricas destas abordagens.

2.3.1 Abordagem de Ensino Aberto

A abordagem de Ensino Aberto teve como precursores Reiner Hildebrandt e Ralf Laging (1986), os quais apresentam como proposta um ensino voltado às questões de aquisição de autonomia, em que o aluno é instigado a criar, tendo os conteúdos muito mais significado para os alunos. Nessa perspectiva metodológica, o conhecimento é elaborado por meio de estímulos e problemas propostos nas aulas pelo professor aos alunos, a eles compete a melhor decisão para a resolução das situações-problemas apontadas, as quais são promovidas pelo professor de EF.

Na abordagem pedagógica de Ensino Aberto, o diálogo corresponde ao elemento chave no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, o diálogo não se resume na ação verbal que acontece entre professor e aluno, e sim “[...] trata-se de transmitir saber e conhecimentos, refletir sobre causas esportivas abrangentes, regras, descobertas e relações, solucionar problemas e conflitos e refletir sobre ações passadas” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 40).

Nesta concepção de ensino o aluno não é apenas um espectador passivo no processo de ensino e aprendizagem, ele participa de maneira efetiva como protagonista, o professor representa o papel de programar situações que despertem o interesse dos alunos por meio de situações problema e questionamentos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

2.3.2 Abordagem Sistêmica

A abordagem Sistêmica é apresentada por Betti (1991, 1992, 1994), na qual o autor levanta importantes questões sobre aspectos relacionados à educação do movimento e a educação pelo movimento. A primeira é defendida por Go Tani (1988) e a segunda por João Batista Freire (1989). Betti (1992) considera que a educação do movimento restringe a importância ao movimento e desconsidera o indivíduo, e a educação pelo movimento aproxima-se do indivíduo e afasta-se das concepções da EF. Para superar essa visão Betti

(1992) propõe um ensino em que os alunos reconheçam e entendam as motivações e os benefícios do ensino de determinados conteúdos nas aulas de EF, entre eles: “[...] a importância do aluno aprender a organizar-se socialmente para a prática esportiva, bem como a vivência de valores como o respeito” (FINCK, 2010, p. 45).

Os conteúdos propostos na abordagem sistêmica são o jogo, o esporte, a dança e a ginástica, numa perspectiva relacionada às experiências, em que o aluno vivencia as diversas manifestações culturais do corpo em movimento. Segundo Betti (1991 apud FINCK, 2010, p. 44-46), os alunos nesta concepção de ensino, irão explorar os movimentos por meio de atividades diversificadas, em que o professor irá proporcionar a participação de todos, sem discriminação. Finck (2010, p. 46) destaca que: “[...] derivam dessa abordagem, principalmente, dois princípios: o da não exclusão e o da diversidade”.

Na concepção de Betti (1991 apud FINCK, 2010, p. 44-46), há uma grande relevância no trabalho pedagógico do professor de EF em proporcionar atividades diferenciadas da cultura corporal, possibilitando assim um maior conhecimento, que provavelmente contribuirá para que o aluno incorpore na vida cotidiana o hábito da prática das atividades físicas e esportivas. Para Betti (1991 apud FINCK, 2010, p. 45), para tanto não basta o aluno realizar as atividades físicas e esportivas nas aulas de EF, mas sim tem que saber o porquê desta prática, ou seja, conhecer e identificar seus inúmeros benefícios.

2.3.3 Abordagem Crítico-Superadora

O trabalho coletivo de importantes pesquisadores⁸ da EF originou a obra intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicada em 1992, a qual promoveu a abordagem metodológica Crítico-Superadora.

A abordagem Crítico-Superadora define a cultura como a expressão do movimento e denominam os conceitos da EF como cultura corporal de movimento, concepção que foi amplamente fundamentada nos ideais do materialismo histórico-dialético da teoria marxista. Faz parte dos ideais desta concepção de ensino, a relevância às circunstâncias da conjuntura e da preservação histórica de uma determinada realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A abordagem metodológica Crítico-Superadora está pautada nos ideais de justiça social, afirma a presença de uma sociedade dividida em classes, pela constante batalha

⁸ Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

travada entre elas, portanto, enfatiza a relevância social dos conteúdos de forma a confrontar os alunos com a realidade atual da sociedade promovendo uma leitura crítica da mesma.

Na perspectiva de uma pedagogia Crítico-Superadora a disciplina de EF tem como propósito primordial a eleição dos conteúdos, de forma coerente com o contexto da escola, os conteúdos são de natureza da cultura corporal, selecionados de acordo com o nível escolar. Os conteúdos apontados seriam os jogos, o esporte, as lutas, a ginástica, a dança, as acrobacias, a mímica entre outros. Os conteúdos nesta proposta deveriam ser abordados por meio da construção histórica, sendo tratados sob os aspectos sociais e políticos e não somente com os objetivos voltados à prática (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O enfoque nesta abordagem metodológica dá-se pela tematização da cultura corporal “[...] entendidos como sendo conhecimentos que constituem o conteúdo da Educação Física [...] sistematizado e organizado por ciclos [...]” (FINCK, 2010, p. 47). A organização dos conteúdos se dá por ciclos numa ordem crescente, ampliada e de aprofundamento, que vai da educação infantil ao ensino médio. Os conteúdos são trabalhados através de temas, devem ser “[...] tratados de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em movimentos contraditórios [...] apresentando especificidades “[...] sendo diagnóstica, judicativa⁹ e teleológica (COLETIVO DE AUTORES, 1992 apud FINCK, 2010, p. 47).

A abordagem Crítico-Superadora é nomeada como diagnóstica porque se refere à interpretação dos fatos reais; ela é judicativa, pois considera as situações por princípios morais representados de acordo com as perspectivas de cada classe social, as quais são distintas; e por ser teleológica busca uma direção que poderá ser conservadora ou transformadora, de acordo com os interesses tradicionais ou revolucionários, dependendo da concepção específica de cada classe social (FINCK, 2010, p. 47-48).

Nesta perspectiva a condução metodológica do professor desempenharia a função de ampliar os saberes e os conhecimentos desenvolvendo-os gradativamente junto aos alunos. Cabe ao professor a composição de um planejamento complexo, abordando os conteúdos nos mais amplos aspectos, permitindo que os alunos compreendam que o conhecimento não pode estar reduzido em algo finito e sintetizado, mas sim que será aprimorado a cada dia por toda a vida.

⁹ Judicativa: porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

2.3.4 Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem Crítico-Emancipatória foi desenvolvida por Elenor Kunz (1994), a qual “[...] indica uma reflexão sobre o ensino dos esportes pela sua transformação didático-pedagógica” (FINCK, 2010, p. 51).

A referida proposta indica que a abordagem dos conhecimentos da cultura do movimento deve ser desenvolvida de maneira que os alunos adquiram a capacidade de agir de forma crítica nesse campo. Essa cultura de movimento é própria do homem e é objeto da Educação Física. Nela estão incluídas todas as atividades do movimento humano, entre elas, o esporte (FINCK, 2010, p. 51).

Kunz (1994) propõe o desenvolvimento de uma EF voltada aos aspectos sociais, políticos e econômicos. A visão dialógica do movimento proposta pelo referido autor visa auxiliar na relação dos alunos com mundo, uma vez que o movimento permite a constatação e interação dos alunos com os outros e a sociedade, refletindo um tipo de linguagem peculiar que dispõe do movimento para comunicar-se com o mundo (FINCK, 2010).

Kunz (2000a) afirma que na abordagem metodológica Crítico-Emancipatória, a harmonia entre o indivíduo em concordância consigo mesmo, a subjetividade, sua pessoa e ações no meio social devem estar presentes, ou seja, o sujeito para atuar na sociedade primeiramente deve estar apto de maneira individual a adquirir os conhecimentos e comportamentos necessários próprios de sua personalidade, que serão adaptados e transformados dependendo do contexto, compreendendo as questões do mundo e participando ativamente como membro da sociedade.

O conceito de cultura corporal, utilizada na abordagem Crítico-Superadora é criticada em Kunz (2000a), pois na sua visão, essa concepção conjectura com a arcaica dicotomia corpo/mente. O autor prefere a expressão cultura corporal do movimento, pois ao realizar um movimento o indivíduo realiza uma ação tão cultural quanto raciocinar, sendo o conjunto do ser cultural manifestado corporalmente, “[...] certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como cultura ‘corporal’ na concepção dualista” (KUNZ, 2000a, p. 20). Kunz (2000a) para elaborar suas conclusões, percorre por algumas concepções como a fenomenologia, estudo realizado pelos pesquisadores da escola de Frankfurt, e os estudos antropológicos, entre outros (KUNZ, 2000a).

Kunz (2000a, p. 33) afirma que pretende “[...] chamar de emancipação esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve na educação”. O autor fomenta suas

perspectivas na antropologia filosófica social, que considera o comportamento humano, incluído numa dinâmica social específica.

Kunz (2000a) defende que o esporte pode servir como meio pedagógico para fins idealizadores de uma educação Crítico-Emancipatória, assim o professor necessita realizar uma “[...] transformação didático-pedagógica [...]” (KUNZ, 2000a, p. 84) de componentes pertencentes à EF, como movimentos e regras, para a adaptação que coadune com a realidade escolar, o que poderia propiciar uma verdadeira transformação na EF escolar (KUNZ, 2000a).

Os pressupostos ligados a esta concepção proporcionam aos alunos aquisição de um posicionamento crítico e reflexivo da cultura corporal do movimento. A intenção do ensino na proposta Crítico-Emancipatória permite que os alunos desenvolvam uma postura autônoma, possibilitando-lhes a capacidade de discernimento frente aos acontecimentos que permeiam a sociedade (FINCK, 2010).

A expressão didática comunicativa refere-se ao termo utilizado por Kunz (2000a, p. 31), para “[...] fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir racional”. A teoria de Kunz (2000a) Crítico-Emancipatória, define a prática seguida pela didática comunicativa, pois segundo ele a ação pedagógica não está descolada de uma ação comunicativa (KUNZ, 2000a, p. 31). A ação comunicativa designada por Kunz (2000a) está fundamentada nos conceitos de Habermas (1981), que representa os ideais de uma educação pautada nos valores emancipatórios do sujeito, através do desenvolvimento de “[...] competências humanas de comunicação, de interação social e objetiva” (FINCK, 2010, p. 52).

O ensino proposto na abordagem Crítico-Emancipatória promove uma educação emancipatória, negando o ensino baseado nas estruturas autoritárias de ensino dos processos institucionalizados. O uso da linguagem nesta concepção consiste na condição de encaminhar o aluno à emancipação, proporcionando-lhes a aquisição de valores críticos e reflexivos para que possam participar ativamente nas decisões dos mais variados segmentos da sociedade (FINCK, 2010).

As importantes e principais abordagens pedagógicas críticas, proporcionaram avanços para o ensino da EF na escola, pois influenciaram e influenciam no planejamento da disciplina, auxiliando na formação dos alunos. Nas abordagens críticas a maior limitação dos objetivos propostos seria a questão relacionada à emancipação humana, uma vez que para se alcançar esse objetivo nas aulas de EF representa uma condição que aponta para certa utopia.

As abordagens pedagógicas críticas foram fruto de muitas discussões, pesquisas e estudos, sendo aperfeiçoadas para contribuir com um referencial teórico que subsidie a ação

pedagógica dos professores nas instituições escolares. A seguir serão referidas algumas questões sobre as abordagens Pós-Críticas.

2.3.5 Abordagens Pós-Críticas

As abordagens Pós-Críticas surgem da necessidade de contemplar os diferentes contextos sociais, as diferentes culturas, entendendo a sociedade brasileira numa perspectiva de um caráter multicultural. A educação numa concepção multicultural possibilita uma educação que “[...] assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças [...]” (NEIRA, 2011, p. 196), viabilizando melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Para a disciplina de EF as aulas embasadas na abordagem multicultural defendem um ensino que oportuniza a participação de todos, possibilitando aos alunos o acesso às manifestações produzidas pela linguagem corporal, sem evidenciar aulas que enfatizam as habilidades motoras (NEIRA, 2011). Nessa concepção a ação pedagógica na EF está baseada nas diferentes culturas e por meio da linguagem corporal poderá exercer influência nos aspectos comportamentais e de compreensão do mundo.

Segundo Neira (2011), a EF nessa perspectiva deve adotar em seu currículo enfoques multiculturalistas, de forma a abordar a diversidade existente nas manifestações corporais presentes nos mais variados grupos pertencentes à sociedade brasileira. As abordagens Pós-Críticas não apontam caminhos prontos e embasados em soluções para todos os problemas, mas possuem concepções reais, mais próximas da realidade, contribuem para ampliar as análises das teorias críticas e afirmam o direito de todas as pessoas a uma vida digna (NEIRA, 2011, p. 199).

As abordagens Pós-Críticas levantam certas incertezas sobre as questões apontadas levantadas pelas abordagens críticas, como as questões relacionadas à emancipação, entende que essas abordagens possuem conjunturas essencialistas (NEIRA, 2011, p. 199). Nessa perspectiva, até mesmo os espaços e materiais disponibilizados para as aulas são questionados, pois imperam os mesmos ambientes para as aulas de EF nas escolas, como quadra ou pátio, bolas e redes.

Defender as discussões sobre as relações de poder entre as produções e manifestações corporais são questões preservadas nas abordagens Pós-Críticas, e permitem um trabalho docente dirigido para a diversidade existente nas características da sociedade brasileira. O currículo cultural estimula a reflexão de questões polêmicas, suprimidas pelas disputas de

poder ao longo da história, por meio de manifestações corporais que foram sendo omitidas, promove o conhecimento e compreensão das diferenças, expande o entendimento cultural colaborando para a formação de uma sociedade muito mais democrática.

No próximo item serão abordadas algumas questões básicas relacionadas à tematização do ensino do esporte nas perspectivas dos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE, (PARANÁ, 2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem - CEA (PARANÁ, 2012). A finalidade de tal abordagem é expor as contribuições dos referidos documentos oficiais na constituição dos saberes e conhecimentos docentes do professor de EF.

2.4 O ESPORTE NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: LEGADO, CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

A pretensão neste tópico consiste em analisar o legado, as convergências e as divergências de três importantes documentos oficiais educacionais, sendo: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem - CEA (PARANÁ, 2012). Entende-se que os referidos documentos apontam subsídios para incorporação de saberes e conhecimentos no trabalho pedagógico do professor de EF na escola. Em relação ao ensino do esporte, tais documentos podem contribuir para fundamentar seu desenvolvimento nas aulas de EF. Os referidos documentos foram elaborados em momentos e âmbitos diferentes, os PCN (BRASIL, 1998) em nível federal e as DCE (PARANÁ, 2008) e o CEA (PARANÁ, 2012) em nível estadual. Os objetivos apontados nos referidos documentos são diferentes, porém se aproximam em muitos aspectos, principalmente em relação ao desenvolvimento da EF na escola, ambos os documentos utilizam conceitos das abordagens pedagógicas críticas.

Neste estudo, foram elencadas as principais contribuições dos referidos documentos oficiais, no sentido de identificá-las em relação à constituição dos saberes e conhecimentos docentes dos professores para a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental, especificamente em três (3) escolas públicas estaduais da cidade de Carambeí/PR.

Ambos os documentos, PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), relatam primeiramente a trajetória histórica da disciplina de EF. Nos PCN (BRASIL, 1998) são

abordadas as principais influências que marcaram e influenciaram a EF, e também a análise de novos horizontes delineados no contexto da época. Nas DCE (PARANÁ, 2008) o enfoque é no movimento que a constituíram como componente curricular. Segundo Portela (2013), a intenção apontada nos PCN (BRASIL, 1998) está vinculada aos objetivos sócio-políticos na inserção da globalização, questões que não são observadas nas DCE (PARANÁ, 2008).

Porém, as críticas que os PCN (BRASIL, 1998) recebem de diversas vertentes, não minimizam o rico material teórico que o documento apresenta, alguns críticos afirmam que no mesmo há resquícios da ideologia neoliberal, tais críticas não diminuí sua importância, pois o mesmo foi um marco para a disciplina de EF, caracterizando-a enquanto importante disciplina e componente curricular da educação básica brasileira, ainda sendo referenciado pelos professores.

O conteúdo esporte está presente nos PCN (BRASIL, 1998) como componente pertencente à cultura corporal, e nas DCE (PARANÁ, 2008) é apontado como conteúdo estruturante a ser desenvolvido na educação básica. A disposição dos tópicos referentes aos componentes da cultura corporal presentes nos PCN (BRASIL, 1998) estão distribuídos ao longo do documento divididos por ações pertinentes à prática docente, já nas DCE (PARANÁ, 2008) os conteúdos estruturantes foram minuciosamente descritos. Nas DCE (PARANÁ, 2008), cada conteúdo é descrito e articulado aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, assim como é estimulada a valorização do trabalho coletivo, da convivência com as diferenças, da formação social crítica e autônoma dos educandos.

Relacionando aspectos dos dois documentos (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), podemos constatar que tanto nos PCN (BRASIL, 1998) como nas DCE (PARANÁ, 2008) repudia-se o trabalho com o esporte na perspectiva de rendimento nas aulas de EF, pois se evidencia que:

A exacerbação e a ênfase na competição, na técnica, no desempenho máximo e nas comparações absolutas e objetivas faz do esporte na escola uma prática pedagógica potencialmente excludente, pois, desta maneira, só os mais fortes, hábeis e ágeis conseguem viver o lúdico e sentir prazer na vivência e no aprendizado desse conteúdo (PARANÁ, 2008, p. 63).

Assim sendo, observam-se olhares semelhantes em alguns aspectos em ambos os documentos, se afirma que a ênfase no desenvolvimento do esporte seja direcionada para sua contribuição como elemento concretizador de formação integral dos educandos.

Os documentos PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), mesmo sendo elaborados em contextos distintos, correspondem a embasamentos teóricos que podem auxiliar no desenvolvimento da ação pedagógica dos professores, pois podem ser utilizados para subsidiar o trabalho docente na escola, proporcionando uma educação sólida e responsável, no sentido de adotar critérios e instrumentos para nortear o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de EF.

O CEA (PARANÁ, 2012), documento produzido no início de 2011 e finalizado em 2012, com intuito de complementar as DCE (PARANÁ, 2008), contou com a participação dos professores da rede pública estadual de ensino do Estado do PR e dos técnicos-pedagógicos que atuaram nos Núcleos Regionais de Educação durante o período de formação continuada ofertada pelo Departamento de Educação Básica (DEB), com o objetivo de “[...] atender a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade” (PARANÁ, 2012, p. 5). A seguir serão abordados elementos importantes que constam nos referidos documentos oficiais.

Os professores de EF consideram os documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008; PARANÁ, 2012) importantes para a EF escolar, mesmo apresentando concepções teóricas divergentes, pois ambos os documentos discutem a responsabilidade dos professores para o processo de ensino e aprendizagem. São evidenciados nos referidos documentos conhecimentos para serem desenvolvidos na EF escolar, mesmo com encaminhamentos distintos, que contribuíram para que a disciplina pudesse adquirir um posicionamento relevante e fundamental na grade curricular do ensino básico.

2.4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998)

Permeando o contexto histórico político brasileiro do século XX, período da elaboração dos PCN (BRASIL, 1998), constata-se altos índices de analfabetismo, portanto a elaboração do documento surge a partir de questões para solucionar os problemas emergenciais da sociedade, entre eles a diminuição do número de analfabetos. A proposta deste documento para todas as disciplinas do ensino básico seria de articulação de uma proposta flexível, para tentar solucionar os problemas referentes às desigualdades sociais que emergiam em meados dos anos de 1930 no Brasil.

As contribuições dos PCN (BRASIL, 1998) para a disciplina de EF, corresponderam a uma mudança paradigmática, relacionada principalmente com o desenvolvimento das aulas, pois entre os profissionais da área acreditava-se que a atuação pedagógica voltada para a perspectiva de aptidão física não estava mais respondendo às necessidades de “[...] uma

sociedade plural e democrática” (GRAMORELLI; NEIRA, 2009, p. 108). Portanto, para a construção do referencial teórico composto nos PCN (BRASIL, 1998), surgiram debates no meio acadêmico acerca da responsabilidade voltada para o aprendizado do aluno, direcionando um novo entendimento para a real função docente que atendesse às necessidades da sociedade naquele momento.

Destacam-se nos PCN (BRASIL, 1998), textos que forneceram à disciplina de EF, um respaldo teórico justificando a importância da mesma para a educação, “[...] tendo como ponto de partida a obrigatoriedade legal de inserir como componente na proposta pedagógica da escola” (GRAMORELLI; NEIRA, 2009, p. 108). Para a EF escolar os PCN (BRASIL, 1998) representam um documento que contribuiu com transformações consideráveis para o desenvolvimento da disciplina, pois apresentam pressupostos teóricos e metodológicos voltados para justificar a prática pedagógica, bem como a grande responsabilidade de contribuir para a formação dos alunos.

Os PCN (BRASIL, 1998), apresentam uma síntese três (3) aspectos fundamentais dos princípios que norteiam a EF do ensino fundamental, sendo o princípio da inclusão, o princípio da diversidade e a categoria dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal). Estes aspectos sugerem que as aulas de EF a partir do princípio da inclusão, oportunizem a participação e o acesso de todos os alunos aos conteúdos da cultura corporal de movimento, independentemente das habilidades de cada um; a partir do princípio da diversidade indica que sejam proporcionadas aos alunos diferenciadas vivências que ampliem o conhecimento dos mesmos em relação aos diversos conteúdos da cultura corporal de movimento. O referido documento aponta ainda que a partir da categoria dos conteúdos, os conhecimentos das aulas de EF sejam apresentados de maneira conceitual (fatos, conceitos e conteúdos), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes), contribuindo assim para a prática pedagógica, avaliação e a organização das aulas de EF.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 29) indicam objetivos importantes para a disciplina de EF referentes às contribuições na formação dos alunos, “[...] a Educação Física escolar deve dar oportunidade a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos”.

Na afirmação acima, percebe-se que os PCN (BRASIL, 1998) possuem o propósito da inclusão, de oportunidades a todos, inclusive dos portadores de necessidades especiais. O referido documento defende uma educação pautada nos valores de participação e vivências evitando a valorização da performance, no sentido de que os alunos tenham acesso aos conceitos e práticas dos conteúdos pertencentes à cultura corporal (esportes, danças, lutas,

ginástica, jogos, brincadeiras). E ainda, o documento afirma que a tarefa da EF escolar, utilizando-se dos conteúdos da cultura corporal, consiste na discussão das regras e estratégias, na estimulação da apreciação crítica, análise estética, avaliação de forma ética, ressignificação e da recriação dos conteúdos.

Como relatado por Finck (2010), a elaboração dos PCN (BRASIL, 1998) teve como primordial papel propor um argumento para o desdobramento do trabalho pedagógico para todas as áreas de conhecimento. A publicação aconteceu por meio do trabalho de diversos pesquisadores e professores, em nível nacional, por intermédio do MEC, assim como de suas Secretarias.

A principal intenção da elaboração de tais documentos foi subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna nas escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática a professores (FINCK, 2005 apud FINCK, 2010, p. 53-54).

Porém, os PCN (BRASIL, 1998) não corresponderam às propostas impositivas, representaram uma alternativa para nortear o desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação básica brasileira. Para a disciplina de EF as contribuições textuais contemplam alguns conceitos pertinentes para época atual e que ainda podem representar contribuições significativas para o trabalho docente na disciplina de EF.

Os PCN (BRASIL, 1998), mencionam a autonomia para os professores que atuam nas instituições escolares, na execução da ação pedagógica, porém esta deve estar integrada a proposta da LDB (BRASIL, 1996), e articulada à proposta pedagógica de cada escola. Desta forma, compete ao professor a responsabilidade de elaborar suas aulas para garantir a todos os alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento, e que a disciplina não represente apenas um momento recreativo.

Em um dos tópicos dos PCN (BRASIL, 1998) verifica-se a definição das questões relacionadas à cultura corporal do movimento, as considerações relacionadas à cultura que o ser humano vem desenvolvendo ao longo dos tempos, considerando cultura como um produto da sociedade. O documento destaca que o ser humano está imerso pela cultura, a vida em sociedade está permeada por questões culturais. A cultura corporal de movimento nos PCN (BRASIL, 1998) está relacionada às intenções das práticas da pessoa, reproduzindo conhecimentos e representações que são modificados com o passar dos anos, definindo cultura corporal de movimento como representações (BRASIL, 1998, p. 28), “[...]”

ressignificadas, [...]” e que as “[...] formas de expressão e sistematização constituem o que se pode chamar de cultura corporal de movimento” (BRASIL, 1998, p. 28).

A cultura corporal está imersa no amplo acervo de conteúdos presentes na disciplina de EF, como os jogos, as lutas, a dança, a ginástica, o esporte, reproduzidos no contexto e com o desenvolvimento da cultura das sociedades. Desta forma, o documento relata a importância da EF escolar no processo de divulgar a cultura corporal de movimento junto aos alunos, contribuindo assim na formação dos mesmos, os quais irão “[...] produzi-la, reproduzi-la e transformá-la [...]” (BRASIL, 1998, p. 29), visando, portanto uma educação para o desenvolvimento “[...] da cidadania e qualidade de vida” (BRASIL, 1998, p. 29).

Os conteúdos da EF escolar são tratados nos PCN (BRASIL, 1998, p. 68) por blocos de conteúdos, com o objetivo de destacar “[...] os objetos de ensino e aprendizagem [...]”, que estão sendo desenvolvidos nas aulas, dependendo das questões imprescindíveis e da realidade em que a ação pedagógica está sendo desenvolvida. Assim, os conteúdos estão organizados em três blocos para a disciplina de EF: 1 - Esportes, Jogos Lutas e Ginástica; 2- Atividades Rítmicas e Expressivas; 3 – Conhecimentos sobre o corpo. Estes três blocos estão amplamente vinculados, respeitando-se suas especificidades.

O documento enfatiza a importância da educação para a constituição da cidadania; de desenvolver nos alunos posicionamentos críticos sobre como a mídia trata a cultura corporal do movimento, discute-se o esporte espetáculo criado pela mídia, que muitas vezes ilude o espectador, e que desta forma a EF deve estabelecer constante diálogo crítico com o que mídia apresenta em relação à cultura corporal de movimento.

Os temas transversais são abordados nos PCN (BRASIL, 1998), como sugestão para discussões nas aulas de EF incorporadas às peculiaridades da disciplina e do contexto social. Os temas transversais propostos pelos PCN (1998) são: Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Sobre a avaliação os PCN (BRASIL, 1998, p. 58), fomentam a utilização de um processo avaliativo contínuo, gradativo e de forma diagnóstica, com fins voltados a formação somativa do aluno, de forma a empregar instrumentos que contemplem os objetivos manifestados na escolha dos conteúdos, respeitando-se as “[...] categorias conceitual, procedimental e atitudinal”.

Sintetizando a proposta dos PCN (BRASIL, 1998, p. 47) referente à ação pedagógica dos professores de EF, “[...] o que se quer ressaltar é que nem os alunos, nem os conteúdos e tampouco os processos de ensino e aprendizagem são virtuais ou ideais, mas sim reais vinculados ao que é possível em cada situação e em cada momento”. A avaliação apontada no

referido documento não está reduzida a função de atribuir valores, e sim de que o professor consiga observar o envolvimento dos alunos nas atividades, a interação com os colegas e com os materiais utilizados nas aulas de EF, realizando uma avaliação diagnóstica.

Os PCN (BRASIL, 1998) correspondem a importantes contribuições na fundamentação da ação docente dos professores de EF, instiga o desenvolvimento de uma educação pautada na ampla missão de formar pessoas, considera o aluno como elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem. O documento proporciona uma proposta em que se consideram os aspectos relacionados à diversidade, a autonomia, a aquisição de conhecimentos mais complexos da cultura corporal de movimento, ampliando a compreensão dos acontecimentos da realidade vigente. Os PCN (BRASIL, 1998) propõem uma EF preocupada com a criticidade dos alunos, aproximando-se em muito das questões também defendidas nas DCE (PARANÁ, 2008), em que o professor possui como responsabilidade a função de propor atividades e utilizar ferramentas que auxiliem a despertar nos educandos o espírito de cooperação, o respeito às diferenças e características individuais, a reflexão diante dos acontecimentos e manifestações que envolvam a cultura corporal de movimento, como eventos e grandes manifestações esportivas.

O documento apresenta um amplo referencial teórico, ideais metodológicos, pedagógicos, para a disciplina EF na escola, bem como contribuições de diferentes estudos de importantes autores e pesquisadores. O conceito de cultura corporal de movimento, mencionado e defendido ao longo do documento, pode ser identificado na abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), pertencente às abordagens pedagógicas de caráter crítico.

Os PCN (BRASIL, 1998), apresentam um escopo teórico de ilustre notoriedade, ainda que existam novas contribuições teóricas para a EF escolar, e mesmo que tenham sido elaborados num momento anterior, e sofrido duras críticas pelas DCE (PARANÁ, 2008) e outros críticos em relação a sua elaboração, os PCN (BRASIL, 1998), compreendem um rico referencial que não pode ser desconsiderado pelos profissionais que atuam em escolas, auxiliando na compreensão da evolução das teorias pedagógicas, dando um norte para o desenvolvimento das aulas de EF.

2.4.2. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008)

Elaborada entre os anos de 2004 e 2008, as DCE (PARANÁ, 2008) são fruto de discussões realizadas por professores da rede pública estadual de ensino, efetivadas por meio

de grupos de estudos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), no sentido de que houvesse reflexões sobre a prática educativa por meio um processo de formação continuada, numa perspectiva histórico-cultural. O intuito foi resgatar o ofício legítimo da escola pública paranaense que consiste em ensinar, oportunizar a aquisição de conhecimentos, particularmente às pessoas com menos condições financeiras, de forma a contribuir para que as mesmas possam adquirir no futuro uma vida digna (PARANÁ, 2008).

As DCE (PARANÁ, 2008) são fundamentadas em teorias críticas, propõem uma educação que atenda às necessidades da sociedade, fomentando a luta política, promovendo o incentivo à transformação social. Os ideais que permeiam o documento estão no referencial teórico pertencente ao materialismo histórico dialético.

Na primeira parte do documento são apontados aspectos sobre a educação básica, uma proposta atual de concepção de currículo para rede de ensino público. Na segunda parte do documento abordam-se as questões sobre a disciplina de EF, exibe-se uma breve história da constituição da disciplina, são reveladas as circunstâncias que influenciaram os conhecimentos, saberes e práticas de ensino na escola básica, e por fim, apresentam os fundamentos teórico-metodológicos, assim como os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de EF (PARANÁ, 2008).

O documento relata sobre as mudanças nas características dos sujeitos que fazem parte das escolas públicas do Brasil, destaca que o número de alunos aumentou nos últimos anos, surgindo assim, a necessidade de debater sobre as questões relacionadas a real função da escola nesse novo contexto, o dever da escola de saber para quem se está ensinando, levando em conta as características sociais, culturais e econômicas em que os alunos estão inseridos, para projetar um ensino que contribua para formação das pessoas para atuar na sociedade futuramente e saber que tipo de sociedade deseja-se construir (PARANÁ, 2008).

Nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 14), percebe-se uma grande preocupação com as pessoas “[...] das classes menos favorecidas [...]”, fato que não apresenta a mesma ênfase nos PCN (BRASIL, 1998). Nas DCE (PARANÁ, 2008) evidencia-se a responsabilidade de o ensino proporcionar a todos a obtenção do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, por meio dos conteúdos abordados em cada disciplina, justificado pelo motivo de que muitos alunos terão a oportunidade de acesso a esses conhecimentos apenas no ambiente escolar.

A utilização da interdisciplinaridade é incentivada nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 14), tal como a importância de que:

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

As DCE (PARANÁ, 2008), ao mencionar a questão do currículo, afirma que a elaboração de um currículo deve ser realizada por meio de discussões entre professores, comunidade e deve atender às necessidades e interesses da escola e dos alunos. O documento evidencia a consideração do currículo como sendo responsável pelo desenvolvimento de uma sociedade, não podendo o mesmo estar reduzido à simples condição de um papel inerente às necessidades burocráticas, mas que se concretize em um ato político, “[...] um projeto pedagógico vinculado a um projeto social [...]” (PARANÁ, 2008, p. 16), o currículo vigente nas DCE (PARANÁ, 2008), constitui como parte da fundamentação para a prática docente e não pode ser considerado como um documento sem importância.

A concepção do currículo segundo as DCE (PARANÁ, 2008), é originada por diferentes conceitos teóricos, dividida em três (3) tipos: o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo; o currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelos alunos; o currículo como configurador de prática, vinculado às teorias críticas.

O primeiro diz respeito ao currículo associado ao conhecimento científico, o documento realiza uma crítica na adoção desse tipo de currículo, por não realizar a articulação entre as disciplinas e por manter o “[...] *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes” (PARANÁ, 2008, p. 17).

A segunda forma de currículo é criticada nas DCE (PARANÁ, 2008), por empreender os aspectos neoliberais vinculados aos ideais do pragmatismo difundidos no Brasil pelo movimento da Escola Nova, exemplificam os PCN (BRASIL, 1998) como um propagador deste tipo de currículo, justificado pelo fato que o currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelos alunos acaba adquirindo uma finalidade educacional reduzida ao cargo “[...] de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos da disciplina” (PARANÁ, 2008, p. 18).

O terceiro tipo de currículo consiste na sugestão elaborada pelas DCE (PARANÁ, 2008), baseado nas concepções do materialismo histórico dialético, para esta proposta as disciplinas elegem seus conteúdos por meio de influências de diversos aspectos como “[...] regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto às características sociais e culturais do

público escolar [...]. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos [...]" (PARANÁ, 2008, p. 19). Nessa concepção de currículo se enfatiza o trabalho interdisciplinar, realizando a articulação entre as disciplinas, para que o ensino adote uma postura mais real e concretizadora na responsabilidade de conduzir a formação de uma futura sociedade.

A intenção das DCE (PARANÁ, 2008) consiste em um ensino que aborde a totalidade, encaminhando-o para a conexão com o dia a dia dos alunos, evitando a fragmentação de desarticulações dos conhecimentos, e que permita às pessoas melhor compreensão do mundo, tendo acesso "[...] à produção científica, às manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade [...]" (PARANÁ, 2008, p. 21).

Os conteúdos nas DCE (PARANÁ, 2008), são preponderantes no desenvolvimento do processo educativo de todas as disciplinas que compõe o quadro curricular da escola pública do PR, porém a escolha deve acontecer não por agentes sociais e sim pelos professores. A ação pedagógica de acordo com as DCE (PARANÁ, 2008, p. 25), deve ser estruturada de acordo com "[...] os conteúdos estruturantes de sua disciplina [...]", diferentemente dos blocos de conteúdos e temas transversais sugeridos nos PCN (BRASIL, 1998). Os conteúdos estruturantes referem-se à ampla dimensão e profundidade compostas pelos conhecimentos de cada disciplina fazendo parte dos "[...] conceitos, teorias ou práticas [...]" (PARANÁ, 2008, p. 25), articulando os conteúdos estruturantes com os conteúdos básicos sistematizados, de acordo com o nível de escolaridade atualizando-os de acordo com a evolução das pesquisas científicas.

O sistema avaliativo proposto nas DCE (PARANÁ, 2008), garante o compromisso com a formação, concedendo ao final do processo a possibilidade de o professor realizar um juízo sobre sua ação pedagógica. A avaliação nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 33) "[...] é determinada pela perspectiva de investigar e intervir". A escolha por instrumentos avaliativos deve ser efetuada de maneira conjunta entre professor e equipe pedagógica, deve apoiar-se nos pressupostos teóricos e metodológicos adotados pelo professor, preocupando-se com o real entendimento dos alunos sobre o conteúdo, e requerer, quando necessário, recursos para promover a recuperação do aluno, utilizar-se de diferentes instrumentos avaliativos para que desta forma consiga atender as mais diversas formas do aluno manifestar o conhecimento que foi adquirido, difere-se dos PCN (BRASIL, 1998) que propõem uma avaliação diagnóstica.

As DCE (PARANÁ, 2008) propõem uma avaliação significativa para a disciplina de EF, criticando "[...] a esportivização, desenvolvimento motor, psicomotricidade, e [...] aptidão física [...]" (PARANÁ, 2008, p. 76), para uma real avaliação, que adote parâmetros que considere não só o desenvolvimento dos alunos, mas também a ação pedagógica do processo

de ensino e aprendizagem, de acordo com a realidade na qual a escola esteja inserida, “[...] compreendendo esse processo como algo contínuo, permanente e cumulativo [...]” (PARANÁ, 2008, p. 78), o que nessa perspectiva aproxima-se com ideais defendidos nos PCN (BRASIL, 1998).

O documento faz severas críticas aos PCN (BRASIL, 1998), principalmente relacionada à proposta de trabalho com os temas transversais, afirma que o referido documento foi elaborado a partir da concepção de currículo mínimo, diluindo os objetivos próprios relacionados à disciplina de EF. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), os PCN (BRASIL, 1998) desconsideram a realidade, o contexto de cada instituição educacional, apontam ainda que os PCN (BRASIL, 1998, p. 48), apresentam um ecletismo teórico, sendo uma proposta desvinculada de um referencial sólido e coerente, a qual utiliza diversas fontes teóricas de maneira superficial, caracterizando-se como uma proposta com referenciais teóricos contraditórios (PARANÁ, 2008).

A disciplina de EF é tratada nas DCE (PARANÁ, 2008) como responsável em promover a cultura corporal, não só do movimento como defendida nos PCN (BRASIL, 1998), mas também como uma cultura corporal de caráter histórico e social, instigando assim a articulação da disciplina com o contexto histórico, político, econômico e social. As DCE (PARANÁ, 2008) abordam sobre as questões relacionadas ao trabalho ao ser social, evidenciando que a escola não pode estar descolada das questões sociais, o ensino deve considerar a forma de sociabilidade adotada pelo país, ou seja, o capitalismo. Nesse entendimento, a EF tem como objetivo articular seus conteúdos com os elementos necessários para contribuir para a formação de pessoas que irão estar inseridas numa sociedade capitalista (PARANÁ, 2008).

As DCE (PARANÁ, 2008) tratam os conteúdos como sendo estruturantes, possuindo elementos articuladores que auxiliam a propor um ensino que aborde os fenômenos sociais e culturais, os elementos articuladores propostos 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 técnica e tática, cultura corporal e lazer, cultura corporal e diversidade, cultura corporal e mídia. São propostas realizadas com a intenção de que o ensino proporcione uma compreensão dos acontecimentos reais do cotidiano e auxilie na formação de pessoas para atuar em sociedade.

Os conteúdos estruturantes da EF são: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas, dança. Cada um desses conteúdos vinculados “[...] aos aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como elementos da subjetividade representados na valorização do

trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social crítica e autônoma” (PARANÁ, 2008, p. 62-63).

O conteúdo esporte, de acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), possui como propósito possibilitar a leitura social, histórica e política, de maneira que haja uma percepção crítica das manifestações esportivas, sugere uma ação complexa “[...] desde sua condição técnica, tática, elementos básicos e o sentido da competição esportiva, a expressão social e seu significado cultural como fenômeno de massa” (PARANÁ, 2008, p. 64).

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008) o professor deve propor aos alunos um ensino do esporte que valorize o aprendizado do coletivo, para agregar conhecimentos que contribuirão para a formação humana, em que as pessoas sejam tolerantes mediante as diferenças, perpetue a cooperação entre os indivíduos. O esporte “[...] deve propiciar a leitura de sua complexidade social, histórica e política” (PARANÁ, 2008, p. 64). Assim, o professor deve adotar um plano de trabalho docente que contemple os objetivos para que os alunos compreendam o esporte em todos os aspectos, entre eles: proporcionar a realização da parte motora de diversas modalidades esportivas, permitir um exame crítico sobre os acontecimentos esportivos atuais, não só mundiais ou nacionais como também regionais e locais, próximos à realidade dos alunos, trabalhar o conteúdo abordando os aspectos sociais, culturais e históricos relacionados à evolução e realidade em que o esporte se encontra (PARANÁ, 2008).

As DCE (PARANÁ, 2008) propõem algumas possibilidades de atividades para trabalhar com a disciplina de EF de forma a problematizar os conteúdos da área, e desenvolver o discernimento e posicionamento crítico dos alunos. Dessa forma, o referido documento sugere uma condução na metodologia adotada pelo professor de maneira a proporcionar a reflexão sobre a interpretação dos fatos atuais na sociedade vigente, orienta e recomenda também alguns passos com intuito de oferecer condições para aquisição da proposta de ensino defendida.

O referido documento cita os conteúdos básicos para a disciplina de EF, proposto em formação continuada nos anos de 2007 e 2008, promovidas pelo DEB. As DCE (PARANÁ, 2008) definem o que seria conteúdo básico, que compreendem em conteúdos elementares de cada disciplina, o conhecimento básico das disciplinas da educação básica, que os alunos por uma questão de justiça possuem o direito de adquirirem de acordo com o nível de escolaridade que os mesmos se encontram.

As DCE (PARANÁ, 2008), apresentam o trabalho docente do professor dividido por conteúdo estruturante, conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação para

cada nível de escolaridade, sendo do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio. Apresentam os conteúdos específicos para a disciplina de EF, divididos em conteúdo estruturante, conteúdo básico e conteúdo específico. Em relação ao conteúdo esporte as DCE (PARANÁ, 2008), oferecem como sugestões dentro da proposta contida nos conteúdos básicos a presença de elementos coletivos, individuais e radicais e em cada opção oportuniza um grupo de atividade para serem desenvolvidas nas aulas de EF, dependendo do contexto escolar (PARANÁ, 2008).

As DCE (PARANÁ, 2008), apontam contribuições que podem ser consolidadas para somar conhecimentos que auxiliarão nas ações pedagógicas dos professores que atuam nas escolas públicas do Estado do PR. O referido documento atende aos ideais do materialismo histórico dialético, por manter uma preocupação com o ser social, que pertence a uma sociedade, que na atualidade segue os padrões sociais do capitalismo. Percebe-se a preocupação do documento, em articular os conteúdos das disciplinas que compõe a educação básica, não apenas de maneira interdisciplinar como propõe os PCN (BRASIL, 1998), mas recomenda uma organização dos conteúdos relacionada aos acontecimentos que ocorrem na sociedade, compactuando com a proposta da LDB nº 9394/1996, que propõe no seu Art. nº 22, que “[...] a educação básica tem como responsabilidade assegurar aos alunos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A seguir serão tratadas brevemente as contribuições de um documento complementar às DCE (PARANÁ, 2008), o Caderno de Expectativas de Aprendizagem CEA (PARANÁ, 2012).

2.4.3 Caderno de Expectativas de Aprendizagem – CEA (PARANÁ, 2012)

A proposta presente no Caderno de Expectativas de Aprendizagem - CEA (PARANÁ, 2012), atende aos objetivos propostos em cada nível de escolaridade de acordo com os conteúdos de cada disciplina que compõe o currículo da Educação Básica do Estado do PR, sugeridos nas DCE (PARANÁ, 2008), são expectativas referentes aos educandos, ao final de cada ano letivo. O CEA (PARANÁ, 2012) surge como mais um referencial para atender às necessidades educacionais das escolas públicas do Estado do PR, não substitui o plano de trabalho do professor, que possui autonomia na elaboração do mesmo, assim como no planejamento anual de sua ação pedagógica, o documento pretende apenas auxiliar nesse processo (PARANÁ, 2012).

O CEA (PARANÁ, 2012) apresenta a relevância de vários saberes e o conjunto de conteúdos presentes em cada disciplina da Educação Básica. O CEA (PARANÁ, 2012) de cada disciplina dispõe de “[...] textos introdutórios, que alertam para aspectos importantes a serem considerados em termos dos requerimentos pedagógicos e científicos relevantes para cada uma delas” (PARANÁ, 2012, p. 6).

Para a disciplina de EF, o texto introdutório no CEA (PARANÁ, 2012), salienta a importância dos conhecimentos e saberes do corpo docente para atender aos objetivos peculiares da disciplina.

Outro aspecto relevante deste material é que se caracteriza pelo rompimento da dicotomia teoria/prática, uma vez que ambas existem em complementaridade recíproca. Isso foi possível devido à sua configuração ampla, a qual permite a autonomia docente (PARANÁ, 2012, p. 25).

Os conteúdos estruturantes (esporte, jogos e brincadeiras, dança, ginástica e lutas), são divididos para cada nível de escolaridade dos anos finais do ensino fundamental ao ensino médio, ao lado de cada conteúdo estruturante. Há exemplificações de possibilidades de trabalho, dentro dos conteúdos básicos, no esporte os conteúdos básicos estão presentes como elementos coletivos e radicais para as turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental. Ao lado de cada possibilidade de conteúdo básico, encontram-se as expectativas para a aprendizagem, como por exemplo, no 8º ano espera-se que os alunos assimilem a diferença entre esporte de rendimento, esporte de lazer e o esporte utilizado para promover saúde; no 9º ano, a expectativa consiste em que os alunos consigam “[...] identificar, analisar e compreender a influência da mídia nos esportes” (PARANÁ, 2012, p. 28).

O CEA (PARANÁ, 2012) corresponde a um material que foi amplamente dialogado entre os professores que atuam nas instituições públicas de ensino do Estado do PR, um referencial que pode ser utilizado para fundamentar a ação pedagógica, ampliar os saberes e conhecimentos docentes e para assim contribuir para a formação dos alunos. A contribuição que o referido documento exerce em cada disciplina resulta da preocupação com a educação promovida pela formação continuada pelo DEB, “[...] documento que poderá subsidiar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente” (PARANÁ, 2012, p. 5). A seguir serão tratadas as questões pertinentes à pedagogia do esporte.

2.5 PEDAGOGIA DO ESPORTE: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

A pedagogia do esporte representa outro campo teórico, assim alguns autores apontam uma abordagem pedagógica relacionada ao ensino do esporte por meio da utilização do jogo e seus pressupostos como estratégia metodológica para o ensino do esporte. Nesse tópico serão abordadas as questões relacionadas às contribuições e limitações dessa linha pedagógica referente à tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental.

Em relação à atuação docente, os professores necessitam optar por procedimentos pedagógicos, que determinam os rumos da aprendizagem dos alunos, para tanto precisam considerar os contextos, as diferentes realidades a que pertence cada escola, os melhores recursos para desenvolver a ação pedagógica, de modo que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Portanto, a educação está pautada para atender as necessidades de formar pessoas para atuarem em sociedade, pois os estudantes carecem de conhecimentos, e por meio da escola há a possibilidade de adquirirem saberes e conhecimentos que possam contribuir futuramente para as questões do cotidiano de suas vidas (LIBÂNEO, 2005).

A ação pedagógica apresenta características fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois atende aos conhecimentos e saberes de diversas áreas, repletos de cultura e aspectos históricos, elaborados pela humanidade ao longo do tempo. A educação não se limita a educação formal (escolas), mas também aos segmentos informais como a família e a mídia, a pedagogia está fortemente presente em diversos aspectos na sociedade (REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Desse modo:

(A pedagogia) constitui-se como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os portos teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos [...] (LIBÂNEO, 2002 apud LIBÂNEO 2005, p. 18).

Corroborando com as ideias de Libâneo (2005), a pedagogia exerce uma grande importância na atuação do professor, pois ao adotar uma determinada ação educativa, necessariamente precisa estar permeada por uma fundamentação teórica. Os objetivos da ação pedagógica devem estar pautados nas questões norteadoras de uma educação que se preocupa com a formação dos alunos. O professor como elemento articulador e mediador do processo educativo, em sua ação deve-se respaldar em uma metodologia, responsável em possibilitar atingir os objetivos propostos, assim como nos recursos que serão utilizados para que a aprendizagem obtenha o sucesso esperado (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Segundo Pimenta (2012, p. 24), o processo educacional possui como responsabilidade permitir por meio de informações e o exercício da reflexão que as pessoas se integrem à sociedade, constituindo em uma prática social, realizada em uma instituição educacional, a escola. Os indivíduos adentram ao âmbito escolar para que as informações, conhecimentos adquiridos nesse meio possibilitem a vida cidadã “[...] à permanente construção do humano [...]” (PIMENTA, 2012, p. 24), uma etapa que propicia ensinamentos que contribuirão para a atuação em sociedade.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a pedagogia está situada entre a teoria e o método, capaz de arquitetar sentenças, clarificar as questões sociais relacionadas às convivências humanas em sociedade, por meio da educação. A pedagogia perde sua essência quando o poder de persuadir deixa de existir, fazendo com que os alunos não vejam a educação como algo atrativo e interessante. A ação pedagógica na disciplina de EF pode ser compreendida como responsável em abordar delineamentos de funções significativas presentes na cultura corporal.

A ação pedagógica nas aulas de EF tem por responsabilidade adotar uma postura consciente de desenvolver ações educativas, que atendam às necessidades presentes em um nível de escolaridade e de específico contexto social.

A pedagogia do esporte consiste numa proposta pedagógica diferenciada para o desenvolvimento do esporte, apresenta o jogo e seus pressupostos teóricos metodológicos para a abordagem do esporte, a qual pode ser utilizada pelo professor para tematizar tal conteúdo nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental.

A abordagem relativa à pedagogia do esporte tem enfoque no trabalho que permite que enquanto prática possa contribuir para o desenvolvimento de homem e favoreça a qualidade de vida por meio do aprendizado das regras e dos fundamentos esportivos (BENTO, 2006).

O esporte foi construído ao longo dos tempos, bem como as regras específicas de cada modalidade, a ampla divulgação de modalidades esportivas pelos meios de comunicação faz com que o esporte na atualidade esteja incorporado à cultura histórica da sociedade.

De acordo com a proposta defendida pela pedagogia do esporte o professor aborda o esporte nas aulas desenvolvendo o ensino como “[...] um processo sistematizado, organizado e objetivado [...]” (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 37), voltado para as questões individuais de cada aluno e que oportunize a prática de todos sem discriminações.

Nas palavras de Bento (2006, p. 35), a pedagogia do esporte possui como papel à promoção da formação humana, podendo ser entendida como uma “[...] oficina de humanidade e humanização de humanos, de enraizamento da liberdade, de aperfeiçoamento e

aprofundamento da cidadania e da democracia”. Nessa perspectiva ensinar o esporte, corresponde em promover situações didáticas que proporcionem aos educandos uma percepção social do esporte.

A pedagogia do esporte consiste em proporcionar ao esporte a característica de um elemento responsável a fim de, possibilitar aos alunos o gosto pela prática e a apreciação esportiva, para que os benefícios vinculados à sua essência possam ser por eles desfrutados, proporcionando-lhes a aquisição de valores para o desenvolvimento da cidadania, sendo um instrumento que poderá possibilitar a modificação e transformação da realidade (BENTO, 2006, p. 37).

O esporte escolar poderá ser desenvolvido mediante uma pedagogia esportiva, compreendida por uma estratégia vinculada à “[...] construção de valores disponíveis para a educação e formação do Homem” (BENTO, 2006, p. 40). Valores estes que são adquiridos por meio das características desenvolvidas através do esporte, como nas tarefas realizadas que exigem habilidades motoras, o prazer inerente as suas práticas, às atividades esportivas. O esporte exige interação interpessoal demanda fatores relacionados ao movimento, que despertam um tipo de linguagem, a linguagem corporal, o conhecimento e elaboração de regras, que auxiliarão e adequarão as atividades esportivas às especificidades de cada aluno, de cada turma, de cada escola. Conjunto este, responsável na aquisição de valores, compreende um aprendizado que será fundamental para a vida em sociedade, tornando as pessoas mais tolerantes, compreensivas, possibilitando um potencial para resolver situações problemáticas de ordem cognitiva e/ou motora, apresentando “[...] um caráter multifuncional” (BENTO, 2006, p. 41). Entende-se que o esporte possibilita desenvolver nos praticantes inúmeras atribuições, além da ampliação na interpretação e compreensão do mundo.

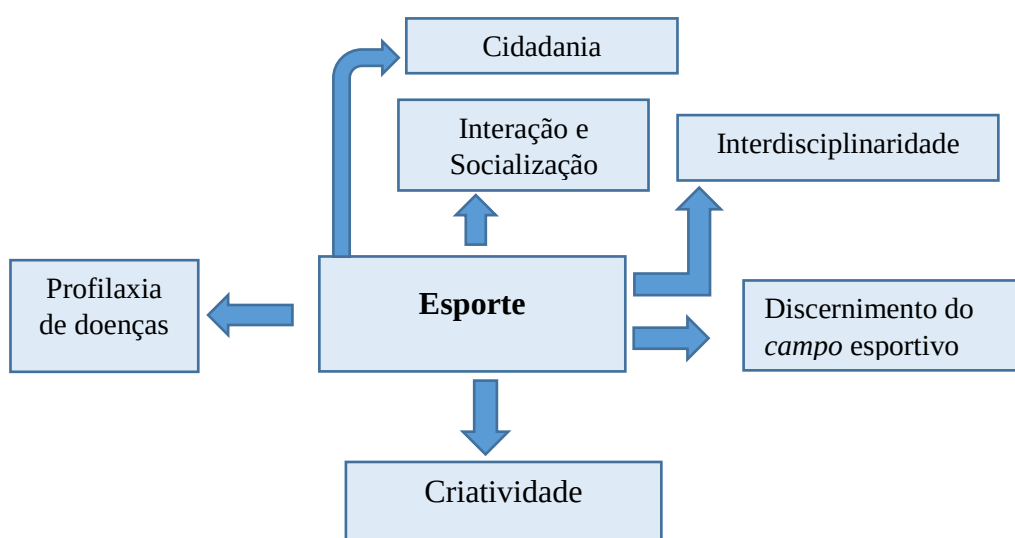
Pode-se afirmar que, o esporte segundo os pressupostos teóricos da pedagogia do esporte apresenta características transcendentais, que podem ser conferidas no poder de envolver as pessoas, unindo e possibilitando a interação dos povos das mais diversas raças, culturas, proporcionando diferentes sentimentos. Durante o desenvolvimento de uma atividade esportiva, verifica-se o acontecimento de situações proporcionadas por desafios, que vão muito além dos objetivos funcionais de cada modalidade esportiva, possibilitando a constituição e o aprimoramento da subjetividade humana, “[...] uma forma de educação moral, cumprindo funções ao serviço de uma elevada formação ética dos indivíduos e da saúde moral da sociedade” (BENTO, 2006, p. 53).

O esporte desenvolvido na perspectiva da pedagogia do esporte consiste num meio para atingir objetivos, tais como: aprimorar habilidades motoras; permitir uma atividade

prazerosa; proporcionar a interação interpessoal; conceder a mobilidade nos movimentos, entre outros.

Diferentemente da perspectiva defendida pela pedagogia do esporte, a tematização do esporte nas aulas de EF, de acordo com os pressupostos das abordagens pedagógicas críticas e pós-críticas, poderá oportunizar aos alunos o conhecimento do esporte enquanto fenômeno cultural, proporcionando aos alunos o entendimento das questões inerentes ao *campo* esportivo. Na figura (2) abaixo, pode-se perceber o leque de benefícios que poderão estar inerentes indiretamente e diretamente ao se tematizar o esporte na escola.

Figura 2 – Alguns benefícios na formação dos alunos oriundos da tematização do esporte na escola.



Fonte: A autora.

Segundo a figura (2) o esporte ocupa o ponto central de conteúdos na aula de EF, permitindo o aprimoramento das concepções de cidadania, promovendo a prevenção de doenças, desenvolvendo a criatividade, proporcionando o discernimento sobre o *campo* esportivo, permitindo a interação e socialização. O esporte pode ser trabalhado como fator interdisciplinar, como por exemplo, na soma de pontos, demarcação das linhas quadra aprimorando os conhecimentos matemáticos, abordando questões históricas de cada modalidade esportiva articulando com a história do Brasil e do mundo, abordando as diferentes localidades geográficas já utilizadas em grandes eventos esportivos como as Olimpíadas e a Copa do Mundo, aprimorando os conhecimentos geográficos, entre outras possibilidades de tematizar o esporte no contexto escolar.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa busca identificar e analisar os saberes e conhecimentos docentes do professor de EF, para a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental, na escola pública estadual, na cidade de Carambeí/PR. Com o propósito de averiguar quais são os saberes e conhecimentos docentes do professor de EF para a tematização do esporte nas aulas de EF, bem como quais os conhecimentos dos alunos sobre o esporte. A pesquisa fundamentou-se em pressupostos teóricos que resultaram em discussões pertinentes relacionadas ao objeto da pesquisa.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa descritiva, por tentar “[...] compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes e em um ambiente natural e em relação ao contexto” (SAMPIERI et al., 2013, p. 376).

Mediante os dados coletados buscou-se apresentar com clareza o estudo do objeto, em que se procura compreender a concepção da relação dos sujeitos em sua realidade específica.

A pesquisa permitiu à pesquisadora identificar a construção da existência de um determinado fenômeno que se pretendeu estudar, permitindo não apenas compreender uma realidade, mas o processo em que ela foi constituída (FLICK, 2004).

Nessa perspectiva, a investigação caracteriza-se como qualitativa que segundo Flick (2004, p. 20) apresenta aspectos essenciais como a “[...] escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.”

A pesquisa qualitativa permite a utilização de instrumentos de coleta de dados como a entrevista, o questionário e a observação, os quais fornecem dados que produzem a informações que serão interpretadas e analisadas por meio de uma postura teórica (FLICK, 2004).

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG, sob o Parecer de nº 1.085. 349 na data de 28/05/2015 (ANEXO I). A fim de se

respeitar a identidade dos envolvidos na pesquisa e obedecer aos padrões éticos da mesma, as escolas e os professores foram identificados por números e letras, sendo respectivamente escola A, B, e C e professor PA¹⁰, PB¹¹ e PC¹², mantendo-se assim o sigilo da identidade das instituições e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA

A escolha da cidade para o desenvolvimento da pesquisa justifica-se devido à atuação docente da pesquisadora na disciplina de EF na cidade de Carambeí/PR.

A cidade de Carambeí/PR apresenta uma população estimada de 21.233 habitantes, área territorial de 649,679 km², densidade demográfica de 29,50 hab./ km². Uma cidade originada historicamente pela a colonização holandesa e pela instalação da empresa de linhas férreas Brazil Railway Company. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2014. Carambeí pertence ao estado do PR, cidade vizinha dos municípios de Ponta Grossa e Castro.

O município possui cinco (5) escolas públicas estaduais, todas as instituições oferecem os anos finais do ensino fundamental, sendo que quatro (4) escolas oferecem também o ensino médio, possuindo ao todo dois mil quatrocentos e setenta e oito (2.478) alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com intuito de realizar um recorte da totalidade para maior aprofundamento nas questões investigadas, optou-se por realizar a pesquisa em três (3) escolas (A, B, C). Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram os seguintes: a localização das escolas em diferentes regiões geográficas da cidade; o maior número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental; escolas com professores de EF para turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Assim, para o campo de pesquisa foram selecionadas uma escola da região rural, uma escola da região periférica e uma escola da região central da cidade.

O contexto investigado compreendido pela área externa de cada escola inclui uma quadra, pátio ou ginásio poliesportivo. Assim, o ambiente interno da escola, composto por sala de aula e refeitório, é um espaço compartilhado para realização de jogos de mesa como xadrez e tênis de mesa. O campo da pesquisa apresenta peculiaridades identificadas por meio da região de cada escola investigada, sendo que a escola A está situada numa região periférica

¹⁰ PA = professor da escola A.

¹¹ PB = professor da escola B.

¹² PC = professor da escola C.

da cidade, a escola B fica numa área rural e a escola C está situada numa região mais centralizada da cidade de Carambeí/PR.

Para que a pesquisadora pudesse obter dados concisos, que contribuíssem para a relevância da pesquisa, foi necessário cultivar boas relações com os envolvidos, propagar conexões interpessoais e cordiais. A imersão inicial no campo de pesquisa (SAMPIERI et al., p. 386), caminhou consolidando-se paulatinamente, primeiramente obtendo-se informações gerais do contexto em que se estava realizando a pesquisa, posteriormente houve a aquisição de informações mais específicas relacionadas ao objeto de estudo (SAMPIERI et al., 2013).

3.2.1 As escolas estaduais

A investigação desenvolveu-se nas escolas públicas da rede pública estadual de ensino do município de Carambeí/PR. A escolha por instituições públicas foi motivada pelo fato de que a grande maioria dos alunos está matriculada na rede pública estadual de ensino da referida cidade. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP, dos:

[...] 190.706 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.042.448 alunos, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (46,4%), o equivalente a 23.215.052 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 35,8% do total, 17.926.568 alunos. A rede federal, com 290.796 matrículas, participa com 0,6% do total (BRASIL, 2013, p. 12).

Os dados apontados pelo INEP (BRASIL, 2013) indicam que a maioria das crianças e jovens em idade escolar encontra-se matriculada na rede pública de ensino.

Por meio de observações, constatou-se que o espaço físico e materiais de algumas escolas utilizados nas aulas de EF são limitados, sendo que, em alguns casos uma instituição divide o espaço externo correspondente à quadra esportiva ou pátio, com outra instituição de ensino, bem como os professores de EF que atuam na mesma escola tem que dividir o espaço físico entre eles para o desenvolvimento das aulas.

Na sequência serão descritas as especificidades de cada uma das escolas participantes da pesquisa (A, B, C).

3.2.1.1 Escola A

As informações sobre a escola A foram obtidas junto ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa/PR. A escola é a instituição do município que apresenta o maior número de

alunos matriculados, está situada em um bairro na cidade de Carambeí/PR. A escola oferece ensino fundamental anos finais, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). A escola oferece aulas de treinamento esportivo nos turnos da manhã e tarde e aulas de espanhol básico no período da noite.

A escola apresenta no total um mil e dezoito (1.018) alunos matriculados, sendo que duzentos e dois (202) alunos estão matriculados na EJA, quinhentos e setenta (570) alunos estão no ensino fundamental anos finais, duzentos e trinta e cinco (235) estão no ensino médio e 11 alunos matriculados na sala de recursos multifuncionais. Os alunos pertencentes às turmas dos 8º anos somam ao todo cento e cinquenta e seis (156) alunos, e cento e vinte (120) alunos nos 9º anos. As observações foram realizadas nesta escola em uma turma de 8º ano, sendo trinta e dois (32) alunos e em duas turmas de 9º ano, sendo no total quarenta e nove (49) alunos. O questionário foi aplicado para uma turma de 8º ano, sendo ao todo trinta e dois (32) alunos respondentes, e para uma de 9º ano com vinte e três (23) alunos respondentes, totalizando cinquenta e cinco (55) alunos respondentes desta escola.

A escola conta com três (3) professores que atuam com a disciplina de EF, um (1) que atua com turmas dos anos finais do ensino fundamental, um (1) com as turmas de ensino médio e EJA, e outro em aulas de treinamento esportivo. O professor da escola A (PA), que participa desta pesquisa, ministra aulas para as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, possui quarenta (40) anos de atuação na área, e leciona em duas escolas da cidade de Carambeí/PR.

A estrutura física da escola apresenta boas características, pelo fato de ter sido construída recentemente. O espaço utilizado para as aulas de EF é amplo, apresentando uma quadra poliesportiva, um pátio externo, um espaço interno, o qual é utilizado de maneira compartilhada bem como, o refeitório que possui mesas para a prática do tênis de mesa e mesas para jogos de tabuleiro. A escola possui uma sala própria para armazenamento dos materiais, organizados em armários, apresenta um razoável número e qualidade de materiais esportivos. As salas de aula apresentam uma excelente conservação, todas acopladas com televisores com entradas USB, que possibilita aos professores a utilização de pen-drives, com material didático retirado da internet ou outras fontes para enriquecer suas aulas.

A área comum da escola foi muito bem planejada, a mesma apresenta bancos confeccionados com caixas de armazenamento de frutas e verduras reutilizadas, os bancos foram pintados com variadas cores, o que deixa a escola agradável e aconchegante. A grama no entorno da escola é muito bem conservada, assim como o jardim da frente da escola que dispõe de muitas flores. Os alunos possuem a opção de se deslocar até a escola utilizando

como meio de transporte suas bicicletas, pois a escola possui um estacionamento bem organizado para as mesmas, no qual os alunos podem deixá-las com segurança enquanto estão na escola, incentivo proporcionado pelo PA, sujeito desta pesquisa, com interesse de fomentar a prática da atividade física.

A equipe pedagógica da escola organiza as turmas de maneira que cada turma tenha um monitor, o qual é responsável em auxiliar os professores no desenvolvimento das atividades, assim como realizar antecipadamente a chamada e entregar para o professor, de forma a otimizar o tempo nas aulas de cada disciplina.

3.2.1.2 Escola B

Esta escola está situada na zona rural da cidade, foi selecionada para participar da pesquisa por ter o maior número de alunos matriculados da cidade. Possui um número total de cento e trinta e cinco (135) alunos que estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental, sendo que no 8º ano estão matriculados vinte e oito (28) alunos e no 9º ano dezoito (18) alunos.

A escola possui no corpo funcional dois (2) professores de EF, o professor que participou da pesquisa (PB) ministra suas aulas para as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. O outro professor de EF atende às turmas de 6º, 7º e 8º anos, o mesmo poderia estar envolvido na pesquisa, porém o mesmo optou por não participar, justificando a condição por não fazer parte do quadro efetivo de professores sendo contratado via processo seletivo simplificado do Estado do PR, sendo sua decisão respeitada pela pesquisadora.

As instalações da escola são divididas com uma instituição de ensino municipal que atende os anos iniciais do ensino fundamental. O espaço para aulas de EF compreende uma quadra esportiva não exclusiva para as aulas de EF dos anos finais da rede estadual de ensino, mas que é dividida com o professor de EF dos anos iniciais da rede municipal de ensino. Em relação aos materiais para as aulas de EF, os mesmos não são compartilhados pelas duas instituições, cada instituição possui seu próprio acervo, em ocasiões esporádicas o material é compartilhado com a autorização dos responsáveis de cada instituição.

A escola apresenta dois (2) prédios, sendo um (1) utilizado para as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental e outro para os anos finais do ensino fundamental. O refeitório é compartilhado pelas duas instituições de ensino. Em todas as salas há televisores com entrada USB, as carteiras, cadeiras, paredes, janelas e portas apresentam condições precárias de manutenção.

O ambiente da escola apresenta características agradáveis, sendo muito tranquilo longe das características estressantes presentes no contexto urbano, tais como o barulho do trânsito e poluição. Alunos, professores e funcionários interagem de forma harmônica, as turmas apresentam poucos alunos e não há muitas situações conflituosas na escola. As instituições pertencentes ao município e Estado apresentam boas relações de convivência no uso compartilhado das instalações, além das boas relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários de ambas as instituições de ensino.

3.2.1.3 Escola C

Por meio de informações do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, esta escola apresenta uma localização mais central na cidade de Carambeí/PR, está situada na avenida principal da cidade, sendo a escola pública estadual mais antiga do município, e apresenta um grande número de alunos matriculados. A escola oferece ensino fundamental anos finais e ensino médio. Possui oferta de sala de recursos multifuncional, aulas especializadas em treinamento esportivo, espanhol básico, curso técnico de administração.

A escola apresenta oitocentos e trinta alunos (830) alunos matriculados, destes quatrocentos e noventa e cinco (495) estão no ensino fundamental anos finais, duzentos e noventa e sete (297) estão no ensino médio, vinte e quatro (24) estão na sala de recursos multifuncionais e quatorze (14) alunos estão no curso técnico de administração. Nas turmas investigadas de 8º ano estão matriculados vinte e sete (27) alunos e no 9º ano trinta e um (31) alunos. Na escola atuam três (3) professores de EF. O professor de EF (PC) participante da pesquisa atua com as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e com uma turma de 1º ano do ensino médio. Um (1) dos professores atua com turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental atua na escola B também, já utilizado como sujeito nesta pesquisa identificado como PB, o outro professor atua com turmas de treinamento esportivo.

A escola apresenta uma boa estrutura física, porém o espaço para as aulas de EF é um tanto reduzido, possuindo uma quadra de futsal e handebol com tamanho reduzido, uma quadra de voleibol, apresentando também tamanho ínfimo e um espaço pequeno com tabelas de basquete, ambos os espaços não apresentam cobertura. Como a escola comporta um número grande de alunos, em alguns momentos há um compartilhamento do espaço externo, e em certos momentos concentram-se duas turmas ao mesmo tempo no espaço externo da escola, ocasionando certo tumulto nas aulas. A escola apresenta razoável quantidade de

materiais para as aulas de EF, os quais são armazenados em uma sala próxima do espaço externo utilizado pelos professores.

A escola está situada ao lado de uma grande empresa, por conta disso, há um barulho constante do maquinário em funcionamento, assim como um cheiro característico de produtos manipulados na empresa, além do fluxo do trânsito tanto na via que dá acesso à escola, como nas mediações, condições que interferem no desenvolvimento das aulas de EF, principalmente àquelas relacionadas às questões sonoras.

Todas as salas de aula apresentam aparelho de televisão com entrada USB, as quais apresentam um tamanho médio, porém em cada turma a média de alunos por sala é de trinta (30) alunos. As salas apresentam um bom estado de conservação, tanto no que diz respeito aos móveis como carteiras, cadeiras, quanto aos aspectos relacionados à estrutura física.

3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

O contexto da pesquisa tem como sujeitos participantes três (3) professores de EF (PA, PB, PC) dos 8º e 9º anos do ensino fundamental e cento e quarenta (140) alunos dos 8º e 9º anos finais do ensino fundamental, sendo considerada uma turma de cada escola de 8º e 9º ano. Os alunos participantes foram sessenta e oito (68) alunos dos 8º anos e setenta e dois (72) alunos dos 9º anos do ensino fundamental. Assim, os participantes da pesquisa totalizaram em cento e quarenta e três (143) sujeitos.

O quadro (1) indica algumas características dos três (3) professores de EF participantes da pesquisa.

Quadro 1: Dados dos professores de Educação Física das três (3) escolas da cidade de Carambeí/PR, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Professor	Tempo de profissão (escola)	Vínculo empregatício com o Estado	Titulação	Nº de escolas que leciona	Turmas/ níveis de ensino para as quais leciona
PA	40 anos	Concurso público	Três (3) Cursos de Especialização	Duas (2) escolas	6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental
PB	17 anos	Concurso público	Um (1) Curso de Especialização	Três (3) escolas	6º, 7º, 8º, 9º ano do ensino fundamental
PC	22 anos	Concurso público	Três (3) Cursos de Especialização não concluídos	Uma (1) escola	6º, 7º, 8º, 9º ano do ensino fundamental e uma turma do ensino médio

Fonte: A autora.

Os três (3) professores participantes da pesquisa são efetivos e ingressaram na rede pública estadual de ensino por meio de concurso público pelo Estado do PR. O PA tem quarenta (40) anos de profissão exercendo a docência na escola, o PB tem dezessete (17) anos de profissão na escola e o PC tem vinte e dois (22) anos de profissão na escola. O PA tem três (3) Cursos de Especialização, o PB tem um (1) Curso de Especialização, e o PC iniciou três (3) Cursos de Especialização os quais não foram concluídos. Todos os professores, participantes da pesquisa, atuam nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Participaram também como sujeitos da pesquisa os alunos matriculados em turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental das três (3) escolas investigadas, a faixa etária dos mesmos compreende entre treze (13) e dezessete (17) anos de idade. A maioria dos alunos reside próximo da escola em que estudam, com algumas exceções daqueles que utilizam o transporte escolar e percorrem certa distância para frequentar a escola.

A escolha dos alunos deste nível de escolaridade, para participarem da pesquisa, justifica-se pelo fato de que os mesmos estão numa fase da vida na qual possuem conhecimentos já adquiridos pela experiência escolar e de vida, o que permite a pesquisadora obter informações mais detalhadas por meio das respostas das questões do questionário.

O quadro (2) abaixo aponta as turmas classificadas por gênero e idade dos alunos, os dados foram obtidos a partir da aplicação do questionário para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Quadro 2: Quantidade de alunos por turma, gênero e idade.

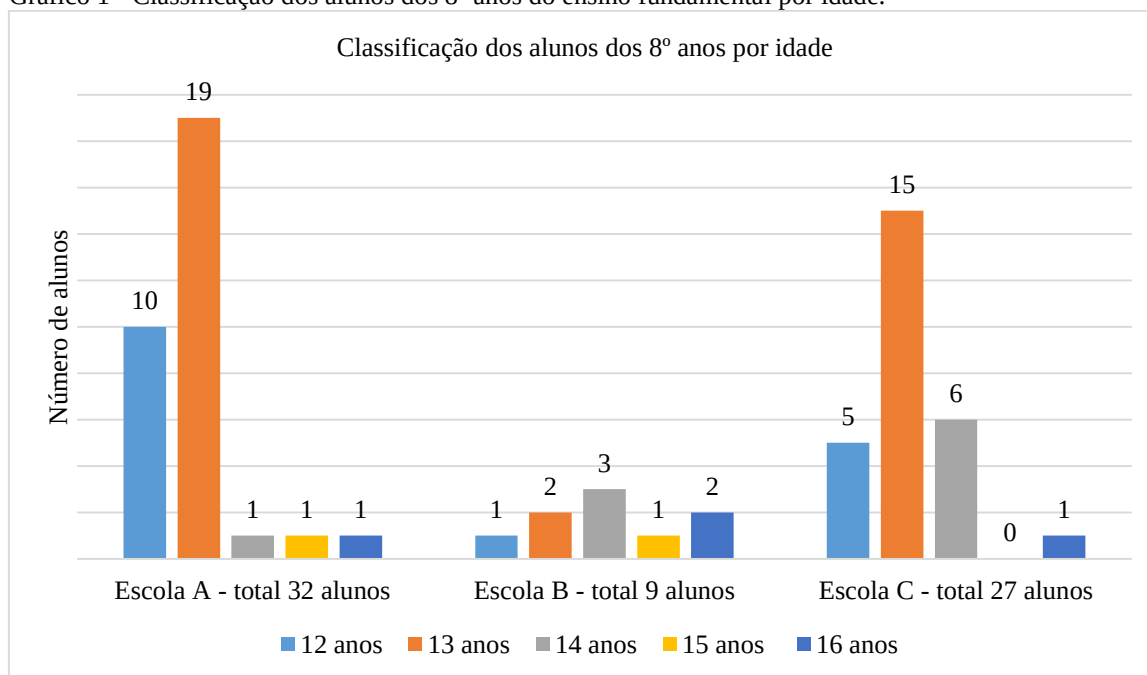
Escola	Turma	Nº de alunos	Feminino	Masculino	Idade
A	8º	32	13	19	12-16
A	9º	23	11	12	13-16
B	8º	9	2	7	13-16
B	9º	18	11	7	13-17
C	8º	27	17	10	12-16
C	9º	31	12	19	13-17

Fonte: A autora.

No sentido de apresentar uma maior especificidade sobre os dados referentes aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental de cada escola investigada, o gráfico (1) abaixo aponta a quantidade dos mesmos por idade, sendo que: dos 8º anos são trinta e dois (32) alunos da escola A, dos quais dez (10) alunos possuem doze (12) anos, dezenove (19) alunos têm treze (13) anos, um (1) aluno tem quatorze (14) anos, um (1) aluno tem quinze (15) anos e um (1) aluno tem dezesseis (16) anos; da escola B são nove (9) alunos dos 8º anos, sendo

que um (1) aluno tem doze (12) anos, dois (2) possuem treze (13) anos, três (3) possuem quatorze (14) anos, um (1) tem quinze (15) e dois (2) possuem dezesseis (16) anos; da escola C são vinte e sete (27) alunos, sendo que cinco (5) têm doze (12) anos, quinze (15) têm treze (13) anos, seis (6) possuem quatorze (14) anos e um (1) tem dezesseis (16). Percebe-se que na escola A e C a maior parte dos alunos encontra-se com treze (13) anos de idade, na escola B percebe-se uma grande variedade na faixa etária dos alunos.

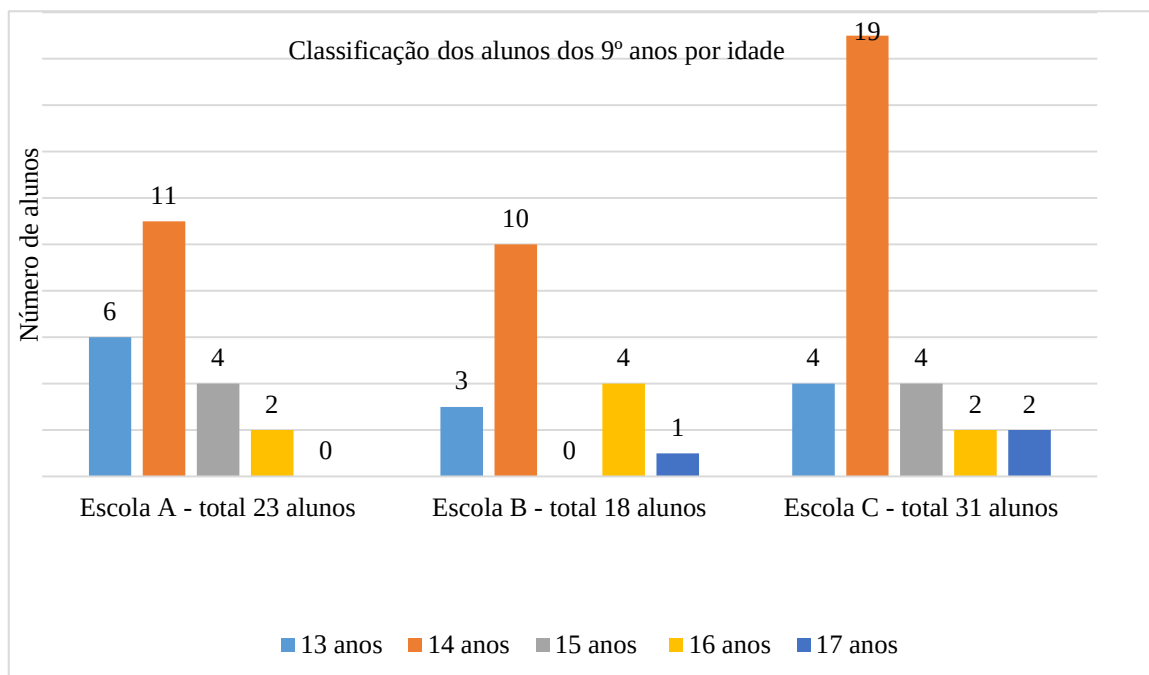
Gráfico 1 - Classificação dos alunos dos 8º anos do ensino fundamental por idade.



Fonte: A autora.

No gráfico (2) a seguir, pode-se observar a classificação por idade dos alunos dos 9º anos do ensino fundamental de cada escola investigada, sendo: da escola A são trinta e dois (32) alunos, sendo que seis (6) alunos têm treze (13) anos, onze (11) alunos têm quatorze (14) anos, quatro (4) alunos têm quinze (15) anos, dois (2) alunos possuem dezesseis (16) anos; da escola B são dezoito (18) alunos, sendo que três (3) alunos têm treze (13) anos, dez (10) alunos têm quatorze (14) anos, quatro (4) alunos têm dezesseis (16) anos, um (1) aluno tem dezessete anos; da escola C são trinta e um (31) alunos, sendo que quatro (4) alunos possuem treze (13) anos, dezenove (19) alunos possuem quatorze (14) anos, quatro (4) alunos possuem quinze (15) anos, dois (2) alunos têm dezesseis (16) anos, dois (2) alunos têm dezessete (17) anos.

Gráfico 2 - Classificação dos alunos dos 9º anos do ensino fundamental por idade.



Fonte: A autora.

Por meio dos dados apontados nos gráficos (1 e 2) é possível verificar a diversidade em relação a idade dos alunos numa mesma turma, bem como em cada uma das escolas. A seguir serão abordados os procedimentos de coleta de dados.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesse tópico são descritos os procedimentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, a qual compreende uma organização e planejamento, no sentido de obter dados que serão analisados e discutidos a fim de elucidar as questões que buscam-se responder na pesquisa.

Segundo Sampieri et al. (2006, p. 216), “[...] coletar os dados implica elaborar um plano detalhado de procedimentos que nos levam a reunir dados com um propósito específico [...]”, a escolha pelos instrumentos deve estar articulada ao objeto de pesquisa, de modo a responder as questões motivadoras da pesquisa.

O quadro (3) a seguir indica o cronograma correspondente ao período e as especificidades da coleta de dados da pesquisa.

Quadro 3: Cronograma da pesquisa de campo.

Escolas/ Turmas	Primeiro contato com as escolas	Observações das aulas de Educação Física Datas (dia e mês)	Datas das entrevistas com os professores	Datas da aplicação do questionário para aos alunos	Carga horária das observações
A	08/06/2015	17/06/2015 a 23/07/2015	23/06/2015	23/07/2015	36 horas
8º ano		Junho (17, 18, 24, 25) Julho (02, 09, 16, 23) Agosto (6, 13, 20)		23/07/2015	11 horas
9º ano		Junho (17, 18, 24, 25) Julho (02, 09, 16, 23) Agosto (6, 13, 20)		23/07/2015	22 horas
B	08/06/2015	15/06/2015 a 27/07/2015	15/06/2015	27/07/2015	22 horas
8º ano		Junho (15, 17, 22, 24, 29) Julho (01, 06, 13, 15, 20, 27)		27/07/2015	11 horas
9º ano		Junho (15, 17, 22, 24, 29) Julho (01, 06, 13, 15, 20, 27)		27/07/2015	11 horas
C	08/06/2015	16/06/2015 a 06/08/2015	22/06/2015	06/08/2015	22 horas
8º ano		Junho (16, 18, 23, 25, 30) Julho (07, 14, 21, 28, 30) Agosto (06)		06/08/2015	11 horas
9º ano		Junho (18, 19, 25, 26) Julho (03, 10, 17, 24, 30, 31) Agosto (6)		06/08/2015	11 horas

Fonte: A autora.

De acordo com o quadro (3) acima, observa-se que a pesquisadora adentrou ao campo de pesquisa no mês de junho (período de 15/06/2015 a 06/08/2015), primeiramente (08/06/2015) foi entregue aos diretores de cada escola, uma carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas (APÊNDICE IV), momento em que os professores estavam participando do movimento de greve no estado, a pesquisadora deixou a carta sem previsão para início da coleta de dados.

Somente no dia 15/06/2015 a pesquisadora conseguiu iniciar o processo de imersão no campo de pesquisa, quando então apresentou aos professores a proposta de pesquisa, entregou o Termo de participação em pesquisa científica (APÊNDICE V) e agendou as entrevistas e o início das observações das aulas de EF das turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A princípio foram solicitados aos professores e pedagogos das três (3) escolas investigadas, os horários das aulas de cada professor para a posterior organização dos horários de cada escola para a coleta os dados. Foi entregue também aos pais e/ou responsáveis dos alunos (as) o Termo de participação em pesquisa científica (APÊNDICE VI), a fim de se obter a autorização para que os mesmos respondessem o questionário. A seguir serão detalhados aspectos sobre os instrumentos de pesquisa e de que forma foi estruturada a coleta dos dados.

3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a observação (APÊNDICE I) das aulas de EF das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental das três (3) escolas participantes da pesquisa; a entrevista (APÊNDICE II) realizada com os três (3) professores de EF; o questionário (APÊNDICE III) com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

A observação se constituiu como o instrumento de coleta mais complexo no desenvolvimento desta pesquisa, pois houve a preocupação da pesquisadora de não caracterizá-la com algum tipo de julgamento na atuação dos professores de EF. Por meio de argumentações realizadas junto aos professores de EF, fundamentadas no escopo teórico do trabalho, foram expostos os benefícios e contribuições que a pesquisa poderá proporcionar à área que está sendo estudada, justificando assim a relevância das observações para desvendar os objetivos propostos na presente investigação. Segundo Flick (2004, p. 147), “[...] a observação, permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre”.

Segundo Sampieri et al. (2013, p. 419), em uma investigação de teor qualitativo há necessidade de assimilar de maneira investigativa a realidade do contexto que está sendo pesquisado, além do “[...] sentido da visão, envolve todos os sentidos”. Portanto, na observação não basta apenas captar as imagens visualmente, deve-se atentar-se a todos os demais aspectos e as relações entre os envolvidos, contextos culturais e sociais, identificar situações, entre outras possibilidades que podem contribuir na pesquisa, assim como apresentar a mesma preocupação com os demais instrumentos de coleta, por conta disso, optou-se por um diário de pesquisa (APÊNDICE I), o qual foi utilizado para o registro das observações das aulas de EF, no mesmo consta um roteiro que auxiliou no processo de forma detalhada.

O primeiro contato com as escolas estabeleceu-se por meio da entrega da carta de apresentação (APÊNDICE IV), composta por um texto explicativo ilustrando as motivações da pesquisa, entregue aos diretores e equipe pedagógica da escola, mediante a um contato pessoal presencial em cada escola, no qual foram explicadas e argumentadas às razões, motivações e possibilidades da proposta de pesquisa.

Posteriormente, houve o contato com os professores de EF dos 8º e 9º anos do ensino fundamental das três (3) escolas participantes da pesquisa, quando se realizou o convite para a participação dos mesmos na pesquisa, havendo na sequência o consentimento dos docentes.

Utilizou-se para a coleta de dados junto aos professores a entrevista, a qual contém tópicos relacionados à temática da pesquisa (APÊNDICE II). Obteve-se junto aos professores a autorização para realizar as observações das aulas, tendo por base um roteiro que orientou as mesmas (APÊNDICE I). Para a coleta de dados junto aos alunos aplicamos o questionário, explicou-se para os mesmos que o instrumento foi elaborado contendo questões de fácil entendimento (APÊNDICE III).

Na ocasião do primeiro contato com os professores evidenciou-se que a participação dos mesmos na proposta de pesquisa seria livre, não obrigatória, e que em nenhum momento a pesquisa iria modificar a rotina da escola e o planejamento dos mesmos, neste momento foi entregue a carta de apresentação à direção de cada instituição (APÊNDICE IV) e Termo de participação em pesquisa científica para o professor (APÊNDICE V).

3.3.1.1 A observação

A imersão da pesquisadora no campo de estudo correspondeu a uma etapa complexa. A observação foi utilizada como instrumento de coleta de dados por permitir “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 30), proporcionando maior benefício na obtenção dos dados. Nesta pesquisa, optou-se pela observação não participante, procurar não interferir na rotina das aulas, porém essa fase da pesquisa compreendeu numa difícil tarefa, pois não há como a pesquisadora ficar invisível no ambiente que estão sendo realizadas as observações no campo de estudo (SAMPIERI et al., 2013).

O período em que foram realizadas as observações compreendeu um momento pós-greve dos professores do Estado do PR. A princípio os professores apresentaram certa preocupação mediante a realização dos procedimentos avaliativos, mesmo com a restrição do tempo para conclusão da pesquisa, por conta do período da greve, a pesquisadora garantiu que não haveria prejuízo nas ações e responsabilidades dos professores, pois seriam respeitadas as datas previstas no calendário da escola para a realização das atividades escolares.

À medida que a presença da pesquisadora nas aulas se tornou algo corriqueiro, as atividades passaram a ser desenvolvidas e vivenciadas com maior naturalidade, porém no início professores e alunos comportaram-se de maneira um tanto artificial e pareciam estarem incomodados com a presença da pesquisadora.

Assim, as observações foram realizadas ao longo de seis (6) semanas, em três (3) meses, compreendidos entre os meses de junho, julho e agosto de 2015, especificamente no

período de 17/06/2015 à 06/08/2015. As observações foram realizadas de forma simultânea nas escolas, utilizando-se as duas (2) aulas semanais de cada turma totalizando onze (11) aulas de cinquenta (50) minutos em cada turma de 8º e 9º ano, em cada escola (A, B, C). Os horários das observações foram adequados com os horários disponíveis da pesquisadora. Dessa forma, a pesquisadora buscou apreender a realidade com maior teor de autenticidade.

Na pesquisa qualitativa há uma imersão completa no campo de estudo, a função do pesquisador está em:

Observar os eventos que ocorrem no ambiente (desde os mais banais até qualquer evento incomum ou importante). Aspectos explícitos e implícitos, sem impor pontos de vista e tentando, na medida do possível, evitar o transtorno ou interrupção de atividades das pessoas no contexto (WILLIAMS; UNRAU, GRINNELL, 2005 apud SAMPIERI et al., 2013, p. 385).

Diferentemente de um laboratório o campo de estudo, não corresponde em uma conjuntura forçada, dissimulada e sim a situações reais de práticas compostas do dia a dia da vida. Na pesquisa em questão, no momento da observação procurou-se extrair informações pertinentes para a investigação por meio da rotina das aulas de EF, a partir do cotidiano da escola (FLICK, 2009).

A pesquisadora buscou representar seu papel na investigação com a incumbência holística no processo, observar a totalidade dos fatos, evitando o desmembramento das partes, considerando todos os aspectos da realidade como as interações dos sujeitos e não somente a descrição do que estava sendo observado (SAMPIERI et al., 2013).

Como instrumento de coleta a observação apresenta relevância na identificação da rotina escolar, contribuindo de maneira significativa para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. A observação permitiu captar grande parte das ações do professor, possibilitando desvendar os saberes e conhecimentos utilizados na docência para tematizar o esporte. O objetivo nesta fase consistiu em tentar captar o máximo de informações possíveis compreendidas na rotina dos envolvidos. Deste modo:

A observação é muito útil para coletar dados sobre fenômenos, temas ou situações delicadas ou difíceis de discutir ou descrever [...] e quando precisamos confirmar com melhores dados o que foi coletado nas entrevistas (CUEVAS, 2009 apud SAMPIERI et al., 2013, p. 425).

A observação permitiu à pesquisadora “[...] não apenas as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição [...]” (Adler; Adler, 1998 apud FLICK, 2004, p. 147). Durante as observações a pesquisadora pôde constatar muitas das impressões das aulas de EF, possibilitando visualizar características que influenciam a atuação pedagógica, entre elas as

condições físicas e estruturais do ambiente, características próprias pertencentes ao grupo de alunos de cada turma, entre outros elementos que não são percebidos sem serem vivenciados na realidade, e somente são apreendidos na pesquisa científica de caráter qualitativo.

A observação apresentou o privilégio de permitir a captação direta dos fatos, “[...] sem qualquer intermediação” (GIL, 2008, p. 100). Assim, proporcionou à pesquisadora absorver informações de situações que acontecem em tempo real, dessa forma optou-se por seguir um roteiro de elementos essenciais à observação (APÊNDICE I). Além destes elementos houve a captação de acontecimentos em forma de relato, em um diário de pesquisa, a fim de registrar toda a rotina vivenciada no momento das observações das aulas de EF.

Optou-se pela observação não participante, sem envolvimento com os sujeitos, a pesquisadora utilizando desta categoria de observação, não interagiu com os envolvidos, assim esteve presente no ambiente, porém não interagiu em nenhum momento (SAMPIERI et al., 2013). A importância da observação na pesquisa apresenta-se no fato de permitir um melhor entendimento da rotina da sala de aula, os acontecimentos, as interações entre professor e aluno, a manipulação com materiais, permitem ao pesquisador apreender a heterogeneidade das relações e conjuntura da vida em sala de aula (TARDIF, 2014).

O roteiro das observações seguiu um padrão de elementos relevantes para contribuir com a investigação, entre eles: atos (ações de uma situação); atividades (desenvolvidas pelo professor); significados (produtos verbais e não verbais, a fala do professor e a utilização de respectivos materiais em suas aulas); participação (dos alunos); relacionamentos (interações entre professor e aluno e aluno e aluno); situações (fenômenos específicos de cada aula) (GIL, 2008, p. 105); conteúdo (trabalhado em aula); postura do professor; abordagem metodológica e pedagógica; identificação dos saberes do professor (APÊNDICE I).

A partir do roteiro estipulado pela pesquisadora, foram anotadas informações em que se pretendeu apreender a realidade das aulas de EF, a fim de identificar e analisar saberes e conhecimentos docentes utilizados pelo professor de EF para a tematização do esporte nas aulas de EF. No decorrer das observações a pesquisadora obteve informações singulares, além dos indicativos no roteiro proposto, adicionando assim dados para auxiliar na posterior análise e discussão.

3.3.1.2 A entrevista

A entrevista numa pesquisa qualitativa consiste em uma “[...] reunião para conversar e trocar informações entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (o entrevistado) [...]”

(SAMPIERI et al., 2013, p. 425). Nesta investigação, optou-se por uma entrevista semiestruturada, que tem como base “[...] um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados [...]” (SAMPIERI et al., 2013, p. 426).

Assim sendo, foi realizada uma entrevista com cada professor de EF, para tanto se utilizaram as horas atividades de cada docente. A entrevista foi gravada com equipamento adequado e com consentimento de cada professor, depois a mesma foi transcrita para a devida análise e categorização. As questões que orientaram e conduziram a entrevista foram elaboradas a partir de temáticas relacionadas ao objeto da pesquisa (APÊNDICE II).

O roteiro da entrevista (APÊNDICE II) foi constituído por questões abertas que puderam ser reformuladas e houve a possibilidade de acrescentar novas questões de acordo com o ritmo e direção da entrevista e interesse do entrevistador. Na pesquisa em educação, para melhor captar o fenômeno que está sendo investigado o instrumento de coleta de dados compreendido pela entrevista requer um roteiro flexível, assim a entrevista semiestruturada possibilita maior acuidade, gerando dados relevantes para a investigação, o ideal consiste em produzir um diálogo longo, possibilitando maior chance de o pesquisador conseguir dados consideráveis, no caso desta pesquisa os mesmos são em relação aos saberes e conhecimentos docentes (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

A entrevista pode ser considerada como umas das técnicas de coleta de dados mais eficazes, a fim de apreender informações que os entrevistados fizeram, fazem e continuam fazendo, no caso desta pesquisa os investigados foram abordados com questões relacionadas aos saberes e conhecimentos docentes que sustentam suas práticas. A entrevista semiestruturada foi escolhida como forma de coletar os dados, com questões desenvolvidas previamente estabelecidas, relacionadas à temática de investigação, apresentando “[...] uma relação fixa de perguntas cuja ordem e relação permanece invariável para todos os entrevistados [...]” (GIL, 2008, p. 113).

As entrevistas foram agendadas dependendo da disponibilidade de cada professor. As questões foram elaboradas a partir de temáticas relacionadas ao objeto de pesquisa. A realização da entrevista aconteceu nas dependências do ambiente escolar e durante a hora atividade dos professores. A partir da autorização dos professores as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise e elaboração de categorias.

Para a entrevista com o PA foi disponibilizada uma sala de aula, a entrevista aconteceu por meio de uma conversa, o professor permitiu a gravação da entrevista por meio de um

equipamento tecnológico, algumas informações mais relevantes foram anotadas em uma folha específica. A entrevista ocorreu de maneira tranquila, com duração de 1 hora e 16 minutos.

A entrevista com o PB foi realizada na sala dos professores da escola, o qual permitiu a utilização do gravador como recurso para apreender os dados da melhor forma. O PB colaborou para a realização da entrevista, informando dados relevantes, a mesma teve duração de 45 minutos.

Na entrevista com o PC, a mesma foi realizada em um ambiente reservado, sugerido pelo próprio entrevistado, por meio da permissão do mesmo a entrevista foi gravada. O PC colaborou de maneira efetiva nas questões solicitadas no momento da entrevista, contribuindo na aquisição de dados para a concretização da pesquisa, a mesma teve a duração de 40 minutos.

3.3.1.3 O questionário

Nesta pesquisa o questionário foi utilizado como instrumento para coletar dados junto aos alunos, entre eles, idade, sexo, local de moradia, bem como dados sobre os conhecimentos acerca do esporte. Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário compreende um instrumento de coleta de dados, “[...] composto por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos [...]”. Por meio de questões estruturadas e baseadas no objeto de pesquisa, procurou-se utilizar o questionário para coletar informações básicas junto aos alunos (APÊNDICE III).

A elaboração das questões apresentadas no questionário foi embasada nos objetivos propostos na pesquisa, levando em consideração a faixa etária dos envolvidos, produzindo questões de fácil compreensão e que permitiram respostas que auxiliaram na investigação proposta. O questionário apresenta questões na sua maioria abertas em que “[...] os respondentes ofereçam suas próprias respostas” (GIL, 2008, p. 122). Outras questões implicaram a escolha de uma alternativa, porém com a condição para justificar a resposta (APÊNDICE III).

Antes da aplicação do questionário a pesquisadora solicitou ao professor a distribuição do Termo de participação em pesquisa científica para os pais e/ou responsáveis (APÊNDICE VI), pelo motivo de os alunos serem menores de idade, todos retornaram com os termos devidamente assinados a fim de validar a participação dos mesmos na pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada em uma das aulas de EF, cedida pelo professor de cada escola, o mesmo foi respondido pelos alunos na sala de aula de cada turma.

No momento de aplicação do questionário primeiramente a pesquisadora explicou brevemente aos alunos sobre as razões e importância das respostas das questões, em seguida foram designados auxiliares entre os alunos para realizar a distribuição das folhas, e finalizando a pesquisadora leu e explicou as questões antes dos alunos respondê-las, no decorrer do preenchimento do questionário a pesquisadora foi sanando pequenas dúvidas que surgiram, principalmente em algumas turmas de 8º anos do ensino fundamental de algumas escolas.

3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização e análise dos dados optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Tal opção constituiu-se pela possibilidade de alcançar satisfatórios resultados na investigação do objeto de estudo, permitindo assim a obtenção da compreensão da realidade que está sendo pesquisada, por meio da estruturação de categorias, que foram organizadas a partir de etapas propostas neste método de análise.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, p. 48) tem como finalidade:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) são apresentadas fases distintas que resultam posteriormente nas categorias que serão discutidas. As fases apresentam-se sistematizadas em três momentos distintos: 1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 125).

A primeira fase a pré-análise, se refere à leitura flutuante do material coletado, retirando informações análogas de maneira exaustiva, não desprezando nenhuma informação. Outro fator importante corresponde à escolha dos documentos, sendo os mesmos selecionados a partir das questões norteadoras da pesquisa, amparadas nas questões problemáticas que orientam e delimitaram o objeto de pesquisa (BARDIN, 2011).

Desta forma, a opção foi por seguir as regras para constituição da Análise de Conteúdo levantadas por Bardin (2011), as quais seriam: regra da exaustividade, não sendo desprezando nenhum dado; regra da homogeneidade em que os documentos seguem alguns padrões estabelecidos como correspondência, evitando dados muito individuais; regra da pertinência em que os documentos devem estar coadunados com os objetivos da pesquisa.

Nesse seguimento, o momento da pré-análise concedeu a organização dos dados, permitindo levantar algumas hipóteses que inicialmente puderam indicar elementos que se propunha a investigar, realizando assim, o encaminhamento da fase final da pesquisa, período compreendido pelo tratamento dos resultados, permitindo a inferência e interpretação dos dados (BARDIN, 2011).

Por meio da exploração do material coletado e do referencial teórico proposto na pesquisa, conduziu-se a codificação e classificação da análise, período em que ocorreu a conversão de dados brutos coletados na pesquisa por meio das observações das aulas, dos dados das entrevistas e das respostas dos questionários. Tais dados foram primeiramente organizados em unidades, realizando recortes no texto a partir da designação da temática edificada na pesquisa, originando assim as categorias elaboradas para posterior análise e discussão.

Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados a partir de classificações que atendiam ao propósito da investigação, identificar os saberes e conhecimentos docentes dos professores para a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental. As observações permitiram captar informações que contribuíram na interpretação da realidade estudada, analisar os saberes e conhecimentos utilizados pelo professor para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental. Todos os dados coletados apresentaram especificações de aspectos relacionados ao objeto de estudo, surgindo assim às categorias agrupadas de acordo com semelhanças para posteriormente serem analisadas. O questionário aplicado aos alunos possibilitou verificar a origem dos conhecimentos dos alunos sobre o esporte, bem como obter informações básicas sobre os escolares.

A fase de inferência permitiu a interpretação das informações coletadas amparadas no referencial teórico proposto. A inferência corresponde à conclusão por meio do exercício lógico de mensagens captadas dos sujeitos da pesquisa por meio da coleta de dados, obtida por meio de duas etapas a “[...] descrição (a enumeração das características do texto, resumida após o tratamento) [...] a interpretação (a significação concedida a estas características) [...]” (BARDIN, 2011, p. 45). Fase que pretendeu respaldar as ideias e discernimentos evidentes, através do exercício útil dos efeitos que irão gerar credibilidade na pesquisa.

3.4.1 As categorias de análise

De forma a condensar o vasto número das questões obtidas relacionadas ao tema da pesquisa, utilizou-se o processo de categorização, que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Nesse processo as categorias facilitam o tratamento do pesquisador em relação aos dados, permitindo evidenciar conceitos que realmente irão contribuir com a pesquisa, por meio da ordenação dos dados resultantes da coleta de dados.

Portanto, para concretizar a elaboração das categorias houve a articulação “[...] entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 55). Desta forma, buscou-se focar o estudo no objeto de pesquisa e nos fundamentos teóricos em que a investigação está amparada, a partir dos resultados dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta (observação, entrevista, questionário) realizaram-se enumerações e ordenações que deram origem as categorias de análise (BARDIN, 2011).

Analisando os dados obtidos por meio das observações das aulas de EF, com um roteiro pré-estabelecido, porém considerando-se as várias situações observadas que foram registradas no diário de campo (APÊNDICE I), das entrevistas por meio das transcrições da fala dos professores, para a qual se utilizou um guia de temáticas para orientar o encaminhamento da entrevista (APÊNDICE II), sendo também considerada a análise das respostas contidas no questionário aplicado aos alunos (APÊNDICE III).

Os dados coletados tiveram como propósito sustentar as discussões e análise para identificar e analisar os saberes e conhecimentos docentes para a tematização do esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental, bem como os conhecimentos dos alunos sobre o esporte. As análises e discussões foram articuladas ao referencial teórico que subsidia o estudo.

As categorias a seguir são decorrentes dos dados coletados por meio das entrevistas com os professores e das observações das aulas de EF das turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, resultando numa melhor interpretação dos dados. Foram elaboradas cinco categorias: categoria I – A influência do esporte na escolha profissional e formação inicial; categoria II – Críticas sobre a gestão do Estado em relação às escolas e a disciplina de Educação Física; categoria III – A mídia como recurso para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física; categoria IV – A origem dos conhecimentos dos alunos sobre o

esporte; categoria V – Os saberes e conhecimentos docentes dos professores de Educação Física.

As categorias foram estabelecidas a partir da análise do material coletado, dos objetivos elencados e das questões norteadoras presentes na problemática da pesquisa. A seguir serão abordadas as discussões realizadas em cada uma das categorias.

CAPÍTULO 4

O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES

4.1 A INFLUÊNCIA DO ESPORTE NA ESCOLHA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL

Por meio da entrevista (APÊNDICE II), foi constatado que o esporte influenciou na escolha profissional dos três (3) professores entrevistados (PA, PB, PC), ambos relataram o vínculo com o esporte anterior à formação inicial, afirmando sua importância e influência na EF. Pois, o esporte está entre os acontecimentos culturais e sociais de maior destaque na sociedade atual, sendo divulgado amplamente pela mídia, influenciando diversos setores da sociedade vigente (TUBINO, 2006).

O esporte representa preponderância nas disciplinas ministradas nos Cursos de Licenciatura em EF, afirmação dos professores, o que indica que a escolha pela profissão esteve fortemente relacionada a estas questões. Acompanhando o relato do PA obtido na entrevista, percebe-se o valor do esporte em sua escolha profissional:

Fui jogador de basquete na escola, na opção entre me tornar atleta e continuar ser pobre, optei pelo esporte, passei no vestibular para adentrar a universidade, fiz a Licenciatura em Educação Física, já no 2º ano de curso vim trabalhar em Carambeí com o esporte [...] O esporte foi a mola propulsora para conquistar tudo que tenho [...] era filho de caminhoneiro, tinha que me destacar em alguma coisa, a oportunidade que me foi dada foi por meio do esporte [...].

Portanto, o esporte influenciou na trajetória do professor e em suas decisões, entre elas a escolha profissional, além das posturas profissionais em sala de aula. Durante as entrevistas com os professores, percebeu-se que o esporte está estreitamente relacionado com a EF escolar, fator que indica que os saberes docentes de um professor de EF permeiam os conhecimentos advindos da vivência e do gosto pelo esporte.

Os professores de EF participantes do recorte proposto nesta pesquisa possuem conhecimentos que foram adquiridos por meio da prática esportiva, informação adquirida por meio das entrevistas, antes mesmo da formação inicial o esporte fazia parte da vida destes professores. Os saberes e conhecimentos desenvolvidos nas aulas de EF além de serem

provenientes da formação inicial, também se constituíram por meio de participações esportivas anteriores a formação, e também por meio da atuação nas escolas ao longo da trajetória profissional, resultando assim em saberes e conhecimentos primordiais para a ação docente, atestando a afirmação de Tardif (2014, p. 68), que diz: “[...] o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Percebe-se que os saberes e conhecimentos dos professores são gradativamente construídos, pois os interlocutores citam os obstáculos que possuíram no início da inserção no trabalho docente e que depois de alguns anos tornaram-se mais seguros e com maior número de conhecimentos provenientes de cursos, estudos, leituras, internet e outras fontes, indicativo que são provenientes de fontes plurais, heterogêneas e temporais, ou seja, saberes oriundos de várias fontes, de natureza distinta e em diversos períodos da vida do professor (TARDIF, 2014). Nota-se que cada professor sujeito da pesquisa perpassou pela experiência de atleta, fato que incentivou a aquisição de conhecimentos que contribuíram em suas atuações docentes para trabalhar com o conteúdo esporte nas aulas de EF.

Assim como o PA, o PB considera que o esporte foi determinante para a sua escolha profissional, o mesmo relata na entrevista o seguinte:

Como fui atleta desde criança na escola, fiz a escolha pelo curso de Educação Física por estar envolvido com o esporte, e estou feliz com a escolha profissional.

A trajetória de vida do PB, desde a infância foi construída juntamente com as questões relacionadas ao esporte, fato verificado também na fala do PC, que diz:

A escolha profissional deu-se por estar envolvido no meio esportivo, joguei por vinte (20) anos, desde os primeiros anos na escola até na fase adulta.

Atenta-se para as informações coletadas, que o esporte esteve intimamente relacionado à vida dos professores entrevistados, e que os mesmos adquiriram a experiência com o esporte na escola. Assim, constata-se que o esporte teve importância no desenvolvimento dos professores enquanto alunos.

Nas aulas de EF há necessidade de se abordar o esporte de maneira pedagógica, instrutiva e formativa; para auxiliar a desenvolver um caráter de formação de valores, de socialização, de conhecimento, proporcionando o gosto pela prática esportiva e por sua apreciação saudável, proporcionar equidade a todos à apropriação do conhecimento historicamente construído a respeito do esporte de maneira crítica (FREIRE, 2000).

Constata-se que os professores por terem tido boas experiências com o esporte optaram por uma profissão que estivesse agregada ao mesmo, porém o esporte desenvolvido na escola também pode proporcionar o gosto pela sua prática em momentos de lazer, como escolha de uma atividade física, favorecendo a qualidade de vida das pessoas em geral. O esporte não precisa necessariamente estar remetido à ideia de priorizar abordagens para incentivar os alunos a buscar sua prática como meio profissional, o esporte pode estar relacionado às questões que oportunize boas vivências para todos os alunos, considerando as características físicas, biológicas e cognitivas de cada um.

Em relação ao momento da formação inicial, mediante a coleta de dados nas entrevistas e observações, é possível se atestar que mesma realmente consiste em um momento primordial para a aquisição dos conhecimentos específicos para o trabalho docente. De acordo com Shulman (2005), há conhecimentos necessários e determinantes para uma boa prática docente, a qual engloba primordialmente um conhecimento básico, relacionado aos conteúdos, os quais são identificados nas formas de atuação do professor para atingir os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, adquiridos de forma preponderante nos cursos de formação inicial.

Segundo os relatos dos professores obtidos nas entrevistas e em conversas informais durante as observações das suas aulas de EF, a formação inicial não contribui satisfatoriamente, poderia ter contribuído muito mais na aquisição dos conhecimentos básicos para atuarem na docência, o qual respalda as ações docentes, são conhecimentos específicos da profissão docente, adquiridos basicamente e primordialmente por meio da formação inicial de uma determinada área. O professor PB reconhece que em sua formação inicial:

[...] algumas disciplinas poderiam ter sido aprofundadas melhor, não atingiram suas expectativas e durante a atuação profissional percebeu-se a ausência de alguns conhecimentos que só foram adquiridos por meio de leituras, cursos e da experiência como professor [...].

Ao desempenhar o papel de professor algumas habilidades básicas são necessárias, como o conhecimento dos conteúdos e habilidades didáticas gerais (SHULMAN, 2005), que são adquiridas na formação inicial. Portanto, a relevância que a formação inicial possui para a constituição de um professor é inegável, porém, o PA, destaca em seu relato na entrevista que pertenceu à primeira da turma do Curso de Licenciatura em EF da instituição de ensino superior onde se graduou, complementa dizendo que durante o curso vivenciou muitas dificuldades:

[...] éramos da primeira turma da universidade, os professores não tinham experiência, eles estavam aprendendo conosco [...] não foi a contento; o aprendizado de muitos conhecimentos utilizados e necessários na prática foram adquiridos com a experiência mesmo [...].

Por meio do relato do PA, verifica-se a importância dos conhecimentos e saberes construídos por meio da experiência, o saber experiencial discutido por Gauthier et al. (2006, p. 33) é adquirido pelo professor por meio da rotina escolar e da sua subjetividade. O trabalho docente exige atitudes rápidas que demandam do professor decisões, elaborando assim julgamentos individuais, são pressupostos e argumentos adotados em sala de aula desvinculados muitas vezes de métodos científicos.

Segundo os professores entrevistados, ao adentrar o meio o escolar, os mesmos se deparam com uma realidade diferente da que a formação inicial trata, relatam o distanciamento dos conhecimentos discutidos na universidade com as questões deparadas com as demandas docentes, sentindo um choque com a realidade (TARDIF, 2014, p. 87). Um exemplo desse choque com a realidade pode ser verificado no discurso do PC quando fala na entrevista sobre sua formação inicial dizendo que:

[...] foi totalmente diferente do que eu esperava [...] o que eles passam lá não bate com que a gente trabalha na escola, esperava respostas e só fiquei com mais dúvidas [...] você só vai aprendendo com o tempo. É diferente, porque eu como atleta só trabalhava com resultados e na escola não tem resultado, na escola você tem que ensinar, trabalhar com a formação dos alunos.

Os relatos dos professores obtidos nas entrevistas são semelhantes, explanam que a formação inicial apresenta-se desconectada da realidade escolar, as disciplinas desenvolvidas na universidade não apresentam relação com as questões encontradas na escola. O PC lembra que nas aulas na graduação envolvendo o esporte, havia um grande número de recursos materiais e físicos, diferentemente da realidade da escola, o professor diz que:

[...] na universidade havia uma bola para cada acadêmico, na escola algumas vezes tem-se uma bola para trinta (30) alunos, tínhamos amplas quadras, na escola temos que dividir espaço com outros professores.

A questão relacionada aos recursos materiais foi verificada durante as observações, onde se constatou um número reduzido dos mesmos nas escolas A e B, a escola C apresenta um maior acervo de recursos materiais, embora não seja o ideal. Na formação inicial deveriam ser abordadas questões sobre a realidade das escolas, incluindo a defasagem dos recursos materiais, as precárias condições do espaço físico, entre outras, elucidando assim os futuros profissionais sobre as inúmeras situações que terão que improvisar e utilizar a

criatividade para atingir os objetivos e desenvolver os conteúdos propostos no currículo escolar da educação básica. Tais informações, pelo relato dos professores, só foram evidenciadas no momento do Estágio supervisionado e/ou quando da inserção dos mesmos no exercício profissional na escola. No aspecto relacionado às disciplinas na formação inicial, percebe-se que as mesmas não estão relacionadas umas com as outras, como se observa na narrativa do PB:

[...] tínhamos a disciplina de Didática e tínhamos a disciplina de voleibol, por exemplo, mas não tinha uma articulação de como ensinar o voleibol, trabalhava-se uma disciplina separada da outra [...] cheguei à escola para ensinar o voleibol, mas sentia que não estava preparado, somente com o tempo trabalhando na escola fui aprendendo.

Nos depoimentos apresentados salienta-se certo desacordo entre o que a universidade trata no Curso de Licenciatura, para preparação do professor de EF, e a exigência da realidade escolar. O professor constrói seus conhecimentos também por meio das experiências vivenciadas no dia a dia na escola. O PC citou o estágio como componente primordial para a sua formação:

O professor da turma que eu fiz estágio dava umas aulas diferenciadas, tinha domínio de turma, me deu dicas importantes que utilizo até hoje, este contato com a escola foi um aprendizado bem importante para minha profissão.

A disciplina de Estágio supervisionado contribui significativamente para aquisição de saberes e conhecimentos docentes, tais como: os específicos do Curso de Licenciatura em EF, os curriculares, da tradição pedagógica, os conteúdos para cada nível de escolaridade, os pertencentes à subjetividade de cada professor, as informações sobre como tematizar os esporte, da trajetória de vida dos docentes, a personalidade individual, as informações divulgadas pelas mídias em geral, as informações de outras áreas de conhecimento como a psicológica, sociológica biológica entre outras, a criatividade, as informações sobre a realidade das escolas e a experiência pedagógica. O Estágio supervisionado, portanto, compreende um momento em que o acadêmico está observando e agindo na docência perante um tutor, e apresenta bons resultados quando o tutor está sendo representado por um professor que realiza o seu trabalho de docência com competência e comprometimento. O Estágio supervisionado certamente produz conhecimentos e saberes temporais, pois correspondem a uma das fases mais significativas da formação do professor (BORGES, 2004).

De acordo com os depoimentos provenientes das entrevistas com os professores de EF, pode-se afirmar que a formação inicial forneceu parte dos subsídios teóricos e práticos

para a concretização docente, porém, com a experiência e trajetória de vida dos professores os saberes e conhecimentos docentes formaram um amálgama provenientes de diversas fontes, produzindo um repertório de saberes, compreendidos pelos: saberes disciplinares (saberes específicos da EF adquiridos na formação inicial); saberes curriculares (conhecimento sobre o currículo do nível de escolaridade em que o docente está atuando); saberes das ciências da educação (a didática, metodologias pedagógicas para auxiliar a prática docente); saberes da tradição pedagógica (as características do ensino, ensinar para o coletivo, a representação de que os professores tem de dar aulas, os quais foram incorporados desde o momento em que eram alunos); saberes experienciais (adquiridos na trajetória de seu trabalho docente); saberes da ação pedagógica (são os trunfos adotados de maneira subjetiva pelos professores e que resultam em boas práticas). Portanto, a prática pedagógica não se reduz unicamente à compreensão de um único saber, um único conhecimento e sim a vários (GAUTHIER et al., 2006).

As observações permitiram constatar que o discurso proferido por meio das entrevistas dos professores se aplica nas aulas, permeiam o dia a dia da ação docente dos professores de EF, assim como serviu para identificar alguns trunfos para auxiliar na motivação dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de EF.

4.2 CRÍTICAS SOBRE A GESTÃO DO ESTADO EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS E A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Percebe-se na fala dos professores obtida por meio das entrevistas com os professores envolvidos na pesquisa, um descontentamento relacionado à gestão do Estado do PR, desde a elaboração do currículo até situações de repasse de recursos financeiros. O momento em que a pesquisadora embrenhou-se no campo de pesquisa foi pós-greve, período de visível decepção dos professores, observado em conversas informais na sala de professores, no discurso das entrevistas e em pequenos diálogos com os professores no período das observações nas aulas de EF. O relato da entrevista do PA retrata bem essa questão, não só em relação ao Estado, mas também com a gestão que dirige a escola em que atua, o PA afirma que não há incentivo à promoção do esporte, bem como não se valoriza a disciplina de EF, o referido professor afirma que:

O poder público não dá incentivo a nada [...]. Não há gestão por parte da direção, não há empenho em adquirir equipamentos, materiais e espaços para a promoção

dos esportes, com isso não há motivação à prática esportiva, não há interesse por parte da direção, infelizmente a Educação Física não é valorizada aqui.

A decisão do governo do PR em reduzir o número de aulas semanais da disciplina de EF, causou nos professores um sentimento de retrocesso para a área. A decisão do governo foi respaldada por motivos assegurados como prioridade na educação do Estado do PR, com o discurso de que as disciplinas da área de português e matemática desempenham um papel prioritário para a formação dos alunos, a redução coube também a outras disciplinas como História, Ciências e Geografia¹³ Na fala do PB, percebe-se um tom de decepção na decisão da diminuição de aulas de EF por parte do Estado:

[...] o Estado diminuiu uma aula semanal da disciplina de Educação Física, não há estrutura física adequada para as aulas, não há material esportivo [...], o diretor da escola tinha que ser cobrado mais para buscar recursos para as escolas, dar condições aos alunos de participarem de atividades envolvendo o esporte nas aulas.

Em contrapartida as aulas treinamento foram ofertadas pelo Estado do PR, em horários de contra turno, porém os momentos de treinamento não oportunizam a prática a todos, e sim a um grupo seletivo, muitas vezes os alunos participantes já possuem habilidades motoras bem definidas, o que diferentemente ocorre nas aulas de EF. A informação pode ser confirmada pela fala do PC:

O Estado proporciona o momento treinamento no período de contra turno para os alunos, porém é muito reduzido o número de participantes, poucos possuem habilidades e motivação para frequentar os treinamentos [...].

As aulas de EF correspondem a um momento que o esporte proporciona a participação de todos, em que há um incentivo e a promoção da prática dos esportes para tornar-se hábito na vida para os alunos, promovendo a qualidade de vida às pessoas:

O governo não investe em materiais esportivos e espaço físico para aulas de Educação Física, a direção da escola é que contribui para aquisição dos materiais utilizados para as aulas de Educação Física e manutenção do espaço físico para as aulas na escola (PC).

O PC sente-se agradecido à direção da escola, que incentivou seu trabalho e de outros professores de EF. Há uma preocupação relacionada aos recursos materiais, em que o que é solicitado pelos professores rapidamente é providenciado. Porém, durante as observações

¹³ Tais informações foram obtidas por meio de dados apontados pelo deputado Adelino Ribeiro (PSL) – presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, as quais foram retiradas da página da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Disponível em: www.alep.pr.gov.br. Acesso em: 27/03/2016.

(16/06/2015 a 06/08/2015) nessa escola, constatou-se que o espaço físico externo não apresenta condições favoráveis de atuação, apresentando barulho constante, poeira, cheiro característico dos produtos manipulados na empresa que está localizada ao lado da escola, além das dimensões de quadra ser consideravelmente reduzidas. Ao ser indagado sobre a questão relatada acima, o PB diz ser complicado, pois segundo ele:

[...] há questões políticas e financeiras envolvidas, o que requer esforços infrutíferos.

A afirmação remete a mágoa existente dos professores a respeito do descaso do Estado para com as questões educacionais, o desprestígio social percebido pela própria pesquisadora, as péssimas condições de trabalho e os inúmeros casos de corrupções efetuados por representantes políticos do cenário brasileiro divulgados pelos noticiários, fatores que desmotivam a classe docente.

Finalizando esse tópico, percebe-se que os saberes e conhecimentos curriculares, relacionados ao currículo do Estado do PR principalmente no que se refere à redução de carga horária indica que os três (3) professores de EF estão em desacordo com a decisão, embora tenham obtido horários para os treinamentos esportivos. O momento do treinamento é considerado importante, porém não pode ser considerado como substituto das aulas, as quais possibilitam a participação de um maior número de alunos, auxiliando na aquisição de habilidades que poderão proporcionar a prática esportiva futura como uma atividade que poderá contribuir para uma melhor qualidade de vida.

4.3 A MÍDIA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No momento das observações das aulas de EF (16/06/2015 a 20/08/2015) perceberam-se a ampla utilização de recursos advindo das mídias, como o uso de artigos, vídeos. Os professores utilizam como recurso auxiliar no seu trabalho docente, a internet. A internet foi incorporada como grande aliada no planejamento das aulas de EF dos três (3) professores investigados, de forma a permitir a atualização de informações e conhecimentos abordados em aula. Por exemplo, informações sobre mudanças nas regras esportivas, situações de jogo de determinada modalidade esportiva, apresentação de vídeo e/ou fotos de um esporte que não é desenvolvido na escola devido à falta de recursos físicos e materiais. Desta forma, os professores possibilitam o conhecimento de algo novo, despertando a curiosidade e ampliando os conhecimentos dos alunos sobre esportes que muitas vezes não teriam a oportunidade de

conhecer em outro momento, bem como ampliam seus próprios conhecimentos e saberes por meio do uso da mídia.

Nas observações das aulas de EF (16/06/2015 a 20/08/2015), foram presenciadas pela pesquisadora nas três (3) escolas investigadas, situações em que os alunos comentavam com os professores sobre algum jogo divulgado pela mídia, ou ao contrário, professores indagando aos alunos sobre questões esportivas. A mídia está muito presente na sociedade atual, “[...] bombardeiam diariamente com milhares de imagens, palavras e sons” (BETTI, 2003, p. 92). A mídia divulga em grande proporção diversos eventos esportivos, informações que os alunos se apropriam diariamente e levam para escola, cabendo ao professor estar atualizado para debater sobre essas informações.

Durante as observações das aulas de EF constatou-se uma situação em que o professor ao adentrar na sala, a primeira ação do mesmo foi perguntar aos alunos quem assistiu aos jogos da seleção brasileira de vôlei que estavam acontecendo nos dias próximos da aula observada, percebeu-se que a grande maioria dos alunos acompanhou os resultados realizando comentários sobre os jogos. Nessa perspectiva a mídia torna-se um componente curricular (BETTI, 2003, p. 92) nas aulas de EF, contribuindo para instigar o interesse e motivar os alunos para questões relacionadas ao esporte.

Entretanto, no relato dos professores nas entrevistas, nota-se que há uma preocupação elevada com a desmotivação principalmente com a faixa etária dos alunos pertencentes às turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, muito presente na fala do PA:

Isso que os professores doutores e pós-doutores da universidade precisam analisar, propor uma estratégia, um meio para atingir o interesse dos alunos, para motivá-los, não adianta fazer pesquisa aqui na escola, porque a realidade é esta, nada motiva os alunos [...] falta interesse aos alunos, eles não gostam de brincar, as brincadeiras estão reduzidas aos equipamentos tecnológicos [...].

Ao atentar-se na narrativa acima, observa-se que os equipamentos tecnológicos estão absorvendo o interesse e o tempo dos alunos. Portanto, o PA utiliza em suas aulas um trunfo, presente em seu saber da ação pedagógica, o uso dos recursos tecnológicos, materiais obtidos por meio da mídia, propagandas, vídeos produzidos e divulgados pela internet, assuntos do cotidiano dos adolescentes que apresentam vínculo com o conteúdo que está sendo trabalhado nas aulas. Por exemplo, em uma das aulas observadas o PA abordou as consequências do uso indiscriminado de anabolizantes por atletas das mais diferentes modalidades esportivas, para tentar instigar a atenção e interesse dos alunos pelas aulas. O vídeo em questão foi produzido por um adolescente, um clipe em que apareciam imagens fortes sobre consequências do uso

de anabolizantes com intuito de adquirir massa muscular. A música tratada no vídeo era um rap, estilo musical que agrada muitos adolescentes. A letra da música era permeada por gírias, linguagem muito comum no universo dos adolescentes, remetendo a ideia dos malefícios causados pelo uso de anabolizantes.

Portanto, o uso das mídias na escola pode representar um excelente aliado, um conhecimento e saber advindo da ação pedagógica, pois ao tratar de assuntos voltados a realidade dos alunos acoplados aos conteúdos da disciplina que está sendo trabalhada pode proporcionar resultados eficientes. Observa-se que nas aulas de EF da escola A, “[...] indicam a necessidade de a Escola levar em consideração as produções das mídias, pois elas estão presentes na vida dos alunos, porém de modo crítico e contextualizado” (BETTI, 2003, p. 93).

Os alunos possuem acesso à mídia diariamente, são propagandas, novelas, documentários, filmes, clipes musicais, muita informação. Além da internet os sites de relacionamento, vídeos disponíveis sobre muitos assuntos. A escola nesse sentido pode desempenhar o papel de orientar a apreensão das informações, auxiliarem no processo de codificação, para que eles não absorvam tudo passivamente sem um posicionamento crítico e reflexivo, representa uma alternativa advinda do saber da ação pedagógica compondo o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada (GAUTHIER et al., 2006 p. 29).

Nesse seguimento, o professor de EF para atuar nas escolas e motivar seus alunos ao aprendizado do esporte, deve acompanhar os acontecimentos divulgados pela mídia, apresentar saberes e conhecimentos que envolvem a criatividade, que auxiliam a elaborar trunfos, que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem, ensinar os alunos a lidar com mídia, permitindo aos mesmos a eficácia de apreender as informações codificando-as simultaneamente de maneira crítica, instigando a reflexão dos seus alunos, o que tem surtindo bons resultados nas escolas em que foram realizadas as observações das aulas de EF.

O saber da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 2006), pode estar remetido no caso do PA, à utilização das mídias como estímulo ao interesse dos alunos nas aulas, consequência do saber experiencial, confirmado pelo fato de que suas práticas pedagógicas foram conduzidas a elaborar estratégias para atingir os objetivos propostos em aula. Assim, o PA optou pelo uso dos recursos midiáticos para conquistar o interesse dos alunos, gerando aulas mais produtivas e despertando a curiosidade dos alunos, desvendando uma das várias facetas de seu ofício (GAUTHIER et al., 2006, p. 31). O relato abaixo elucida a estratégia que o professor utiliza para motivar os alunos para os conteúdos da disciplina de EF:

Com o passar dos anos descobri que preciso inovar e diversificar minhas aulas para despertar o interesse dos alunos [...] eu sou muito de pegar informações em todos os lugares, meu filho assina uma revista científica médica e o que posso aproveitar para minhas aulas eu uso [...] sempre estou trazendo coisas diferenciadas para aula recorrente de leituras que faço, e é nos vídeos que vejo um canal de acesso aos adolescentes, fase difícil para estimular a atenção aos conteúdos que devem ser trabalhados na escola [...] (PA).

Compreende-se que a escola pode se relacionar a mídia com os objetivos educativos, mediando por meio do papel do professor as informações que os alunos têm acesso. Utilizando o repertório de saberes (GAUTHIER et al., 2006) do professor para proporcionar aos alunos uma leitura crítica de suas mensagens (BETTI, 2003, p. 94). A mídia foi responsável em conceber ao esporte a imagem de um espetáculo, pelos mais diversos ângulos, como filmagens, efeitos sonoros, a idolatria de atletas, a função dos comentaristas esportivos. Informações que são lançadas todos os dias aos telespectadores que as visualizam muitas vezes de maneira passiva, sem um posicionamento crítico, podendo a escola, nas aulas de EF exercer esse papel.

Nas observações das aulas do PB realizadas no período de 15/06/2015 a 27/07/2015, verificou-se que a mídia também foi utilizada como meio de instigação para motivar os alunos a estarem atualizados sobre os acontecimentos esportivos. A pesquisadora presenciou, de forma frequente, por meio de conversas informais entre professor e alunos, no caminho da sala de aula para a quadra externa, sobre uma leitura crítica de reportagens e eventos esportivos. Outros momentos foram observados nas aulas realizadas no período de 16/06/2015 a 06/08/2015, nos quais se constatou a utilização de vídeos de jogos de um determinado esporte para que os alunos pudessem entender o sistema tático. Os jogos visualizados pelos alunos correspondiam a campeonatos recentes o que visivelmente aumentou o interesse dos alunos em relação ao conteúdo da aula.

Nas aulas do PC, as quais foram observadas no período de 16/06/2015 a 06/07/2015, se constatou durante as explicações teóricas que PC realizou comentários sobre noticiários em que o esporte esteve em foco, relatando algumas situações e instigando a participação dos alunos. O PC também acabou utilizando como recurso em uma de suas aulas, um vídeo para ilustrar os movimentos e enfatizar a execução dos fundamentos de um determinado esporte que estava sendo trabalhado nas aulas. Apontou erros que estavam sendo cometidos nos movimentos dos alunos e mostrou os benefícios no desempenho de uma modalidade esportiva realizando movimentos corretamente. Ainda comentou que para praticar um esporte não há necessidade de performance mas que quanto mais correto o movimento de um fundamento do esporte for executado, mais interessante e prazeroso fica o jogo para o praticante.

Logo, percebe-se que a mídia é um recurso tecnológico interessante para aumentar o interesse dos alunos nas aulas, fazendo parte do saber da ação pedagógica, contribuindo para dinamizar os padrões de ensino constituídos, muitos deles inseridos na escola por volta do século XVII, os quais apresentavam características que estão em vigor ainda hoje (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 57). Tais recursos mediáticos contribuem para tornar as aulas mais interessantes, apresentando características mais atuais frente à realidade vigente. Embora ainda na escola, dentre as características instauradas no século XVII, pode-se dizer que muitos dos professores ainda utilizam quase os mesmos instrumentos de trabalho, como a aplicação de exames, deveres, recompensas, a imposição de obediência às regras, dentre outras características, muito frequentes nas escolas.

Desse modo, as ferramentas mediáticas empregadas como recursos pedagógicos compreendem em um dos saberes e conhecimentos que fazem parte do repertório de conhecimentos dos professores, é o saber e conhecimento da ação pedagógica e surgem para superar arcaicas características ainda muito presentes nas escolas, proporcionando um ensino voltado à realidade dos alunos. A mídia está presente e sendo utilizada com resultados significativos para o desenvolvimento dos conhecimentos nas aulas de EF, as quais foram observadas no período de 17/06/2015 a 06/08/2015 no campo de pesquisa.

O *campo* esportivo exerce uma grande influência na aquisição de saberes e conhecimentos dos professores, as disputas de poder existentes nesse meio induzem a posicionamentos pelos meios divulgadores compostos pela mídia nas aulas de EF. O PB relata uma abordagem em aula sobre a corrupção presente no esporte:

[...] incentivo os alunos a visualizarem jogos transmitidos pela mídia, e depois conduzo um bate papo em aula, debatemos temas polêmicos, como por exemplo, o escândalo envolvendo a FIFA, salário dos jogadores, questões políticas dos clubes esportivos, entre outros assuntos, os alunos precisam ter ciência disso [...].

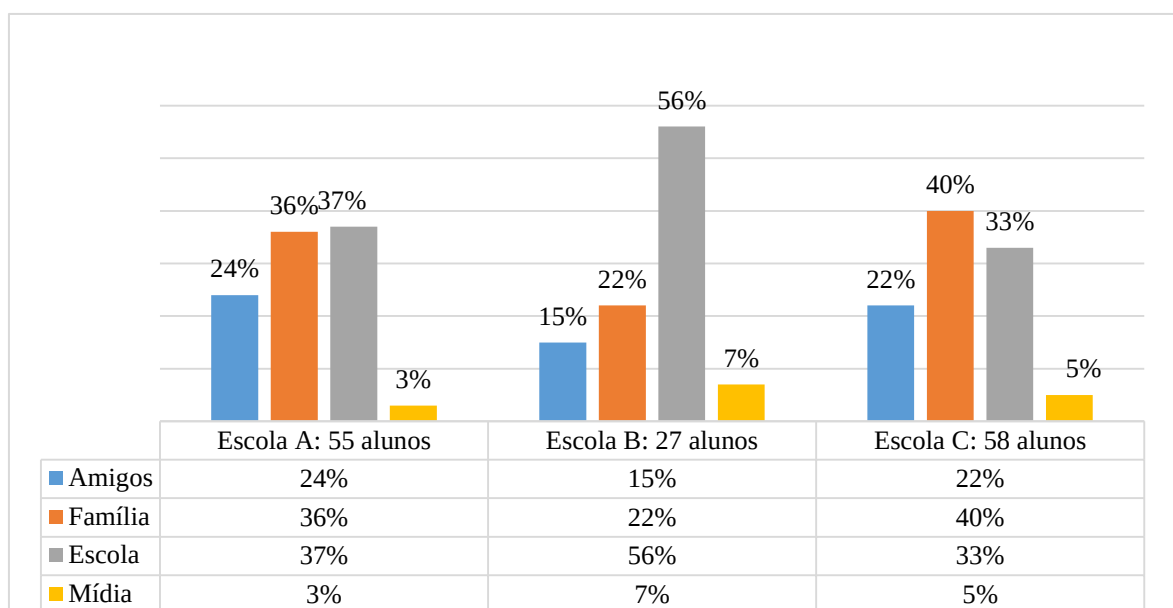
As relações de poder que o *campo* esportivo apresenta podem ser debatidas nas aulas de EF, para auxiliar os alunos a compreenderem e discernirem sobre o que há por trás dos bastidores esportivos. Os saberes e conhecimentos provenientes da mídia sobre o *campo* esportivo são aprimorados e lapidados por outros saberes como os da experiência, formação inicial, da ação pedagógica que os professores possuem, de forma a contribuir para com os alunos na aquisição de conhecimentos críticos sobre o esporte.

4.4 A ORIGEM DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE O ESPORTE

Categoria originada a partir dos dados coletados por meio de questionário aplicado aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, de três (3) escolas públicas da cidade de Carambeí/PR. O questionário foi aplicado em uma aula de EF cedida pelo professor regente da turma.

O gráfico (3) abaixo reflete alguns dados quantitativos para serem debatidos posteriormente, de um universo de cinquenta e cinco (55) alunos da escola A, 24% adquiriram os primeiros conhecimentos sobre o esporte com amigos, 36% com a família, 37% na escola e 3% na mídia; em um universo de vinte e sete (27) alunos da escola B, 15% adquiriram os primeiros conhecimentos sobre o esporte com amigos, 22% com a família, 56% na escola e 7% com a mídia; em um universo de cinquenta e oito (58) alunos da escola C 22% adquiriram o primeiro contato com o esporte por meio dos amigos, 40% por meio da família, 33% por meio da escola e 5% por meio da mídia.

Gráfico 3 – A influência na incorporação dos primeiros conhecimentos sobre o esporte



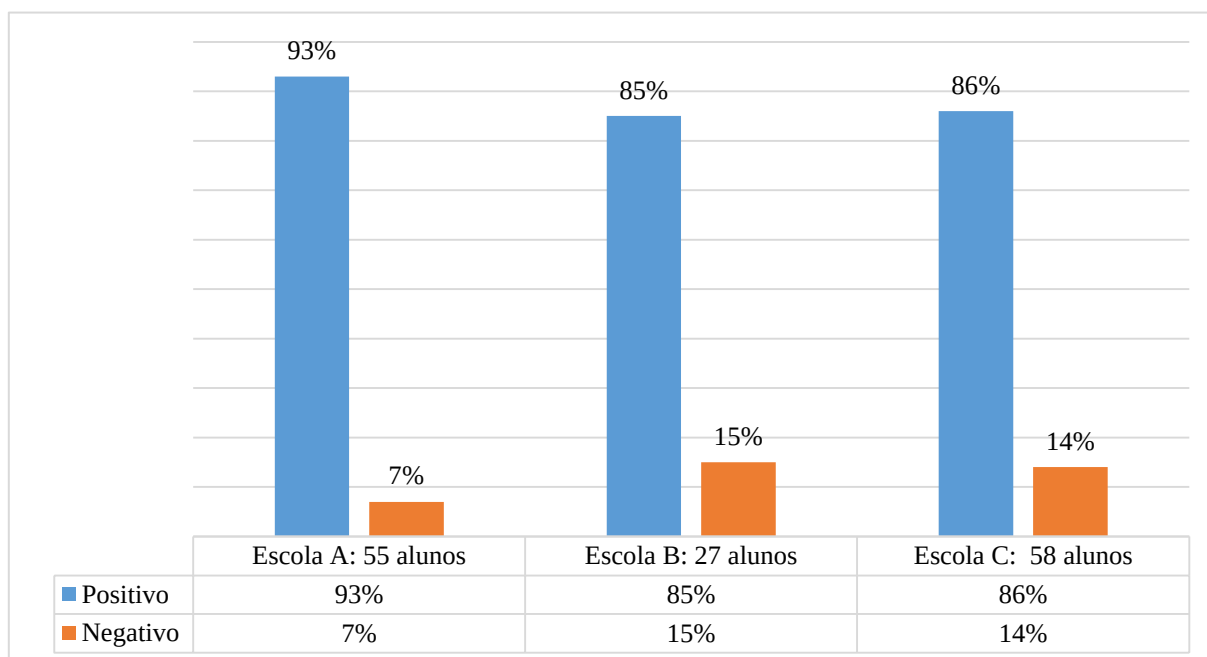
Fonte: A autora.

Podemos concluir através dos dados do gráfico (3) que a escola assume destaque e relevância na aquisição dos primeiros contatos dos alunos com o esporte, pois nas duas (2) escolas investigadas (A, B) apresentaram os maiores resultados e em uma (1) das escolas (C) o segundo maior resultado. Portanto, o papel dos professores no desenvolvimento das aulas de EF pode ser determinante na vida dos alunos. Nessa perspectiva, os alunos podem adquirir o gosto pela prática esportiva ou aversão, cabendo ao professor desempenhar sua função de

forma a promover o esporte como uma prática prazerosa, benéfica e significativa para os alunos.

O gráfico (4) a seguir indica que os primeiros contatos dos alunos com o esporte foram positivos, pois de um total de cinquenta e cinco (55) alunos da escola A, 93% tiveram em suas primeiras experiências com o esporte, boas impressões e somente 7% tiveram experiências frustrantes em seus primeiros contatos com o esporte; em um total de vinte e sete (27) alunos da escola B, 85% tiveram boas primeiras experiências com o esporte e 15% tiveram experiências negativas com o primeiro contato com o esporte; de um total de cinquenta e oito (58) alunos da escola C 86% tiveram resultados positivos em suas primeiras experiências com o esporte e apenas 14% tiveram experiências negativas com os primeiros contatos com o esporte.

Gráfico 4 – Impressões relacionadas ao primeiro contato com o esporte.



Fonte: A autora.

Segundo as informações obtidas por meio do questionário os alunos tiveram em sua maioria o primeiro contato com o esporte na escola, e a grande maioria considera que essa primeira experiência foi algo positivo, o que permite inferir que os professores de EF tem tematizado o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental, de forma a proporcionar um primeiro contato prazeroso aos alunos. Segundo o relato dos professores obtidos por meio das entrevistas e as observações realizadas nas aulas de EF, o esporte representa um dos conteúdos mais trabalhados nas aulas e os saberes e conhecimentos dos professores utilizados para tematizá-lo correspondem em importantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, por meio da análise dos dados pode-se afirmar que as aulas de EF são determinantes para a aquisição dos conhecimentos dos alunos sobre o esporte, bem como proporcionar que sua vivência seja prazerosa. Assim, a mobilização de saberes e conhecimentos docentes pelos professores de EF representam um importante papel na ação pedagógica, determinando fatores positivos e/ou negativos na participação dos alunos em atividades esportivas. Tais saberes e conhecimentos podem despertar nos alunos o gosto pela prática e a apreciação saudável do esporte, que poderá contribuir no futuro na formação dos alunos por meio dos benefícios que o mesmo proporciona aos seus praticantes.

De forma que, os professores de EF ao tematizar o esporte em suas aulas, produzem e utilizam saberes e conhecimentos docentes entre eles os curriculares, da tradição pedagógica, presentes na subjetividade do professor, dos conteúdos da disciplina específica, de outras áreas de conhecimento (Educação, Psicológica, Sócio-Afetiva, Biológica, Sociológica, entre outras), da ação pedagógica, da experiência docente. Tais saberes e conhecimentos auxiliarão a determinar a apreensão e compreensão dos alunos sobre o esporte enquanto prática cultural. A ação docente viabiliza o processo de ensino e aprendizagem, ao tematizar o esporte na escola o conjunto e repertório de saberes e conhecimentos dos professores poderão possibilitar aos alunos a compreensão de questões sociais que refletem na realidade e nos acontecimentos sociais e políticos da sociedade.

4.5 OS SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No relato dos professores de EF, observa-se que para o desenvolvimento das aulas de EF, outros conhecimentos acabam sendo inseridos na rotina pedagógica, conhecimentos estes que pertencem a outras áreas.

Na grade curricular do Curso de Licenciatura em EF conhecimentos da área biológica, sociológica, psicológica estão presentes e são abordados no curso muitas vezes de maneira superficial, e quando o professor inicia seu trabalho no âmbito escolar se depara com situações que exigem conhecimentos mais aprofundados.

Numa situação de acidente em aula, por exemplo, o professor precisa adotar decisões rápidas, dependendo do procedimento poderá agravar ou amenizar o problema, para tanto são necessários conhecimentos específicos que deveriam ser adquiridos na formação inicial, porém segundo os professores tais conhecimentos muitas vezes não são suficientes para agir com segurança. Os acidentes na aula de EF podem acontecer, por ser um momento em que os

alunos se movimentam de várias formas e em diferentes intensidades. Nas aulas de EF os alunos são protagonistas de atividades que envolvem todo o corpo, estão em um ambiente amplo e externo, utilizam materiais, movimentam-se constantemente, estão suscetíveis a cair, e se envolverem em colisões. São problemas menos frequentes nas aulas de outras disciplinas na escola. Essa afirmação pode ser confirmada no relato do PB:

Temos que estar preparados para acontecimentos inesperados em uma aula de Educação Física, e a nossa reação têm que ser rápida, se o aluno cai ou colide em algo, temos que utilizar os conhecimentos de primeiros socorros para fazer uma pré-avaliação da gravidade do acidente e tomar as medidas para a situação, chamar uma ambulância, encaminhá-lo para um centro médico [...].

A exigência de conhecimentos exemplificados pelo professor (PB) proporciona-lhe uma maior segurança em sua ação docente, ao desenvolver atividades que envolvem o esporte, principalmente os coletivos que oferecem maiores riscos aos alunos de colisão e queda. De acordo com o PB, em relação aos alunos, o professor deve estar preparado para agir rapidamente e conseguir resolver os problemas de maneira adequada.

O professor que possui um repertório de conhecimentos (GAUTHIER, et al., 2006), um leque de conhecimentos amplos, heterogêneos, ou seja, conhecimentos de outros campos científicos, mas que contribuem para adotar posturas e escolhas em sala de aula, dependendo da disciplina que está atuando, certamente dará ao professor a capacidade de proporcionar aulas mais proveitosas para os seus alunos (BORGES, 2004). Dessa forma, o professor realiza mobilizações de seus saberes (disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da ação pedagógica) produzindo um reservatório de saberes e conhecimentos docentes entre eles os curriculares, da tradição pedagógica, presentes na subjetividade do professor, dos conteúdos da disciplina específica, de outras áreas de conhecimento (Educação, Psicológica, Sócio-Afetiva, Biológica, Sociológica, entre outras), da ação pedagógica, da experiência docente, no qual este é provisionado para atender às circunstâncias na realidade em sala de aula (GAUTHIER et al., 2006).

Outra questão citada no relato do PB, docente da escola situada no meio rural, apresenta uma preocupação relacionada com a baixa autoestima dos alunos, o PB compara o comportamento dos alunos que fazem parte de escolas urbanas, fazendo o mesmo sentir a necessidade de recorrer ao seu reservatório de conhecimentos (GAUTHIER, et al., 2006), para encontrar outros que possibilitem auxiliar os alunos. Isso pode ser observado na fala do PB:

Percebo que na área rural os alunos têm muitas dificuldades de relacionamento, são muito tímidos, se sentem constrangidos constantemente nas aulas de Educação Física, preciso interferir em determinadas situações para motivar a participação e tentar aumentar a autoestima dos alunos [...] os movimentos dos alunos nas aulas de Educação Física são retraídos, apresentam posicionamentos posturais errados, os ombros para frente, cabeça baixa, preciso estar o tempo todo corrigindo a postura deles, tentando valorizá-los [...] Nessas situações tento utilizar os conhecimentos da área da Psicologia, para tentar compreender e ajudar os alunos.

Portanto, o professor que atua com a disciplina de EF, relaciona os seus saberes e conhecimentos específicos dos conteúdos com o de outras áreas (Educação, Psicológica, Sócio-Afetiva, Biológica, Sociológica, entre outras), sustentando um arcabouço teórico metodológico (BORGES, 2004, p. 189), permitindo-lhe que apresente diferentes estratégias para motivar os alunos, possibilitando adotar posicionamentos e realizar escolhas que solucionem os problemas encontrados no dia a dia da ação docente.

As aulas de EF, diferentemente das outras disciplinas presentes na grade curricular da Educação Básica, permitem um maior contato entre professor e alunos, possibilita ao professor, por meio de seus saberes e conhecimentos, perceber comportamentos e atitudes que podem estar prejudicando os alunos, e desta forma, assumir posturas que poderão fazer a diferença na vida destes alunos. Portanto, o próprio saber constituído na família do professor, em sua origem, pode de alguma forma contribuir para adotar condutas, dependendo da exigência em sala de aula, são conhecimentos subjetivos, que permitem ao professor se colocar no lugar do aluno, procurar entendê-lo, para melhor atuar e fazer diferença na formação dos educandos (BORGES, 2004). Tais constatações são percebidas pelo PB:

[...] o meu conhecimento como pessoa, os valores que tenho de vida, de atleta, tudo que fiz irá auxiliar bastante, tem que ter o tato para ser professor alunos que tem problema de comportamento, que trazem de casa seus problemas pessoais, o professor precisar usar os conhecimentos da Psicologia para ajudar o aluno, usar diálogo, ter habilidade de entender o ser humano, unir a teoria com a prática [...].

Durante as observações (15/06/2015 a 06/08/2015), foram constatados fatos relacionados a alguns questionamentos feitos pelos os alunos aos professores sobre questões diversificadas, relacionadas à vida pessoal dos alunos. Um exemplo de uma situação nesse sentido foi presenciado pela própria pesquisadora em uma das aulas observadas (24/06/2015) na escola A, compreendendo a seguinte situação: uma aluna grávida fez o seguinte questionamento, quais seriam as implicações de fazer caminhadas ou outra atividade física sem causar prejuízo ao seu bebê, essa questão foi dirigida à pesquisadora, o que se leva a concluir que pelo motivo do professor ser homem, a aluna se sentiu mais à vontade em colocar sua dúvida à pesquisadora que é mulher que também é professora de EF, o que causou

espanto ao professor regente da turma que não sabia que a aluna estava grávida. Na situação descrita anteriormente, verifica-se que o simples fato da pesquisadora ser mulher e professora de EF, influenciou para a aluna revelar uma questão, e ficou nítido de que para a aluna esse fato poderia ser decisivo para que sua questão fosse melhor respondida, ou simplesmente pelo motivo de ser uma situação menos constrangedora para a aluna do que realizá-la para o professor homem, ou de que um professor homem não teria conhecimentos biológicos sobre seu estado.

Nessa questão, não só os conhecimentos individuais influenciariam na resposta, mas os conhecimentos biológicos auxiliariam também. Mas o fato é que os alunos sentem certa segurança em confidenciar e indagar questões pessoais aos professores de EF, talvez não confidenciado para o professor de outras disciplinas por se remeter a ideia de que o docente de EF esteja mais próximo fisicamente dos seus alunos e conduza as aulas de maneira um pouco menos formal. Portanto, as questões de gênero também influenciam nas indagações pessoais dos alunos ao professor, talvez em outra situação, um problema relacionado a um menino teria sido abordada a um professor do sexo masculino.

As aulas de EF permitem ao aluno um momento diferenciado de atividades, isso geralmente torna a aula mais atrativa que outras, despertando nos alunos uma confiança nos professores que atuam com a disciplina de EF. Percebe-se assim, que os alunos acabam desabafando problemas pessoais aos professores, cabendo ao mesmo em muitos casos, um determinado posicionamento, o qual acaba sofrendo influências não só de ordem teórica, mas proveniente dos valores morais individuais de cada professor, gerando consequências positivas ou negativas aos alunos. O relato do PC exemplifica essa questão:

Ao abordar um assunto como doenças cardíacas, por exemplo, os alunos acabam relatando histórias e experiências de suas famílias [...] ao abordar suplementos alimentares apresentam curiosidade sobre assuntos polêmicos como anabolizantes [...] alguns alunos no final da aula perguntam questões pessoais, algumas vezes sobre o tema discutido na aula, outros não, apenas para ter a minha opinião.

Verifica-se a relevância nos conhecimentos da área da Psicologia, os quais podem dar suporte às muitas respostas do professor, sendo que parte desses conhecimentos, são assimilados na formação inicial, porém, nos relatos dos professores coletados nas entrevistas, esses saberes e conhecimentos não foram suficientes na sua graduação. Percebe-se que em alguns casos são os saberes e conhecimentos da trajetória de vida do professor que determinam às ações nas aulas que exigem conhecimentos específicos da área psicológica, os saberes e conhecimentos constituídos individualmente.

Os saberes e conhecimentos individuais dos professores também são adquiridos por meio da família, num determinado ambiente social, e em situações de aula os professores “[...] utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais [...]” (TARDIF, 2014, p. 64), muitos dos saberes e conhecimentos são provenientes do meio social que o professor percorreu em sua vida familiar e escolar, “[...] provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita [...]” (TARDIF, 2014, p. 64).

Percebe-se que por meio das ações cotidianas em sala de aula, os professores assumem posturas, fazem escolhas que são próprias da personalidade do sujeito. Dessa forma, “[...] o saber profissional está de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, na sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF, 2014, p. 64).

Portanto, os conhecimentos individuais da trajetória não somente profissional, mas como a trajetória de vida, os espaços que os professores percorreram, a postura como ser humano que adotam são constantemente avaliados, observados e em algumas vezes apropriados como exemplos pelos alunos. A fala do PC coletada na entrevista e transcrita abaixo deixa clara a constatação de saberes e conhecimentos individuais, adquiridos ao longo de sua vida não só profissional como também pessoal para atuar em sala de aula como professor:

A condição de ex-atleta me ajudou bastante, mas em outros acabou atrapalhando, o professor tem que saber fazer, tem que saber motivar os alunos, transformar o conhecimento técnico de uma modalidade esportiva, por exemplo, em conhecimento pedagógico, porque é bem diferente, quero em minhas aulas que todos participem e gostem de esportes, tento fazer isso com responsabilidade [...] utilizo meus conhecimentos de pai para ensinar.

No relato cima, observa-se que a constituição dos saberes e conhecimentos do professor não se restringem a um só saber, e a um só conhecimento e sim é um conjunto de saberes (TARDIF, 2014). Sendo os saberes, constituídos para atuação docente, adquiridos por meio da formação inicial, o saber individual, subjetivo do professor, o saber que é adquirido ao longo da vida do professor, portanto são temporais, sua constituição está atrelada aos aspectos da trajetória escolar enquanto aluno e no convívio familiar (TARDIF, 2014). No professor de EF são percebidos saberes e conhecimentos disciplinares, curriculares, experienciais, individuais, conhecimentos de outras áreas (Psicologia, Educação, Sócio-Afetiva, Biológica, entre outros).

O PA utiliza exemplos da própria vida, situações problemáticas que fizeram o professor superar as dificuldades e seguir em frente, instiga os alunos ao interesse por

conhecimentos e de que com dedicação e perseverança obterão sucesso. Utiliza as características próprias do esporte para fazer com que os alunos entendam a importância dos estudos e da disciplina. O PA afirmou:

Eu dou o meu exemplo de vida para que eles possam seguir estudando, para que no futuro sejam alguém [...].

Nas observações de várias aulas do PA (15/06, 24/06, 08/07, 15/07, 29/07 e 05/08/2015), observou-se na fala do professor aos alunos o incentivo para que no futuro realizassem o vestibular, justificado pelo fato de que somente a universidade faria com que eles não se tornassem operário padrão, uma expressão utilizada pelo PA, remetendo a ideia de que com os estudos o aluno terá a oportunidade de ser uma pessoa bem sucedida financeiramente, de ter possibilidade de transformar a realidade, de possuir discernimento e não ser uma pessoa alienada ao mundo, ter uma profissão reconhecida e desta forma não precisará realizar trabalhos manuais sem o devido retorno financeiro.

O PA acredita que sua trajetória de vida, serve como exemplo para os alunos estudarem e tornarem-se profissionais de sucesso. O professor acredita que o esporte compreende um facilitador da proposta referente à importância dos estudos, não incentivado os alunos a tornarem-se atletas e sim, que os valores desempenhados pelo esporte durante sua prática possam ser grandes aliados na formação dos alunos, não com o papel salvacionista (NEIRA, 2014, p. 47). Salvacionista no sentido de uma visão ingênua de que o esporte por si só, irá contemplar a resolução de todos os problemas, essa visão deve ser superada, por outro lado dependendo da ação do professor, as atividades esportivas podem conduzir os alunos a refletir “[...] criticamente acerca do fenômeno cultural” (NEIRA, 2014, p. 47). O esporte pode contribuir também para que os conhecimentos possam proporcionar aos alunos posicionamentos críticos perante os acontecimentos no mundo e com isso possam melhor atuar na sociedade.

Durante as observações na escola A (15/06/2015 a 06/08/2015), constatou-se que o professor se utiliza de conhecimentos individuais para o planejamento de suas aulas. As aulas desse professor são permeadas por informações que o docente considera como relevantes para a vida dos alunos. As aulas observadas (de 16/06/2015 a 20/08/2015) apresentaram a seguinte rotina: o professor A inicia a aula indagando os alunos sobre notícias esportivas divulgadas pela mídia, depois o professor aborda temas que servirão para auxiliar na qualidade de vida dos alunos, como alimentação saudável, doenças ocasionadas pela falta de determinados alimentos ou ausência de atividade física. Posteriormente, dirige os alunos à quadra para o

momento prático da aula, trabalhando ora com fundamentos esportivos, ora com o jogo de um determinado esporte propriamente dito.

A rotina escolar determina a atuação do professor, somam-se saberes e conhecimentos experienciais que auxiliam o docente a adotar melhores posturas na decisão de impasses e problemas presentes na aula, assim elaboram estratégias de ensino, adquiridos a cada dia de trabalho. Os professores de EF enriquecem suas aulas com materiais complementares de forma a motivar e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Os documentos oficiais (BRASIL, 1998, PARANÁ, 2008 e PARANÁ, 2011) são apontados pelos professores (PA, PB e PC) como importantes fontes de saberes e conhecimentos curriculares, dos conteúdos, dos referenciais teóricos, dos processos avaliativos para atuarem nas aulas de EF. Os PCN (BRASIL, 1998) são considerados pelos professores como importante marco no escopo teórico da EF, as DCE (PARANÁ, 2008) e o CDA (PARANÁ, 2011) são apontados pelos professores como um referencial muito utilizado atualmente para auxiliar na ação docente. As afirmações podem ser observadas nas falas dos professores (PA, PB, PC):

[...] os PCN (1998) deram um aporte teórico para a disciplina na época de sua elaboração, hoje utilizo as DCE (2008) e CDA (2011) para as minhas aulas, as contribuições curriculares para as aulas de Educação Física (PA).

[...] o processo avaliativo sugerido nos PCN (1998) representou um marco para as aulas de Educação Física, por ser contínua, gradativa e diagnóstica, sendo adotada por mim desde então até hoje [...] utilizo muito as DCE (2008), assim como me oriento a partir das CDA (2011), são importantes referências para os professores das escolas públicas do Paraná (PB).

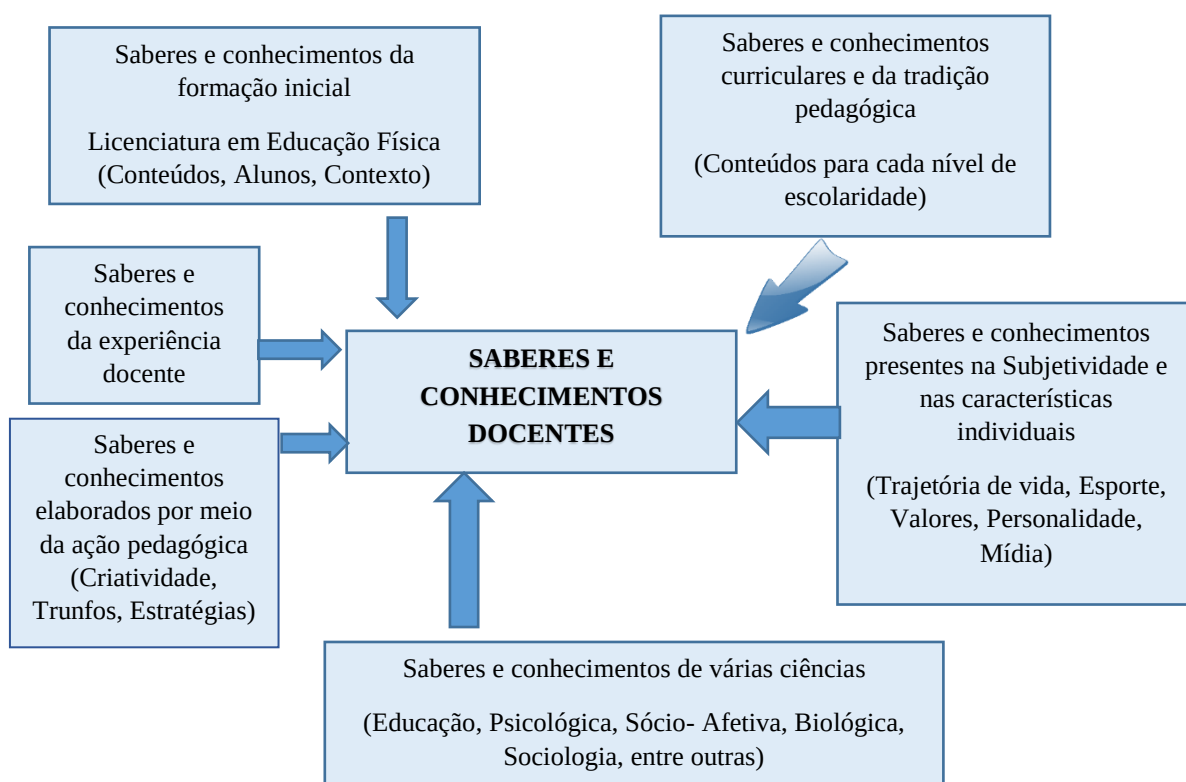
Considero os PCN (1998) importante documento para a Educação Física, tenho conhecimento das DCE (2008) e CDA (2011), mas utilizo um pouco de cada e procuro contribuições de outras fontes também (PC).

Os documentos oficiais possuem representação na constituição dos saberes e conhecimentos principalmente em relação aos saberes curriculares da EF, mas que não se restringem como únicas fontes de saber. Os professores consideram os PCN (BRASIL, 1998) como documento histórico e que algumas de suas ideias mesmo que adequadas ao contexto atual são adotadas de alguma forma nas aulas, as DCE (PARANÁ, 2008) e o CDA (PARANÁ, 2011) representam documentos mais recentes, os quais são muito utilizados pelos professores, embora os mesmos afirmem que não limitam o desenvolvimento do seu trabalho a esse referencial, mas sim procuram ampliar os subsídios teóricos metodológicos com outras referências.

De acordo com que foi constatado por meio dos dados apresentados e analisados, os professores de EF devem possuir um conjunto de saberes (TARDIF, 2014), assim como um

repertório de conhecimentos (GAUTHIER, et al., 2006), e uma base de conhecimentos específicos da área responsáveis pela prática pedagógica. Tal prática deve englobar conhecimentos como do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimentos do contexto educativo, conhecimento dos objetivos, as finalidades da educação, seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005).

Figura 3 - Esquema da constituição de saberes e conhecimentos docentes dos professores de Educação Física.



Fonte: A autora.

A figura (3) acima representa os importantes saberes e conhecimentos para o trabalho docente do professor de EF, são conhecimentos que identificam o mesmo como responsável em proporcionar aos alunos o acesso a informações que auxiliarão para sua vida, entre eles o esporte.

O professor de EF não adquire os conhecimentos só por meio da formação inicial e sim de muitas fontes, entre elas os momentos vivenciados enquanto aluno na escola, os saberes da tradição pedagógica, que compreendem ao modo como a escola estruturou-se ao passar dos anos, as representações que cada um dos professores possui da escola e que vão sendo incorporados ao seu *habitus*, o saber experiencial adaptará e modificará o saber da

tradição pedagógica, posteriormente os conhecimentos específicos da área na formação inicial, assim como os conhecimentos das ciências da educação.

Ao iniciar a docência na escola o professor passa a adquirir saberes e conhecimentos provenientes da formação continuada provenientes de estudos, cursos, capacitações, a mídia, entre outros, possibilitam conhecimentos que são obtidos ao longo da trajetória de vida do professor. As características individuais do docente seus valores, a sua forma de compreender o mundo também influenciará na maneira que o mesmo adota sua postura em sala de aula. A experiência adquirida ao longo da docência origina os saberes experienciais. A ação pedagógica permite adquirir trunfos e estratégias que proporciona bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, os saberes da ação pedagógica. Os conhecimentos de diversas áreas como as ciências da educação, a importância dos conhecimentos da Psicologia, da Biologia, da Sociologia entre outras, contribuem para que o docente enfrente e supere os desafios e circunstâncias que a rotina escolar apresenta.

Nas observações das aulas de EF (de 16/06/2015 a 20/08/2015) percebeu-se que os professores ao trabalhar em suas aulas determinado conteúdo, fazem adaptações para atingir o aprendizado dos alunos. Iniciam as atividades do mais simples para o mais complexo, utilizando a progressão pedagógica. Nesse sentido, o processo de ensino tem mais condições de alcançar o êxito, oportunizando condições dos alunos conseguirem apreender elementos que serão importantes para participar de um jogo de uma determinada modalidade esportiva, por exemplo, mobilizando os saberes da ação pedagógica.

A progressão pedagógica nas aulas é realizada com a utilização de recursos materiais, situações pedagógicas, partindo do básico para o complexo. Os professores desenvolvem atividades simples para as mais complexas, proporcionando aos alunos um aprendizado mais significativo.

De acordo com as observações e as entrevistas constatou-se que os professores possuem competências e habilidades representadas ao saber-fazer, “[...] que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar” (TARDIF, 2014, p. 227). As competências e habilidades são representadas pelo saber da tradição pedagógica, pela capacidade do professor em organizar suas aulas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, adaptando as atividades para proporcionar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Relata-se que uma das aulas observadas na escola A (17/06/2015), pode ser vista como um exemplo de adaptação e esforço do professor para conseguir alcançar o aprendizado dos alunos. O PA em diversos momentos da aula questionava os seus alunos sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. O professor buscava perceber quais alunos estavam conseguindo

compreender e quais não estavam conseguindo entender as questões importantes do conteúdo ministrado. Nesse sentido, o professor apresenta os saberes da ação pedagógica para conseguir atingir os objetivos elencados para o processo de ensino e aprendizagem.

No momento das observações das aulas de EF das três (3) escolas investigadas, pôde-se perceber que a cada aula, diferentes situações eram presenciadas. Uma pergunta inesperada de um aluno, um conflito em uma atividade realizada em grupo, dúvidas específicas sobre o conteúdo abordado em aula, a falta de um determinado material que auxiliaria no desenvolvimento das atividades propostas, entre outros episódios, os quais são muitas vezes inesperados e que cabe ao professor posicionar-se e decidir pela melhor alternativa. Nesse sentido, acredita-se que “[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento [...]” (TARDIF, 2014, p. 248). Desse modo o professor apresenta os saberes da ação pedagógica no repertório de conhecimentos para sua atuação profissional na escola.

O uso dos espaços físicos nas escolas também se apresenta como uma das inúmeras decisões e improvisações com as quais o professor se depara no momento de sua prática pedagógica exigindo os saberes da ação pedagógica. Por meio das observações (de 16/06/2015 a 20/08/2015), a pesquisadora conseguiu captar algumas situações relacionadas ao uso do espaço nas aulas de EF, percebendo assim, que os professores necessitam de saberes e conhecimentos que exercitem um nível criativo, para que os objetivos das aulas sejam contemplados nos espaços que a escola possui e da disponibilidade de cada um deles. Pois, em algumas escolas o espaço é limitado e está permeado por situações adversas que acabam dificultando o trabalho do professor.

Cada escola apresenta particularidades que envolvem o uso do espaço, ao professor cabe à flexibilidade para compartilhar os mesmos, criatividade para elaborar aulas que contemplem os objetivos e conteúdos exigidos nos currículos dependendo do espaço e materiais que são disponibilizados no momento de sua aula. São situações que exigem os saberes da ação pedagógica contemplados no repertório de conhecimentos do professor.

Na escola A o professor (PA) tenta flexibilizar o uso dos materiais e espaços de acordo com as condições climáticas e o uso dos espaços por outros professores. O referido professor elaborou uma organização em suas aulas obedecendo a uma mesma sequência diária de aula. No início da aula o professor aborda questões teóricas e na outra metade da aula aborda as questões práticas do conteúdo que está sendo desenvolvido. As observações possibilitaram a pesquisadora concluir que em dias de frio intenso ou chuva as aulas eram realizadas apenas no ambiente interno da escola, sendo utilizada a sala de aula ou refeitório. A escola tem

também outro espaço que é utilizado para a realização de atividades com jogos de tabuleiro, como dama e xadrez, assim como a prática de tênis de mesa, mobilizando os saberes da ação pedagógica para contemplar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

A realidade da escola B apresenta como característica principal em relação à utilização dos espaços, a divisão de espaço físico com uma instituição de ensino que oferece os anos iniciais e é mantida pela prefeitura municipal da cidade. O professor dos anos finais do ensino fundamental articula seus horários a partir do acordo realizado com o professor de EF da outra instituição de ensino. Assim, ficou estabelecido, que um dia especificado da semana, a utilização da quadra é cedida para uma determinada instituição e no outro dia para a outra. O professor (PB) da escola B planeja suas aulas de acordo com o que foi estabelecido, fazendo adaptações de espaço. Quando necessário, o PB utiliza um gramado próximo da quadra para realizar pequenos jogos ou alongamento e a realização de pequenas caminhadas no entorno da escola, de acordo com os objetivos propostos na aula.

Na escola C o espaço compreende uma área externa reduzida, dividida por três pequenas quadras, que não apresenta as medidas oficiais nas linhas demarcatórias de cada espaço utilizado para um determinado esporte, o professor necessita utilizar estratégias específicas para conseguir a concentração da turma em sua aula. O PC delimitou o espaço para realizar as explicações aos alunos, e apresentou uma atenção redobrada para que os alunos não saíssem do espaço para não atrapalhar a outra turma em que o professor de treinamento esportivo estava ministrando suas atividades. Outro fato que dificulta o andamento da aula na escola C consiste na interferência proporcionada pelo barulho constante de equipamentos utilizados por uma empresa localizada ao lado da escola. Além de apresentar uma poeira quase que constantemente e um cheiro característico da indústria, tais fatores interferem, mesmo que de maneira mínima no desenvolvimento das aulas de EF nesta escola, fazendo com que o professor articule o saber da ação pedagógica para conseguir driblar os obstáculos do cotidiano escolar (GAUTHIER et al., 2006).

Nesse sentido, verifica-se a presença de um saber específico dos professores de EF, que corresponde ao exercício da criatividade, de adaptar realidades, para utilizar os espaços físicos existentes na escola, assim como articulam suas aulas com os imprevistos e situações adversas. Como por exemplo, existem as condições climáticas, uma vez que o espaço utilizado pelos professores de EF compreende em sua maioria o espaço externo. Um saber que pode ser identificado como proveniente das experiências, das diversas circunstâncias que o professor de EF exerce a profissão docente [...] os próprios professores, no exercício de sua

profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2014, p. 38-39).

No relato abaixo, o PB conta ter vivenciado diferentes realidades escolares, tendo que adaptar suas aulas às condições físicas que cada instituição apresentava. O PB relata a diversidade encontrada nos espaços físicos das escolas públicas de Carambeí/PR:

Eu já trabalhei em diversas escolas de Carambeí, cada uma possui uma realidade diferente, desde o espaço para desenvolver as aulas até o material [...] se não houver adaptação para as aulas em determinadas escolas, não tem como desenvolver um determinado esporte.

No depoimento acima, o PB necessita ter um reservatório de conhecimentos entre eles os saberes e conhecimentos docentes entre eles os curriculares, da tradição pedagógica, presentes na subjetividade do professor, dos conteúdos da disciplina específica, de outras áreas de conhecimento (Educação, Psicológica, Sócio-Afetiva, Biológica, Sociológica, entre outras), da ação pedagógica, da experiência docente. Tais são adquiridos por meio da experiência para poder adaptar situações e concretizar o ensinamento de um conteúdo (GAUTHIER et al., 2006). Portanto, a formação inicial em relação aos saberes e conhecimentos sobre o contexto escolar pouco contribuiu para contemplar as exigências do trabalho docente, visto que as disciplinas desenvolvidas na formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa, muitas vezes estavam desconectadas da realidade escolar, deixando de considerar as condições físicas da escola, e as características dos alunos.

O PC acredita que com o tempo ele adquiriu conhecimentos que proporcionaram um melhor aproveitamento dos espaços para ensinar os alunos, o referido professor diz:

[...] eu tinha em mente uma coisa, chegava lá na aula, era outra, meu planejamento não dava certo, os alunos se dispersavam, eu não tinha controle da aula, por não saber aproveitar o espaço da quadra, só com o tempo, fui adquirindo experiência de aproveitar os espaços da quadra.

O PC acredita que os saberes adquiridos por meio da experiência são responsáveis em possibilitar um melhor aproveitamento dos espaços físicos para a ação docente, portanto são temporais, pois o tempo “[...] contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador” (TARDIF, 2014, p. 108). Ao professor de EF a experiência permite o exercício do poder criativo, concedendo ao professor estratégias que lhe possibilita organizar melhor os alunos no espaço externo, na quadra ou ginásio de esportes.

O PA relata não somente sobre a falta de espaços físicos para a prática esportiva na escola, como também destaca que na própria cidade não existem espaços adequados para que as pessoas deixem de ser sedentárias, o PA diz:

[...] eu comento com os alunos sobre a ausência de espaços físicos para a prática de exercícios físicos em Carambeí, se houvessem espaços as pessoas sentiriam motivadas a adotar os exercícios físicos como hábito de vida, com isso diminuiria o número de pessoas com problemas de saúde, mas o poder público não dá incentivo a nada, não há interesse, e eu tento fazer com que os alunos entendam essa questão.

Percebe-se na fala do PA que embora exerça e utilize a criatividade e seus conhecimentos específicos da EF, provenientes do curso de formação inicial e são aprimorados com a experiência (SHULMAN, 2005) para a utilização e aproveitamento dos espaços físicos na escola para a prática não só dos esportes, mas também de exercícios físicos, a cidade não possui espaços para as pessoas adotarem algum tipo de exercício físico para melhorar a qualidade de vida. Porém, analisando a situação como o PA realizou sua ação pedagógica em aulas observadas (de 15/06/2015 a 06/08/2015), percebe-se que no momento que o professor adapta espaços, materiais e atividades, os ajustes poderão despertar a criatividade dos alunos para também adaptar circunstâncias, para praticar exercícios, e dessa forma realizar algum tipo de atividade física fora do ambiente escolar, por ter a consciência da importância e dos benefícios dos mesmos à saúde.

Dessa maneira, os conhecimentos advindos das especificidades de cada área proporcionam aos professores o desenvolvimento de características necessárias a cada disciplina, conclui-se que os professores possuem conhecimentos diferenciados e específicos para proporcionar aos seus alunos um melhor nível de aprendizado. Conhecimentos relacionados à adaptação dos espaços físicos, a progressão pedagógica de conteúdos, a promoção de mudanças no seu ambiente de trabalho que auxiliem o bom desenvolvimento de suas aulas.

Vê-se a importância da formação inicial da área específica, em que as disciplinas do curso superior poderiam sinalizar conhecimentos advindos de situações problemáticas que ocorrem na escola. No caso da EF a adaptação de espaços e materiais, mas que pelos relatos dos professores esses conhecimentos e saberes são adquiridos por meio da experiência, sendo polidos com o tempo, os quais formarão os saberes da ação pedagógica, contribuindo para a elaboração de melhores estratégias para auxiliar no trabalho docente.

De acordo com Shulman (2005), os conhecimentos específicos da disciplina proporcionam aos professores que elaborarem os melhores recursos para que o conteúdo de

determinada disciplina seja compreensível e assimilável aos seus alunos (BORGES, 2004, p. 190). Os professores de EF adaptam materiais, utilizam o espaço físico de maneiras diferenciadas e de acordo com as possibilidades de cada realidade escolar, a fim de atingirem os objetivos propostos para o ensino.

Por meio das experiências e dos saberes e conhecimentos advindos da formação inicial, os conhecimentos específicos da área, as adequações aos espaços e materiais utilizados nas aulas de EF, se constituem em saberes e conhecimentos necessários para o desenvolvimento das aulas, sendo temporais, pois vão sendo aperfeiçoados com o tempo, são também experienciais, adquiridos através da resolução de problemas que a rotina em sala de aula apresenta, permitindo assim ao professor elaborar escolhas e adaptações que poderão ser cada vez melhor sucedidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento se compõe as últimas reflexões sobre a pesquisa realizada em três (3) escolas da rede pública estadual de ensino na cidade de Carambeí/PR, sobre os saberes e conhecimentos docentes para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental. Por meio dos dados da pesquisa e do referencial teórico que subsidiou a mesma, foi possível constatar que o professor de EF possui saberes e conhecimentos docentes específicos da área que são tecidos ao longo da trajetória não só profissional como também advindos da trajetória de vida do professor. Consideram-se importantes os saberes e conhecimentos os curriculares, da tradição pedagógica, presentes na subjetividade do professor, dos conteúdos da disciplina específica, de outras áreas de conhecimento (Educação, Psicológica, Sócio-Afetiva, Biológica, Sociológica, entre outras), da ação pedagógica, da experiência docente.

A grande responsabilidade em ensinar exige dos professores não só os saberes e conhecimentos provenientes da formação inicial, mas sim do conjunto de saberes, de um repertório de conhecimentos, em que o mesmo recorre para a resolução de problemas e em alternativas para atingir o aprendizado dos alunos. Ser professor é exercer um trabalho muito além dos conhecimentos e saberes específicos dos conteúdos, consiste na união de fatores para obter resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da pesquisa realizada a qual possui um delineamento qualitativo, constatou-se que a partir da identificação e análise dos saberes e conhecimentos para tematizar o esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental, por meio dos dados de pesquisa obtidos e analisados e do referencial teórico que subsidia o estudo, percebe-se que os professores ao realizarem a escolha profissional, e até mesmo antes dela, já mobilizam saberes e conhecimentos docentes. Portanto, entende-se que o ato de ensinar consiste em um processo complexo e contínuo, exigindo do professor a continuidade no aprimoramento de conhecimentos e saberes.

Caminhando para a finalização da pesquisa conclui-se que o professor de EF adquire os saberes e conhecimentos por meio da formação inicial, das suas experiências adquiridas desde na escola enquanto aluno, com os saberes da tradição pedagógica, os conhecimentos das ciências da educação, entre outros. Tais saberes e conhecimentos vão sendo incorporados ao *habitus* do professor.

As características individuais do docente, seus valores, sua forma de compreender o mundo também influenciará na sua postura em sala de aula, bem como na forma como

tematiza os conhecimentos sobre o esporte. A experiência adquirida ao longo da docência origina os saberes experienciais do professor. A ação pedagógica permite adquirir trunfos e estratégias que proporciona bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, os saberes da ação pedagógica. Os conhecimentos de diversas áreas como os das ciências da educação, contribuem para que o docente possa enfrentar e superar os desafios e circunstâncias que se apresentam na rotina escolar.

A constatação da origem dos conhecimentos dos alunos sobre o esporte permitiu averiguar a importância da escola e da abordagem pedagógica do professor. A maneira como o professor aborda os conteúdos pode ser determinante na apreensão dos alunos sobre determinado conteúdo. A pesquisa possibilitou identificar que os saberes e conhecimentos docentes entre eles os curriculares, da tradição pedagógica, presentes na subjetividade do professor, dos conteúdos da disciplina específica, de outras áreas de conhecimento (Educação, Psicológica, Sócio-Afetiva, Biológica, Sociológica, entre outras), da ação pedagógica, da experiência docente possibilitam tematizar o esporte de maneira que contribua na formação dos alunos.

Ser professor consiste em ter consciência que a ação docente compreende um processo complexo, de responsabilidade para com os alunos. A compreensão e interpretação de mundo pelo docente conduzirão sua ação pedagógica na escola, na qual está presente também a subjetividade do professor desenvolvida ao longo da sua vida individual e profissional.

Entender e desvelar a mobilização de saberes e conhecimentos dos professores, os quais na pesquisa foram identificados os saberes e conhecimentos docentes entre eles os curriculares, da tradição pedagógica, presentes na subjetividade do professor, dos conteúdos da disciplina específica, de outras áreas de conhecimento (Educação, Psicológica, Sócio-Afetiva, Biológica, Sociológica, entre outras), da ação pedagógica, da experiência docente, poderá contribuir para que os cursos de formação inicial se voltem para determinadas questões, que de repente não estão sendo tratadas ou não estão sendo consideradas com o aprofundamento necessário, bem como descobrir por meio da pesquisa os saberes advindos da ação docente, específicos de cada professor e que podem solucionar impasses de outros professores.

Os resultados da pesquisa possibilitam perceber que os professores de EF possuem saberes e conhecimentos próprios de sua disciplina, os quais são adquiridos por muitas fontes e que a formação inicial poderia enfatizar mais algumas questões, como a realidade das escolas públicas brasileiras, o aprofundamento das questões psicológicas do ser humano, o exercício da criatividade, promover a integração entre as disciplinas didáticas e as específicas,

essas são questões que se tratadas de forma mais aprofundada, certamente poderão contribuir para a melhoria da profissão docente na EF.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ASSIS, S. O. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39- 69.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2ª reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, abr./1998.
- BETTI, M. Educação Física, Esporte e Cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 2, abr./set. 1999.
- _____. Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física Escolar. **Motrivivência**, v. 21, n. 32/33, p. 16-27, jun./dez. 2009.
- _____. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, M. (org.). **Educação Física e mídia novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec. 2003. P. 91-137.
- _____. Sobre a teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. **Revista digital**, Buenos Aires, año 10, n. 91, diciembre de 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>. Acesso em: 10/07/2014.
- BOURDIEU, P. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática. 1983a. p. 46-81.
- _____. Como é possível ser esportivo? In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983b.
- BOURDIEU P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM editora, 2004.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.
- BRACHT, V.; ALMEIDA F. Quintão de. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan. /jun. 2013.

BRAGA, M. **A nova paidéia: ciência e educação na construção da modernidade**. Rio de Janeiro: Engenho &Arte, 2000.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de Cultura: Polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: Ibipex, 2010.

FINCK, S. C. M. et al. **Educação Física Escolar: saberes e projetos (org.)**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa científica**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, J. B. Pedagogia do Esporte. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES R. (orgs.). **Fenômeno Esportivo: no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2000. p. 91-95.

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

GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: LPM, 1966.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIRALDELLI, P. J. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. 10, 1991.

GRAMONELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, out./ dez. 2009.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. **Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado**, ano 9, v. 2, p.1-25, 2005.

HILDEBRANDT R.; LAGING R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Tradutor: Sonnhilde Von Der Heide. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S/A, 1986.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: digitalizado por Tupy Kurumin, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000a.

KUNZ, E. Esporte e processos pedagógicos. In: MOREIRA W. W.; SIMÕES, R. (orgs.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2000b.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. In: LIBÂNEO, J. C. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Alínea, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 89, p. 1159-1180, dez./2004.

MEZZAROBBA, C. Esporte e Lazer na perspectiva da Indústria Cultural: Aproximações preliminares. **Esporte e Sociedade**, ano 4, n. 11, mar./jul., 2009.

NEIRA, M. G. Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 10, n. 14, jan./jun., 2009.

_____. Análise de relatos que abordaram o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática. **Revista Educação Online**, n. 16, mai./ago., 2014, p. 41 -65.

_____. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

PARANÁ. 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. Departamento de Educação Básica. **Cadernos de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED/PR, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PORTELA, Y. M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no Cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 42-97, 2013.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1992.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradutor: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Editores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2008.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun., 2011.

_____. **Pedagogia Histórico- Crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p.1-30, 2005.

TANI, G. et al. Pedagogia do desporto. In: BENTO, J. O. **Da pedagogia do desporto**. BENTO, J. O. **Formação e desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, J. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre a profissionalização na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M.; FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. BH: Ed. Fino Trato, 2011.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, p.9-23, jan./jun., 2014.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte- ênfase no esporte educação**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 90, p. 239-265, abr./2005.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal, **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov./2002.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

APÊNDICE I

ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Escola: _____ Turma: _____

Data: _____ Horário: _____

Nº da aula observada: _____

Pontos relevantes das observações:

Conteúdo: _____

Postura do professor: _____

Abordagem pedagógica: _____

Recursos Materiais: _____

Nível de participação dos alunos: _____

Estratégias de ensino: _____

Diário das observações (descrição das rotinas das aulas, descrição dos saberes e conhecimentos encontrados nas aulas):



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

APÊNDICE II

TEMÁTICAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Professor: _____ Escola: _____

Tempo de Profissão: _____ Tipo de Vínculo Empregatício: _____

Titulação: _____

Nº de escolas em que leciona atualmente: _____

Turmas/níveis de ensino em que atua: _____

- 1) Vínculo com o esporte anterior ao período de formação acadêmica inicial.
- 2) Motivos que influenciaram na escolha da profissão.
- 3) O tratamento dado ao esporte como disciplina no período da formação acadêmica inicial.
- 4) Os objetivos e a abordagem do esporte no planejamento das aulas de Educação Física.
- 5) Espaço físico e materiais disponíveis na escola para as aulas de Educação Física.
- 6) A problematização do esporte nas aulas de Educação Física.
- 7) Conteúdos relacionados ao esporte desenvolvidos nas aulas de Educação Física.
- 8) Metodologia utilizada para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física.
- 9) Contribuições do esporte no processo formativo dos alunos.
- 10) Saberes/conhecimentos para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física.
- 11) Referencial teórico metodológico para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, utilização das abordagens pedagógicas da Educação Física.
- 12) Contribuições dos PCN (1998) e DCE (2008) para a prática pedagógica.
- 13) Transposição didática do esporte rendimento/esporte educacional, divulgação da mídia, processo de formação dos alunos.
- 14) Acontecimentos/assuntos cotidianos da sociedade: reflexões, análise crítica, influências para o ensino do esporte.
- 15) Saberes docentes/Formação continuada.
- 16) Educação Física escolar: contribuições e possibilidades de prática do esporte para os alunos.
- 17) Participação em competições esportivas escolares: âmbito, organização e desenvolvimento do trabalho, repercussão (escola, município).

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS (AS) ALUNOS (AS) DOS 8º e 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Escola:-----

Gênero: () Feminino () Masculino

Idade_____

Ano/Série:_____

- 1) Qual é a profissão de seus pais?

Pai:_____

Mãe:_____

- 2) Seus pais praticam ou praticaram algum esporte?

- 3) Qual foi seu primeiro contato com informações ou práticas sobre o esporte?

a) Família ()

b) Escola ()

c) Amigos ()

d) Televisão, internet, revistas, jornais ()

e) Outros () Quais?_____

- 4) O primeiro contato foi uma experiência positiva?

a) Sim. Por quê?_____

b) Não. Por quê?_____

- 5) Você gosta de esportes (apreciar ou praticar)?

a) Sim (). Justifique_____

b) Não (). Justifique_____

- 6) Com qual esporte você mais se identifica? Por quê?

7) O que você mais gosta de fazer nos seus momentos de lazer? Justifique.

8) Na escola, as aulas envolvendo atividades voltadas ao esporte contribuíram para sua formação, de que forma?

- a) Sim. Justifique. _____
 b) Não. Justifique. _____

9) Na sua cidade possui áreas para a prática esportiva?

- a) Sim. Justifique. _____
 b) Não. Justifique. _____

10) Você acompanha as informações e eventos sobre o esporte apresentados pela mídia? Se sim, você acredita que adquire novos conhecimentos sobre o esporte através da mídia?

11) No futuro você acredita que irá praticar algum esporte para aquisição e manutenção de sua saúde e lazer ou irá procurar outra forma de atividade física? Justifique.

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE IV



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS
ESCOLAS

A professora **Fabiana Leifeld** encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino e Aprendizagem, sobre a temática **“O esporte na escola: os saberes docentes e a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental”**.

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. Fabiana Leifeld

Mestranda

APÊNDICE V

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA O PROFESSOR¹⁴

Professor (a)

Sabemos que o esporte é um dos principais fenômenos sociais, culturais, econômico e político, causador de instigantes debates, principalmente no âmbito escolar e na formação de professores, sendo esse tema um dos mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes. Dessa forma, cabe à luz de uma perspectiva crítica do esporte, analisar como poderemos desenvolver esse conteúdo por meio do seu valor educativo no contexto educacional de acordo com a nossa realidade e as características dos alunos, pois acreditamos na relação de ensino e aprendizagem do esporte capaz de promover a emancipação humana e a transformação social, sem reproduzir na escola práticas hegemônicas influenciadas pela sociedade.

Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestranda Fabiana Leifeld, sob a orientação da Professora Doutora Silvia Christina Madrid Finck, intitulada provisoriamente “O esporte na escola: os saberes docentes e a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a observação de aulas em turmas de oitavo e nono ano dos anos finais do ensino fundamental das três (3) instituições públicas estaduais no município de Carambeí – PR, questionário para os alunos (as) dessas turmas que serão observadas e entrevista para os professores que atuam com a disciplina de Educação Física nessas três instituições públicas estaduais no município de Carambeí - 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 e a intervenção docente sobre o ensino do esporte na escola. 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 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 – UEPG, da Professora Fabiana Leifeld. Esclarecemos que caso não aceite participar como sujeito do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

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. Fabiana Leifeld

Profª Drª Silvia C. Madrid Finck

Registro Acadêmico:3100114005001

Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG

¹⁴ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a **Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço:** Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900. Fone: (42) 3220-3000 / 3220-3108 - Ponta Grossa – Paraná.

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “O esporte na escola: os saberes docentes e a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino”, do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Professor: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE VI

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS¹⁵

Senhores Pais/Responsáveis,

Sabemos que o esporte é um dos principais fenômenos sociais, culturais, econômico e político, causador de instigantes debates, principalmente no âmbito escolar e na formação de professores, sendo esse tema um dos mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes. Dessa forma, cabe à luz de uma perspectiva crítica do esporte, analisar como poderemos desenvolver esse conteúdo por meio do seu valor educativo no contexto educacional de acordo com a nossa realidade e as características dos alunos, pois acreditamos na relação de ensino e aprendizagem do esporte capaz de promover a emancipação humana e a transformação social, sem reproduzir na escola práticas hegemônicas influenciadas pela sociedade.

Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestranda Fabiana Leifeld, sob a orientação da Professora Doutora Silvia Christina Madrid Finck, intitulada provisoriamente “O esporte na escola: os saberes docentes e a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados o questionário com questões fechadas e abertas para os alunos (as) do oitavo e nono ano de três instituições públicas estaduais no município de Carambeí - PR.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração dos senhores Pais, no sentido de autorizar seu filho (a) na participação como sujeito desse estudo, com vistas ao incremento desta pesquisa. Os alunos, após essa autorização, responderão um questionário (apêndice I) sobre como o esporte é desenvolvido nas aulas de Educação Física. 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 nesses 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 vocês Pais ou responsáveis, a autorizar a participação de seu filho (a), 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 – da Professora Fabiana Leifeld. Esclarecemos que caso não aceite participar como sujeito do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

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. Fabiana Leifeld

Profª Drª Silvia Madrid Finck

Registro Acadêmico: 3100114005001

Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG

¹⁵ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a **Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço:** Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900. Fone: (42) 3220-3000 / 3220-3108 - Ponta Grossa – Paraná.

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, _____, firmo meu interesse em autorizar meu filho (a) a participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “O esporte na escola: os saberes docentes e a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental”, do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Pai ou Responsável: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2015.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESPORTE NA ESCOLA: OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO

Pesquisador: Silvia Christina Madrid Finck

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45583715.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.085.349

Data da Relatoria: 28/05/2015

Apresentação do Projeto:

A proposição investigativa deste trabalho está voltada a aplicação do conteúdo esporte na escola, desvendar os saberes docentes necessários para atingir os objetivos das aulas de educação física por meio do esporte, para verificar se este está contribuindo de maneira significativa na formação dos alunos. O encaminhamento pedagógico, metodológico e seus respectivos saberes docentes determinam os rumos e perspectivas do conteúdo desenvolvido, dependendo das escolhas pedagógicas e dos saberes utilizados, determinará o sucesso ou insucesso da aplicação de um conteúdo, que neste estudo será o esporte

Objetivo da Pesquisa:

Este trabalho tem por objeto de estudo identificar e analisar os saberes docentes necessários para exercer a profissão docente levando-se em conta os novos desafios da atual realidade, e a prática pedagógica para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

A pesquisa estará envolvendo professores e alunos e não estará causando

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.085.349

nenhum tipo de risco aos envolvidos, visto que, serão coletados dados mediante entrevistas, questionários e observações, apenas seus posicionamentos e posturas serão analisados e estudados, destituindo qualquer situação danosa nesse processo. Aos envolvidos nesta pesquisa será mantido o anonimato, e nenhum dado será utilizado com intuito de prejudicar os participantes, mas sim com o objetivo de contribuir para a qualidade do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física.

BENEFÍCIOS

A pesquisa estará contribuindo especificamente para com a formação dos professores da Educação Física, pois possibilitará o levantamento dos dados referentes ao ensinamento do esporte na escola, os saberes docentes necessários para que os alunos tenham um maior aproveitamento na sua formação motora, intelectual, social e afetiva. Será analisada uma específica realidade, as aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, na cidade de Carambei-PR, e que poderá proporcionar um melhor aproveitamento do conteúdo esporte na formação dos indivíduos e que essa possa contribuir para a prática esportiva ao longo de sua vida. A pesquisa apontará dados que permitirá refletir, discutir e compreender sobre a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, de modo geral para com o trabalho docente dos profissionais da Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após ser efetuada a análise dos dados, será realizada a interpretação dos resultados, o que poderá permitir o desvelamento dos saberes necessários ao trabalho docente dos profissionais da Educação Física para melhor aproveitamento das questões educativas que o ensino dos esportes pode proporcionar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo

Recomendações:

Realizar o relatório final após conclusão do projeto via plataforma brasil por meio de notificação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.085.349

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 28 de Maio de 2015

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvararanas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br