

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Robson Machado Borges

**ESTUDAR COM PROFESSORES:
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE MUDANÇA DE CONCEPÇÃO
DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Porto Alegre

2018

Robson Machado Borges

**ESTUDAR COM PROFESSORES:
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE MUDANÇA DE CONCEPÇÃO
DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2018

ROBSON MACHADO BORGES

**ESTUDAR COM PROFESSORES:
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE MUDANÇA DE CONCEPÇÃO
DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Conceito Final: A

Aprovado em 29 de outubro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Jaime González – UNIJUÍ

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – UFRGS

Prof. Dr. Humberto Luís de Cesaro – IFC – Campus Luzerna

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga - UFRGS

Dedico esse trabalho à Vania, companheira que amo de forma incomensurável, e ao Bernardo, minha melhor obra e o ser mais valioso e fascinante que conheço!

AGRADECIMENTOS

Um estudo como este, que tem o princípio da colaboração como essência de sua realização, não ocorre sem a contribuição de muitas pessoas.

Início agradecendo à Vania. Nos últimos anos, que não percebi passar, o seu amparo, a sua compreensão, o seu incentivo e sua abnegação foram fundamentais na realização deste trabalho. Em muitos momentos foi mãe fazendo às vezes de pai, para que eu pudesse trabalhar, estudar e escrever a tese. Como se não bastasse, fez a revisão da escrita deste trabalho. Muito obrigado!

Do mesmo modo, a Bernardo, bastava pensar nele para me motivar a continuar escrevendo nas madrugadas sonolentas. Filho que se acostumou a ver o pai dividir o tempo entre ele e os livros: - Papai terminou! Vamos “brincar de gol”!

A meu pais, Almiro e Selma, agradeço ao amor e ao apoio incondicional às minhas decisões e convicções. Esse passo em minha vida tem muito de vocês! É uma conquista nossa!

Ao meu orientador, Alex Branco Fraga, por todos os ensinamentos. É impressionante o cuidado, a atenção e a preocupação com seus orientandos, para além da brilhante capacidade de análise e orientação em diferentes áreas. Esse período estudando contigo foi de extremo aprendizado e levou-me a outro nível como estudante, docente e orientador de trabalhos acadêmicos. Assim, terminada a tese, aproveito para fazer um elogio público que, tenho certeza, ser o entendimento de todos os integrantes do POLIFES: - Alex, você é um *baita* orientador!

Aos integrantes do POLIFES: Ana Paula, Bráulio, Dani, Eduardo, Edwin, Giliane, Priscila, Valéria, os quais contribuíram efetivamente da construção deste trabalho. As esfoliações colaboraram muito para este resultado.

À 36ª Coordenadoria Regional de Educação, em especial ao Coordenador Cláudio da Cruz de Souza pelas condições oferecidas, pela confiança e pelo apoio na realização do trabalho.

À Valéria Gonçalves e ao Jean Dalla Rosa por terem me ajudado realizando um excelente trabalho na análise de 80 horas de áudio e mais de 900 páginas transcritas.

À Unijuí pelo apoio na realização de meu doutorado.

Aos colegas docentes da Unijuí pela compreensão e incentivo. Especialmente, ao Paulo Evaldo Fensterseifer que muito me inspira e contribuiu enormemente em muitas ideias defendidas neste estudo.

Aos professores Elisandro Schultz Wittizorecki, Humberto Luis de Cesaro e Fernando Jaime González, por terem contribuído de forma crítica e significativa avaliando esta tese. Em especial, manifesto minha gratidão ao Fernando que orientou a maior parte de minha vida acadêmica. Foi ao assistir uma de suas aulas que defini a intenção de ser um professor universitário.

A todos, muito obrigado!

Cada vez mais precisamos de uma cultura que nos arranque do sono do senso comum e que possa desenhar um horizonte de sonhos que desperte em nós o desejo de construir novas formas para o pensamento e para a vida. Tudo o que podemos fazer, o que podemos dizer, o que podemos pensar depende do ponto de horizonte que vem dar o foco necessário ao cenário da vida.

Edson Luiz André de Souza

RESUMO

A Educação Física (EF) escolar no Brasil passa por um momento bastante delicado. Situações como a diminuição de carga horária dessa disciplina nas escolas e a sua baixa presença no planejamento curricular nacional para o Ensino Médio, são indícios que a sociedade atribui pouca importância a esse componente curricular no ambiente escolar. Colabora para isso o fato de que mesmo com o aumento do número de professores atuando com práticas inovadoras nos últimos anos, o modo tradicional – centrado em poucas modalidades esportivas – e os casos de abandono docente ainda são maioria nas aulas da EF brasileira. Frente a isso, pesquisadores que assumem um posicionamento propositivo, para além de criticar as atuações dos professores nas escolas, têm apontado a formação continuada como uma possibilidade de mudança. No entanto, o formato da maioria das formações para os docentes de EF apresenta características de carga horária reduzida, poucos encontros e desconsideração pelos saberes e interesses dos professores. A partir desse diagnóstico, chega-se ao entendimento que passa a ser fundamental o investimento público em formação continuada de longo prazo baseada em estudos colaborativos com os professores. Tendo esse contexto como referência, esta pesquisa se centra na seguinte questão: de que modo um processo de formação continuada de longa duração, pautado nos pressupostos de uma EF renovada, pode contribuir para uma mudança na concepção de ensino de professores na qual o direito a aprender a pluralidade dos temas da cultura corporal de movimento seja central? Especificamente, buscou-se: compreender os conceitos e sentidos que orientam os docentes no processo de ensino na EF escolar; verificar a ocorrência – ou não – de uma mudança nas concepções dos professores em relação aos processos de ensino em decorrência de uma formação continuada oferecida; identificar os fatores que possibilitam a mudança na concepção de ensino dos professores; analisar como o formato e a condução da formação continuada, na lógica de uma experiência colaborativa, potencializa o processo de mudança de concepção. Para tanto, operou-se metodologicamente com a realização de uma investigação de abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa documental com a utilização de dados secundários como técnica de levantamento/aquisição de informações. Mais precisamente, foram analisados os seguintes documentos: materiais didático-pedagógicos produzidos por professores, anotações realizadas por docentes, imagens, transcrições das *falas* dos professores, um questionário com questões abertas, entrevistas com os participantes, anotações de um acadêmico-bolsista que acompanhou os encontros. Todos estes materiais são de propriedade da 36ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, responsável por uma formação continuada que contou com a participação regular de 15 professores de EF, em 26 encontros de estudos realizados de novembro de 2015 a agosto de 2018. A análise dos documentos permite afirmar que: a) os professores possuem concepções prévias, *enraizadas* ao longo de sua vida profissional, que freiam o processo de mudança de concepção; b) à medida que o sentido da EF na escola não é claro para os docentes, eles não têm certeza sobre *o que* ensinar. Consequentemente, optam por abordar alguns esportes com os quais sentem-se mais à vontade; c) os professores se mostram incomodados com essa forma de atuação uma vez que não conseguem oportunizar aos alunos a aprendizagem acerca da pluralidade de temas da cultura corporal de movimento; d) ao tomarem contato com temas que desconheciam, os docentes passaram a suspeitar de suas concepções e de suas atuações nas aulas. Em consequência, emergiu um estado de angústia que diminuía ou aumentava de acordo com o que *fazia sentido* para eles; e) todos os participantes da formação continuada alteraram suas concepções de ensino sobre a EF escolar, contudo em níveis distintos. A partir da ideia de *gradualidade*, constatou-se que não houve um momento único gerador de mudança, ao contrário, vários fatores influenciaram a

constituição de novos saberes, sendo os principais: o direito dos alunos aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento, a experimentação corporal dos temas estudados e a construção coletiva de uma proposta curricular para a EF em âmbito regional; f) o formato e a condução da formação continuada pelo viés dos estudos colaborativos, considerando as opiniões dos professores e incentivando sua participação ativa, foram fundamentais para as transformações nas formas de compreender a EF escolar.

Palavras-chave: Concepção de ensino. Educação Física. Estudo colaborativo. Saberes docentes. Formação continuada.

ABSTRACT

The Physical Education (PE) at school in Brazil is going through a very delicate moment. Situations such as the decrease in the number of hours for that subject in schools and its low presence in the national curricular planning for high school are indications that society attaches little importance to it in the school environment. Such reality contributes to the fact that even with the increase in the number of teachers working with innovative practices in recent years, the traditional mode – centered on only a few sports modalities – and cases of teacher abandonment are still a majority in Brazilian PE classes. Against that, researchers who assume a propositional position, instead of just criticizing the teachers' actions in schools, have pointed to continuing education as a possibility of change. However, the format of most formations for PE teachers presents characteristics of reduced workload, few meetings and disregard for the knowledge and teachers' interests. Based on this diagnosis, it is concluded that public investment in long-term continuing education based on collaborative studies with teachers is essential. Taking this context as a reference, this research focuses on the following question: how can a long-term continuing education process, based on the assumptions of a renewed PE, contribute to change the conception of teacher education in which the right to learn a plurality of body culture of movement themes is central? Specifically, we searched: understanding the concepts and meanings that orient the teachers in the teaching process in the school PE; verifying the occurrence – or not – of change in the teachers' conceptions in relation to the teaching processes as a result of a continuous formation offered; identifying the factors that make it possible to change the teacher's education conception; analyzing how the format and the conduction of the continuous formation, in the logic of a collaborative experience, potentiates the process of change of conception. In order to do so, we performed methodologically with the accomplishment of a qualitative approach research, characterized as a documentary research with the use of secondary data as information gathering/acquisition technique. More precisely, the following documents were analyzed: educational materials produced by teachers, notes made by teachers, images, transcripts of teachers' speeches, a questionnaire with open questions, interviews with the participants and notes from an university student who's accompanied the meetings. All these materials are the 36th Regional Education Coordination of Rio Grande do Sul State property, responsible for a continuous training that had the regular participation of 15 PE teachers in 26 meetings held from November 2015 to August 2018. The analysis of the documents shows that: a) the teachers have previous conceptions, rooted throughout their professional life, that restrain the process of conception change; b) as the sense of EF in school is not clear to teachers, they are not sure about what teaching. Consequently, they choose to approach some sports with which they feel more comfortable; c) teachers are uncomfortable with this form of action since they fail to give students the opportunity to learn about the plurality of themes of movement body culture; d) when they came into contact with unknown subjects, the teachers began to suspect their conceptions and their performances in the classes. As a consequence, a state of anguish emerged that diminished or increased according to what made sense to them; e) all participants in continuing education changed their conceptions of teaching on school PE, however in different levels. From the idea of graduality, it was verified that there was not a unique moment generating change, on the contrary, several factors influenced the constitution of new knowledge, being the main ones: the right of students to learn the plurality of themes of movement body culture, the corporal experimentation of the subjects studied and the collective construction of a curricular proposal for PE at the regional level; f) the format and conduct of continuing education through the collaborative studies bias, considering the

teachers' opinions and encouraging their active participation, were fundamental for the transformations in the ways of understanding the school PE.

Keywords: Collaborative study. Continuing Education. Physical Education. Teacher knowledge. Teaching conception.

RESUMEN

La Educación Física (EF) escolar en Brasil pasa por un momento bastante delicado. Situaciones como la disminución de la carga horaria de esa disciplina en las escuelas y su escasa presencia en la planificación curricular nacional para el Secundario, son indicios de que la sociedad atribuye poca importancia a ese componente curricular en el ambiente escolar. Colabora para ello el hecho de que aun con el aumento del número de profesores actuando con prácticas innovadoras en los últimos años, el modo tradicional – centrado en pocas modalidades deportivas – y los casos de abandono docente todavía son mayoría en las clases de la EF brasileña. Delante de eso, investigadores que asumen un posicionamiento propositivo, más allá de criticar las actuaciones de los profesores en las escuelas, han apuntado a la formación continuada como una posibilidad de cambio. Sin embargo, los formatos de la mayoría de los cursos de formación continuada para los docentes de EF presentan características de carga horaria reducida, pocos encuentros y desconsideración por los saberes e intereses de los profesores. A partir de ese diagnóstico, se concluye que es fundamental la inversión pública en la formación continuada a largo plazo basada en estudios colaborativos con los profesores. Teniendo en cuenta este contexto como referencia, esta investigación se centra en la siguiente cuestión. ¿De qué modo un proceso de formación continuada de larga duración, basado en los presupuestos de una EF renovada, puede contribuir para un cambio en la concepción de la enseñanza de los profesores? Sobre todo, aquella en que el derecho a aprender la pluralidad de los temas de la cultura corporal de movimiento sea la central. Específicamente, se buscó; comprender los conceptos y sentidos que orientan a los docentes en el proceso de enseñanza en la EF escolar. También, verificar la ocurrencia – o no – de un cambio en las concepciones de los profesores en relación con los procesos de enseñanza como consecuencia de una formación continuada ofrecida, así como, identificar los factores que posibilitan el cambio en la concepción de enseñanza de los profesores, además de analizar cómo el formato y la conducción de la formación continuada, en la lógica de una experiencia colaborativa, potencia el proceso de cambio de concepción. Para ello, se operó metodológicamente con la realización de una investigación de abordaje cualitativo, caracterizada como una investigación documental con la utilización de datos secundarios como técnica de recolección/adquisición de informaciones. En el presente trabajo fueron analizados los siguientes documentos: materiales didácticos-pedagógicos producidos por los profesores, anotaciones realizadas por docentes, imágenes, transcripciones del habla de los profesores, un cuestionario con preguntas abiertas, entrevistas con los participantes y apuntes de un académico-becario que acompañó a las reuniones. Todos estos materiales son de propiedad de la 36ª Coordinadora Regional de Educación del Estado del Río Grande del Sur-Brasil, responsable por una formación continuada que contó con la participación regular de 15 profesores de EF, en 26 encuentros de estudios realizados de noviembre de 2015 a agosto de 2018. El análisis de los documentos permite afirmar que: a) los profesores poseen concepciones previas, arraigadas a lo largo de su vida profesional, que frenan el proceso de cambio de concepción; b) a medida que el sentido de la EF en la escuela no está claro para los docentes, no están seguros acerca de lo que enseñar. En consecuencia, optan por abordar algunos deportes con los que se sienten más a gusto; c) los profesores se muestran incómodos con esa forma de actuación una vez que no logran hacer oportuno a los alumnos el aprendizaje acerca de la pluralidad de temas de la cultura corporal de movimiento; d) al tomar contacto con temas que desconocían, los docentes pasaron a sospechar de sus concepciones y de sus actuaciones en las clases. En consecuencia de eso, emergió un estado de angustia que disminuía o aumentaba de acuerdo con lo que tenía sentido para ellos; e) todos los participantes de la formación continuada alteraron sus concepciones de enseñanza sobre la EF

escolar, sin embargo, a niveles distintos. A partir de la idea de *gradualidad*, se constató que no hubo un momento único generador de cambio, al contrario, varios factores influenciaron en la constitución de nuevos saberes, los principales fueron; el derecho de los alumnos a aprender la pluralidad de temas de la cultura corporal de movimiento, la experimentación corporal de los temas estudiados y la construcción colectiva de una propuesta curricular para la EF a nivel regional; f) el formato y la conducción de la formación continuada por el sesgo de los estudios colaborativos, sin dejar de considerar las opiniones de los profesores y fomentar su participación activa, pues ambas, fueron fundamentales para las transformaciones en las formas de comprender la EF escolar.

Palabras Clave: Concepción de enseñanza. Estudio colaborativo. Educación Física. Formación continua. Saberes Docentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Os saberes dos professores.....	28
Quadro 2 – Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação.....	37
Quadro 3 – Artigos sobre pesquisa-ação com professores na Educação Física escolar....	41
Figura 1 – <i>Passos para trás</i> buscando sentido para a Educação Física: o caso do Brasil.	53
Figura 2 – Mapa conceitual com a sistematização das ideias de González (2016) sobre os tipos de atuações docentes.....	65
Figura 3 – Temas de ensino para a Educação Física Escolar.....	71
Figura 4 – Mapa dos tipos de esportes.....	77
Quadro 4 – Elementos do desempenho esportivo.....	79
Figura 5 – Alternativas do atacante com posse de bola.....	81
Figura 6 – Tipos de esporte e demandas dos mecanismos de processamento da informação.....	84
Quadro 5 – Tipos de tarefas.....	88
Quadro 6 – Intervenção do professor: diálogo professor-aluno.....	90
Quadro 7 – Diagnóstico em três momentos.....	94
Figura 7 – Exemplo de uma Unidade Didática.....	96
Figura 8 – Mapa para compreensão de um caminho para o ensino dos esportes.....	99
Figura 9 – Classificação da ginástica.....	101
Quadro 8 – O universo da ginástica.....	102
Figura 10 – Quadro Jogos infantis.....	106
Figura 11 – Classificação das lutas com base nas distâncias.....	108
Quadro 9 – Classificação da dança.....	111
Quadro 10 – Sugestões de conhecimentos sobre a dança.....	112
Figura 12 – Classificação das práticas corporais de aventura.....	114
Quadro 11 – Competências esperadas dos alunos.....	115
Quadro 12 - Mapa de competências e conteúdos: atividades aquáticas.....	118
Quadro 13 – Competências esperadas dos alunos acerca de práticas corporais e sociedade.....	120
Quadro 14 – Temas abordados nos encontros do grupo de estudos.....	123
Quadro 15 – Características dos professores participantes da formação continuada.....	132
Figura 13 – Sistematização das categorias, subcategorias e suas derivações.....	139
Quadro 16 – Entendimento dos professores sobre a finalidade da EF escolar.....	141
Quadro 17 – Postagens das novas aulas dos professores no grupo fechado do Facebook	156

Quadro 18 – Encontros de estudos <i>particulares</i> nas escolas em que os professores atuavam.....	174
Quadro 19 – Exemplo do formato físico dos encontros.....	180
Quadro 20 – Percepção dos professores sobre a formação inicial que tiveram.....	185
Quadro 21 – Exemplos de postagens no grupo fechado na rede social Facebook.....	187

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	20
1	DE ACADÊMICO À DOCENTE: UMA CAMINHADA DE ENCANTAMENTO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA E COM ESTUDOS COLABORATIVOS.....	23
2	SABERES DOCENTES E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES.....	27
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CENÁRIO DA ÁREA E EXPERIÊNCIAS COM ESTUDOS COLABORATIVOS.....	36
4	EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA ESCOLA.....	46
4.1	A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS DISTINTAS FORMAS DE ATUAÇÃO DOCENTE.....	52
4.2	AS DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS COMO MODO DE PENSAR O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	66
4.3	TEMAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ABORDADOS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	69
4.3.1	Esportes.....	73
4.3.1.1	<i>Lógica externa.....</i>	<i>73</i>
4.3.1.2	<i>Lógica interna.....</i>	<i>74</i>
4.3.1.3	<i>Habilidades motoras.....</i>	<i>78</i>
4.3.1.4	<i>Elementos do desempenho esportivo.....</i>	<i>78</i>
4.3.1.5	<i>Subpapéis nos esportes: o exemplo das modalidades de invasão.....</i>	<i>80</i>
4.3.1.6	<i>Teoria de processamento da informação.....</i>	<i>82</i>
4.3.1.7	<i>Modelos de ensino dos esportes.....</i>	<i>84</i>
4.3.1.8	<i>Métodos de ensino.....</i>	<i>86</i>
4.3.1.9	<i>Tarefas.....</i>	<i>88</i>
4.3.1.10	<i>Intervenções dos professores.....</i>	<i>89</i>
4.3.1.11	<i>Papéis dos alunos nas aulas.....</i>	<i>91</i>
4.3.1.12	<i>Diagnóstico do desempenho dos alunos.....</i>	<i>92</i>
4.3.1.13	<i>Unidade didática.....</i>	<i>95</i>

4.3.1.14	<i>Avaliação do aprendizado dos alunos: o caso do conhecimento procedimental dos esportes de invasão</i>	97
4.3.2	Ginásticas	99
4.3.3	Jogos motores	103
4.3.4	Lutas	106
4.3.5	Práticas corporais expressivas	109
4.3.6	Práticas corporais de aventura	113
4.3.7	Atividades aquáticas	116
4.3.8	Práticas corporais e sociedade	119
4.3.9	Práticas corporais e saúde	121
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	127
5.1	O SURGIMENTO DO ESTUDO.....	127
5.2	ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	128
5.3	ARTEFATOS E LEVANTAMENTO DE DADOS.....	129
5.4	OS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA QUAL OS ARTEFATOS FORAM PRODUZIDOS.....	131
5.5	O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	133
5.6	CUIDADOS ÉTICOS.....	136
6	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	138
6.1	AS CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS PROFESSORES.....	140
6.1.1	Qual é mesmo sentido da Educação Física? O entendimento dos professores	140
6.1.2	“Eu tinha que voltar a estudar de novo!”: o desconhecimento da Educação Física renovada	144
6.1.3	Atuação docente na perspectiva tradicional	146
6.1.4	O ato do abandono docente: “o problema não é comigo”	148
6.1.5	Entre o “querer do aluno” e a “coisa goela abaixo”: dilemas para implantação de um planejamento	149
6.2	O PROCESSO DE MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE ENSINO.....	153
6.2.1	“Essa formação plantou minhocas”: os distintos significados do estudo colaborativo de longa duração	154
6.2.2	Os fatores que possibilitaram a mudança de concepção dos professores ..	163
6.2.2.1	<i>“Quando a ficha cai”</i> : principais pontos que levaram à mudança.....	163
6.2.2.1.1	<u>O direito dos alunos em aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento</u>	164

6.2.2.1.2	<u>A experimentação corporal dos temas estudados.....</u>	166
6.2.2.1.3	<u>A construção coletiva de uma proposta curricular.....</u>	168
6.2.2.2	<i>“Quando a ficha cai”: pontos secundários que levaram à mudança.....</i>	170
6.2.2.2.1	<u>O sentimento de pertencimento ao grupo de estudos, como fonte de empoderamento e de reconhecimento.....</u>	170
6.2.2.2.2	<u>“Não é de mão beijada”: um “chacoalhão” rumo a novas alternativas de ensino.....</u>	171
6.2.2.2.3	<u>“Pouca gente ajuda, a maioria critica”: a importância do suporte do mediador em estudos colaborativos de longa duração.....</u>	173
6.2.2.2.4	<u>Será que vai dar certo na prática? O desafio de dar aula sobre um tema recém estudado.....</u>	175
6.2.2.2.5	<u>“Coisas” que facilitam a vida da gente: o estudo de assuntos específicos na formação continuada.....</u>	176
6.2.3	O formato e a condução da formação continuada.....	178
6.2.3.1	<i>As possibilidades oferecidas pelo estudo no formato colaborativo.....</i>	178
6.2.3.2	<i>A organização dos participantes em um semicírculo nos encontros de estudos.....</i>	179
6.2.3.3	<i>O incentivo e a consideração à participação dos professores.....</i>	181
6.2.3.4	<i>O apontamento de fragilidades na formação inicial: um ato de defesa dos professores.....</i>	182
6.2.3.5	<i>Efeitos de determinadas ações e falas proferidas na condição de mediador nas atitudes dos professores.....</i>	185
6.2.3.6	<i>O grupo fechado na rede social Facebook como suporte para o estudo colaborativo.....</i>	186
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
	REFERÊNCIAS.....	196
	ANEXO A – Modelo de autoavaliação do professor.....	214
	APÊNDICE A – Modelo de avaliação escrita.....	215
	APÊNDICE B – Modelo de avaliação atitudinal.....	216
	APÊNDICE C – Autorização da 36ª CRE para utilização dos artefatos...	217
	APÊNDICE D – Questionário para os professores.....	218
	APÊNDICE E – Imagens da aula ministrada pela professora Paula com o tema ginásticas – demonstração... ..	220
	APÊNDICE F – Imagens da aula ministrada pela professora Claudia com o tema lutas.....	221

APÊNDICE G – Imagens da aula ministrada pela professora Aline sobre hóquei sobre grama (na quadra).....	222
APÊNDICE H – Imagens da aula ministrada pela professora Paula com o tema lutas.....	223
APÊNDICE I – Imagens da aula ministrada pela professora Claudia sobre Danças.....	224
APÊNDICE J – Imagens da aula ministrada pela professora Paula com o tema ginásticas - conscientização corporal.....	225
APÊNDICE K – Imagens da aula ministrada pela professora Paula sobre o ensino do tênis.....	226
APÊNDICE L – Imagens da aula ministrada pela professora Paula sobre Práticas corporais e saúde.....	227
APÊNDICE M – Imagens da aula ministrada pela professora Aline sobre hóquei sobre grama (na quadra).....	228
APÊNDICE N – Imagens da aula ministrada pela professora Aline sobre lutas.....	229
APÊNDICE O – Imagens da aula ministrada pela professora Paula sobre práticas corporais de aventura.....	230
APÊNDICE P – A experimentação corporal dos temas estudados: atividades aquáticas.....	231
APÊNDICE Q – A experimentação corporal dos temas estudados: práticas corporais de aventura.....	232
APÊNDICE R – A experimentação corporal dos temas estudados: esportes.....	233
APÊNDICE S – A experimentação corporal dos temas estudados: ginásticas.....	234
APÊNDICE T – A experimentação corporal dos temas estudados: danças.....	235
APÊNDICE U – A experimentação corporal dos temas estudados: jogos motores.....	236
APÊNDICE V – Construção coletiva de uma proposta curricular.....	237
APÊNDICE W – Professores estudando em grupos.....	238
APÊNDICE X – Reportagem sobre a formação continuada em um jornal local.....	239
APÊNDICE Y – Plano de aula sobre práticas corporais e saúde construído coletivamente pelos professores João, Juliana, Paula e Vitor..	240
APÊNDICE Z – Unidade didática sobre práticas corporais e saúde construída coletivamente pelos professores Aline, Lino e Vitor.....	241
APÊNDICE AA – Unidade didática sobre práticas corporais e saúde construída coletivamente pelos professores Aline e Vitor.....	242
APÊNDICE BB – Unidade didática sobre lutas construída pelas professoras Bruna, Daiana e Maria.....	243
APÊNDICE CC – Unidade didática sobre atividade física e exercício físico construída pela professora Paula.....	244
APÊNDICE DD – Unidade didática sobre lutas construída pela professora Daiana.....	245

APÊNDICE EE – Unidade didática sobre lutas construída pela professora Paula.....	246
APÊNDICE FF – Unidade didática sobre práticas corporais de aventura construída pela professora Paula.....	247
APÊNDICE GG – Unidade didática sobre capacidades físicas construída pela professora Paula.....	248
APÊNDICE FF – Unidade didática sobre ginástica de condicionamento físico construída pela professora Paula.....	249
APÊNDICE HH – Plano de aula sobre a bocha construído coletivamente pelos professores Lino, Daiana e Saulo.....	250
APÊNDICE II – Plano de aula sobre desvios posturais e patologias da coluna vertebral construído pela professora Aline.....	251
APÊNDICE JJ – Plano de aula sobre o frisbee construído coletivamente pelos professores João, Oscar, Saulo e Vitor.....	252
APÊNDICE KK – Plano de aula sobre atividades aquáticas construído coletivamente pelas professoras Nice e Sandra.....	253
APÊNDICE LL – Plano de aula sobre danças construído coletivamente pelas professoras Bruna, Nice e Paula.....	254
APÊNDICE MM – Plano de aula sobre práticas corporais e sociedade construído coletivamente pela professora Paula.....	256
APÊNDICE NN – Manifestações dos professores sobre as contribuições da formação continuada.....	257
APÊNDICE OO – Recepção ao grupo de estudos ao chegar numa escola para o encontro.....	258
APÊNDICE PP – Materiais se suporte.....	259
APÊNDICE QQ – Plano de aula feito coletivamente no 10º encontro de estudos.....	260

APRESENTAÇÃO

A formação continuada de professores é um tema bastante discutido no cenário de ensino internacional. Especificamente, na área da Educação Física (EF) brasileira tem sido percebida como momento importante na busca pelo aprimoramento profissional de educadores que atuam nas escolas. No entanto, as produções no campo acadêmico não apresentam com profundidade as possibilidades e os entraves dos empreendimentos de formação continuada que buscam um aperfeiçoamento da atuação docente.

Sendo assim, esta tese centra atenção na tentativa de entender de que forma um investimento de formação continuada a longo prazo, no formato de um estudo colaborativo com professores, realizado pela 36ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (CRE), pode potencializar uma mudança na concepção de ensino dos docentes de EF. Para tanto, realizei uma análise documental com a utilização de dados secundários. Pontualmente, analisei os documentos produzidos na referida formação que são de propriedade da 36ª CRE e foram-me cedidos, temporariamente, para fins de pesquisa acadêmica. Dessa forma, a apreciação dos documentos com o aval da Coordenadoria foi realizada sobre fontes secundárias, uma vez que a 36ª CRE é a proprietária das fontes primárias.

Colabora com a peculiaridade e originalidade desta pesquisa o fato de que eu participei da produção dos dados como docente mediador da formação continuada. A convite e em nome da 36ª CRE, conduzi um estudo colaborativo com professores de EF que se baseou em técnicas da pesquisa-ação para produzir os dados primários. Quando percebi que esses dados poderiam ser utilizados numa pesquisa de doutorado – aproximadamente seis meses após o início da formação –, surgiu um dilema: como *dar conta* de algo que já estava fazendo, de modo que pudesse realizar uma pesquisa de caráter *stricto sensu*? Então, solicitei à Coordenadoria a utilização dos documentos produzidos. Este fato inusitado no processo de produção de pesquisa me permitiu dar conta deste trabalho de pesquisa a partir de uma dupla *posicionalidade*, tanto como mediador da formação continuada (fonte primária) quanto como pesquisador que se vale de análise documental de uma materialidade cedida pela 36ª CRE, proprietária dos dados empíricos (fonte secundária). Assim, a partir do momento que fui convidado pela 36ª CRE para desenvolver a formação continuada, tornei-me uma peça fundamental na produção de dados originais daquela pesquisa – que depois vieram a ser cedidos para a pesquisa que passei a desenvolver posteriormente para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH).

Dada a complexa relação de vínculos no cenário da produção dos dados, dedico o primeiro dos seis capítulos deste estudo à minha *posicionalidade* como pesquisador em um estudo qualitativo. Ali busco explicitar brevemente minha trajetória acadêmica, enfatizando o modo como fui constituindo minhas concepções acerca do universo do ensino na EF escolar e da formação de professores. Dito de outro modo, busco neste capítulo manifestar *o lugar de onde falo*, particularmente como um estudante e professor *capturado* pelo discurso da EF renovada¹, alguém que milita em favor dessa perspectiva.

No segundo capítulo, abordo os saberes docentes apresentando o posicionamento de autores, principalmente o de Tardif (2014), sobre este campo conceitual e o modo de constituição dos saberes pelos professores, destacando o processo de transformação de concepções de ensino. Com isso busco adotar uma referência teórica para pautar a análise de dados apresentada, posteriormente, mais precisamente no sexto capítulo.

O terceiro capítulo é dedicado à abordagem da formação continuada de professores de EF, pela qual manifesto uma interpretação do cenário da área, ao passo em que relato algumas experiências de estudos colaborativos.

No capítulo quarto, abordo a EF enquanto componente curricular na escola. Inicialmente, expresso um entendimento sobre o sentido dessa disciplina numa instituição de caráter republicano e democrático e as distintas formas de atuação docente. Após escrevo sobre as dimensões dos conteúdos como modo de pensar o ensino na EF e sua relação com a avaliação na escola. Seguindo, dedico atenção à apresentação de temas de ensino que foram estudados na formação continuada por meio da qual os documentos foram produzidos.

O penúltimo capítulo apresenta as opções metodológicas, no qual menciono e justifico as escolhas feitas para condução da investigação. Nessa parte, descrevo: (a) como ocorreu o surgimento deste estudo; (b) o tipo de pesquisa; (c) os documentos analisados na investigação; (d) os participantes da formação continuada; (e) o processo de desenvolvimento da formação continuada; (f) os cuidados éticos adotados.

Finalmente, o último capítulo é dedicado à análise dos dados e discussão dos resultados do estudo. Para tanto, apresento as categorias analíticas criadas para responder o problema de pesquisa da tese.

Por fim, como de praxe em trabalhos desta natureza, apresento as considerações finais da tese. Nesta parte esboço uma síntese sobre a análise dos documentos apreciados,

¹ Com o termo “EF renovada”, refiro-me ao entendimento da EF como um componente curricular que trata da tematização da pluralidade de práticas corporais vinculadas à cultura corporal de movimento, como sua especificidade na escola.

mencionando minhas percepções sobre os limites e possibilidades de empreendimentos investigativos desse tipo.

1 DE ACADÊMICO À DOCENTE: UMA CAMINHADA DE ENCANTAMENTO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA E COM ESTUDOS COLABORATIVOS

O ano era 2003, estava cursando o terceiro semestre da formação inicial em EF na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí –, onde atualmente atuo como docente, quando numa aula de um componente curricular, ao ser questionado pelo professor sobre o motivo de estar realizando este curso, respondi o seguinte: “*durante o primeiro e o segundo graus² tive professores que largavam uma bola e ficavam sentados tomando chimarrão e olhando revistas, e eu estou a fim de mudar isso*”.

Minha resposta, demasiadamente ingênua, pretenciosa e carregada de culpabilização aos professores pela desvalorização da EF escolar, foi muito influenciada pelas duras críticas que estavam presentes – e ainda estão – no meio acadêmico. Nessa época, concordava com as desaprovações que os professores de EF escolar recebiam, pois pensava que boa parte dos docentes não tinham intenção de ensinar por – prioritariamente – “comodismo”, preguiça.

Instigado por esta situação, decidi tentar entender por que os profissionais atuavam de tal forma e, a partir disso, ir além das críticas inócuas proferidas nos bancos universitários, saindo da condição de *julgar* e *sentenciar* para tentar auxiliar os educadores a repensar a prática docente. Aliado a isso, nesse período, identifiquei meu desejo em atuar como docente universitário e investi esforços durante a formação inicial para alcançar tal condição. Após, mais de dez monitorias em disciplinas acadêmicas³, prioritariamente nas que tratavam do ensino dos esportes, estudos em um grupo de pesquisa, vivência como bolsista de iniciação científica e de atuações em projetos de formação esportiva com crianças e jovens em vulnerabilidade social, entre outros, busquei investir em pesquisas e, de modo intenso, no ensino dos esportes com interação entre oponentes. Nesse processo aprendi assuntos na formação inicial que eu desconhecia até o ingresso no ensino superior⁴.

A partir de março de 2005 comecei a investigar sobre a compreensão dos professores de EF acerca do ensino dos esportes na escola por meio de um estudo colaborativo. No ano de 2006, iniciei meu trabalho de conclusão de curso (TCC) que teve como objetivo principal verificar as consequências de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de EF ensinarem esportes com interação entre adversários. Após

² Denominação na época.

³ Uma análise de o quanto as monitorias em disciplinas acadêmicas contribuíram para minha atuação profissional atual, como docente, consta em Borges e González (2017).

⁴ O conhecimento em relação ao ensino dos esportes que adquiri na formação inicial, foi impulsionador de minhas atividades profissionais no Serviço Social da Indústria (Sesi) do Rio Grande do Sul, em que atuei no setor do Lazer, mais especificamente na área de EF e esportes, de 2009 a 2014.

dois anos e meio de estudos *com*⁵ sete professores – envolvendo a realização de 25 encontros, quatro observações das aulas práticas e duas participações em que ministrei aulas práticas juntamente com os professores nas suas turmas, num total de 31 idas a campo – o trabalho me permitiu constatar, para minha surpresa, que a hipótese de que os professores não realizam o ensino dos esportes de acordo com as características da lógica interna⁶ das modalidades por “comodismo”, não se sustentava. Ao contrário, os professores desconheciam assuntos essenciais⁷ no processo de ensino dos esportes e/ou possuíam uma visão parcial do fenômeno, como é possível identificar nas falas dos docentes participantes do TCC: “*Eu tenho dificuldades de trabalhar com turmas grandes*”; “*Eu não sei como trabalhar a tática*”; “*Não sei vocês gurias, mas eu não fazia ideia disso [mecanismo de tomada de decisão]*”; “*Quando eu fiz a faculdade não existia isso*”; “*Tem guri que nasceu pra aquilo, só pelo jeito de andar eu vejo se o guri vai dar pra coisa ou não*” (BORGES, 2009).

Faço questão de mencionar essas falas porque foram importantes para constituição da minha *nova visão* acerca da atuação docente. Mesmo antes de terminar o TCC, havia percebido o quanto eu estava enganado sobre a atuação docente e como eu havia me encantado com a possibilidade de auxiliar professores a repensar suas práticas pedagógicas. Assim, passei a compartilhar o posicionamento de Savater (2012, p. 12): “antes de tudo considero professores e professoras o grupo mais necessário, mais esforçado e generoso, mais *civilizador* dentre todos nós que trabalhamos para atender às demandas de um Estado democrático”.

No mestrado desenvolvi outra formação continuada, desta vez com profissionais de EF que atuavam com iniciação e formação esportiva em uma instituição não escolar. O objetivo principal do estudo consistiu em verificar os desdobramentos, entraves e possibilidades de uma experiência de formação colaborativa, nas concepções e nas formas de professores de EF ensinar jogos esportivos coletivos. Os resultados indicaram que era possível uma mudança nas concepções e nas formas de os professores de EF ensinarem os esportes. Ensinantes que atuam sob a ótica do modelo tradicional, pautados na execução e na repetição de movimentos,

⁵ Molina Neto e Molina (2009) destacam o termo *com* no intuito de expressar a ideia de pesquisar e aprender com professores de EF. Wittizorecki e Molina Neto (2015) reforçam essa ideia no intuito da utilização de “estudar com professores”, em vez de “pesquisar os professores”, “[...] porque nos permite aprender muito com o professorado, que tem muita coisa a nos dizer” (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 31). Ainda sobre isso, Tardif (2014, p. 239) defende a realização de “[...] pesquisa não sobre o ensino e sobre professores, mas para o ensino e com professores”.

⁶ Esse assunto é abordado de forma mais detalhada na página 70 deste trabalho.

⁷ Utilizo esse termo para fazer referência a assuntos relacionados com a dimensão tática que, historicamente, recebem pouca atenção no ensino dos esportes (GRAÇA, 2013). A meu ver, ao estudar temas como os mecanismos de processamento da informação – conteúdo abordado na página 78 de texto –, por exemplo, é possível identificar essa *essencialidade*.

podem mudar a compreensão do fenômeno esportivo. Porém, o investimento é longo, trabalhoso e precisa estar bem ancorado em fundamentos teóricos relacionados à dimensão tática, aliando o estudo teórico-conceitual ao prático-corporal, e sendo conduzido por pesquisadores com expertise em relação ao tema (BORGES et al., 2017a).

Essa retrospectiva acadêmica tem por intuito explicitar minha *posicionalidade* a partir do meu envolvimento com estudos colaborativos ao longo de meu percurso como estudante e como professor de EF⁸. Entendo que essas informações permitem *mapear* o processo de construção de minhas convicções, as quais manifesto no decorrer desta tese, ancoradas na minha experiência sobre o quanto os estudos de longa duração podem proporcionar ao professor trabalhar na linha dos direitos à aprendizagem dos alunos. De algum modo, passei por uma mudança de concepção muito similar à que venho percebendo em um conjunto significativo de professores de escola com os quais tenho trabalho em regime de colaboração.

Neste cenário, há mais de uma década tenho me dedicado à realização de estudos *com* professores, tentando analisar as possibilidades e dificuldades no ato de auxiliar educadores a qualificar suas atuações dentro desse quadro teórico-metodológico. Nesse processo, tenho buscado me constituir em um pesquisador e em um docente-estudante crítico e propositivo, pois acredito que tão importante quanto à crítica é sugerir/defender – respeitosamente – uma alternativa à forma criticada. Nessa linha, compartilho o entendimento de González (2016) quando afirma, em relação ao cenário atual da EF escolar, que não é suficiente apenas ocupar-se tentando compreender o fenômeno, é preciso intervir nele. Conforme comentam Rezer e Fensterseifer (2008, p. 326), “‘cruzar os braços’ parece não ser a melhor saída”. Assim como Savater (2012, p. 20), “minha atitude, nada original desde os estoicos, é contrária à queixa: se o que nos ofende ou preocupa é remediável, devemos pôr mãos à obra; se não é, acaba sendo inútil deplorá-lo, pois este mundo não tem livro de reclamações”.

Assim, estando convencido⁹ de que a lógica de estudos colaborativos é um tipo de intercessão que pode contribuir sobejamente como uma estratégia de formação continuada na EF, pretendo chegar a completar uma trilogia com esta investigação. Em uma espécie de desdobramento do que venho produzindo desde o TCC e, especialmente, na dissertação de mestrado, trato nesta tese de um cenário mais amplo, uma vez que realizei uma análise

⁸ Até o momento, foram oito estudos colaborativos com professores em que participei como pesquisador ou orientador de TCC na graduação (GONZÁLEZ; BORGES, 2015; FELLER, 2016; BORGES et al., 2017a; BORGES et al., 2017b; GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2017; BORGES; GONZÁLEZ; FRAGA, 2018; HEGELE; GONZÁLEZ; BORGES, 2018; TAMIOZZO, 2018).

⁹ A utilização do termo *convencido*, não se trata de negar outras possibilidades científicas/acadêmicas. Apenas leva em consideração minha experiência de mais de uma década estudando *com* professores. Como defende Savater (2012, p. 126), “não se pode ensinar nada se nem o professor acredita na verdade do que está ensinando e que é verdadeiramente importante sabe-lo”.

documental de artefatos (áudios, materiais didático-pedagógicos, imagens, entre outros) produzidos em uma formação continuada com professores, que teve como foco o estudo sobre o ensino da pluralidade de temas relacionados à cultura corporal de movimento, abarcando a reflexão sobre as concepções de ensino dos docentes. No entanto, a ideia de trilogia não se refere ao fim de uma lógica de estudos. Pelo contrário, trata-se de uma primeira fase do projeto de carreira profissional com o qual vislumbro o reconhecimento, na região de formação/atuação, como um estudante/docente que *compartilha os estudos* com outros professores da rede. Logo, pretendo desenvolver esse tipo de estudo ao longo de minha vida profissional.

2 SABERES DOCENTES E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES

A relação entre os saberes docentes e o processo de mudança de concepção de ensino de professores é um aspecto bastante caro nesta tese. Ciente disso, optei por discutir conceitualmente esse capítulo a partir, principalmente, de Maurice Tardif (2014). Esse autor canadense tem dedicado seus estudos ao campo da formação profissional com grande atenção ao trabalho docente. Defende a possibilidade de alteração nos saberes dos professores, por meio de acontecimentos em suas vidas. Como uma formação continuada de longa duração pode representar um momento importante na trajetória profissional de professores, a utilização do entendimento de Tardif pareceu-me bastante apropriada no caso deste estudo. Afinal, como o autor defende (2014, p. 14): “[...] o saber dos professores não é um conjunto de saberes cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente [...]”

Assim, segundo Tardif (2014), os saberes docentes têm recebido atenção de pesquisadores há aproximadamente 40 anos. Estudos sobre essa temática ganharam força no começo da década de 80 do século passado, constituindo-se um “prestígio” na década de 90, destacadamente nos Estados Unidos da América e, mais recentemente, na Europa. Basicamente, a profissionalização do ensino e o empenho de pesquisadores em definir a “natureza” dos conhecimentos profissionais que sustentam a docência, impulsionaram o surgimento de pesquisas sobre esse tema (GARIGLIO; BORGES, 2014).

Quando se pensa a constituição e a alteração nas concepções de ensino de professores, os saberes docentes têm grande relevância. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores. Para o autor, os saberes são oriundos da formação inicial e continuada, do currículo e da socialização escolar, do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal e profissional e da aprendizagem com os colegas. Como afirma o referido pesquisador em relação aos saberes, e como se nota no quadro seguinte,

[...] alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2014, p. 19).

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Atualização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Com isso, entende-se que os saberes vinculados à docência provêm de diversas fontes e se constituem no decorrer de seu desenvolvimento profissional (JUNGES; BEHRENS, 2016). Nesse viés, Gariglio e Borges (2014), após a análise de produções sobre os saberes docentes, apontam características dos saberes: são plurais e oriundos de fontes variadas; são hierárquicos – mas a hierarquia é relativa dependendo do contexto em que os professores estão – ganhando sentido no fazer laboral; estão enraizados à ação docente, materializando-se no exercício profissional; dependem das relações estabelecidas entre os professores e outros atores escolares.

Nessa linha de entendimento, Townsend e Tomazzeti (2007), ao realizarem um estudo com quatro professoras de anos iniciais, apontam que os saberes mobilizados pelas docentes decorriam da sua formação inicial e continuada. As autoras abordam em sua pesquisa a necessidade de “[...] passar a considerar o professor como um profissional que é pessoa, ser social, que possui vários saberes, oriundos de diversas fontes [...]” (TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007, p. 215).

Os apontamentos dos autores supracitados permitem entender que a estrutura dos saberes docentes difere consideravelmente e está diretamente vinculada às vivências de cada professor. Dessa forma, o nível de saberes do educador influencia na escolha do tema de

ensino, na seleção/ordenação dos conteúdos, na metodologia de aplicação, na escolha do tipo de tarefa, na forma de intervenção e no modo de avaliação dos alunos.

O processo de construção dos saberes docentes acontece durante a carreira profissional através de um aprendizado progressivo, isto é, o saber do professor não é algo que se define em um determinado momento de sua vida. Para Tardif (2014, p. 11),

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc.

Desse modo, um professor pode ter um saber a respeito de um assunto em um momento e, passado algum tempo – dependendo de acontecimentos ocorridos em seu cotidiano profissional, assim como o investimento na formação continuada –, poderá ter um saber diferente do que tinha anteriormente sobre o mesmo assunto. Como afirma Behrens (2007), a concepção que caracteriza a ação docente pode ser transformada ao longo do percurso profissional.

Nesse contexto, parece-me muito consistente a afirmação de Tardif (2014) que descreve os saberes dos professores como saberes sociais. O autor justifica essa afirmação através da identificação de cinco características: a) porque são compartilhados por todo um grupo de professores que possuem uma formação comum e trabalham em uma mesma organização; b) porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade; c) porque seus próprios objetos são objetos sociais; d) pelo fato de *o que* os professores ensinam e a *maneira* como ensinam evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e) por serem adquiridos no contexto de uma socialização profissional, sendo mudados/adaptados em função da fase da carreira do professor.

Assim, tendo os saberes como sociais, parece evidente que os próprios saberes profissionais dos docentes não são definidos unicamente por eles, uma vez que a constituição do saber é fruto de acontecimentos ocorridos na sociedade e nos mais diversos grupos. Essa questão social relacionada aos saberes está interligada também ao conhecimento dos professores, pois

[...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (TARDIF, 2014, p. 13).

Para o referido autor, há quatro tipos de saberes que constroem a profissão docente. Os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais correspondem ao conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constituindo-se como plurais e heterogêneos. Estão relacionados às ciências da educação e à ideologia pedagógica.

Os saberes disciplinares vinculam-se às disciplinas, aos campos de conhecimento, por exemplo: Literatura, Matemática. Assim, estão relacionados aos conhecimentos – a respeito da área que o educador atua – construídos historicamente pela humanidade e organizados pela comunidade científica.

Os saberes curriculares, por sua vez, são os programas escolares em forma de objetivos, discursos, conteúdos e métodos que os professores aprendem e aplicam. Estão relacionados ao modo pelo qual as instituições educacionais gerenciam os conhecimentos produzidos socialmente.

Finalmente, os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores, por meio da vivência, de modo que se originam na prática profissional cotidiana. Eles surgem e se inserem no contexto da experiência laboral sofrendo influência do que ocorre no seu meio, como por exemplo, a relação com outros professores. Importante destacar, que no entendimento de Tardif (2014) os professores não consideram todos os tipos de saberes “em pé de igualdade”, uma vez que eles são hierarquizados em função da sua utilização no ensino, pois quanto mais utilizável no trabalho é um saber, mais valor ele recebe.

Para o processo de compreensão da utilização que os professores fazem dos saberes docentes ao desenvolver seu trabalho, Tardif propõe o que ele denomina de *epistemologia da prática profissional*. Segundo o autor, trata-se do “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255). Logo, corresponde a uma possibilidade de análise dos saberes mobilizados pelos educadores durante sua atuação docente na escola, que tem como finalidade:

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2014, p. 256).

De acordo com Gariglio (2013, p. 26), a *epistemologia da prática profissional* busca

[...] revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores e, como e porque esses o incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

Ao pensar a constituição e alteração dos saberes docentes, Tardif (2014) alerta para a necessidade de escapar de dois perigos: o *mentalismo* e o *sociologismo*. O primeiro se refere à redução do saber, totalmente ou parcialmente, a processos mentais vinculados à atividade cognitiva dos indivíduos. O segundo, diz respeito à eliminação total das ações dos atores na constituição do saber, privando os educadores de transformar sua própria situação e ação.

Nessa ótica, Tardif considera frágil a perspectiva que diminui o saber dos professores a processos psicológicos, pois concentra seus estudos na racionalidade do docente, partindo das experiências que constroem seus saberes. Para o autor, o meio e as vivências dos professores ao longo da vida também constituem fontes de aprendizado e de alterações de saberes.

No caso específico dos professores de EF que atuam no ambiente escolar é possível pensar que eles mobilizam saberes em duas perspectivas. Por um lado, compartilham saberes comuns com os educadores de outras áreas. Por outro, necessitam de saberes específicos vinculados tanto aos temas/conteúdos particulares do componente curricular, como também à gestão da disciplina no contexto escolar (BORGES, 2014).

No grupo de saberes comuns a outras áreas, podem ser apontados: trabalhar com alunos que apresentam diferentes problemas de aprendizagem, capacidade de motivar os discentes para realização das atividades, utilizar instrumentos tecnológicos para diversificar as aulas, dominar os assuntos relacionados à sua área de atuação, entre outros.

No conjunto de conhecimentos específicos, pode-se reconhecer que durante o seu trabalho um professor de EF mobiliza saberes relacionados à sua área de atuação, para conseguir abordar temas que são próprios do componente curricular, tais como: esportes, ginásticas, lutas, jogos motores, práticas corporais de aventura, entre outros. Nesse sentido, Gallardo (2003) afirma que o docente da área deve utilizar saberes que lhe permitam analisar, compreender, descrever e sistematizar diferentes atividades da cultura corporal de movimento e desenvolver esses conhecimentos no cotidiano profissional.

Em linhas gerais, as informações neste capítulo destacam a importância do estudo dos saberes docentes na formação continuada. Como sinalizam Dias e André (2016, p. 65) “o

estudo dos saberes docentes é muito importante porque podemos identificar formas de trabalho no cotidiano escolar e transformá-las em conhecimentos que possam ser incorporados nos cursos de formação de professores”.

De acordo com o contexto apresentado – tendo os saberes dos professores diretamente relacionados às experiências de vida, entendendo que os conhecimentos específicos de uma área mudam e, por isso, precisam ser repensados e modificados de acordo com a dinâmica histórica e social (TARDIF, 2014) –, busco auxiliar os docentes no processo de reflexão sobre a atuação nas aulas, visando mudanças nas concepções de ensino, por mais que isso seja difícil e complexo. Como aponta Imbernón (2010, p. 44), “a mudança nos professores, por ser uma mudança na cultura profissional, é complexa e muito lenta. Essa complexidade e lentidão traz uma necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança”.

Contudo, à medida que os educadores conhecem temas/conteúdos e formas alternativas de ensino, com as quais não tiveram contato anteriormente, pode ocorrer uma transformação. Dito de outro modo, somente é possível agir de uma maneira diferente da atual, a partir do momento em que se conhece outra perspectiva, pois não é possível buscar ou compreender o que se desconhece a existência.

Nessa perspectiva, e levando em consideração a mudança de direção radical no sentido da EF escolar, apresentada anteriormente, acredito que boa parte dos professores atuantes nas escolas brasileiras não teve condições efetivas de apropriação de saberes necessários para atuar – ou mudar a forma de atuação – de acordo com o novo paradigma estipulado. Assim, parece haver um problema à medida que o distanciamento entre o *ideal* e o *real* é difícil de ser superado, pelas fragilidades das formações iniciais (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; BEHRENS, 2007; REZER; FENSTERSEIFER, 2008; CASTELLANI FILHO, 2011; REZER, 2013) e continuada (BRACHT et al., 2002; MOLINA NETO et al., 2006; BEHRENS, 2007).

Seguindo essa linha, constata-se a “[...] escassa importância dada à formação de professores e a dificuldade destes em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais” (GARIGLIO; BORGES, 2014, p. 586). Trata-se de um problema social grave em nosso país e, conseqüentemente, um compromisso de Estado, pelo seu caráter republicano e democrático.

Considerando esse cenário, parecem importantes os investimentos que possibilitem aos professores uma transformação nas concepções a respeito do ensino da EF escolar. No entanto, pensar outra forma de atuação profissional é um processo demasiadamente complicado (GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008; BORGES et al., 2017a), inclusive pouco se sabe sobre quais são os caminhos e as dificuldades para ajudar os professores a mudarem

sua forma de trabalho (GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008). Como afirma Sparkes (1997, p. 251, tradução minha), “criar mudanças educacionais é um processo aleatório, prolongado, difícil e complexo”, pois “[...] a mudança como um processo multidimensional implica alterações nas crenças, nos estilos de ensinar e nos materiais” (SPARKES, 1997, p. 252, tradução minha).

Segundo esse autor, os professores têm crenças profundamente enraizadas que moldam suas práticas educacionais e suas intervenções com os alunos, à medida que “a mudança neste nível é extremamente difícil, uma vez que desafia os valores essenciais que os indivíduos mantêm quanto aos propósitos da educação” (SPARKES, 1997, p. 252, tradução minha). Como destaca Behrens (2007, p. 451), “em geral, os docentes até acreditam que precisam reformular sua docência, mas não sabem como reconstruí-la. Propor uma nova prática pedagógica acaba por não ser uma tarefa fácil”. Essa dificuldade ocorre “[...] porque se trata de uma mudança nos processos que estão incorporados, como o conhecimento da matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores, etc., que estão ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade” (IMBERNÓN, 2010, p. 99).

Assim, pode-se imaginar que um sujeito dificilmente aceitará uma nova abordagem – distinta de sua compreensão atual, que há muito tempo considera adequada – porque simplesmente alguém lhe falou (BORGES, 2014). Especificamente, pode-se aprofundar a reflexão através da seguinte suposição: um professor acredita, há muito tempo, que a forma como concebe um assunto seja a mais correta. Eis que, em um determinado momento, confronta-se com evidências e argumentos que apontam o contrário, ou seja, que a maneira como ele procedeu por vários anos não é a forma mais adequada de realizar seu trabalho. Isso seria um imenso *choque* para esse professor e apenas com bons argumentos, bastante tempo e demonstrações práticas esse educador poderia repensar sua concepção sobre um determinado assunto (GONZÁLEZ; BORGES, 2015). Como defende Tardif (2014), um indivíduo que ensina algo há muito tempo constitui marcas que formam sua identidade, sendo parte integrante de sua vida. Logo, é preciso que as mudanças façam sentido na cultura dos indivíduos (THIOLLENT, 2011).

De acordo com esse entendimento, pode-se pensar nas dificuldades e nos desafios que o professor enfrenta ao se deparar com empreendimentos que buscam condições efetivas de mudanças. Uma nova informação sempre está precedida com base no conhecimento disponível do professor, ou seja, outra concepção pode, de alguma forma, relacionar-se com o pensamento que o docente tem sobre o assunto, podendo ser sustentada por evidências

(TARDIF, 2014). Assim, um novo aprendizado é o fruto de uma interação entre uma nova concepção e outra já existente. Como explica Graça (1999, p. 212),

aprender a ensinar pode ser encarado como um processo de mudança conceptual, onde se considera as concepções de ensino sustentadas pelos professores, onde se apresentam concepções alternativas consistentes, onde se criam situações que promovam o conflito cognitivo e a insatisfação do professor com as concepções erradas ou inapropriadas e onde se reflita criticamente e se justifique os argumentos que suportam as ideias ou as práticas de ensino.

Neste universo, Sparkes (1997, p. 257, tradução minha) adverte que as tentativas de alteração de concepções dos professores precisam levar em conta a *realidade* e os posicionamentos históricos desses sujeitos em relação às tentativas de mudança:

[...] alguns professores, em nível pessoal, podem perceber uma mudança como benéfica, enquanto outros podem considerar a mesma mudança como algo custoso. Aqui podemos definir a questão do custo como a proporção de investimento que recompensará o indivíduo em relação à sua própria expectativa. Por exemplo, se o tempo gasto, a energia dispendida e o grau de competição são altos, com poucas recompensas, então é provável que a mudança proposta seja considerada muito dispendiosa para vir a se comprometer com ela. Por outro lado, se as mudanças geram uma sensação de domínio, realização e motivação, é muito provável que seja definida como valiosa e recompensadora. Portanto, existe a possibilidade de que vencedores e perdedores evoluam como parte do processo de mudança. Os vencedores serão aquelas pessoas que se percebem, por meio da experiência de mudança, com maiores vantagens do que desvantagens, ou aqueles que preveem que assim será num futuro próximo. Por outro lado, os perdedores percebem que as perdas (reais ou potenciais) são maiores do que os ganhos. Não é surpreendente que os perdedores não estejam muito entusiasmados em defender o processo de mudança. Já outros professores podem ser considerados “à margem” do processo, pois não se veem como vencedores ou como perdedores, já que não têm certeza de que as mudanças refletem algo positivo ou negativo. Esses professores podem apoiar de modo superficial a mudança em curso, enquanto tentam esclarecer o que ela significa para eles mesmos ou, pela mesma razão, podem resistir agressivamente à mudança.

O ideal seria que os investimentos de formação continuada proporcionassem o desenvolvimento de capacidades reflexivas, pois “um professor estará em condições de modificar sua prática, de forma consciente e criativa, na medida em que adquira uma capacidade de analisá-la criticamente” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 467). Nesse sentido, Bracht et al. (2003, p. 116-117) apontam que

[...] somente haverá chance de mudança se forem oferecidas aos professores condições para que tomem consciência de suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente em situações extensivas e dinâmicas, que

possibilitem o exame pessoal e o de outras pessoas e o confronto direto de opiniões e de alternativas de ação para superá-las.

No entanto, “nem sempre, os professores encontram propostas que propiciem a transformação de sua ação docente, porque esta mudança envolve um processo contínuo, preferencialmente, no *locus* da escola” (BEHRENS, 2007, p. 444). Como apontam Molina Neto e Molina (2009, p. 14), é preciso “oferecer ao professorado de EF ‘oportunidades concretas’ de ver a si mesmo nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar [...]”. Essa condição pode ser realizada por meio da formação continuada, tema que abordo no próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CENÁRIO DA ÁREA E EXPERIÊNCIAS COM ESTUDOS COLABORATIVOS

No capítulo anterior, tratei de abordar o marco teórico a partir do qual é possível perceber a viabilidade, ou não, da transformação dos saberes docentes por meio da formação continuada. De acordo com Tardif (2014 p. 249),

tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Tardif apresenta um interessante diagnóstico sobre a importância de estudar continuamente para o desenvolvimento profissional dos professores, mas é Ferreira (2016, p. 98) quem sintetiza o entendimento do que vem a ser uma formação ou educação continuada: “[...] um processo que ocorre numa fase posterior à formação inicial e acompanha o professor ao longo de sua história profissional e pessoal”.

Na contemporaneidade, a formação continuada¹⁰ tem sido vista como uma necessidade para trabalhadores de diversas áreas, principalmente para quem lida com o conhecimento (BEHRENS, 2007; MOLINA NETO, 2014). Nesse sentido, a atualização profissional é algo de extrema importância, ainda mais face aos limites da formação inicial (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). Como aponta Bachelard (1977, p. 31) “continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo professor”, afinal a profissão “[...] exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira, para que possa acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (BEHRENS, 2007, p. 452).

Nesse viés, Fensterseifer (2018) alerta que não há última palavra, por isso que toda formação continuada é sempre insuficiente. Para Condorcet (2008, p. 33),

o homem que, ao terminar sua educação, não continuar a fortalecer sua razão, alimentar com novos conhecimentos os que já adquiriu, corrigir os erros ou retificar as noções incompletas que tiver recebido, logo verá desaparecer todo o fruto de seu trabalho dos primeiros anos, e o tempo

¹⁰ Há outros termos que têm sido mencionados como sinônimos de formação continuada, como por exemplo, formação permanente e formação em serviço e aperfeiçoamento (MOLINA NETO, 2014).

apagaria as primeiras impressões que não tivessem sido renovadas por outros estudos.

A importância da relação entre o conhecimento e a formação continuada é, também, apontada por Imbernón (2010). Ao analisar o conceito de conhecimento e sua ligação com a formação, o autor apresenta uma genealogia analisando a historicidade dessa relação, como consta no Quadro 2:

Quadro 2 – Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação ‘salva tudo’.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
...Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade e pesquisa sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Imbernón (2010, p. 24)

Nessa linha, Molina Neto et al. (2006, p. 47) apontam que a formação permanente tem se configurado como tentativas de se obter “um perfil de formação e estabelecer critérios de validade para o conhecimento mínimo necessário que deve ser incorporado pelo professor de educação física para exercer, de modo satisfatório, seu trabalho”. Os mesmos autores

ressaltam que a formação permanente tenta conseguir: “a) a busca de soluções individuais dos sujeitos certificados ou em processo de certificação de formação inicial; b) as necessidades estratégicas dos reformadores e das reformas curriculares; c) as demandas de determinados grupos sociais e interesses corporativos” (MOLINA NETO et al., 2006, p. 50).

Nesse sentido, críticas têm sido proferidas aos eventos de formação continuada de modo geral. Segundo Bernardo (2016), apresentam uma perspectiva de dependência, currículos fechados, pouca autonomia docente e atividades de curta duração. De acordo com Imbernón (2010, p. 8-9), há uma centralidade dos eventos em

[...] um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o ‘culturalizam e iluminam’ profissionalmente [...]. Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia, didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.

Assim, mesmo estando no final da segunda década do século 21, os cursos oferecidos aos professores dificilmente consideram seus saberes docentes. Como destaca Ferreira (2016, p. 104), “as atuais perspectivas de formação continuada implementadas pelos sistemas de ensino, ainda desconsideram as experiências práticas do professor como parte integrante do processo de construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento profissional”.

Nesse sentido, o campo da formação de professores envolve “[...] um amplo espectro de dimensões e fatores que se articulam para a compreensão de como vamos forjando-nos e de como vamos materializando a docência” (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2015, p. 241). Assim, a formação continuada precisa oferecer aos docentes momentos de reflexão, de modo crítico, não podendo ser confundida com eventos de reciclagem (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2015), uma vez que “[...] é necessário que este seja um processo que tenha uma sequência articulada num sentido contínuo, descartando iniciativas fragmentadas e descontextualizadas de ‘capacitação’” (JUNGES; BEHRENS, 2016, p. 229). Preferencialmente, com estudos realizados durante o horário de trabalho dos professores (GONZÁLEZ; BORGES, 2015; BRAGHIN; FERNANDES, 2017), nos quais a aquisição de conhecimento seja a prioridade, pois ele é a fonte mais legítima da autoridade do docente (ARENDDT, 2002). Como Fensterseifer (2018, p. 169) enfatiza,

precisamos compreender que todo o processo pedagógico, que justifique ter de um lado o professor e de outro os alunos, sustenta-se na assimetria produzida pela anterioridade pedagógica, ou seja, no fato do professor ‘saber antes’ aquilo que pauta este encontro, o conhecimento.

Especificamente, uma crítica feita às ofertas de formação continuada para professores de EF no Brasil, aponta um caráter de subordinação, em que *especialistas* produzem conhecimentos e os professores buscam adquiri-los para aplicar nas aulas (MOLINA NETO, 2014), uma vez que os docentes têm dificuldades em desenvolver propostas político-pedagógicas nas quais não atuaram como sujeitos do processo (MOLINA NETO; MOLINA, 2009)^{11 12}. Como afirma Bracht (2015, p. 2),

simplesmente aplicar teorias (construídas por acadêmicos) reduz os professores a meros tarefeiros, não os reconhecendo também como produtores de conhecimento e sujeitos dotados de autonomia de ação. Nunca é demais lembrar que o frequente insucesso de propostas assim concebidas, indica que os ‘professores são maus aplicadores das ideias dos outros’. É preciso pensar o teorizar em educação física (em educação) não a partir da ideia de aplicação das teorias na prática, mas como um processo envolvendo a própria ação pedagógica, portanto, envolvendo também os sujeitos diretamente responsáveis por ela. É nisso que se fala quando se propõe a formação de um professor pesquisador.

Levando essa crítica em consideração, os empreendimentos de formação continuada precisam assumir um formato que possibilite a participação efetiva dos professores como construtores de seus saberes. Como defende Imbernón (2010, p. 26), é preciso

ter presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. Isso é exatamente o que acontece em muitos países. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições dos ‘práticos’ da educação. Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

No processo de busca de uma transformação na compreensão dos professores por meio da formação continuada, os estudos colaborativos com docentes têm se configurado como uma possibilidade profícua. Em linhas gerais, o termo se refere à ideia de duas ou mais pessoas estudarem coletivamente, visando à reflexão ou o aprendizado sobre uma questão

¹¹ Molina Neto e Molina (2009, p. 32) defendem que “[...] se não contamos com o professorado, há pouca coisa a mudar. Ampliamos as condições materiais objetivas, mas não há garantias de melhoria na qualidade do ensino. Esta depende da vontade política e do conhecimento do professorado”.

¹² Fensterseifer (1999, p. 180) alerta que “[...] quando alguém pensa por nós, é porque não quer que nós pensemos”.

específica. Segundo Florêncio e Gomes-da-Silva (2017), esse formato de trabalho é uma possibilidade de construção de saberes pela potencialidade de gerar subsídios para uma prática de pesquisa no cotidiano escolar. Para Simão et al. (2009), a ideia de colaboração é o pilar central do trabalho docente, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

Na linha dos estudos colaborativos, há formatos variados: “pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa em parceria, etc.” (TARDIF, 2014, p. 238). Especificamente, uma perspectiva que tem sido apontada como consistente e eficaz é a pesquisa-ação. Segundo Imbernón (2010), os processos de pesquisa-ação possibilitam ação-reflexão para uma mudança educacional e social, constituindo-se como um avanço significativo na formação continuada. Assim, ao pensar a relação entre estudos colaborativos e pesquisa-ação, é possível dizer que toda pesquisa-ação se constitui num estudo colaborativo, mas nem todo estudo colaborativo é uma pesquisa-ação.

Nesse contexto, como esta tese se configura numa análise documental secundária de um estudo colaborativo desenvolvido com professores de EF, pautado originalmente nos pressupostos de uma pesquisa-ação para obtenção dos dados primários, busquei analisar investigações sobre estudos colaborativos que tivessem se valido da pesquisa-ação. Por isso, a opção por abordar a pesquisa-ação neste trabalho está diretamente relacionada ao fato de que os documentos analisados foram produzidos nos encontros de formação continuada a partir dos princípios deste tipo de pesquisa. Possivelmente, se a formação continuada não tivesse sido guiada por estudos que se pautaram na pesquisa-ação como metodologia de trabalho, e eu não tivesse atuado como mediador naquele trabalho, os documentos poderiam apresentar outras características, ou até mesmo, serem de outra natureza.

Em linhas gerais, há poucos investimentos em ações de formação continuada de professores de EF por meio da pesquisa-ação que buscaram auxiliar os professores no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas (RUFINO; DARIDO, 2014)¹³. Como destaca Imbernón (2010), neste século muito se tem escrito e falado sobre a necessidade de formação continuada na lógica da pesquisa-ação, mas tem sido pouco realizada na prática das instituições educacionais.

A título de esclarecimento, entre os dias 7 e 9 de março de 2018, realizei uma pesquisa na base de dados de alguns periódicos nacionais, utilizando o termo chave “pesquisa-ação”. Dos 74 trabalhos que apareceram, apenas 16 correspondiam à realização de pesquisa-ação com professores de EF escolar, como se observa no Quadro 3.

¹³ Pesquisadores integrantes do Grupo de Pesquisa Paidotribas da Unijuí e da REIPEFE, têm se utilizado a pesquisa-ação em suas investigações nos últimos anos. Mais informações em: <http://reipefe.hol.es/>

Quadro 3 – Artigos sobre pesquisa-ação com professores na Educação Física escolar

Periódico	Número de artigos	Autores e ano
Educação Física em Revista	0	
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	1	Marante e Santos (2008)
Motricidade	0	-
Motrivivência	2	González e Borges (2015) e Borges et al. (2017b)
Motriz	3	Impolcetto e Darido (2017), Ferreira (2008) e Souza e Lima (2009)
Movimento	5	Betti (2006), Pich e Souza (2008), Barroso e Darido (2016), Borges et al. (2017a), Ginciene e Matthiesen (2017)
Pensar a Prática	2	Oliveira, Martins e Bracht (2015a) e Barroso e Darido (2017)
RBCE	0	-
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2	Barroso e Darido (2016) e Venâncio e Darido (2012)
Revista Educação Física	1	Oliveira, Martins e Bracht (2015b)

Fonte: o autor (2018)

Além do pouco número de artigos sobre a temática mencionada, é interessante perceber que boa parte dos estudos corresponde aos mesmos autores. Suraya Darido, por exemplo, é autora de quatro dos 16 artigos encontrados, o que induz a pensar que o número de pesquisadores que trabalham com a pesquisa também é baixo.

Além desses, outros ensaios encontrados em outras fontes – livros, capítulos de livros, anais de congressos, periódicos estrangeiros – buscaram auxiliar os professores no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas (BRACHT et al., 2002¹⁴; BRACHT et al., 2003; GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008; MENDES, 2008; BETTI, 2010; GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2017; BORGES; GONZÁLEZ; FRAGA, 2018, entre outros¹⁵). Na sequência, apresento a descrição de seis estudos nessa linha, por acreditar que suas peculiaridades permitem uma compreensão mais abrangente das características da pesquisa-ação.

Bracht et al. (2003) realizaram uma pesquisa-ação no âmbito da formação continuada como estratégia político-metodológica para superação dos problemas ligados à estruturação da EF na escola. O foco centrou-se – com base nas dificuldades dos professores – na inexistência de uma proposta curricular, na falta de tempo para planejamento, na desvalorização da EF enquanto componente curricular e na resistência dos alunos para

¹⁴ Este estudo foi publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, no entanto, optei por mencionar aqui e não no quadro anterior, pois o artigo não apareceu na busca com a palavra-chave “pesquisa-ação”.

¹⁵ Pesquisadores integrantes da REIPEFE, têm se utilizado a pesquisa-ação em suas investigações. Mais informações em: <http://reipefe.hol.es/>

realizar as atividades. Como resultados, Bracht et al. (2003, p. 116) apresentam que os professores:

[...] assumiram papéis de natureza colaborativa de parceria, em que cada um tinha o que aprender com o outro e a relação foi antes multifacetada do que hierarquizada; [...] a prática docente envolve a vivência de situações e problemas não solucionáveis com a simples explicação do conhecimento técnico-teórico disponível, e por outro, expõe o professor a demandas que se modificam; as diferentes concepções dos professores relativas aos diversos elementos do processo ensino-aprendizagem modelam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e em quadra e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

Tendo o tema das mídias na EF escolar como foco, Mendes (2008) realizou um estudo com a intenção de propiciar, aos professores participantes, análises e reflexões sobre o tema, além de fomentar experiências com a utilização de tecnologias midiáticas nas aulas.

Inicialmente, foi realizado um curso de formação continuada – com o tema *Mídia e Educação* – para professores de EF. Ocorreram 11 encontros, com um caráter teórico-prático. Visando a instigar a produção de conhecimentos que se efetivassem na prática pedagógica em sala de aula, objetivo do curso, o autor exigiu que o tema das mídias fosse problematizado através de estratégias de leitura, debate da literatura sobre o assunto e análise de materiais midiáticos (vídeos, jornais e *blogs*). Ao final do curso, Mendes relata, entre outras coisas, que cada participante criou uma proposta de problematização das mídias para ser trabalhada na escola, sob forma de projetos. Analisando tais propostas, o autor verificou que os saberes elaborados no curso foram mobilizados no cotidiano escolar. Além disso, a pesquisa-ação mostrou-se adequada ao tipo de investigação, pois possibilitou benefícios tanto à escola quanto à EF, que passou a dispor de mais elementos para entender alguns aspectos que fazem parte do campo da Mídia-Educação.

González-Víllora et al. (2008) realizaram uma pesquisa-ação com um grupo de professores de EF no México, na qual foi desenvolvido um projeto de jogos modificados e aplicados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em esportes de invasão. Basicamente, os autores dialogaram com os docentes sobre a análise das estruturas de tarefas esportivas, propondo alterações para o desenvolvimento das intenções táticas dos alunos. O objetivo central desse estudo consistiu em desenhar novas tarefas para o desenvolvimento tático-técnico de crianças, no processo de aprendizagem nos esportes de invasão. Metodologicamente, os autores adaptaram e contextualizaram tarefas já existentes, promovendo um caráter *mais tático*. Como resultados do trabalho, González-Víllora et al. (2008) apontam que os professores são capazes de superar os problemas metodológicos, uma

vez que obtiveram “aprendizagem significativa” em dois momentos: um, “aprendendo a aprender” e outro, “aprendendo a ensinar”. No mesmo sentido, manifestam que a realização da experiência, em uma situação real de ensino, permite afirmar que os processos realizados na investigação são possíveis e conseguem contribuir com a formação dos professores no próprio local de trabalho.

Barroso e Darido (2010) utilizaram a pesquisa-ação com o objetivo de construir, implementar e avaliar uma proposta de ensino no voleibol nas dimensões conceitual, procedimental e, principalmente, atitudinal. No desenvolvimento da pesquisa foram realizados oito encontros, com um grupo formado por quatro professores que trabalhavam com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os autores desenvolveram o trabalho – por meio de leituras solicitadas, reuniões e análises das aulas com os alunos –, pautado em cinco categorias: 1) condições de trabalho; 2) por que e para que ensinar o voleibol; 3) técnica esportiva e rendimento; 4) dimensões do conteúdo; 5) alunos – características, expectativas e participação. Os resultados apresentados pelos autores apontam que o estudo: possibilitou o contato com realidades diferentes; garantiu novas aprendizagens; mostrou a importância da discussão em grupo para o crescimento profissional; propiciou a reavaliação da própria prática pedagógica; proporcionou a transposição da dificuldade de ensinar voleibol; possibilitou um ensino de qualidade tanto para os alunos mais habilidosos quanto para os menos habilidosos; ofereceu a possibilidade de utilizar o conhecimento adquirido no estudo, para uma futura prática profissional.

Betti (2010) realizou uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de EF, centrada no conhecimento atitudinal. Com a participação de seis professores, foram desenvolvidas 11 reuniões de trabalho, em duas etapas. Na primeira, ocorreu o estudo da literatura sobre *avaliação* e planejamento da proposta de pesquisa e, na segunda etapa, o relato e a discussão das aulas realizadas. Metodologicamente, tendo o tema *discriminação/exclusão* como conteúdo, os alunos – dos docentes participantes da investigação – assistiram ao vídeo em que eles participaram de um jogo esportivo na escola e outro de um seriado televisivo, em que o episódio tinha o nome de *Pernas de Pau*. Após, foram realizados questionamentos aos alunos e diálogos visando à sensibilização sobre o tema da aula. Os resultados trazidos por Betti (2010, p. 150) afirmam que a investigação proporcionou aos alunos uma “adequada compreensão” do conteúdo, mesmo sem a análise de “causa-efeito entre os vídeos e as mudanças de valores e atitudes dos alunos, já que a avaliação de mudança de condutas só poderia se dar a longo prazo”.

Em estudo recente, Vai et al. (2018) realizaram uma formação continuada de modo colaborativo, por meio de grupo de estudos, buscando compreender os limites e potencialidades na constituição de disposições que influenciam atuações docentes transformadoras de professores de EF. A centralidade do trabalho foi a elaboração em forma colaborativa de uma proposta curricular para os locais onde os professores atuavam. Como resultados, os autores constataram, entre outras conclusões, que: a) para aprender algo novo é preciso abandonar o conhecimento que se tem previamente consciente ou inconscientemente, no que se refere ao modo anterior de perceber a realidade e as coisas do mundo; b) os docentes tiveram dificuldades em planejar coletivamente, uma vez que não estão acostumados; c) a insegurança em expor o modo de trabalho, por receio de receber críticas dos colegas, foi diminuindo ao decorrer dos encontros; d) os professores sentem-se deslocados, frente às normativas nacionais sobre o ensino da EF; e) o estudo em grupo foi motivador e estimulante na busca por práticas inovadoras.

Essas investigações se constituem como amostra de uma possibilidade profícua para o avanço na qualidade das aulas na EF escolar, pois proporcionam aos professores uma alternativa de formação continuada diferente dos congressos e cursos que têm sido realizados em menos de uma semana, como se constata muitas vezes – a meu ver, esses eventos são insuficientes para conseguir mudanças das concepções que levem a alterações na forma de ensino. Assim,

com caráter essencialmente coletivo e inovador, as práticas de formação colaborativas se apresentam como modalidades emergentes, se constituem em objeto de investigação mais intensiva há pouco mais de uma década. Esse tipo de formação se identifica com as perspectivas críticas e reflexivas que valorizam projetos de formação mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015, p. 293).

Nesse sentido, os estudos colaborativos na EF escolar mostram-se úteis não apenas para o professor aprender uma nova maneira de pensar e trabalhar, mas também como uma experiência que, potencialmente, poderá levá-lo a apreciar o exercício de refletir/discutir/estudar como forma de aprimorar uma nova concepção de ensino.

No entanto, penso que é necessário avançar em algumas questões. Afinal, “se quisermos uma mudança real, será necessário reconhecer que isso implica uma mudança na forma como os professores de Educação Física sentem e pensam sobre o assunto [...]” (SPARKES, 1997, p. 255, tradução minha), é preciso avançar nos esforços de estudos com professores. Em linhas gerais, entendo que a maior parte dos estudos mencionados: a) está

centrada em um único tema de ensino; b) discute – prioritariamente – aspectos conceituais ou atitudinais, mas raramente a dimensão procedimental; c) ocorre apenas em estudos teóricos, não envolvendo práticas corporais; d) não é realizada a longo prazo. Logo, é essencial – para investigações com a pretensão da que proponho – que se torne possível o acesso dos professores à pluralidade de temas da cultura corporal de movimento e a formas inovadoras de ensino. Do mesmo modo, é preciso estudar *com* os docentes também os aspectos procedimentais, inclusive, de modo prático, o que necessita de bastante tempo e muitos encontros de estudos.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA ESCOLA

A EF no Brasil, enquanto componente curricular, adquiriu no século passado o mesmo patamar de legalidade de outras disciplinas escolares como a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo. No entanto, parece que ainda não alcançou sua legitimidade na escola (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014; BOLOGNA, 2018), ao passo que “[...] tem tentado se livrar do estigma de uma disciplina meramente prática, na qual os alunos não têm o que estudar” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 113).

Nessa linha, identifica-se que “uma grande parte da comunidade escolar não espera muito das aprendizagens oportunizadas pela disciplina” (GONZÁLEZ et al., 2013, p. 13). Dificilmente coordenadores pedagógicos, tampouco pais ou responsáveis, solicitam que os professores expliquem os motivos de determinado conteúdo específico ter sido ou não desenvolvido (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Como apontam Gil-Madrona et al. (2017), os pais atribuem pouca importância formativa aos conteúdos da EF na escola.

Assim, com o não reconhecimento do *valor* da EF pelos atores que participam da sua existência na escola (diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários, pais, professores de outras disciplinas e os próprios alunos), um entendimento bastante frequente reduz a EF a uma prática “[...] que ‘retira’ o aluno da sala de aula para momentos de diversão e descompromisso, como um momento de ‘não pensar’, mas de apenas ‘exercitar-se’, ‘esfriar a cabeça’ frente a disciplinas que exigem um empenho intelectual intenso, entre outros” (SICHELERO; REZER, 2013, p. 29). Desse modo, a EF teria função de “bengala para outras disciplinas; compensação desestressora” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 39). Segundo Fraga (2000, p. 112), algo parecido com o “banho de sol na prisão”, ou ainda, como um espaço para os discentes extravasarem as energias não gastas em outras disciplinas em que permanecem muito tempo sentados (GONZÁLEZ et al., 2013).

Sobre essa forma de entendimento, é importante lembrar que a “precária situação da EF escolar” (JARDIM; BETTI, 2014; FENSTERSEIFER, 2016) na contemporaneidade, é fruto de um contexto histórico com participação direta dos sujeitos envolvidos. Como apontam Fensterseifer e González (2013, p. 41), “o lugar que ocupamos hoje no imaginário social não é produto de uma determinação genética, da ingerência de extraterrestres ou da maldade humana; é, sim, produto de nossa história”.

Nessa perspectiva, a EF escolar atualmente tem sido foco de reflexões sobre as possibilidades de aprendizado oferecidas aos alunos durante as aulas. Se por um lado, percebe-se a existência de práticas inovadoras nesse componente curricular, por outro,

identifica-se que o modo tradicional¹⁶ de ensino e o abandono do trabalho docente¹⁷ são formas de atuações presentes (FENSTERSEIFER, 2016; VARGAS, MORISSO; GONZÁLEZ, 2017). De acordo com González e Fraga (2012, p. 40), “[...] é bem maior o número de trabalhos que constatou a existência de práticas centradas no ativismo¹⁸ e no ‘abandono’ do trabalho docente”. Como resultado dessa situação, “os estudantes passam pela escola por mais de uma década e saem dela tendo a impressão de que nada aprenderam em EF” (BAGNARA; FENSTER, 2016, p. 325).

Nesse sentido, “pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 39), para além da exercitação corporal, atendendo à pluralidade de temas da cultura corporal de movimento parece ser algo extremamente difícil para os professores de EF na contemporaneidade. Mesmo tendo se passado mais de 20 anos da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997), não tem sido fácil “[...] romper com a lógica que sustentou o trabalho docente em Educação Física por quase um século” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 42)¹⁹.

Entre as distintas diretrizes nacionais para conceber as aulas de EF (BRASIL, 1971; BRASIL, 1998; BRASIL, 2017), em momentos políticos distintos – ditadura militar e democracia –, estão os professores, que em determinado momento, a meu ver, perceberam-se em uma situação na qual o modo de atuação desenvolvido nas aulas *não dava mais conta*. Como se ficassem *sem chão* (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Assim, com “[...] a rápida transformação conceitual da área nos últimos anos” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 40), seria preciso trabalhar em outra perspectiva. No entanto, penso que não foram oferecidas condições aos docentes para que pudessem se apropriar de forma efetiva de uma série de conhecimentos, permitindo alterar o modo de atuação de acordo com os marcos legais atuais²⁰.

¹⁶ Pelo termo *modo tradicional*, entende-se o ensino de poucas modalidades esportivas (geralmente, não mais do que quatro durante o ano) pautado na execução e reprodução de gestos motores.

¹⁷ Por *abandono docente*, entende-se a falta de intenção de ensinar os alunos. Ou seja, as ações dos professores nas aulas não são pautadas por um objetivo de aprendizagem para os discentes.

¹⁸ Almeida e Fensterseifer (2006, p. 1) utilizam o termo *ativismo* para se referir a “atividades não refletidas, com um fim em si mesmas e determinadas por uma rotina já consagrada”.

¹⁹ Segundo González (2016), as propostas contemporâneas acentuam mais as diferenças que distanciam os professores, no que se refere ao conhecimento para abordá-las, do que as semelhanças que aproximam.

²⁰ Como exemplo, pode-se analisar se os docentes de EF tiveram na formação inicial um componente curricular para trabalhar o ensino das lutas. No caso de a resposta ser negativa para boa parte do professorado, aliado a escassez do tema nas formações de professores, entendo que dificilmente eles terão conhecimento para ensinar o referido tema.

Nessa linha, Gaya e Torres (2004) apontam que por falta de convicções claras de como trabalhar, inúmeros professores nas escolas de nosso país não ensinam. Segundo os autores, “muitos deles deixam de fazê-lo, outros apenas permitem que os jogos aconteçam livremente durante as aulas e abstêm-se de realizar quaisquer intervenções pedagógicas [...]” (GAYA; TORRES, 2004, p. 66-67).

Na tentativa de superar, ou pelo menos amenizar essa situação, a formação inicial tem encontrado dificuldades em potencializar os professores para a futura mobilização de saberes. Particularmente, no que se refere a potencializar os acadêmicos ao desenvolvimento de uma capacidade de reflexão acerca de sua própria prática (BERNARDI; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010).

Acerca disso, Castellani Filho (2011) menciona que até o final da primeira década do século 21 no Brasil, havia aproximadamente 1.200 cursos superiores de EF²¹. Desses, o autor afirma que 90% eram desenvolvidos numa lógica de formação profissional da época da década de 40 do século passado. Fato que, segundo o autor, dificulta uma evolução da EF no país. Nessa linha, Rezer e Fensterseifer (2008) entendem que o ensino superior precisa passar por uma reformulação.

Outro autor a fazer críticas à formação inicial é Tardif (2014). Segundo o autor, a formação para o ensino ainda é pensada em torno das lógicas disciplinares de modo fragmentado. Por isso, não há relação entre elas produzindo pouco impacto sobre os alunos.

Também reconhecendo a fragilidade da formação inicial, Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 66) defendem a importância da atualização profissional, alertando para os limites das universidades: “não podemos confiar apenas no conhecimento gerado na universidade para formação profissional e melhoria institucional”. Os autores entendem que é possível “[...] no máximo formar profissionais para iniciarem sua prática” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66). Colabora com esse posicionamento o fato de que parte dos docentes que atuam na formação inicial dos graduandos está distante da escola e dos professores que nela atuam. Com isso, muitas vezes geram um preparo para docência que não condiz com a realidade escolar (BEHRENS, 2007). Assim,

fica evidente que a Universidade em sua completude, incluindo os professores, precisa preparar-se e adaptar-se a [...] nova realidade. Isso requer um novo perfil profissional dos docentes do Ensino Superior, demandando, além do conhecimento científico da área em que atuam, uma nova concepção paradigmática na docência advinda do movimento da

²¹ Dados do Censo da Educação Superior 2016, divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, apontam 1.218 cursos de formação superior em EF no Brasil (INEP, 2016).

Ciência e da Educação (Paradigma Inovador), o que exige um repensar sobre a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a construção de novos saberes no desenvolvimento de sua profissionalidade (JUNGES; BEHRENS, 2016, p. 213).

Além dos problemas na formação inicial²² – uma vez que a formação universitária representa uma discussão de fundo nevrálgica nessa situação – a formação continuada oferecida não consegue ter efeito suficiente. De acordo com Ferreira (2016, p. 101), “as recentes propostas de formação de professores têm sido insuficientes para realizar uma mudança significativa na prática educativa e nos próprios sistemas de ensino”. De modo geral, não permitem aos professores de EF abordarem a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento em suas aulas, pois não proporciona alternativas de mudança. Como apontam Molina Neto et al. (2006), os eventos oferecidos como formas de estudo permanente são de carga horária reduzida e incapazes de oferecer autonomia aos professores. Segundo Behrens (2007), os poucos e curtos encontros, muitas vezes em forma de palestras, servem apenas como provocação, mas não potencializam os profissionais para modificar a prática pedagógica. Em linhas gerais, são pouco efetivos para uma mudança na prática pedagógica (BRACHT et al., 2002).

Com isso, seguindo a sugestão de Fensterseifer e González (2013, p. 41) – quando tomando Sartre como referência, apontam que “[...] mais importante do que reclamar daquilo que fizeram de nós é pensarmos o que nós faremos com o que fizeram de nós” –, parece necessária a realização de empreendimentos que possibilitem uma alteração na situação atual da área. Nessa perspectiva, visando auxiliar os professores a mudar a concepção sobre o ensino na EF escolar, a formação continuada deveria apresentar uma nova perspectiva – de longo prazo, com característica reflexiva e construtiva com a participação direta dos educadores que atuam nas escolas – em que sua metodologia permitisse colocar os docentes frente ao vasto campo de atuação na área²³. Algo que faça sentido para os professores e que proporcione condições para o enraizamento pedagógico de uma nova forma de atuação (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). No entanto, experiências desse tipo têm mostrado que esse é um processo bastante difícil e complexo.

Ao analisar as dificuldades e complexidades do processo de mudança de concepção pedagógica, Behrens (2007) apresenta dois pressupostos que se constituem em perspectivas

²² De forma geral, as críticas realizadas ao trabalho do professor de EF têm ocorrido desde a década de 1980, denunciando a má qualidade da atuação docente. Na maior parte dessas críticas, é mais fácil perceber o que *não deve ser realizado*, do que o apontamento de *o que fazer* (BETTI, 2013).

²³ A meu ver, essa condição pouco tem ocorrido no país.

teóricas distintas: a abordagem conservadora e a abordagem inovadora. A primeira está pautada numa lógica de conhecimento utilitário e funcional, de modo que a formação de professores é identificada como *treinamento*, *capacitação* ou *reciclagem*. Como detalha a autora,

em geral, esse treinamento, vem acompanhado de um manual ou de uma apostila com a descrição da atividade ou tarefa a ser cumprida. A execução da atividade no treino independe da opinião da pessoa envolvida, pois tem como finalidade a repetição de determinada tarefa de maneira eficiente e eficaz (BEHRENS, 2007, p. 443).

A abordagem inovadora, também identificada como *emergente* ou *da complexidade*, vincula-se ao entendimento de formação de professores pautado em aspectos críticos, reflexivos e transformadores. Nessa perspectiva, a formação apresenta uma ideia de continuidade, de modo progressivo e amplo, objetivando o aprimoramento da teoria em conexão com a prática docente. Dessa forma, o foco está no processo e não no produto (BEHRENS, 2007).

Nessa linha, González-Víllora et al. (2008) apontam a dificuldade dos docentes em realizar reflexões críticas. Os autores (p. 120) chamam atenção para os problemas “[...] que têm os professores de diferentes níveis educativos na hora de realizar as modificações metodológicas necessárias para mudar o ensino de uma perspectiva tecnicista ou tradicional para outra orientação mais compreensiva (cognitiva)”.

Na tentativa de avançar nessa temática, uma perspectiva que tem sido apontada como consistente, e com potencial reflexivo, é a ideia de estudos colaborativos com professores. Pontualmente, na formação continuada em EF, a pesquisa-ação é percebida como uma estratégia eficaz (BETTI, 2013). Esse tipo de pesquisa apenas recentemente passou a compor a gama de recursos metodológicos disponíveis no cenário da área no país (BETTI; MENDES; PIRES, 2013). Nessa linha, Rufino e Darido (2014), ao realizarem uma análise da produção científica da pesquisa-ação na EF escolar em alguns periódicos brasileiros, constataram que é baixo o número deste tipo de investigação. Segundo os referidos autores, “a Educação Física escolar ainda não se apropriou de modo significativo das possibilidades da pesquisa-ação enquanto ferramenta de aproximação entre conhecimento e práxis pedagógica [...]” (RUFINO; DARIDO, 2014, p. 249).

De acordo com Tripp (2005, p. 500), a pesquisa-ação é vista como uma possibilidade de sucesso, pois seu foco consiste em “produzir transformações de sentido, ressignificações, ao que fazemos ou pensamos”. O mesmo autor defende que a pesquisa-ação é uma estratégia

para o aperfeiçoamento de professores, buscando o aprimoramento do ensino, em prol do aprendizado dos alunos.

Por entender que esse tipo de empreendimento – pautado em estudos colaborativos – necessita ser mais bem avaliado, penso que esta investigação é oportuna e necessária. Parto do entendimento de que um professor não poderá mobilizar saberes que não teve a oportunidade de conhecer/aprender. Por isso, é insuficiente apenas informar aos professores novas formas de ensinar, uma vez que isso não basta para mudar a forma de trabalhar (GONZÁLEZ; BORGES, 2015; BORGES et al., 2017a). Logo, faz-se indispensável estudar *com* os docentes, propiciando-lhes momentos específicos de discussão e reflexão sobre possibilidades de ensinar nas aulas de EF e o contato com elementos importantes para a realização de um ensino que permita aos alunos o direito de se apropriar de temas relacionados à cultura corporal de movimento.

Considerando esse contexto, uma questão central a ser abordada nesse estudo é o distanciamento existente entre o que preveem os documentos oficiais em âmbito nacional e estadual (BRASIL, 1998; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a; BRASIL, 2017) – para a EF enquanto componente curricular – e o trabalho desenvolvido por boa parte do professorado da área nas escolas. Acredito que a forma como a maior parte das aulas de EF escolar é desenvolvida não tem possibilitado aos alunos o direito à aprendizagem acerca da pluralidade de temas da cultura corporal de movimento.

Partindo da inquietação gerada pelo encadeamento das ideias apresentadas, o *problema de pesquisa* desta tese centra-se na seguinte questão: de que modo um processo de formação continuada de longa duração, pautado nos pressupostos de uma EF renovada, pode contribuir para uma mudança na concepção de ensino de professores na qual o direito a aprender a pluralidade dos temas da cultura corporal de movimento seja central?

Especificamente, busco: (a) compreender os conceitos e sentidos que orientam os docentes no processo de ensino na EF escolar; (b) verificar a ocorrência (ou não) de uma mudança nas concepções dos professores em relação aos processos de ensino em decorrência da formação continuada oferecida; (c) identificar os fatores que possibilitam a mudança na concepção de ensino dos professores; d) analisar como o formato e a condução da formação continuada, na lógica de uma experiência colaborativa, potencializa o processo de mudança de concepção.

4.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS DISTINTAS FORMAS DE ATUAÇÃO DOCENTE

Início este bloco com as seguintes reflexões: do que trata a EF na escola? Qual o sentido desse componente curricular na instituição escolar? Qual a sua especificidade²⁴? O que (por quê, para quê) deve ser ensinado? Diversos autores, ao longo do tempo, apresentaram distintas respostas para essas questões – algumas inclusive contraditórias entre si – por meio, também, do que ficou conhecido como tendências ou abordagens pedagógicas da EF escolar: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada, PCN (DARIDO, 2003)²⁵, entre outras. Frente a tantas respostas, o que fazer? Qual delas seguir?

Acredito que para responder essas questões, ou adotar uma entre as respostas existentes, é necessário o exercício de *dar passos para trás* na perspectiva que Fensterseifer (2010) propõe. O referido autor não vê a possibilidade de afirmar o papel da EF, sem antes ter clareza do sentido da própria escola uma vez que essa disciplina precisa estar alinhada ao caráter da instituição.

Influenciado fortemente pelo pensamento do autor, sigo a mesma lógica – buscando avançar – entendendo que para analisar o sentido da escola é necessário *dar mais um passo atrás* e compreender o regime político e o sistema de governo existentes no país em que ela está situada. Afinal, o sentido de uma escola no Brasil é diferente de escolas de países do Oriente Médio como o Irã, por exemplo. A título de exemplificação, pode-se analisar a lógica de formação dos cidadãos nos dois países acerca da homossexualidade²⁶. Enquanto no primeiro caso se defende a ideia de respeito e direitos iguais independentemente da orientação sexual de um indivíduo – pelo menos constitucionalmente – no segundo caso, há punição inclusive com a pena de morte em algumas situações. Nessa perspectiva, montei um mapa conceitual²⁷ no esforço de destacar esses *passos para trás*, como consta na Figura 1.

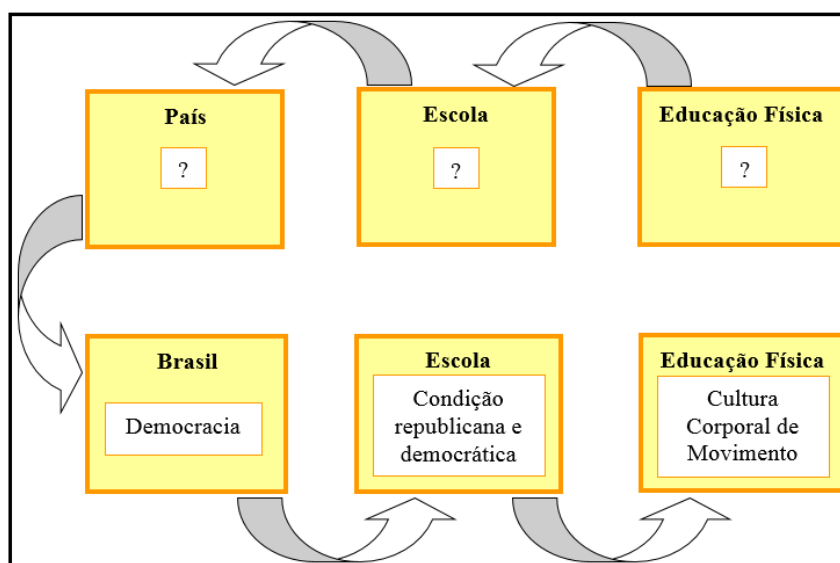
²⁴ Fensterseifer (2010) sugere pensar na especificidade da EF escolar, ou seja, o que somente esse componente curricular pode ensinar ou o que o aluno deixa de aprender quando não tem aula de EF – a mesma lógica ocorre quando o professor não dá aula, isto é, não apresenta a intenção de ensinar.

²⁵ Darido (2003) apresenta uma análise detalhada de cada uma dessas abordagens.

²⁶ Poderia ser pensado sobre outras questões, também: religião, religiosidade, política, etc.

²⁷ De acordo com González e Fraga (2012, p. 28), mapas conceituais “são diagramas que indicam relações entre palavras que representam conceitos, ações, ideias, recortes de um determinado tema”.

Figura 1 – *Passos para trás* buscando sentido para a Educação Física: o caso do Brasil



Fonte: o autor (2018)

Na tentativa de explicar o mapa apresentado, menciono o referencial no qual busquei suporte para tal ideia. Inicialmente, por ser um componente curricular da Educação Básica, não deveria haver um desalinhamento entre a EF e a instituição escolar. Assim, antes de tratar especificamente da EF como uma disciplina escolar, acredito ser necessário *marcar* o sentido da escola enquanto instituição de ensino brasileira. Afinal, é nesse espaço que os componentes curriculares estão inseridos e ganham sentido (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Início este esforço a partir do entendimento de González e Fensterseifer (2009, p. 13) quando apontam que “[...] as instituições são o ‘esqueleto’ da sociedade e constituidoras do ‘esqueleto’ dos indivíduos, uma espécie de ‘repertório’ de possibilidades/necessidades de o sujeito ser em um determinado grupo”. Logo, o sentido atribuído à escola necessita estabelecer vínculo com o caráter republicano e democrático da sociedade brasileira.

Na tentativa de manifestar um entendimento sobre o que seria uma escola republicana e democrática, Brayner (2008) expressa que se trata de uma instituição com portas abertas para todas as pessoas, com foco na restituição daquilo que ele denominou de *dívida política* em alusão à privação na participação das decisões políticas/públicas. Para isso, segundo o autor, é necessário proporcionar competências mínimas para que os sujeitos tenham interesse em ajudar a definir as questões públicas e, com isso, “[...] se elevar acima de seus particularismos de origem” (BRAYNER, 2014, p. 258).

Acerca disso, Fensterseifer (2013) defende a necessidade de os indivíduos compreenderem que todos têm responsabilidade pelas questões comuns à sociedade,

precisando ter um olhar coletivo em relação às questões sociais²⁸, tendo assim uma cidadania mais esclarecida (BRAYNER, 2014). Nessa linha, González e Fensterseifer (2009, p. 17) salientam que

[...] uma das funções das instituições é a contenção do inflacionamento do eu, protegendo o mundo dos sujeitos (e projetos) egocêntricos. É a percepção de algo que nos ultrapassa, embora, e isso também é fundamental em uma República democrática, não seja intangível, o que garante a autonomia de uma sociedade republicana, lição que a pólis grega nos legou.

Na busca por essa meta, a escola é um espaço profícuo, pois “[...] é um lugar em que é possível defender e construir formas de olhar e sentir o mundo diferente daquelas que permitem outras instituições sociais” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21) como, por exemplo, a família, a igreja e o grupo partidário²⁹. Talvez assim, seja possível constituir o “espírito republicano” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), de modo que os alunos possam sentir-se em casa no mundo (YOUNG, 2007).

Tomando González e Fensterseifer (2009, 2010) como referência para pensar esta questão, entende-se a escola como uma instituição de caráter republicano e democrático que visa proporcionar aos alunos condições para que os mesmos possam *andar* de forma autônoma e crítica pelo mundo, sentindo-se parte dele. Como manifestou Condorcet (2008), o sentido da escola não visa prestar auxílio às famílias na criação dos filhos, mas sim constituir um cidadão para a pátria. Desse modo, a escola se legitima por desenvolver a educação visando garantir “[...] que as novas gerações conheçam as conquistas sociais acumuladas pelo deslocamento histórico da humanidade” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 16). Nesse processo, como aponta Savater (2012, p. 13), “[...] sem uma boa escola não pode haver mais do que uma péssima sociedade”.

Para Carvalho (1996, p. 37), a escola precisa desenvolver a ideia de conservar o universo cultural e científico criado historicamente, constituindo-se como “[...] a ponte entre o espaço privado do lar (que diz respeito ao indivíduo e à sua preservação) e o espaço público

²⁸ Fensterseifer (2013, p. 9) chama atenção para o fato de “[...] o quanto é frágil entre nós o que podemos chamar de uma ‘tradição democrática’ e os valores republicanos que a sustentam. Assim como a democracia, o entendimento de ‘república’ também se apresenta como um tema controverso no universo da política. Dado essa pluralidade de seu uso, a tomo aqui como forma de organização política fundada: • Na igualdade de direitos (isonomia); • No princípio de que o bem privado não pode dirigir o bem comum; • No governo das leis, que são comuns aos cidadãos e por eles mesmos forjadas e revistas; • Na existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania”.

²⁹ Em conversa informal com Fernando Jaime González, ele manifestou a reflexão de que possivelmente a escola seja a única *coisa* comum entre a maioria dos brasileiros adultos, que viveram em espaços distintos do país, quando um grupo se encontra.

da sociedade (o que pode ser visto, ouvido e debatido por todos, que diz respeito ao que é comum entre os homens)”³⁰. Segundo o autor:

à escola, como instituição que preserva e lega às gerações mais jovens o saber acumulado pela cultura do mundo público e comum aos homens, cabe ser a transmissora dessas conquistas intelectuais e culturais de nossos antepassados. Somos, assim, agentes sociais e profissionais portadores de uma tradição e de um saber que remonta a vários séculos, de sociedades que desenvolveram a escrita, a matemática, as ciências, as artes e que nos formaram tal como hoje somos. Somos, portanto, uma ponte entre o passado e o futuro dessas gerações, que encontram um mundo edificado não só no espaço físico e natural, mas também um mundo humano de teorias, explicações e instituições que medeiam nossa existência, nossa condição humana, que supera nossa simples natureza biológica (CARVALHO, 1996, p. 38).

O que somos hoje em função da formação recebida, mencionada na citação anterior, é oriunda – também – de uma estrutura organizacional da escola que – bem ou mal – permite uma visão de mundo a partir de diferentes áreas de conhecimento³¹. Esses distintos espaços podem ser pensados como *janelas* para compreender o mundo (FENSTERSEIFER, 2013). Nesse sentido, ao realizar uma analogia imaginando que uma casa com muitas janelas representa uma escola, cada uma das aberturas corresponderia a um componente curricular. Logo, quando o aluno enxerga o mundo a partir de determinada janela, percebe *as coisas* que são particulares daquela área de conhecimento que outras disciplinas não podem *dar conta*³².

É nessa característica e sentido de escola que, a meu ver, a EF está inserida. Logo, quando os alunos olham para o mundo a partir da janela dessa disciplina, eles têm o direito de enxergar *as coisas* a partir de uma especificidade que nenhum outro componente curricular pode oferecer. Dito de outro modo, a EF precisa se comprometer com uma parcela do conhecimento construído ao longo do tempo pelas gerações passadas. Caso o componente curricular não proporcione essa parte do acervo cultural, os alunos não terão acesso a diversos temas da área, pois outra disciplina não irá ensiná-los sobre esses assuntos. Como afirmam González e Fensterseifer (2010, p. 17), caso não seja proporcionado ao aluno “[...] a chance

³⁰ Pontualmente o autor apresenta uma crítica a visão de que o foco principal da escola deve ser a preparação para o vestibular e o acesso ao ensino superior.

³¹ Segundo Fensterseifer (2013, p. 9), “[...] no interior da escola todos os componentes curriculares respondem pelo caráter republicano desta instituição no modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais que acontecem neste espaço público”.

³² Em conversa informal, Paulo Evaldo Fensterseifer sugeriu-me utilizar a estrutura de um prédio com andares, em função da hierarquia existente na escola de modo que a EF, assim como Filosofia, Sociologia e Artes, ocupa o andar de menos prestígio no prédio. Em relação a esta *imagem* da disciplina, a interpretação apresentada há mais de 20 anos pelos PCN ainda se mantém atual: “[...] a Educação Física ainda é tratada como ‘marginal’, que pode, por exemplo, ter seu horário ‘empurrado’ para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de sua especificidade [...]” (BRASIL, 1997, p. 24).

de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimentos sistematizados pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se”.

Nesse contexto, para fins de desenvolvimento da sequência da escrita, ao mesmo tempo em que menciono um entendimento sobre a especificidade da EF na escola, apresento uma interpretação do cenário atual da área. Começo mencionando que no século 20 ocorreu a consolidação da EF no ambiente escolar, primeiramente com o movimento ginástico (GONZÁLEZ et al., 2013) e, posteriormente, pautada no conhecimento médico-biológico e guiada pelo entendimento da promoção da saúde como função principal da disciplina (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014). A partir da metade do século passado ocorreu um fenômeno denominado de *esportivização* da EF escolar, no qual o esporte em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas desse componente curricular (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Desde o início da década de 80 do século passado, a partir do denominado “Movimento Renovador da Educação Física”, essa área tem buscado mostrar que possui temas de ensino/conteúdos próprios, assim como outras disciplinas (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a). Segundo González (2016, p. 50) o movimento renovador

“[...] imprimiu uma mudança de tamanha magnitude no entendimento do papel da Educação Física na escola que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão, uma ruptura definitiva com as concepções tradicionais da área em diferentes dimensões epistemológicas [...]”.

Na contemporaneidade, o ensino nas aulas de EF escolar tem sofrido diversas críticas. Se por um lado a centralidade desse componente curricular não está mais no desenvolvimento da aptidão física/exercitação corporal, pelo menos não nos documentos legais em âmbito nacional e estadual (BRASIL, 1998; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a; BRASIL, 2017), por outro, está longe de permitir aos discentes o contato com os diversos temas da cultura corporal de movimento. Essa situação foi nomeada por González e Fensterseifer (2009, 2010) como “entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’”, em alusão ao processo de transformação que marca a área, uma vez que não se conseguiu efetivamente a legitimação de um novo modo de ensino. Segundo os referidos autores, a EF se encontra “[...] entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Tendo por base essa concepção, nota-se a existência de um distanciamento entre as diferentes especificidades que a EF teve na escola ao longo das épocas. O Decreto n. 69.450,

de 1º de novembro de 1971, estipulava em seu artigo 1º: “a educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”, e no artigo 3º que “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971). Nessa perspectiva, seria adequado um professor de EF pautar as aulas pela realização de exercícios físicos, como por exemplo, corridas com longo tempo de duração na quadra, flexões de braço e abdominais – além de avaliar o nível de desempenho físico dos alunos nesses exercícios.

Somente na década de 1990 os PCN definiram outro foco para o componente curricular: “entende-se a [...] Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento” (BRASIL, 1998, p. 29). A partir dessa perspectiva, diversos conceitos foram criados (CASTELLANI FILHO, 1998; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, 2012; BETTI, 2013, entre outros), entre eles, cito: “[...] tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 114). Na mesma linha, Betti (2013, p. 64) entende que a EF

[...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas.

Ainda, Bracht e González (2014, p. 246) defendem o foco da EF em “[...] formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos”. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou um sentido semelhante:

a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.

Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 211).

Logo, é possível pensar que as respostas históricas relacionadas ao desenvolvimento da aptidão física de escolares, através da exercitação corporal, parecem não mais atender à especificidade da EF escolar (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007). Elas não dialogam plenamente com “[...] a finalidade de transmitir às futuras gerações parte da herança científica e cultural acumulada pela humanidade” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 41).

Com esse entendimento, constata-se que há uma distância considerável entre a forma de atuação de boa parte dos professores de EF na contemporaneidade e a concepção defendida por documentos oficiais (BRASIL, 1998; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a; BRASIL, 2017). Vale ressaltar que esses documentos não representam a *verdade do campo* da EF no âmbito curricular, e sim *a verdade do campo* que se tornou hegemônica em um longo processo de legitimação que se consolidou com a publicação dos documentos nacionais. Logo, são balizadores da especificidade da EF escolar durante a sua vigência.

Mesmo com novas proposições que tratam da pluralidade de temas de ensino para a EF, “[...] esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12). Logo, “[...] não vem resultando numa mudança significativa da prática pedagógica [...]” (BRACHT et al., 2002, p. 26).

Buscando compreender melhor esse fenômeno, parece importante direcionar a atenção ao modo de atuação profissional. Num esforço em identificar tipos de atuações docentes, González (2016) apresenta três grandes categorias: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente e (c) práticas inovadoras³³.

Segundo o autor, as práticas tradicionais correspondem, de modo geral, ao trabalho centrado no ensino de esportes, geralmente abordando poucas modalidades – normalmente o que se tem denominado de *quarteto fantástico*: futebol, voleibol, basquetebol e handebol (MILANI; DARIDO, 2016) ou *quinteto mágico*, se o atletismo for incluído – visando rendimento e/ou aptidão física no viés da saúde orgânica. Como Betti (1999) manifestou há quase 20 anos, não há problema em desenvolver o esporte nas aulas de EF, desde que se tenha

³³ Outro tipo de classificação de atuações docentes, com semelhança a essa, foi apresentada por Rozengardt (2018, p. 246, tradução minha), na qual o autor aponta seis posições na prática escolar: “Abandono do posto de trabalho. Abandono da tarefa de ensinar. Tarefa não revisada. Propostas inovadoras. Posição de renovação. Posição transformadora”.

uma variedade de modalidades e que os alunos tenham oportunidades de conhecer outras práticas.

Na ótica tradicional – identificado como *tradicional-esportivo* por Betti e Betti (1996) – os professores apresentam intenção de ensinar e se preocupam com a aprendizagem dos alunos. No entanto, o ensino das modalidades esportivas mencionadas se pauta, prioritariamente, na execução e na reprodução de movimentos entendidos pelos professores como prioritários para a aprendizagem de um esporte. Segundo Betti e Zuliani (2002, p. 78), em linhas gerais, “na concepção tradicional, o professor transmite conhecimentos ao aluno, que aprende de forma passiva”. Os PCN apresentam uma descrição nessa linha:

ao sistematizar a aprendizagem do basquete, a metodologia consistia em elege os movimentos mais comuns, mais frequentes nesse esporte (chamados ‘fundamentos’) e treiná-los em separado, visando uma automatização, na equivocada esperança de que bastava ao aluno conhecer os ‘pedaços’ do movimento presente nessa modalidade para poder praticá-la. Fazendo uma rudimentar analogia com a alfabetização, seria acreditar que decorar as letras e as sílabas fosse condição suficiente para se aprender a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p. 79).

De acordo com o referido documento, “o resultado prático dessa metodologia é de conhecimento de todos: um processo de seleção dos indivíduos aptos (legitimando uma concepção fortemente inatista), produzindo um grande contingente de frustrados em relação às próprias capacidades e habilidades corporais” (BRASIL, 1997, p. 80).

Nessa linha, Bologna (2018, p. 115, tradução minha) afirma que do modo como é atualmente a EF “[...] não deveria estar na escola”. A autora sustenta a afirmação por meio dos seguintes argumentos:

porque muitas propostas de EF vão contra um projeto educacional que visa construir cidadãos participativos, críticos e autônomos por meio de proposições justas e democráticas [...].
Porque as propostas de EF que são disciplinadoras, bem-sucedidas e que reforçam estereótipos, fazem com que as crianças se afastem lentamente. E aqui novamente afirmo com força provocadora: as propostas de EF na escola são muitas vezes inimigas das práticas sistematizadas de movimento, pois a reprodução das técnicas a partir de modelos padronizados, a busca apenas de resultados esportivos, a importância dada a: ‘quem vem em primeiro lugar’, ‘quem pode fazer assim’, ‘quem pode seguir o mesmo ritmo que o parceiro’, etc., não favorece os estudantes que querem continuar a sustentar essas práticas ao longo da vida.

O abandono docente – *abandono do trabalho docente* ou *desinvestimento pedagógico* (MACHADO et al., 2010) –, por sua vez, é uma forma de posicionamento dos professores em que não é possível identificar intenção de ensinar e, conseqüentemente, não há preocupação

com o aprendizado dos alunos. No máximo existe intenção de ocupar os alunos com alguma atividade durante o tempo da aula, dedicando atenção na administração dos materiais (MACHADO et al., 2010) – sem realização de intervenções que visam o aprendizado dos discentes – e o controle do horário.

Várias denominações são proferidas no Brasil para esse tipo de atuação, tais como: *largobol*, *rola-bola*, *professor bola*, *pedagogia da sombra*, *aula matada*, entre outros³⁴. Basicamente, é possível afirmar que não há característica de uma aula no que ocorre, constituindo-se assim, uma “não aula”³⁵. Nessa forma de posicionamento nas aulas, a preocupação com o aprendizado dos alunos não existe, o professor fica “indeciso, entediado, inerte, desamparado, fracassado” (FRAGA; DESSBESELL; CÉSARO, 2015³⁶, p. 849). Nesse sentido, os docentes que não realizam planejamento de suas aulas produzem uma “[...] docência que não abandona efetivamente seu cargo, no entanto limita-se a comparecer a escola, cumprir horários e obrigações burocráticas, porém sem o mínimo de envolvimento inovador, multidisciplinar e, em alguns casos nem mesmo o envolvimento pessoal [...]” (DESSBESELL, 2014, p. 103).

Esses posicionamentos sobre o abandono docente³⁷ podem remeter à seguinte reflexão: até que ponto os professores têm o direito de não ministrar aulas?³⁸ Afinal, “[...] abster-se de ensinar significa abandonar o aluno à própria sorte” (SCHWENGBER, 2018, p. 249). Sem realizar uma análise simplória e ingênua de posicionar os professores como *culpados* ou *vítimas* nesse processo³⁹ ⁴⁰ – como será tratado à frente –, penso que os

³⁴ No México se atribui o termo *professor de la pelotita* (ROZENGARDT, 2018). Na Argentina se utilizam os seguintes termos: *tirar la pelota* e *fulbito*. No Uruguai *pelota al médio*. Na Espanha *pachanguita*. Assim, é importante destacar que o fenômeno do abandono docente ocorre em vários locais, para além da América Latina (GONZÁLEZ, 2016).

³⁵ González e Fensterseifer (2014, p. 64-65), convencionam que “[...] acontece uma aula quando ocorre uma intervenção intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade particular, considerados responsabilidade da escola, e na qual se empenha em desenvolver a totalidade dos alunos que pertencem de direito ao grupo administrativamente definido como turma, que, por sua vez, se articula com uma sequência didática dentro de um projeto, o que exige procedimentos específicos e se realiza num tempo determinado”. Nesse sentido, os autores também defendem que uma aula não pode ser pautada pela escolha do aluno.

³⁶ Essa obra corresponde à uma resenha de um filme produzido no Chile intitulado “Educación Física”, de 2012. Mesmo os autores da resenha não tendo tratado de uma relação direta entre o filme e a realidade de um professor atuante no cotidiano escolar, penso que os adjetivos mencionados podem ter relação com os casos reais de docentes que não apresentam intenção de ensino.

³⁷ Outras pesquisas sobre o abandono docente constam em: González e Fensterseifer (2006), Machado et al. (2010), Pich, Schaeffer e Carvalho (2013), González et al. (2013) e Bagnara e Fensterseifer (2016).

³⁸ Behrens (2007, p. 454), desenvolve a ideia de que o professor precisa “[...] zelar pela aprendizagem dos alunos e [...] entender seu papel profissional como parte integrante de uma organização escolar que se encontra em uma comunidade, na sociedade e no mundo”.

³⁹ Que não é exclusivo do ambiente escolar, pois também acontece no ensino superior.

⁴⁰ Segundo Fensterseifer (2018, p. 166), “[...] assistimos, por um lado, a culpabilização dos professores dado que estes, nesta compreensão, ‘não querem nada com nada’. Esses por sua vez culpam o ‘sistema’ que não oferece as

professores não podem fazer o que desejam nas aulas, a seu bel-prazer de acordo com sua vontade momentânea. É preciso sempre ter ciência que o Estado confere uma *licença* aos docentes, de acordo com normas federais, para que desenvolvam seu trabalho de modo a garantir o direito de aprendizagem dos alunos. Afinal, os marcos legais existem para nos proteger de nós mesmos (BOLOGNA, 2017)⁴¹.

Contrariamente aos dois perfis de atuação na EF escolar mencionados, os professores que realizam práticas inovadoras – ou renovadoras, nomenclatura em função da influência do movimento renovador – se empenham em ensinar os alunos levando em consideração a pluralidade de temas de ensino na ótica da cultura corporal de movimento (MALDONADO et al., 2018), abordando conteúdos⁴² específicos da área⁴³. Nesse processo, as aulas superam a abordagem de poucas modalidades esportivas, como no modelo tradicional, indo além do trabalho da mera execução de habilidades técnicas. Mais especificamente, Fensterseifer e Silva (2011, p. 121), apresentam características dessa forma de atuação

- a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Num esforço semelhante realizado recentemente, Almeida (2017, p. 12) apresenta características que podem favorecer o acontecimento de práticas inovadoras:

uma relação diversificada com a cultura, de maneira que quanto mais ampla for a formação do professor, mais recursos ele pode acessar para conduzir o ensino; o caráter problematizador e intencional da prática, que é favorecido na medida em que o docente tem uma relação diferenciada com a teoria, atuando como intelectual/intérprete/tradutor; a atribuição de um sentido crítico ao conhecimento, acompanhado do reconhecimento da dimensão ético-política da profissão; a compreensão da Educação Física como uma disciplina (e não uma atividade) que possui um saber específico a ser

condições básicas para a realização de um bom trabalho, sobrando a máxima: ‘trabalho pelo que ganho’’. Ocorre, assim, o que o autor denomina de *ânsia de achar culpados*. Contudo, “[...] não se trata de achar culpados, mas de identificar responsabilidades [...]” (FENSTERSEIFER, 2018, p. 167).

⁴¹ Manifestação oral de Carina Bologna, docente no Instituto Provincial de Educación Física - IPEF de Córdoba/Argentina, num evento da Rede Internacional de Investigación Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE) em General Pico/Argentina, em 2017.

⁴² Particularmente, prefiro utilizar o termo *tema de ensino* para me referir a eixos da EF como esportes, ginásticas, lutas, por exemplo, e *conteúdo* para fazer referência ao que se ensina em cada tema de ensino. Afinal, se – por exemplo – o esporte (leia-se futsal para fins de exemplo) for tratado como um conteúdo e o foco da aula for “passar a bola ao companheiro desmarcado”, é possível pensar que seria *um conteúdo dentro do conteúdo*, o que me parece estranho. Assim, prefiro tratar o futsal como tema de ensino e a referida intenção tática, no caso, como conteúdo. Adotei esse entendimento no decorrer da tese.

⁴³ Como apontam Rezer e Fensterseifer (2008), por exemplo, um professor não pode ensinar predominantemente o voleibol por *gostar* mais desse esporte.

transmitido, o que exige mediação pedagógica no sentido de transformá-lo em conteúdo escolar; a introdução de novos conteúdos e de um sistema de avaliação que envolva o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e mesmo no próprio ato de avaliação; uma disposição para enfrentar as muitas dificuldades que o cotidiano escolar impõe à intervenção pedagógica; uma relação inclusiva com os alunos baseada no diálogo fraterno e honesto; um ensino que extrapole os modelos estereotipados de movimento, que seja capaz de introduzir novas práticas e reinventar as tradicionais que compõem o universo da cultura corporal de movimento, ampliando, assim, o acesso que os alunos têm dessa dimensão da cultura; a capacidade de reinventar/reelaborar os ‘tempos’ e ‘espaços’ escolares em favor de uma organização necessária à transmissão dos conhecimentos (e não somente como forma de controle encerrado em si mesmo); uma diversidade de alternativas metodológicas capazes de levar à apropriação, (re)elaboração e mesmo produção cultural.

Na apresentação de um texto⁴⁴, por meio de comunicação oral no evento da REIPEFE em Vitória/ES no primeiro semestre deste ano, Fensterseifer defendeu a ideia que a inovação na EF brasileira é *fazer o básico*, ou seja, *dar aulas*. Pôr em prática os marcos legais a duras penas conquistados.

Das três formas de atuações mencionadas, infelizmente o abandono docente é a que mais ocorre na EF escolar. González (2016, p. 67) aponta que há uma “[...] elevada presença de casos de abandono e baixa frequência dos casos de renovação pedagógica [...]”. Ainda Fensterseifer (2010, 2016), Bagnara e Fensterseifer (2016) e Vargas, Morisso e González (2017), fazendo um panorama da situação da EF escolar, afirmam que certamente o quadro de abandono docente é hegemônico. Frente a isso, Fensterseifer (2016, p. 9) argumenta que

na escola não podemos fazer ‘qualquer coisa’, a licença que temos significa assumir a responsabilidade com o componente curricular para o qual fomos contratados e estamos habilitados, lembrando que ele se articula com um projeto maior (Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento em que atuamos) e, em última instância, com as expectativas que a sociedade tem com este estabelecimento e em particular com este componente.

Assim, quando um professor faz *qualquer coisa* está deixando de atender o direito que os alunos têm, em relação aos conhecimentos da disciplina. Como manifesta Rozengardt (2014, p. 73-74) “a Educação Física se constitui numa área de conhecimento e seus conteúdos têm relevância cultural e validade social, formam parte dos valores significativos da cultura e seu conhecimento e disponibilidade por parte do aluno são parte de seus direitos de cidadão”.

Ao tentar entender as origens ou causas das formas de atuações docentes mencionadas, González (2016) parte da ideia de que tanto os casos de abandono docente quanto de inovação

⁴⁴ Texto intitulado “Impressões acerca do tempo presente, da Educação e da Educação Física”.

não podem ser compreendidos unicamente pela dimensão individual e, sim, como resultado de uma relação complexa entre elementos micro (a cultura escolar) e macrosociais (a cultura mais geral). Nessa perspectiva, o autor defende a existência de uma heterogeneidade entendendo que, por um lado, não se trata apenas de um problema individual – na lógica do que no senso comum tem se denominado *comodismo* –, por outro, os professores não são *vítimas* dos efeitos de um sistema.

Nessa linha, o autor apresenta uma interpretação do quadro das atuações docentes a partir de quatro dimensões que, de alguma forma, se conjugam de modo particular: (a) o processo de transformação da área; (b) as condições objetivas de trabalho; (c) a cultura escolar e sua relação com a disciplina; (d) as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho^{45, 46}.

Em relação à primeira dimensão – a qual particularmente percebo com certo destaque em relação às outras, muito influenciado pela minha experiência em estudos colaborativos com professores⁴⁷ – González (2016) entende que o processo de transformação da área a partir das mudanças no campo discursivo/teórico da EF surgidas no início da década de 80 do século anterior, impactaram nas ações dos professores nas aulas. Pontualmente no que se refere ao abandono docente, o autor ressalta dois pontos: (1) o discurso renovador *tirou/tira o chão* de parte dos professores, sobre o qual se entende que esse movimento teve mais êxito em apontar *o que não fazer* nas aulas, do que *o que fazer* (BETTI, 2013)⁴⁸, pois os conhecimentos dos educadores não servem mais e (2) as críticas ao esporte – forte característica do movimento renovador – foram percebidas por parte dos docentes como afronta as suas identidades enquanto profissionais, considerando um desrespeito ao que sabiam/acreditavam.

Ao analisar a segunda dimensão, González (2016) compreende que as condições objetivas de trabalho correspondem aos recursos disponibilizados pelo sistema escolar para o docente trabalhar, como por exemplo: o salário, o tempo para planejamento, as oportunidades

⁴⁵ Importante mencionar que o autor deixa claro o entendimento de que essa análise não é uma explicação para a heterogeneidade das atuações docentes que abarque respostas para essa temática de modo geral, pois não há respostas simples para um tema tão complexo.

⁴⁶ González e Fraga (2012) apresentam três fatores – não únicos, mas prioritários – para o cenário atual: a) dificuldades para construir um sentido para a EF em consonância com a função social da escola; b) a falta de organização e explicitação do conhecimento que cabe à disciplina tratar; c) problemas para ensinar velhos e novos conteúdos de acordo com o que se espera de uma disciplina escolar, bem como lidar com a complexidade do conhecimento pelo qual é responsável.

⁴⁷ Nos estudos com professores que participei como pesquisador ou orientador de TCC na graduação, mencionados no primeiro capítulo, o sentimento por parte dos professores de *sentir-se perdido* pela ausência de conhecimento em função da alteração de sentido na EF, foi manifestado em todos estudos.

⁴⁸ González e Fensterseifer (2009) denominam esse acontecimento de *didática da negativa*.

de formação continuada, a quantidade de escolas em que atua e as horas em cada uma delas durante a semana.

De modo geral, as dificuldades dos professores de EF em relação às condições de trabalho são semelhantes aos docentes de outros componentes curriculares, ao se sentirem desprestigiados pelo poder público. Por outro lado, um problema particular da área é a falta de qualidade da infraestrutura e dos materiais didáticos. De todo modo, esse entrave não é determinante no tipo de atuação docente dos professores. Assim como a questão da estabilidade (ser concursado) também não é, pois tanto os professores inovadores, quanto aqueles em abandono docente percebem a *garantia* de permanecer na profissão como fator de sustentação de suas distintas concepções acerca de suas atuações.

Ao analisar a terceira dimensão – a cultura escolar e sua relação com a disciplina –, González (2016) menciona três categorias: a invisibilidade do conhecimento disciplinar, o caráter funcional do abandono docente na EF escolar e a hierarquia dos saberes escolares. A primeira, está relacionada ao fato de a comunidade escolar – principalmente direção e coordenação pedagógica – desconhecerem, por falta de elementos, o sentido da EF e, conseqüentemente, o que deve(ria) ser ensinado. Essa invisibilidade produz efeitos distintos, pois enquanto facilita e reforça a postura de professores em abandono docente, é um desânimo para professores inovadores.

Em relação ao caráter funcional do abandono docente⁴⁹, a ideia é que professores dispostos a entreter os alunos com atividades corporais, sem preocupação com o aprendizado dos mesmos, são bons para a escola, à medida que contribuem para o funcionamento do *status quo* da instituição, sendo uma saída para imprevistos (reuniões emergenciais, turma sem professor de outra disciplina num determinado horário). Assim, professores em abandono docente podem ser percebidos positivamente pela comunidade escolar, dada a sua prontidão para contribuir na resolução de problemas (GONZÁLEZ, 2016).

Por fim, a hierarquia dos saberes escolares está relacionada com as duas categorias anteriores à medida que a EF na escola está numa posição de inferioridade em comparação com outras disciplinas (SICHELERO; REZER, 2013; GARIGLIO; BORGES, 2014). Mesmo os professores em abandono docente percebem essa condição, colocando-se como *vítimas* nessa situação.

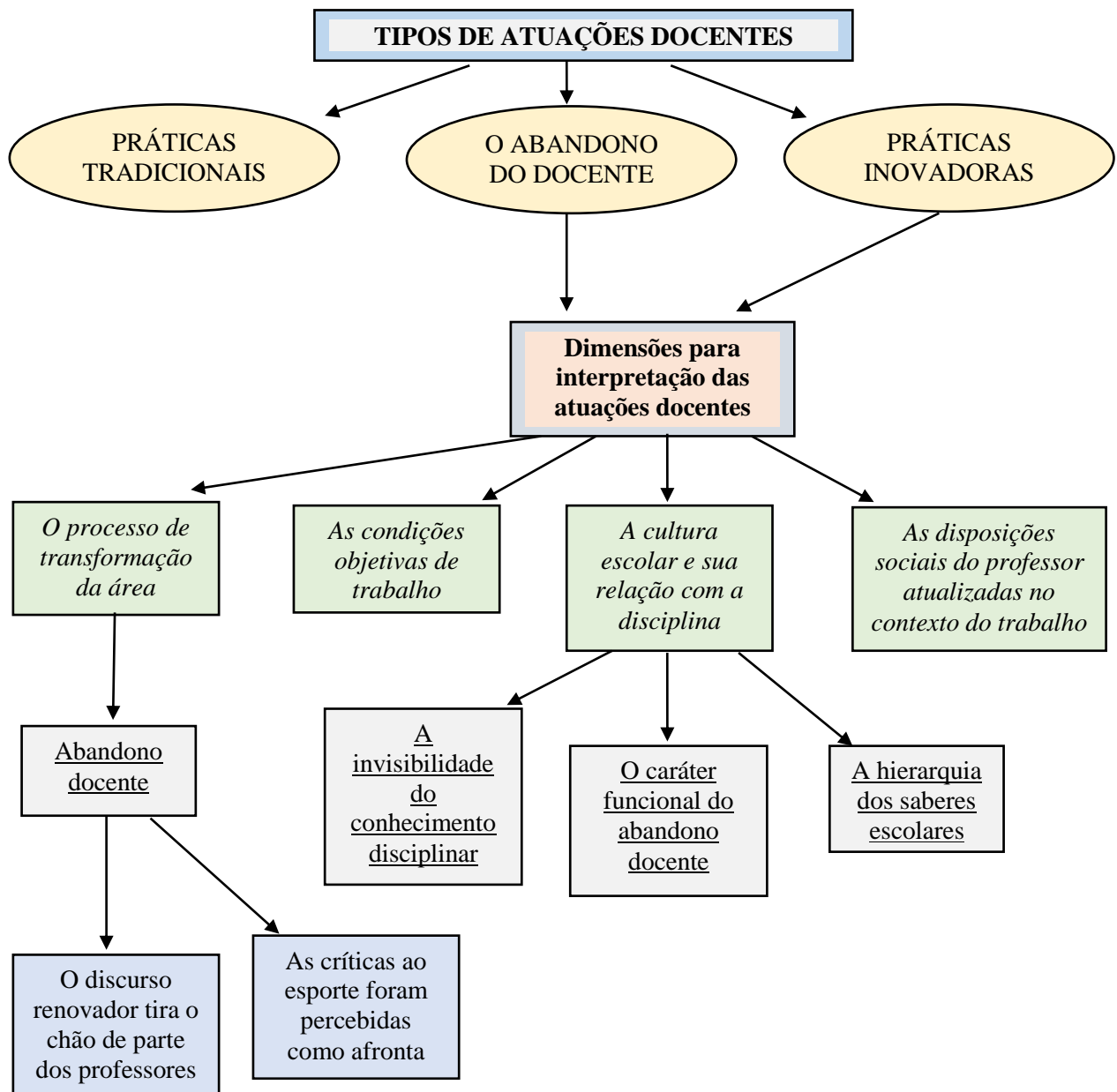
Na última dimensão – as disposições sociais dos professores atualizadas no contexto de trabalho – a análise está centrada no fato de os indivíduos terem comportamentos distintos

⁴⁹ Assunto aprofundado em Pich, Shaeffer e Carvalho (2013).

frente às mesmas circunstâncias. Dito de outro modo, interessa nessa dimensão compreender os aspectos que provocam – num mesmo cenário – alguns professores a atuarem de forma inovadora enquanto outros tantos abrem mão de ministrar aulas.

Na condução dessa análise, González (2016) parte do entendimento de que a dimensão pessoal/individual está vinculada ao aspecto social. Afinal, as vivências sociais são diretamente profissionais, como o envolvimento com militância política e o espaço que o trabalho tem na vida em família, também estabelecem um elemento importante na constituição da docência. Na sequência, apresento a Figura 2 com a sistematização das ideias de González (2016) sobre os tipos de atuações docentes.

Figura 2 – Mapa conceitual com a sistematização das ideias de González (2016) sobre os tipos de atuações docentes



Fonte: o autor (2018)

4.2 AS DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS COMO MODO DE PENSAR O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Inicialmente, para atender a identificação do título dessa subseção, é preciso mencionar o entendimento sobre conteúdo aqui adotado. Para isso, utilizo a compreensão de Darido e Souza Júnior (2013, p. 15) quando mencionam que o termo engloba “[...] conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes”.

Com base na análise das obras de Zabala (1998) e Coll et al. (2000), Darido e Souza Júnior (2013) apresentam uma classificação que, basicamente, possibilita pensar a abordagem de conteúdos a partir de três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal⁵⁰. A dimensão procedimental está vinculada com o *saber fazer*, realizar de forma eficaz alguma ação, de modo que não pode ser analisado sem a realização da referida ação (jogar, dançar, escalar, etc.). Como exemplo, pode ser mencionado “realizar o passe de peito no basquetebol de modo eficaz”.

Acerca dessa dimensão, González e Fraga (2012) utilizam o termo “saberes corporais” apresentando uma divisão em *para praticar* e *para conhecer*. O primeiro termo diz respeito aos elementos que permitem com que os alunos possam realizar práticas corporais de modo proficiente⁵² e autônomo tanto na escola, quanto em momentos recreativos fora dela, vinculando-se a ideia de competência. Segundo a BNCC “ser competente em uma prática corporal é apresentado no texto no sentido de poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação” (BRASIL 2017, p. 218).

O segundo, não está balizado pela ideia de proficiência, mas entende que determinados assuntos somente são possíveis pela via da experimentação, por vivências de “carne e osso” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), como a flutuação na água por exemplo⁵³. De acordo com a

⁵⁰ No entendimento dos autores não possível dividir os conteúdos nas dimensões mencionadas, mas entendem que há ênfases em determinadas dimensões em relação a determinado conteúdo.

⁵¹ Uma classificação similar, porém, mais “aprofundada”, é apresentada pela BNCC (BRASIL, 2017). Utilizando o termo “dimensões de conhecimento”, o documento apresenta uma delimitação das habilidades em oito elementos: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.

⁵² Este conceito é sinônimo de: “competente, capaz, hábil. Ser proficiente numa prática corporal significa poder dar conta das exigências colocadas quando de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito ‘se virar’ quando a realiza” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 178).

⁵³ Um aspecto importante ressaltado por González e Fraga (2012), aponta que o tempo curricular destinado ao *saber praticar* precisar ser maior do que o definido para *praticar para conhecer*.

BNCC, “são conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados” (BRASIL, 2017, p. 218).

No que se refere à avaliação da dimensão procedimental, podem ser aplicados testes físicos (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013; GAYA; GAYA, 2016), observações visuais (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013) e vídeos/filmagens das atuações dos alunos (GONZÁLEZ; BORGES; IMPOLCETTO, 2017).

O conhecimento conceitual se relaciona com o *saber sobre* um conjunto de informações e conceitos que explicam/descrevem os assuntos. Conforme González e Bracht (2012, p. 57), diz respeito às “[...] informações, ideias e teorias que nos permitem compreender melhor os fenômenos em estudo”. Essa dimensão pode ser dividida em *conhecimento técnico* e *conhecimento crítico* (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). O técnico abrange os assuntos que permitem entender as características e o funcionamento de determinada prática corporal, em relação a sua lógica interna. De acordo com González e Bracht (2012, p. 57) “[...] articula os conceitos e fatos necessários para o entendimento das características e o funcionamento dessa prática corporal sistematizada em uma dimensão mais operacional [...]”. Um exemplo seria entender e funcionamento do sistema 5-1 no voleibol.

O crítico, por sua vez, corresponde a assuntos que possibilitam analisar o contexto sociocultural de uma prática corporal, não para entender como ela é praticada, mas a sua relação com a sociedade num contexto mais amplo. Desse modo, interessa nesse subeixo compreender fatos sociais como a reflexão sobre a época de surgimento e os motivos da implantação e divulgação de determinada prática social, bem como as condições dos indivíduos em acessá-la. De modo mais abrangente, analisa

[...] o lugar que o esporte ou determinada modalidade ocupa em contextos socioculturais específicos. Em linhas gerais, essa dimensão do conhecimento lida com temas que permitem aos alunos analisarem as manifestações da cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global. Além disso, contempla a reflexão sobre as possibilidades que os alunos têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar onde moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos em tal configuração, os aspectos socioculturais que atravessam seu desenvolvimento, entre outros (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 57)⁵⁴.

Sobre a avaliação na dimensão conceitual, pode-se utilizar uma vasta lista de possibilidades, tais como: confecção de livros, textos e resumos, trabalhos em grupos,

⁵⁴ Um exemplo seria entender o processo de *esportivização* dos esportes ou das lutas corporais.

exposições, debates, organização de painéis (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013), avaliação oral e escrita⁵⁵ (ZABALA, 1998), entre outros. Para fins de exemplo, no Apêndice A consta uma parte de uma avaliação escrita pensada para averiguação do aprendizado dos alunos após o desenvolvimento de uma unidade didática para o futsal.

Por fim, o conhecimento atitudinal diz respeito ao *saber ser*, ao aspecto afetivo envolvendo valores de cidadania e desenvolvimento humano como a solidariedade, igualdade e liberdade. Pontualmente, essa dimensão repudia atitudes pautadas pelo preconceito e pela intolerância, pautando-se por valores, normas, disposições morais, éticas e políticas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Como aponta a BNCC, “vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática” (BRASIL, 2017, p. 219). Desenvolver a dimensão atitudinal na escola é fundamental, pois

em consonância com a ideia das sociedades contemporâneas de direito, a convivência social se sustenta muito mais na negociação e no acordo em contextos de conflito permanente entre diferentes agentes sociais, do que na vigência inquestionável de valores absolutos, de ordem religiosa, política, cultural, étnica, social ou estética (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 60).

É possível estabelecer uma relação dessa dimensão com a lógica de proposição de temas transversais pensadas para o ambiente escolar, uma vez que são assuntos comuns a todas as disciplinas. Segundo Darido (2014, p. 485) “temas transversais são os grandes problemas atuais e urgentes da sociedade brasileira e mundial, que não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que devem aparecer transversalizados, permeando a concepção das diferentes disciplinas escolares”.

Em relação à importância da abordagem da dimensão atitudinal, coaduno-me ao posicionamento de autores que defendem a necessidade de muita atenção à questão atitudinal na escola, no entanto sem uma estruturação desse assunto no currículo da EF por não fazer parte de sua especificidade. Dito de outro modo, o desenvolvimento da dimensão atitudinal é atribuição de toda a escola, de todos os seus componentes curriculares, devendo ser tematizada em todas as aulas em que ocorrer alguma situação, mas – pela sua

⁵⁵ Darido e Souza Júnior (2013) recomendam evitar a utilização somente da prova escrita com questões que buscam exatamente as repostas apresentadas pelo professor. Segundo Zabala (1998), o modo mais eficaz de avaliar a aprendizagem dos conceitos é analisar sua utilização nas mais variadas situações, prestando atenção em como são mobilizados em respostas espontâneas.

imprevisibilidade – não entra de forma explícita na proposta curricular de uma disciplina. Como apontam González e Fraga (2009a, p. 116),

não há dúvida sobre a importância desta dimensão nas aulas de Educação Física ao longo dos anos escolares. Porém, de forma mais acentuada do que os saberes conceituais (*saber sobre*) e procedimentais (*saber fazer*), os saberes atitudinais dependem diretamente do ‘caldo de cultura’ gerado nas interações sociais produzidas no contexto das aulas. Há aqui, mais do que nas outras duas dimensões, um grau elevado de imprevisibilidade proporcional à carga subjetiva envolvida. Cooperação, solidariedade, tolerância, liberdade, igualdade, pacifismo são temas que emergem nas aulas a todo instante, por isso; mesmo que possam ser abordados sob o ponto de vista conceitual, não cabe propor num Referencial Curricular a sistematização de uma sequência de saberes atitudinais a serem ensinados, e sim, delinear princípios gerais de desenvolvimento das aulas que primem pelo bem viver coletivo e, conseqüentemente, pelo bom relacionamento entre os alunos⁵⁶.

No caso da apreciação do conhecimento atitudinal, Darido e Souza Júnior (2013), pensando a partir de uma ideia de transversalidade, recomendam a realização de diálogos e debates com a turma. Na tentativa de trabalhar com um material de caráter menos subjetivo, apresento uma proposta para avaliação da dimensão atitudinal no Apêndice B.

Ainda, outra possibilidade no campo avaliativo é a autoavaliação. Trata-se de uma ferramenta para auxiliar os professores na análise de sua atuação e proposta de ensino, desde o planejamento até a própria avaliação do aluno. Constitui-se um *feedback*, que permitirá calibrar suas ações futuras. Assim, no Anexo A, consta uma proposta de autoavaliação sugerida por González e Schwengber (2012).

4.3 TEMAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ABORDADOS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

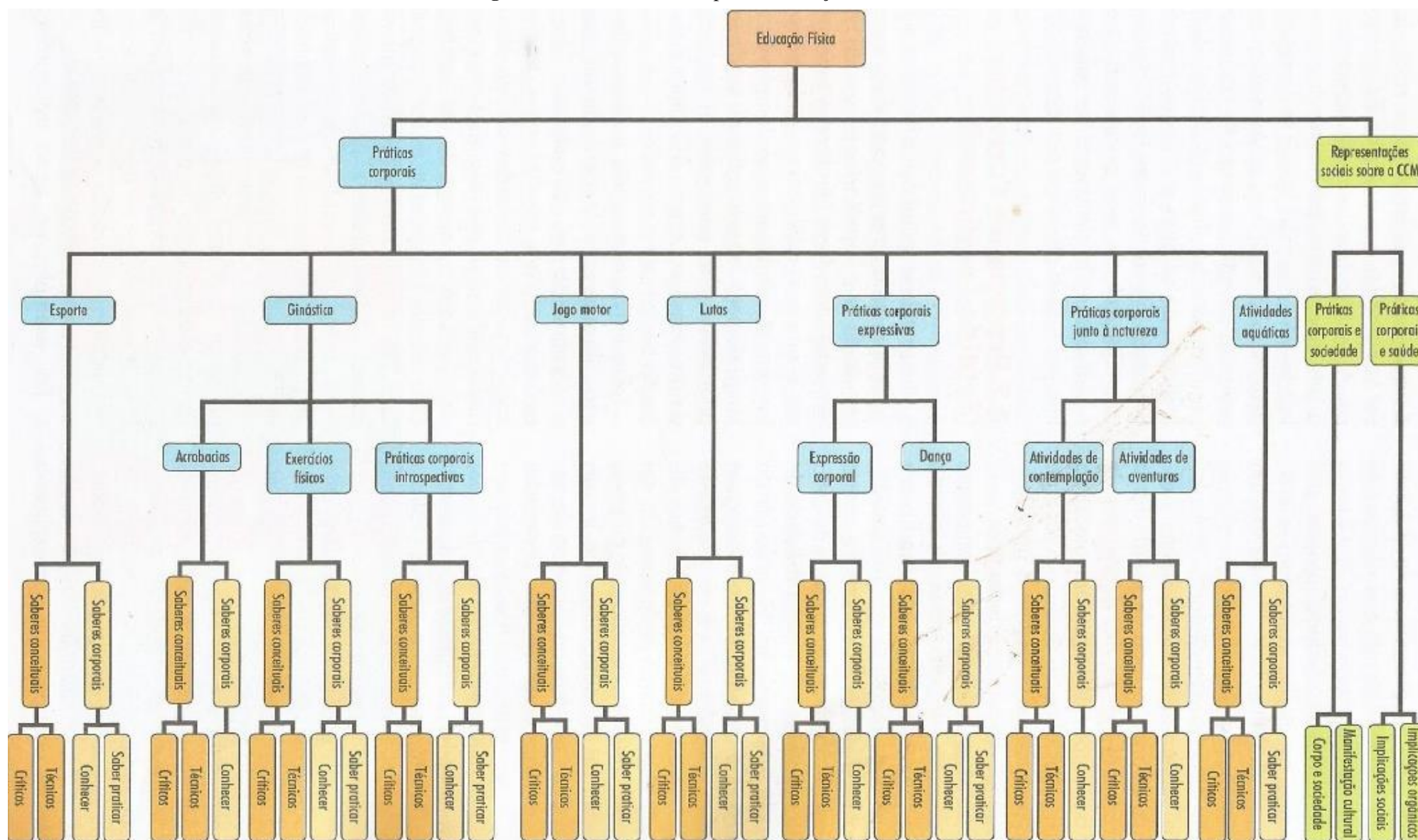
Conforme apresentado até o momento, a EF se pauta pela pluralidade de temas de ensino, tematizando as diversas práticas corporais relacionadas à cultura corporal de movimento, estabelecendo, assim, o direito de aprendizagem dos alunos (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Para tanto, é necessário abordar os vários eixos de ensino de acordo com o que prevê a proposta curricular de cada escola para o decorrer dos anos.

⁵⁶ A título de exemplo cito duas atitudes, sugeridas por González e Fraga (2009a, p. 116-117), que os alunos precisam desenvolver: “participar das práticas corporais de movimento, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando o nível de conhecimento, as habilidades físicas e os limites de desempenho de si mesmo e dos outros; Evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, à deficiência física, ao gênero, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo, etc.”.

Com esse entendimento, apresento e descrevo nesse bloco cada um dos temas de ensino estudados na formação continuada por meio da qual os documentos analisados nesta tese, foram produzidos primariamente. A definição dos assuntos abordados em cada encontro de estudos com os professores passou diretamente – não exclusivamente, uma vez que os professores também participaram da decisão – pelo meu entendimento de EF escolar, dada a condição de condutor da referida formação. Assim, os temas abordados condizem com propostas mais atuais em âmbito nacional e estadual (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, 2012; BRASIL, 2017) em função da minha concepção de EF escolar, de modo que esses documentos legais me ajudaram a sustentar o planejamento com os professores. Essas propostas, têm apresentado uma diversidade de temas para a EF escolar que geram, no mínimo, duas questões distintas. Por um lado, permitem contemplar a ideia de proporcionar aos alunos o contato com diferentes temas que fazem parte da especificidade da EF escolar e, por isso, devem ser ensinados. Por outro, incumbem aos professores trabalhar com temas que muitas vezes não estudaram na formação inicial, particularmente, os professores que atuam há algum tempo.

Um exemplo dessas propostas é o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande – que teve a parte da EF proposta por González e Fraga (2009a) e foi um material central na preparação da formação continuada com os professores. Nessa obra, os autores propõem nove temas de ensino – mencionando a possibilidade de articulação de seus conteúdos, à medida que um assunto pode ser contemplado em outro – e algumas divisões em eixos e subeixos, conforme consta na Figura 3.

Figura 3 – Temas de ensino para a Educação Física escolar



Fonte: González e Fraga (2009a, p. 123)

Ao definir a ordem de apresentação dos temas de ensino, optei por apresentá-los na mesma sequência adotada na formação continuada com os professores. Logo, é preciso apontar que o referido curso se pautou pelo entendimento de que muitos assuntos/conteúdos são comuns em diferentes temas – as lógicas interna e externa, por exemplo, correspondem a um conteúdo que perpassa vários eixos –, o que poderia gerar uma repetição/sobreposição de assuntos. Com isso, optei por apresentar todos os assuntos que considero essenciais no processo de ensino no primeiro tema, que é o esporte, numa ideia de *código fonte*. Assim, faço uma tentativa, um esforço, de defender uma estrutura metodológica para o ensino dos esportes (unidade didática, plano de aula, método de ensino, tipo de tarefas e intervenção do professor)⁵⁷, que pode ser utilizada para *organizar* o ensino de qualquer outro tema – obviamente, com algumas alterações, em função da dimensão do conteúdo privilegiado: procedimental, conceitual ou atitudinal. Dito de outra forma, proponho pensar o ensino dos diversos temas a partir de uma mesma lógica de organização. Dois fatores influenciaram nesta opção: (1) minhas vivências relacionadas ao ensino dos esportes que ajudaram a constituir minha concepção de ensino atual – como consta no primeiro capítulo desta tese – e (2) o fato de o esporte ser o principal tema de ensino apontado para a EF escolar por diferentes propostas, como é relatado na sequência. A meu ver, essa opção deixou o tema esporte extenso na tese, mas evitou que o texto ficasse repetitivo.

Além disso, cabe ainda outra observação vinculada ao meu entendimento sobre a necessidade de se considerar a complexidade do processo de ensino ao pensar os conteúdos que são definidos para dar aula sobre algum tema. Como lembra Gariglio (2013, p. 37), “[...] os professores das diferentes disciplinas escolares são chamados a dar respostas aos múltiplos e cada vez mais complexos problemas, num contexto em que não existem mais respostas pedagógicas definitivas, prontas, e ordenamentos morais generalizados”. Nesse sentido, acredito que na relação *ensino-aprendizagem* há diversas questões que têm influência no resultado do trabalho docente. Por exemplo, a amplitude de assuntos relacionados com um conteúdo específico, o modo como os professores conduzem o processo de interação dos alunos com os conteúdos, entre outros, fazem parte de uma rede de complexidade que permitem apontar que ensinar é algo extremamente difícil – pelo menos no que se refere a proporcionar o aprendizado dos alunos, ainda mais quando se trata de ensinar outros seres humanos. Como indica Rezer (2013, p. 229),

o trabalho docente pressupõe uma complexidade significativa, tanto em contextos escolares como não escolares. Assumir isso nos processos de

⁵⁷ Estrutura pensada com base em González e Bracht (2012) e González e Fraga (2012).

formação pode permitir aos egressos entender que, mais do que aprender a ‘dar aula’ ou ‘treino’, estão imersos em processos de formação humana que podem se desdobrar em significativas possibilidades de inserção qualificada no mundo da EF.

4.3.1 Esportes

Quando se observa o tempo anual indicado em propostas curriculares (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013⁵⁸; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, 2012; BRASIL, 2017) para a tematização dos esportes⁵⁹ na EF escolar – em comparação com outros temas –, percebe-se que ele tem sido visto como o principal eixo de ensino deste componente curricular.

Ciente desse potencial simbólico, é possível pensar no valor midiático que essa prática corporal recebe na sociedade atual e, de alguma forma, é um fenômeno socialmente constituído, que “[...] se insere no espaço de tensão entre valores, princípios e hábitos que configuram os códigos culturais de uma comunidade humana” (GAYA; GAYA, 2013, p. 54).

Nesse sentido, parece importante que os alunos possam tanto compreender as questões sociais que circundam historicamente o universo esportivo, quanto se apropriar de assuntos – e saberes corporais – que permitem identificar o funcionamento de uma modalidade específica para que possam, inclusive, melhorar seu nível de atuação. Assim, este bloco dos esportes está organizado em dois momentos: *lógica externa* e *lógica interna*, contendo assuntos que se desdobram em conteúdos exemplificados através do esporte.

4.3.1.1 *Lógica externa*

A *lógica externa* é um assunto muito importante para a EF na escola. Trata-se de um tópico comum ao abordar os vários temas pertinentes à EF escolar. No caso dos esportes, trata das dimensões socioculturais que permitem compreender que o fenômeno esportivo não é algo natural, à medida que sua representatividade e posição na sociedade – em suas várias modalidades distintas – é fruto de ações de indivíduos em determinadas épocas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

⁵⁸ Os autores definem a obra como uma *proposta pedagógica*. Mas, faço menção a ela pois entendo que apresenta uma estrutura de proposição curricular.

⁵⁹ Neste estudo adoto o entendimento de esporte manifestado por González e Fraga (2009b) que diz se tratar de uma manifestação da cultura corporal de movimento, orientada pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regida por um conjunto de regras institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição.

Nesse viés, a lógica externa permite compreender a relação de uma modalidade esportiva com questões ligadas ao contexto social. Especificamente, diz respeito às “[...] características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 19).

Este conteúdo tem relação direta com marcadores sociais (gênero, condição socioeconômica, raça/cor/etnia, nível de escolaridade, etc.). Por exemplo, refletir sobre o fato de determinados esportes, como golfe e polo serem praticados – majoritariamente – por pessoas de nível socioeconômico mais elevado ou o fato dos espaços para locação de horários para prática de futebol/futebol sete/futsal (são bastante comuns espaços de grama sintética no Rio Grande do Sul) ser ocupado mais por homens do que por mulheres, na grande maioria das cidades brasileiras.

4.3.1.2 *Lógica interna*

Antes de tratar pontualmente da lógica interna, manifesto o entendimento de que os professores precisam dominar uma série de assuntos fundamentais para ensinar esportes (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Como mencionei em outro momento (BORGES, 2014), identifico-me entre aqueles que não compartilham da compreensão do ensino dos esportes com interação entre oponentes como um somatório de gestos motores, sem conexão com a necessidade decisional *durante* o jogo. Penso que não é possível desenvolver o ensino dos esportes de uma maneira que permita ao aluno uma apropriação do conhecimento procedimental de forma efetiva, se o professor não compreender alguns temas propostos por diferentes autores. Esses assuntos, relacionados à dimensão tática, permitem entender desde o funcionamento de um esporte, passando pela caracterização do seu ensino, até a formulação de avaliação do desempenho do aluno, ao final do processo. É sobre esses temas que me detenho na parte que segue.

A lógica interna é um assunto bastante central na EF, particularmente no ensino dos esportes. O domínio desse conteúdo permite que os professores oportunizem aos alunos o contato com um grande número de modalidades esportivas existentes – o que não é algo simples, pois na formação inicial os docentes tomam contato com um número pequeno de modalidades quando comparado com o total de práticas corporais consideradas esportes. Além disso, empodera parcialmente os educadores para realizar uma missão ainda mais difícil e complexa que é ensinar esportes, visando uma atuação proficiente dos educandos.

A lógica interna dos esportes é um termo utilizado para se referir às necessidades cognitivas e motoras que os praticantes de uma determinada modalidade esportiva precisam atender em função das regras/normas específicas. Um conceito bastante respeitado e citado no meio acadêmico para explicar a lógica interna, foi apresentado por Parlebas (2001, p. 302): “o sistema de características próprias de uma ação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente”.

Pontualmente, as características de cada esporte podem ser analisadas, em linhas gerais, através: (a) da interferência direta – ou não – do adversário; (b) da relação de cooperação entre companheiros; (c) das atribuições dos participantes no jogo. Como aponta Tavares (2013), a compreensão desse tema é crucial à medida que cada esporte exige atitudes diferentes e específicas.

Inicialmente, pode-se pensar que existem esportes nos quais não há presença de companheiros, sendo que o sucesso no confronto depende exclusivamente do desempenho de um único competidor. Um exemplo é o judô. Por outro viés, há modalidades esportivas nas quais os participantes contam com o auxílio de um ou mais companheiros de modo cooperativo, como é o caso do futebol. Assim, em relação à colaboração, os esportes podem ser classificados em *individuais* ou *coletivos* (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012)⁶⁰.

No que se refere às relações de oposição, é preciso analisar se os competidores interferem diretamente nas ações uns dos outros. Entende-se que *não há interação* entre adversários nos esportes em que os participantes atuam sem interferir nas ações dos oponentes, pois os movimentos são definidos antes da competição, como nos saltos ornamentais. Por outro lado, quando uma modalidade esportiva se caracteriza pela interferência entre os competidores, de modo que as decisões e os gestos motores precisam ser adaptados de acordo com os adversários, compreende-se que *há interação*, como no caso do voleibol⁶¹. Nesse tipo de esportes, “o quadro de jogo é organizado e conhecido, mas seu conteúdo é sempre surpreendente, porque não é possível prever e standardizar as sequências das ações, podendo dizer-se que não existem duas situações iguais” (GARGANTA, 2006, p. 314-315). Por meio do entendimento desse assunto, é possível compreender que não seria adequado propor o ensino do atletismo e do futsal na mesma perspectiva, quando o foco for o conhecimento procedimental.

⁶⁰ Uma consideração é que existem modalidades esportivas com provas individuais e outras coletivas, como o tênis e algumas provas de corridas no atletismo, por exemplo.

⁶¹ É preciso prestar atenção para não confundir *interação* com *contato físico*. Como lembram González e Bracht (2012, p. 21), “não precisa existir contato físico para haver interação entre adversários”.

Por fim, em relação à lógica interna, a classificação dos tipos de esportes permite estabelecer relações e diferenças entre as várias modalidades existentes na contemporaneidade. Entre as várias classificações existentes (WERNER; ALMOND, 1990; FAMOSE, 1992; RITZDORF, 2000, entre outras), utilizo a proposta de classificação dos tipos de esportes apresentada por González (2004, 2006)⁶². O referido autor agrupa os esportes em sete tipos diferentes⁶³, sendo que três não apresentam interação entre adversários e quatro apresentam.

Um dos que não tem interação é denominado *esportes de precisão*. Fazem parte deste tipo os esportes nos quais o objetivo principal é arremessar/lançar/bater um objeto (bola, flecha, projétil) visando a acertar um alvo – fixo ou em movimento. O ganhador é definido através do número de tentativas, pelo acerto no alvo ou proximidade. Um exemplo desse grupo é o tiro com arco. Um segundo tipo sem interação são os *esportes de marca* que agrupam as modalidades em que se estabelece o vencedor pela comparação de desempenho por meio de índices de tempo, distância, altura ou peso. Um exemplo é levantamento de peso. Os *esportes técnico-combinatórios* compreendem as modalidades em que o êxito na atuação está relacionado com a qualidade da execução e com o grau de dificuldade dos gestos motores adotados na prova, sendo imprescindível a presença dos árbitros que avaliam as performances dos participantes, como no caso da patinação artística.

No grupo das modalidades com interação, o primeiro tipo a ser apresentado é denominado de *esportes de combate*. Esses se caracterizam pelos confrontos nos quais o alvo da ação é o corpo do oponente, sendo que um lutador precisa superar o outro, de acordo com a modalidade, por meio de golpes, toques, desequilíbrios, imobilização e/ou deslocamento para fora do espaço determinado. Exemplo desse tipo de esporte é o boxe. Outro tipo, são os *esportes de campo e taco* em que o objetivo é rebater um móvel o mais longe possível, almejando ganhar tempo e espaço para percorrer as bases o maior número de vezes – ou a maior distância entre elas – somando pontos. Um diferencial desse grupo de modalidades é o fato de que as equipes revezam a vez de atacar, atacando e defendendo alternadamente. Como exemplo pode ser citado o beisebol. Os *esportes com rede divisória ou parede de rebote*, por sua vez, visam arremessar, lançar ou bater em um objeto (geralmente bola ou peteca) em direção ao espaço adversário – sobre uma rede ou contra uma parede –, buscando que o

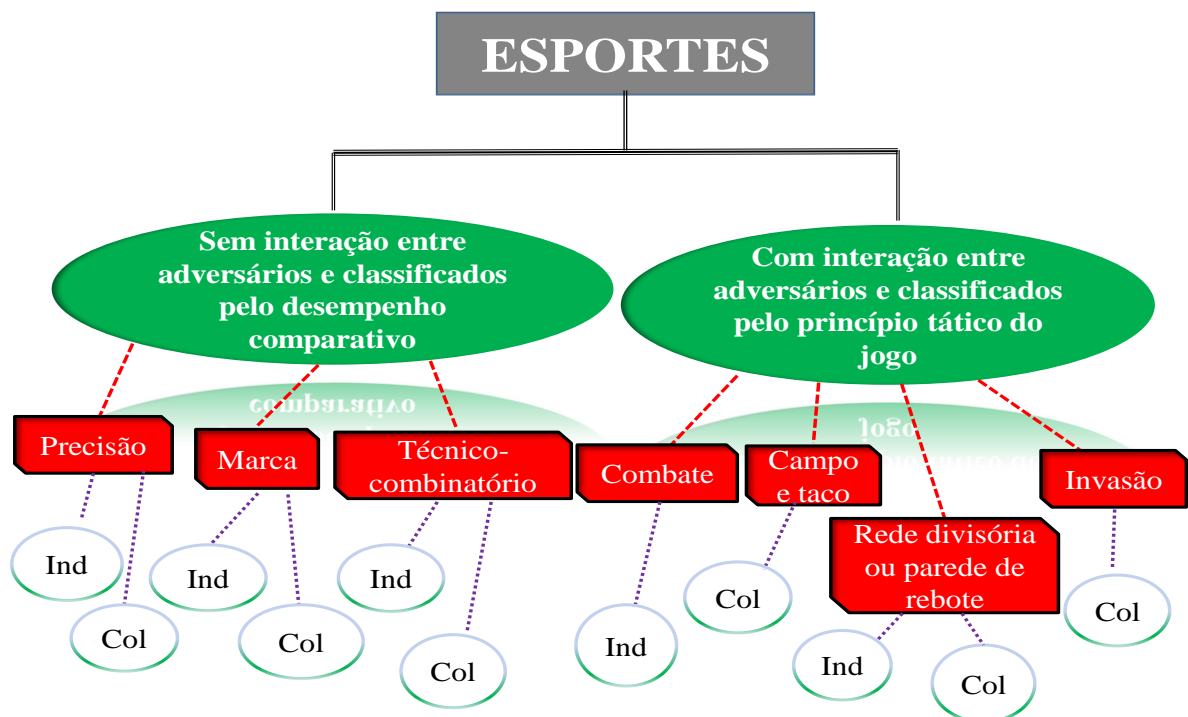
⁶² Versões atualizadas da classificação se encontram também em González e Bracht (2012) e González e Fraga (2012).

⁶³ Seria possível ainda pensar num oitavo tipo: os esportes de translação. Esse grupo reúne modalidades caracterizadas por percorrer um determinado percurso em menor tempo, ou completar um determinado número de voltas, com a particularidade que os competidores podem, dentro dos limites do regulamento, dificultar a ultrapassagem dos adversários, como no automobilismo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

oponente não consiga devolvê-la ou jogue-a fora do campo de jogo. Pode-se apontar como exemplo das modalidades de rede divisória o vôlei de praia e o *squash* como de parede de rebote. Finalmente, nos *esportes de invasão*, os atletas buscam invadir o espaço defendido pelos oponentes para postar um móvel (geralmente uma bola) e marcar pontos/gols/cestas, ao mesmo tempo em que não podem se descuidar de proteger sua própria meta, como no caso do handebol.

A classificação apresentada possibilita entender que esportes de um mesmo grupo – como o futebol e o polo aquático, por exemplo – estão pautados nos mesmos princípios táticos, por mais que um seja praticado num gramado, com os membros inferiores prioritariamente, e outro, numa piscina com os membros superiores. Esse conhecimento se torna útil quando se percebe, por exemplo, que a necessidade de “desmarcar-se para receber a bola” ocorre nos dois esportes de modo semelhante, podendo haver transferência de informações.

Figura 4 – Mapa dos tipos de esportes



Fonte: Adaptado de González e Bracht (2012, p. 27)

4.3.1.3 Habilidades motoras

O termo habilidades motoras diz respeito às ações corporais ou capacidade de um indivíduo em realizar movimentos. Ao longo do tempo, muitas classificações apresentaram várias divisões e subdivisões foram propostas⁶⁴.

Pontualmente, interessa-me aqui, como um assunto relevante para mobilizar no ensino dos temas na EF escolar, a divisão proposta por Schmidt e Wrisberg (2010) ao analisar o nível da (im)previsibilidade ambiental que classifica em dois tipos: *habilidade aberta e fechada*⁶⁵. O primeiro ocorre ao executar um movimento em um ambiente imprevisível ou em um *terreno* que apresenta incertezas ao praticante, sendo necessário adaptar os gestos motores em função do contexto, como no surfe, por exemplo. Habilidade fechada se constitui pelas ações motoras em ambiente previsível ou estável, possibilitando o planejamento dos movimentos antecipadamente. O arremesso de peso é um exemplo. Outro critério possível, além do ambiental, é analisar a necessidade de adaptação das ações em função dos oponentes. Nesse sentido, nos esportes com interação entre adversários as ações cognitivas e motoras em cada situação de jogo são impossíveis de serem determinadas antes do confronto, ao contrário das modalidades sem interação.

4.3.1.4 Elementos do desempenho esportivo

Os elementos do desempenho esportivo podem ser pensados como aspectos que influenciam diretamente o nível da atuação esportiva dos participantes, tanto individualmente quanto de todo um grupo. Segundo González e Bracht (2012), há sete componentes importantes do desempenho esportivo: o elemento técnico (que se divide em técnica esportiva e habilidade técnica), o elemento tático (que se divide em intenção tática e tática individual), as combinações táticas (podem ser dividida em: simples, elementares, básicas, complexas e procedimentos especiais⁶⁶), os sistemas de jogo (podendo ser: ofensivo, defensivo e transição – contra-ataque e retorno defensivo), a estratégia (podendo ser: a curto, a médio ou a longo prazo), as capacidades físicas ou condicionais (resistência aeróbia e anaeróbia, força

⁶⁴ A título de exemplo, cito a proposição de Schmidt e Wrisberg (2010) que trata de *habilidades como tarefas e como características que distinguem os praticantes de alto e de baixo nível; discreta, seriada e contínua; habilidades motoras e cognitivas; habilidades com máxima certeza de alcance de meta, mínimo gasto de energia e tempo de movimento mínimo*. Outro exemplo, é o estudo de Magill (2000) que menciona: *dimensões da musculatura envolvida, a distinguibilidade dos movimentos, a estabilidade do ambiente; habilidades grossa e fina; discreta, serial e contínua*.

⁶⁵ Magill (2000) apresenta descrição semelhante.

⁶⁶ Divisão com base em Antón-García (1998).

muscular, resistência muscular localizada, velocidade e flexibilidade) e as capacidades volitivas (autodeterminação, tenacidade, coragem e perseverança). Na sequência, apresento os conceitos desses elementos no quadro que segue.

Quadro 4 – Elementos do desempenho esportivo

Elemento	Conceito		
Elemento técnico	Está vinculado à dimensão de execução do movimento, podendo ser dividido em técnica esportiva e habilidade técnica	Técnica esportiva	Representação abstrata e simplificada da forma mais adequada de solucionar um problema motor colocado por um esporte
		Habilidade técnica	Competência de execução adquirida por um sujeito para realizar uma ação motora
Elemento tático	Está vinculado às escolhas que o jogador toma no momento da ação do jogo, podendo ser dividido em intenção tática e tática individual	Intenção tática	Predisposição consciente para atuar de uma forma específica, frente a uma determinada situação de jogo
		Tática individual	Adaptação consciente frente à situações com oposição, em que os sujeitos têm que escolher entre as diferentes alternativas, em função de seus adversários
Combinações táticas	Vinculado à possibilidade de dois ou mais jogadores coordenarem situações individuais em benefício de um colega, no ataque ou na defesa		
Sistemas de jogo	Está relacionado à possibilidade de estruturar a totalidade dos jogadores para atacar ou para defender. Essa conjuntura organiza a estruturação de todos os jogadores de uma equipe, tendo como missão manter uma organização de jogo em ataque, em defesa ou em transição (contra-ataque/retorno defensivo)		
Estratégia	Vincula-se ao planejamento e administração prévios ao confronto esportivo, das variáveis que influenciam o desempenho esportivo. Trata-se de um programa de princípios planejados ou concepções de desenvolvimento de um jogo, que precedem o confronto esportivo contra o oponente		
Capacidades físicas/condicionais	Vinculado à disposição funcional – energética – do indivíduo no desempenho da tarefa motora (confronto esportivo). Diz respeito às demandas orgânicas geradas pela prática esportiva (resistência, força, velocidade e flexibilidade)		
Capacidades volitivas	Relaciona-se à disposição atitudinal do sujeito para participar da disputa esportiva. Podem ser entendidas como conjunto de traços particulares, o modo de ser demandados um indivíduo, ou um grupo para proceder ou agir durante a participação na competição		

Fontes: Adaptado de González e Bracht (2012, p. 35-36) e González e Fraga (2012, p. 176-179)

A importância desse assunto pode ser indicada ao refletir sobre quais elementos do desempenho esportivo são exigidos em um determinado esporte, uma vez que de acordo com a lógica interna de cada modalidade será necessário que os professores centrem atenção em diferentes aspectos. Por exemplo, ao praticar uma modalidade da ginástica não é necessário desenvolver o ensino da tática, pois não há tomada de decisão nesta prova. Ao contrário disso, ao trabalhar com handebol a dimensão tática é fundamental para uma atuação proficiente dos alunos.

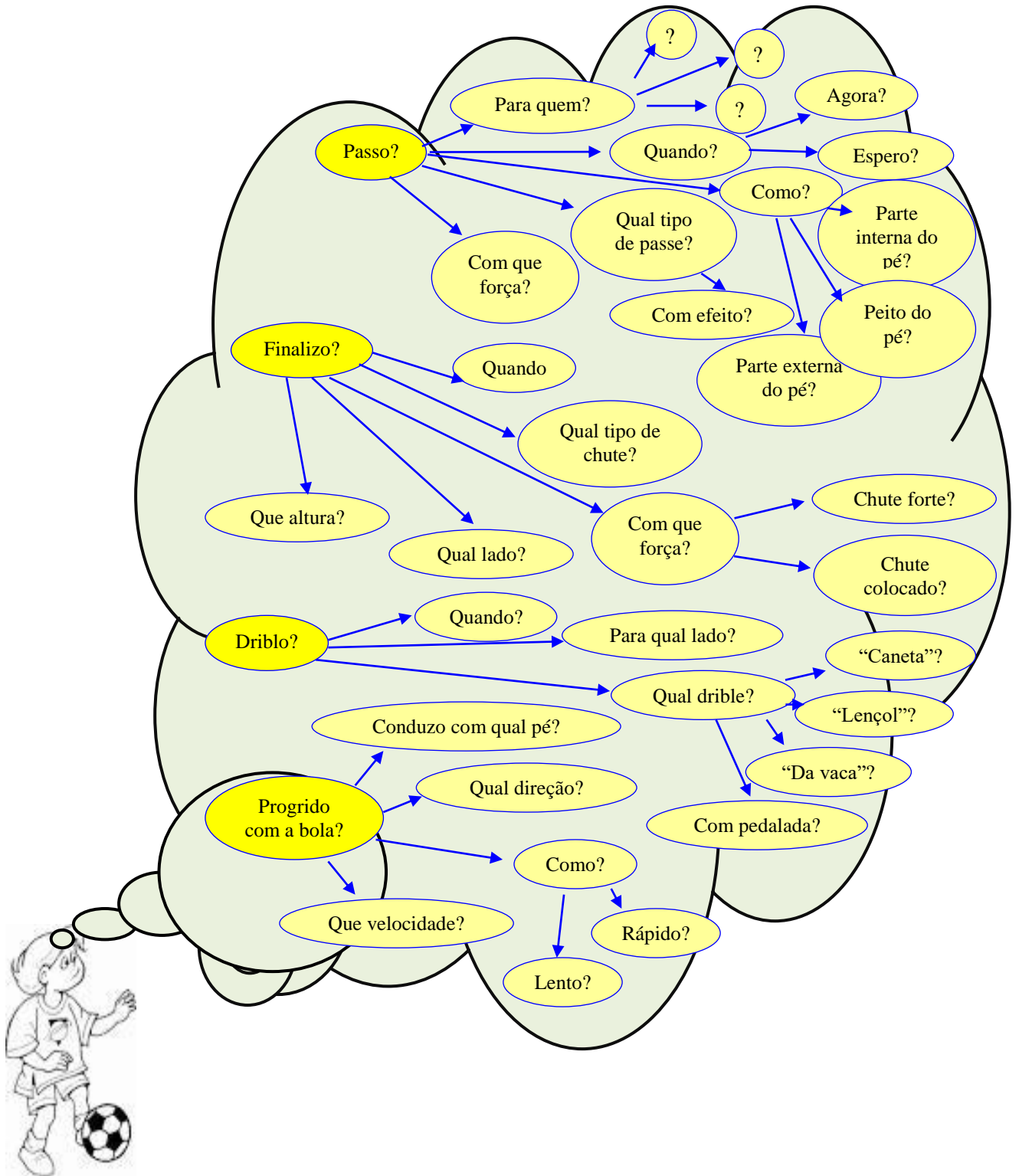
4.3.1.5 Subpapéis nos esportes: o exemplo nas modalidades de invasão

Os subpapéis se referem à função que cada participante de um jogo esportivo com interação entre adversários desempenha durante a partida. Como os papéis, em relação à posse da bola, alteram-se constantemente, os subpapéis são relevantes no ensino dos esportes. Basicamente, nos esportes de invasão, é possível pensar uma divisão dos subpapéis em quatro funções: atacante com a posse de bola, atacante sem a posse de bola, defensor do atacante com a posse de bola e defensor do atacante sem a posse de bola (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Com intuito de facilitar o entendimento, apresento uma exemplificação realizada há poucos anos:

se imaginarmos um jogo de basquetebol – 5v5 –, cada um dos dez jogadores em quadra sempre estará na condição de um subpapel. Ou seja, se a equipe do jogador A estiver com a posse da bola, mas a bola não estiver com o jogador A, ele será um *atacante sem posse de bola*. Se a bola estiver com o jogador A, ele desempenhará o subpapel de *atacante com posse de bola*. Do contrário, se a equipe adversária estiver com a posse da bola, o jogador A será um defensor. Nessa lógica, se o jogador marcado por A estiver com a posse da bola, ele será um *defensor do atacante com posse de bola*. Caso o jogador marcado por A não estiver com a posse da bola, ele será um *defensor do atacante sem posse de bola* (BORGES, 2014, p. 40).

Em cada subpapel os jogadores precisam escolher uma ação, entre diversas opções possíveis, de acordo com cada situação de jogo. Por exemplo, se o jogador estiver na função de *atacante com posse de bola*, precisará definir, geralmente, em pouco tempo, se: a) *passa a bola*, nesse caso, para quem, como, quando, qual o tipo de passe, qual a força empregada na ação; b) *arremessa*, o que o levará a pensar quando e qual o tipo de arremesso; c) *dribla*, consequentemente, quando, para que lado, qual drible; d) *progride com a bola*, com isso, qual altura do *quique* da bola, qual lado, qual direção, que velocidade será imprimida (BORGES, 2014). Na Figura 5, constam algumas das alternativas possíveis aos alunos na condição de atacante com posse de bola no futebol.

Figura 5 – Alternativas do atacante com posse de bola



Fonte: Borges (2014, p. 41)

4.3.1.6 Teoria de processamento da informação

Um assunto importante ao se pensar o ensino procedimental dos esportes é o modo como os participantes processam as informações durante o confronto. Em cada situação de oposição, os praticantes realizam um complexo esforço mental que – além de ser anterior ao movimento – não é perceptível ao olhar humano, como é o caso de um gesto motor (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006). Nesse sentido, a ação de um competidor é “[...] produto de um processo complexo que envolve a leitura da situação, a escolha da ação mais adequada e a execução do movimento de acordo com a circunstância de jogo” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 86).

Levando esse entendimento em consideração, há mais de 40 anos autores têm se dedicado ao estudo do processamento da informação formulando teorias para explicar os momentos cognitivos que antecedem a execução dos gestos motores (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006). Um apontamento similar em alguns posicionamentos, faz referência a uma estrutura de processamento da informação basicamente constituída – sem desconsiderar variações – de mecanismos ou operações mentais. Nessa linha, um mecanismo pode ser entendido como uma “estrutura, ou local, real, ou hipotético, que parece estar ativo no sujeito, de maneira sequencial ou paralela, para o tratamento das informações que permitam a realização de uma ação motriz” (RUIZ, 1994, p. 154). Esse processo pode ocorrer em três campos/níveis: perceptivo, decisional e motor.

O *mecanismo perceptivo* se refere à leitura dos diversos aspectos que envolvem uma determinada situação de jogo, em que o participante precisa observar o contexto que o cerca antes de efetivar uma ação. Por exemplo, no futsal, a distância dos oponentes e da baliza adversária, a posição dos seus companheiros, a bola e a sua trajetória correspondem a esses aspectos. Segundo González e Bracht (2012), esse mecanismo consiste na captação e na análise da informação ambiental e proprioceptiva, que precede o início de qualquer ação motora. Para Marteniuk (1976, p. 19), o mecanismo perceptivo é o responsável por “organizar, classificar e passar ao mecanismo de decisão, uma série de respostas perceptuais”. Assim, é possível concluir que uma tomada de decisão adequada⁶⁷ depende de uma boa leitura da situação (GRAÇA; MESQUITA, 2006).

O *mecanismo de tomada de decisão* é responsável tanto pela definição das escolhas das ações motoras, quanto pelo momento em que serão executadas (TAVARES;

⁶⁷ A decisão adequada pode ser definida como aquela que, de acordo com os critérios estabelecidos previamente, favorece a maior probabilidade de êxito (TAVARES, 2013).

CASANOVA, 2013). Ao se apropriar de várias informações oriundas da percepção, esse mecanismo tem a incumbência de decidir “o quê” e “quando” fazer para solucionar uma necessidade pontual, em um instante específico do jogo.

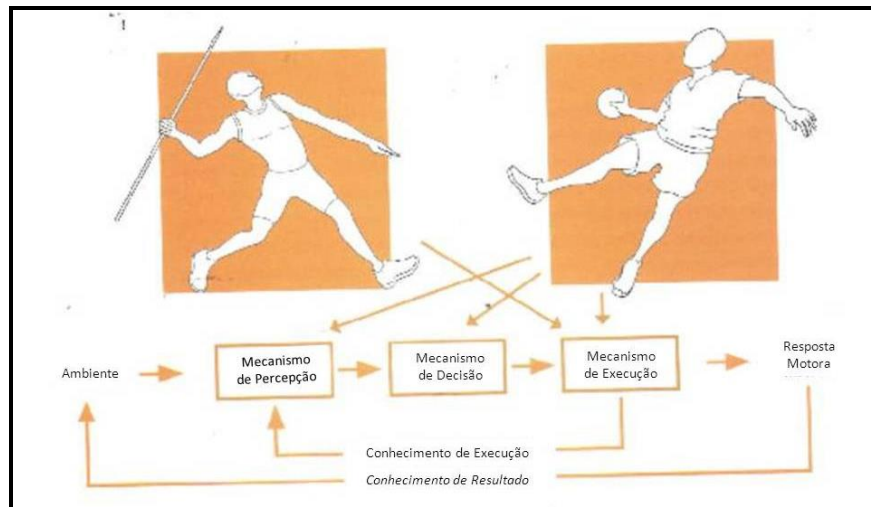
Por último, o *mecanismo de execução* é uma resposta motora que corresponde à parte final do processo. A função desse mecanismo é “levar adiante a tarefa projetada conforme os objetivos da ação e a informação ambiental recebida pelo sujeito; dele dependem os atos de movimento para alcançar o propósito estabelecido para a tarefa motora” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 31).

Após a abordagem dos três mecanismos, parece evidente a importância de os professores compreenderem esse assunto para ensinar aos alunos, pois “do mesmo modo que as habilidades técnicas, também a capacidade de pensar e de agir pode ser treinada” (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006, p. 285). Nesse viés,

[...] se dotarmos os atletas das competências adequadas para que melhor possam ler o jogo, se lhes facultarmos indicadores de referência, então eles poderão alcançar melhores desempenhos, experimentando simultaneamente menos frustrações e minorando as transgressões às regras (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006, p. 285).

Outra vantagem de os docentes dominarem os mecanismos de processamento da informação é a possibilidade de estabelecer uma relação com a lógica interna das modalidades esportivas. Com isso, podem identificar que enquanto os esportes com interação entre os oponentes demandam os três mecanismos, as modalidades sem interação têm um nível perceptivo muito baixo, demandando *fundamentalmente* o mecanismo de execução. Esse entendimento, representado na Figura 6, permite compreender que a lógica para ensinar o futsal não é a mesma para desenvolver provas do atletismo, por exemplo. Afinal, enquanto no primeiro caso será necessário optar entre várias ações possíveis em cada situação, no segundo caso os movimentos já estão pré-definidos antes da competição.

Figura 6 – Tipos de esporte e demandas dos mecanismos de processamento da informação



Fonte: González e Bracht (2012, p. 32)

4.3.1.7 Modelos de ensino dos esportes

Ao analisar os aspectos que integram uma proposta de ensino-aprendizagem, visando o conhecimento procedimental dos esportes, constata-se que há diferentes concepções possíveis. Esses modos de compreender o ensino podem ser denominados de modelos. Segundo González (2008, p. 26), modelo de ensino dos esportes corresponde ao

[...] conjunto de concepções ou ideias sobre os elementos diretamente envolvidos numa proposta de ensino-aprendizagem de modalidades esportivas pelo qual se procuram entender/organizar os diversos procedimentos possíveis dentro desse processo (concepções sobre: o praticante/sujeito de aprendizagem, a relação conhecimento dos alunos e atuação, o processo de aprendizagem, as práticas esportivas coletivas com interação, o elemento técnico, o elemento tático individual, a relação entre o elemento técnico e o elemento tático individual, tipos de procedimentos didáticos, a sequência de apresentação de conteúdos, entre outros).

Assim, modelos são concepções que constituem o modo de entender o processo de ensino-aprendizagem dos esportes. A importância desse assunto é percebida quando se verifica que a identificação das dificuldades dos alunos em um jogo, a definição dos conteúdos que serão ensinados, a forma de intervenção dos professores, o tipo e a complexidade das tarefas propostas, o papel que o aluno desempenhará nas aulas e o modo de avaliação da aprendizagem dos alunos, dependem do modelo pelo qual compreende os esportes.

No tocante ao ensino dos esportes com interação entre adversários, podem-se apontar, em linhas gerais, dois modelos: o *tradicional*⁶⁸ e o *centrado na tática*. O primeiro, corresponde à compreensão de que para ensinar esportes é preciso, preponderantemente, focar na execução e na reprodução de gestos motores – entendimento que tem se constituído fortemente no imaginário dos professores desde os anos 60 do século passado (GARGANTA, 1998). Esse entendimento supõe que a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos gestos motores são os elementos centrais para praticar esportes.

Vários autores de diversos países, há pelo menos 20 anos, têm manifestado críticas ao modelo tradicional (BAYER, 1994; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; GARGANTA, 1998, 2004; GRAÇA, 1999, 2013; POZZOBON; ASQUITH, 2001; MESQUITA; GRAÇA, 2006; TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006; GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008; RAMOS; BALBINOTTI, 2009; RUFINO; DARIDO, 2010; TAVARES; CASANOVA, 2013, entre tantos outros). A título de exemplo, Graça (2013, p. 90) aponta que é um engano supor que o ensino dos esportes se limita à instrução de habilidades isoladas, afirmando que

[...] aquilo que parece ser uma autoevidência, isto é, se não ensinarmos previamente as habilidades do jogo, os alunos não serão capazes de jogar, tem sido a maior falácia das didáticas do ensino dos jogos, porque o tempo gasto a aprender habilidades isoladas nunca ou muito pouco se converte em ganhos para o jogo. A transferência das aprendizagens para o jogo, pura e simplesmente não acontece.

Por outro lado, os modelos de ensino centrados na tática⁶⁹ se pautam na compreensão de que a técnica deve ser trabalhada quando estiver sendo um entrave na atuação dos alunos, desenvolvendo a técnica em função da tática (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Nessa linha, Mesquita, Pereira e Graça (2009, p. 945) afirmam que

[...] estes novos modelos surgem, em oposição à perspectiva tradicional de fragmentação do jogo em *habilidades básicas* e ao ensino das técnicas isoladas, onde é ignorada a complexidade e a espontaneidade do jogo, para enfatizar a tomada de decisão e a capacidade de intervenção em situações autênticas de prática em referência aos problemas impostos pelo jogo.

⁶⁸ Diferentes nomenclaturas são utilizadas para identificar ou fazer referência ao modo tradicional de ensino, por exemplo: modelo tecnicista (GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2008), metodologia tradicional tecnicista (COUTINHO; SILVA, 2009), perspectivas moleculares (MESQUITA, 2013; MESQUITA; GRAÇA, 2006), analítico-sintético (COUTINHO; SILVA, 2009), modelo analítico (GARGANTA, 1998), abordagens redutoras (GRAÇA, 2013), entre outros.

⁶⁹ Vários autores fizeram propostas nessa ótica (BUNKER; THORPE, 1982; BAYER, 1994; TURNER; MARTINEK, 1995; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; GRECO, 1998; GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 2001; OLIVEIRA, 2001, entre outros).

Um apontamento importante se refere ao entendimento de que os modelos de ensino centrados na tática não são *contra* o aprendizado das habilidades técnicas, simplesmente levam em consideração que o gesto motor deverá ser trabalhado quando prejudicar o desempenho dos alunos. Afinal, não tem sentido saber executar uma habilidade técnica, sem compreender a razão da sua escolha (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

4.3.1.8 Métodos de ensino

No desenvolvimento dos esportes na ótica do modelo centrado na tática, é usual a utilização de um método de ensino. González (2008, p. 27), entende método de ensino como

[...] procedimentos regulares, explícitos e passíveis de serem repetidos para propiciar condições de aprendizagem de um conteúdo determinado. A função do método de ensino/aprendizagem é proporcionar ao indivíduo (que não consegue executar ‘por insight’ uma determinada ação) os meios, caminhos e ferramentas que facilitem e tornem possível a obtenção de um novo nível de desempenho. Nestes procedimentos se estabelecem os critérios de seleção das tarefas/atividades, o tipo de intervenção do professor e o papel do aluno no decorrer do caminho didático-pedagógico

Em síntese, na perspectiva do autor mencionado, método de ensino é uma sequência de passos que o professor pode utilizar para o desenvolvimento da aula. Pode ser pensado como “uma atitude intelectual que busca identificar, na heterogeneidade das aulas, formas de mediação que facilitem a aprendizagem dos alunos, ainda sabendo que não é possível conseguir o artifício universal para ensinar a todos todas as coisas” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 77). Como exemplos, apresento descrições breves de quatro métodos de ensino existentes no meio acadêmico (BUNKER; THORPE, 1982; BAYER, 1994; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Bayer (1994) apresenta uma proposta constituída de três fases. A primeira é a de “orientação-investigação”, em que a atenção está focada nos problemas motores, de modo que os alunos experimentam o jogo. A segunda é denominada de “habilitação-conjugação”, consistindo no professor chamar atenção para tomada de consciência, na tentativa que os jogadores analisem os diferentes meios empregados na ação, os motivos que influenciaram na escolha e as correções eventuais necessárias a efetuar durante a realização. Essa ação ocorre através de indagações. Na última fase, chamada de “reforço ou estabilização”, ocorre a automatização de um comportamento motor.

A proposta de Bunker e Thorpe (1982) é considerada um marco no que se refere a sugestões estruturadas de organização de aulas para o ensino dos esportes. Conhecido como

modelo de ensino do jogo para a compreensão (TGfU), é composto por seis fases. Inicialmente é proposto com um jogo; após ocorre uma apreciação do jogo; posteriormente acontece o momento de conscientização tática; a quarta fase é dedicada ao trabalho sobre as decisões de “o quê” e “como” fazer; na sequência a atenção é centrada na execução das habilidades; por fim, ocorre a fase dedicada à performance.

O método apresentado por González e Fraga (2012) é constituído por seis etapas. A primeira é um jogo com interação entre adversários, adaptado, de forma que evidencie a dificuldade do aluno escolhida para a aula. Na segunda, os alunos são questionados sobre a situação do jogo que estão vivenciando, as dificuldades e as principais ações para conseguir atingir o objetivo – esse processo é realizado através de questões como: *qual era o objetivo do jogo? O que era preciso para marcar gols/pontos? O que pode ser feito para abrir espaços na defesa adversária?* Na terceira, os alunos participam de um jogo semelhante ao da primeira parte, jogando com a atenção redobrada sobre a regra de ação que está sendo desenvolvida na aula, particularmente em alguns momentos, em que a intenção tática – objetivo da aula – é utilizada. Na quarta etapa, o foco está no *como fazer*. Para isso, novas perguntas são realizadas, mas dessa vez visando à dimensão técnica – por exemplo: *como faço para dominar a bola? Com qual parte do pé o chute é mais preciso?* – complementadas com demonstrações corporais. No quinto momento ocorre a realização de tarefas para o desenvolvimento de gestos técnicos relacionados à intenção tática em estudo. Na sexta etapa, acontece a simulação do jogo, em que os alunos *fazem de conta* que estão jogando para tentar orientar as ações de quem estiver desempenhando a intenção tática central da aula.

Finalmente, a abordagem tática para o ensino dos jogos esportivos proposta por Griffin, Mitchell e Oslin (1997) é composta por três fases. Na primeira ocorre um jogo (representação, exageração). A segunda é dedicada à conscientização tática e, na última, o trabalho é dedicado à execução de habilidades técnicas.

Como se percebe, cada método de ensino tem sua particularidade. No entanto, há aspectos comuns entre essas propostas: formas modificadas/reduzidas de tarefas; a possibilidade de os alunos atuarem em situações reais de jogo; a verbalização dos alunos; o desenvolvimento da técnica subordinada à tática. De todo modo, a escolha do método tem influência direta no tipo de tarefa a ser utilizada – incluindo sua sequência e o momento da aula – e na forma de intervenção do professor durante as atividades. Esses assuntos, que influenciam no papel que os alunos terão nas aulas, serão abordados na sequência.

4.3.1.9 Tarefas

Na utilização dos métodos de ensino um fator importante é a definição das tarefas. Segundo González e Bracht (2012, p. 77), tarefas podem ser definidas como

[...] o trabalho, ou atividade indicada pelo professor (eventualmente autossugerida) a ser executada pelos alunos, que envolve dificuldades, esforço e/ou prazo determinado. No campo do ensino dos esportes, são tarefas os exercícios, educativos, jogos, dribles que o professor propõe para que os alunos realizem durante a aula.

As tarefas permitem o desenvolvimento de questões vinculadas tanto à técnica, quanto à tática. Para conseguir definir esta questão é necessário conhecer os tipos de tarefas.

Quadro 5 – Tipos de tarefas

TAREFAS SEM INTERAÇÃO ENTRE ADVERSÁRIOS		TAREFAS COM INTERAÇÃO ENTRE ADVERSÁRIOS	
Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
Trabalha apenas uma habilidade técnica. Exemplo: passar e receber a bola	Prática de duas ou mais habilidades técnicas de forma encadeada. Exemplo: passar, receber e arremessar	Faz parte do jogo, mas não está completa. Exemplo: jogo 3v3, em volta do perímetro ⁷⁰	Apresenta todos os elementos do jogo. Exemplo: no ataque: manter a posse da bola, progredir no campo de jogo e construir situações para finalizar

Fonte: adaptado de González e Bracht (2012)

O quadro anterior permite compreender que as tarefas tipo I e II não apresentam tomada de decisão. Assim, a função do aluno se limita a realizar habilidades motoras fechadas, não precisando optar entre possibilidades de ação e, conseqüentemente, não necessitando adaptar seus movimentos, pois as tarefas preveem gestos motores preestabelecidos. Por outro viés, as tarefas tipo III e IV apresentam tomada de decisão, o que significa que o discente precisará selecionar uma ação, entre as várias possibilidades. Nesse contexto é possível compreender que as tarefas tipo I e II são diferentes das tipo III e IV, pois propiciam aos alunos distintas participações nas aulas.

Frente ao apresentado, os professores precisam ser capazes de propor tarefas adequadas para cada objetivo da aula. Isso não é fácil quando se ensina intenções táticas, por exemplo. Mesmo conseguindo, ainda há outro empecilho, pois, se a tarefa proposta for muito

⁷⁰ O jogo consiste em uma disputa 3v3, na qual o objetivo da equipe que está no ataque é conseguir que a bola percorra em volta de um retângulo, sem que seja interceptada pelos defensores. Os jogadores não podem progredir quando estiverem com a bola. Ganha a equipe que conseguir que a bola percorra, de forma sucessiva, cinco voltas ao perímetro do retângulo.

difícil, o insucesso repetido poderá gerar a frustração e a desmotivação do aluno. Caso seja muito fácil, com desafio reduzido, é insuficiente para estimular a aprendizagem (GRAÇA; MESQUITA, 2006). Por isso, é preciso calibrar a tarefa de modo que esteja em um nível de dificuldade compatível com as possibilidades dos alunos (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012)⁷¹.

4.3.1.10 Intervenções dos professores

As ações que os professores exercem nas aulas têm muita influência no nível de aprendizagem dos alunos, constituindo-se num aspecto fundamental na eficácia do ensino. Essas ações dos docentes podem ser denominadas de *intervenção*. Segundo Mahlo (1980), esse termo diz respeito à intenção de auxiliar os alunos. Graça e Mesquita (2006, p. 210) conceituam intervenção como:

[...] os comportamentos que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação substantiva aos participantes. Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não verbais (explicação, demonstração, *feedback*, entre outras formas de comunicação acerca do conteúdo) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem.

A realização de intervenções pelo professor é fundamental no aprendizado dos alunos. Como afirma Mahlo (1980, p. 41-42), a intervenção pedagógica “[...] suporta e orienta muito utilmente a autoinformação e desenvolve ao mesmo tempo o pensamento tático criador. Uma informação exterior apropriada acelera [...] a educação das atividades táticas e leva-a a um nível superior”. Além disso,

[...] as tarefas em si têm pouco ‘efeito’, se a experiência não for acompanhada de informações e/ou reflexões sobre os conteúdos que se pretendem ensinar com sua realização. Os alunos podem fazer diversas vezes a mesma ação e o comportamento tático individual continuar o mesmo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 82).

Infelizmente, diversos docentes incumbidos de ensinar não realizam nenhum tipo de intervenção – no que se refere a ações verbais ou corporais visando o aprendizado dos alunos – e outros, quando fazem, não obtêm o êxito esperado. Como afirmam Graça e Mesquita (2006, p. 209),

⁷¹ Uma dificuldade que os professores sentem quando tentam realizar o ensino dos esportes pautado na dimensão tática é encontrar tarefas que oportunizem o desenvolvimento das intenções táticas. Normalmente, nos livros do tipo *mil e um exercícios* ou *manuals de exercícios*, as tarefas tipo III e IV são raras. Uma alternativa para superar esta situação, é o livro organizado por González, Darido e Oliveira (2017) abordando o basquetebol, o futebol, o futsal, o handebol e o ultimate *frisbee*. Nesse material, cerca de 300 tarefas são propostas para o ensino da dimensão tática. Diversas tarefas, nessa perspectiva, visando o ensino do voleibol podem ser encontradas em Borges e Diniz (2017).

[...] com muita frequência os professores deixam os alunos sem assistência na realização das tarefas, deixam que a exercitação se desvie para um mero formalismo sem expectativas ou exigências de qualidade de realização ou rendimento; com muita frequência os próprios professores falham no reconhecimento dos aspectos substantivos essenciais e desviam a atenção dos alunos para aspectos marginais ou acessórios.

Um dos motivos para isso, talvez seja a dificuldade – oriunda do desconhecimento dos professores – em relação a formas de intervenção relevantes. Em um trabalho anterior (BORGES, 2014), consta um exemplo de uma interferência realizada por um professor que, ao perceber o aluno realizar um arremesso numa partida de basquetebol, orienta-o dizendo: “*Acerta esse arremesso!*”. Pode-se afirmar que essa intercessão não trará informação que possibilite ao aluno ter êxito em um arremesso futuro, uma vez que ao arremessar o discente teve intenção de acertar. Um exemplo de intervenção relevante nesse exemplo, seria a indicação de correção de aspectos táticos e/ou técnicos, como consta, respectivamente: “*Quando estiver livre, parte para a cesta!*”; “*Deixe o cotovelo abaixo da bola quando for arremessar*”.

A título de exemplificação, apresento no Quadro 6 uma sugestão de intervenção pedagógica apresentada por González e Bracht (2012), para um determinado momento do desenvolvimento de uma aula, que tem por objetivo “movimentar-se procurando criar uma linha de passe para receber a bola”:

Quadro 6 – Intervenção do professor: diálogo professor-aluno

<p><i>Fala do professor:</i> Qual era a meta do jogo?</p> <p><i>Resposta do aluno:</i> Apoiar o jogador com posse da bola.</p> <p><i>Fala do professor:</i> O que você teve que fazer para apoiar?</p> <p><i>Resposta do aluno:</i> Movimentar-me para espaços vazios, procurar receber longe da defesa.</p> <p><i>Fala do professor:</i> Como você pode ficar longe do defensor?</p> <p><i>Resposta do aluno:</i> Usando corte e fintas.</p> <p><i>Fala do professor:</i> Foi mais fácil desmarcar-se dos defensores quando você estava se deslocando depressa ou quando empregava a mesma velocidade?</p> <p><i>Resposta do aluno:</i> Depressa.</p> <p><i>Fala do professor:</i> Foi mais fácil desmarcar-se dos defensores quando você estava perto ou longe deles?</p> <p><i>Resposta do aluno:</i> Perto.</p> <p><i>Fala do professor:</i> Quando você estava tentando desmarcar-se dos defensores, seu primeiro passo foi em direção a eles ou afastando-se deles?</p> <p><i>Resposta do aluno:</i> Em direção a eles.</p>

Fonte: González e Bracht (2012, p. 111)

4.3.1.11 Papéis dos alunos nas aulas

O papel – no sentido de função/atribuição – que os alunos terão em uma aula, depende diretamente das escolhas que os professores farão em relação às tarefas e ao tipo de intervenção privilegiada, de modo que a participação dos discentes poderá ser mais ou menos ativa. Como afirmam Graça e Mesquita (2006, p. 211), “os alunos podem ser tidos mais como receptores de informação pré-formatada ou mais como construtores de conhecimento”.

Uma suposição apresentada em outra oportunidade (BORGES, 2014) ilustra a ideia do parágrafo anterior: se o docente utilizar tarefas tipo I ou II, e a intervenção for centrada unicamente na explicação e na demonstração, a participação do aluno se resumirá a executar uma ou mais habilidades motoras, não precisando descobrir as respostas para resolver as dificuldades das tarefas. Ao contrário, se o educador propor tarefas tipo III ou IV e realizar indagações sobre as possibilidades de ação, o aluno – além de realizar gestos motores – precisará operar com sua capacidade de tomar decisões e refletir sobre suas ações, necessitando, assim, criar soluções e explicitar seu entendimento sobre as questões surgidas durante o jogo.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que os alunos podem desempenhar um papel *passivo* ou *ativo* nas aulas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Passivo seria quando o professor propõe o que deve ser feito, como um modelo a ser copiado, sem criar respostas para uma situação. O aluno na condição de papel ativo “significa levá-lo a elaborar suas ‘próprias respostas’ sobre aquilo que está aprendendo, a procurar, com base na experiência, a elaboração e testagem de hipóteses, formulação de perguntas e respostas para as dificuldades que o jogo lhe coloca” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 83). Nas palavras de Rozengardt (2014), significa ser protagonista no processo de aprendizagem que experimenta.

Com isso, parece fundamental os docentes proporem o ensino de modo que os alunos realizem escolhas e descubram soluções, o que permite maior autonomia e se reflete em ganhos positivos na aprendizagem (GRAÇA; MESQUITA, 2013). No entendimento de Savater (2012, p. 48), trata-se da “[...] *atividade* permanente do aluno e nunca aceitação passiva dos conhecimentos já deglutidos pelo professor que os deposita na cabeça obediente”. Tomando o ensino dos esportes como exemplo, na perspectiva do papel ativo, o aluno precisará descobrir/criar as respostas, aprendendo “[...] a adaptar convenientemente a sua resposta motora de acordo com as exigências inerentes à situação” (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006, p. 291).

4.3.1.12 Diagnóstico do desempenho dos alunos

Uma ação inevitável para quem realiza o ensino de esportes é definir quais conteúdos serão propostos nas aulas. Direta ou indiretamente, todos os professores respondem a si próprios a pergunta: o que ensinar aos alunos? Quando o foco é o conhecimento procedimental, costumeiramente muitos docentes optam por conteúdos com os quais sentem-se mais à vontade, que têm mais facilidade para desenvolver, de acordo com o *gosto* do educador, não levando em consideração as dificuldades pontuais de uma determinada turma de alunos (GONZÁLEZ; BORGES, 2015).

Uma das possibilidades para definir o que ensinar é a realização do diagnóstico. Trata-se de uma ferramenta utilizada para identificar o nível de atuação dos alunos, com intuito de verificar os problemas que atrapalham o êxito na prática de uma modalidade esportiva específica (BORGES et al., 2017) no jogo. Segundo González e Bracht (2012, p. 97), o diagnóstico é “[...] uma avaliação inicial com a qual se busca distinguir quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que se pretende ensinar e, simultaneamente, suas maiores dificuldades para dar conta das exigências do jogo”.

Para elucidar a relevância do diagnóstico antes de ensinar esportes, em Borges et al. (2017, p. 106-107) consta uma analogia entre o diagnóstico realizado pelo professor de EF e o diagnóstico de um médico:

ao atender um paciente, o médico busca identificar, através dos sintomas, os problemas que estão importunando o indivíduo e, com base no diagnóstico, receita medicamentos para solução do problema. Se o médico não receitar a medicação de acordo com o resultado do diagnóstico, o paciente não será *curado*, podendo até mesmo ter seu quadro clínico agravado. No caso do professor de Educação Física, a análise dos alunos no jogo serviria para verificar as dificuldades e, de acordo com esse diagnóstico, propor os conteúdos para que os discentes possam melhorar seu desempenho no jogo. Se porventura os conteúdos ensinados aos alunos não corresponderem ao resultado do diagnóstico, os alunos dificilmente terão oportunidade de superar suas dificuldades⁷².

Entendendo que a identificação dos saberes prévios dos alunos é imprescindível antes de iniciar qualquer unidade de ensino (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), torna-se necessário realizar o diagnóstico. Primeiramente é preciso propor aos alunos uma tarefa de características semelhantes ao jogo formal da modalidade que se pretende trabalhar. Por exemplo, se o

⁷² González e Bracht (2012, p. 33) defendem que no caso de ensinar um gesto técnico isoladamente quando a dificuldade é de ordem tática, “até podemos pensar que prejudica, já que busca automatizar um comportamento que não é precedido por uma leitura da situação, o que pode dificultar mais ainda que o aluno aprenda a observar antes de agir”.

esporte for o handebol, quando o time estiver no ataque, precisará: manter a posse da bola, progredir no campo de ataque e construir situações para finalizar (BAYER, 1994). Para isso, recomendam-se jogos em escala reduzida⁷³ – 3v3 ou 4v4 – e orientar os educandos para a realização da marcação individual (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Basicamente, após colocar os alunos para jogar, há duas formas de análise: *ao vivo* ou *in vitro* (GONZÁLEZ; BORGES; IMPOLCETTO, 2017). Na primeira, as dificuldades dos alunos são identificadas no momento em que ocorre o jogo, em tempo real. Na segunda, ocorre a filmagem de um jogo e as análises ocorrem com base no vídeo.

O diagnóstico, propriamente dito, pode ser realizado em três momentos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). No primeiro, intitulado de *identificação*, são listadas todas as dificuldades dos participantes durante o jogo, consistindo em empecilhos de três ordens: normativa, técnica e tática⁷⁴.

O segundo passo do diagnóstico consiste em *priorizar* as dificuldades dos alunos identificadas anteriormente. Não se trata de uma ideia de hierarquia no sentido de uma ser mais importante do que outra, mas sim de prioridade adotando como critério “as dificuldades dos alunos que mais comprometem o desempenho esportivo”.

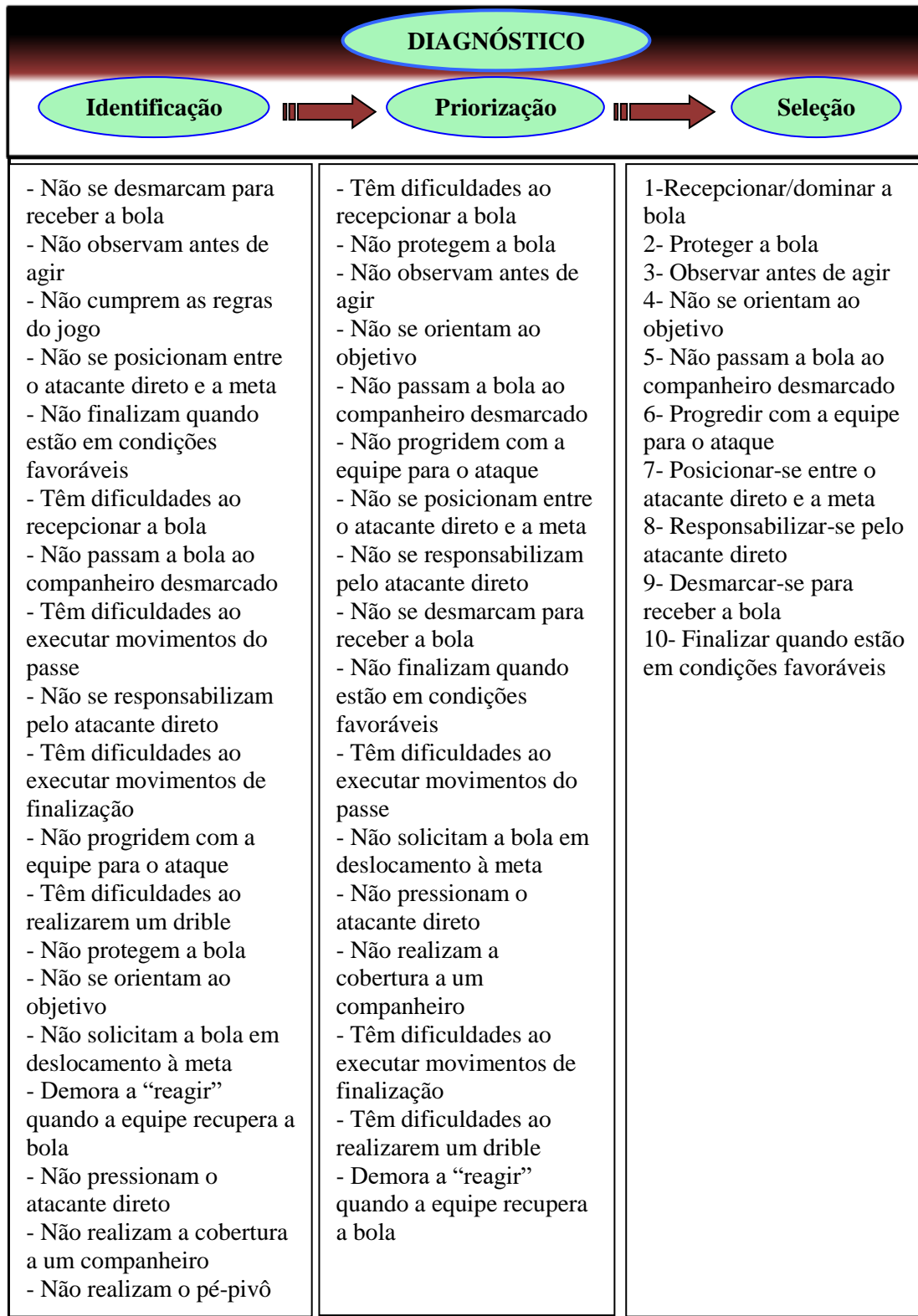
A *seleção* é a última parte do diagnóstico. Nela, os conteúdos – anteriormente identificados e priorizados – são selecionados para serem ensinados levando em consideração: (a) o número de aulas que serão destinadas para uma unidade didática⁷⁵; (b) o fato de que algumas intenções táticas apresentam um grau de complexidade maior do que outras, necessitando um número maior de aulas; (c) a ideia de equilíbrio entre as intenções táticas em função dos subpapéis correspondentes – por exemplo, não selecionar apenas problemas vinculados à função de atacante com a posse da bola, não contemplando papéis de defensores. Na sequência, consta o exemplo de um diagnóstico realizado antes do trabalho com a modalidade basquetebol, atendendo as três partes abordadas.

⁷³ Em uma quadra de 40m x 20m, poderia ser realizado o jogo em um quarto da quadra, imaginando a quadra dividida em quatro partes iguais, assim haveria quatro jogos entre oito equipes.

⁷⁴ De acordo com Borges et al. (2017, p. 107-108) “o aspecto normativo vincula-se às regras do jogo. Logo, se o esporte desenvolvido for o basquetebol, por exemplo, será uma dificuldade do aluno o fato de ele se deslocar segurando a bola (sem quicar), *sair correndo com a bola na mão*. Os entraves de ordem técnica estão relacionados às execuções incorretas de gestos motores. Podem ser citados como exemplo, quando os alunos: não conseguem recepcionar a bola, realizam o passe muito forte, estando livres de marcação – próximos ao objetivo – finalizam errado. As dificuldades de ordem tática, por sua vez, normalmente são as que mais atrapalham os alunos de obter sucesso no jogo. São problemas de intenções táticas, por exemplo, quando os participantes apresentam dificuldades em *observar antes de agir, progredir com a equipe para o ataque, desmarcar-se para receber a bola*”.

⁷⁵ O entendimento sobre unidade didática é apresentado na sequência.

Quadro 7 – Diagnóstico em três momentos



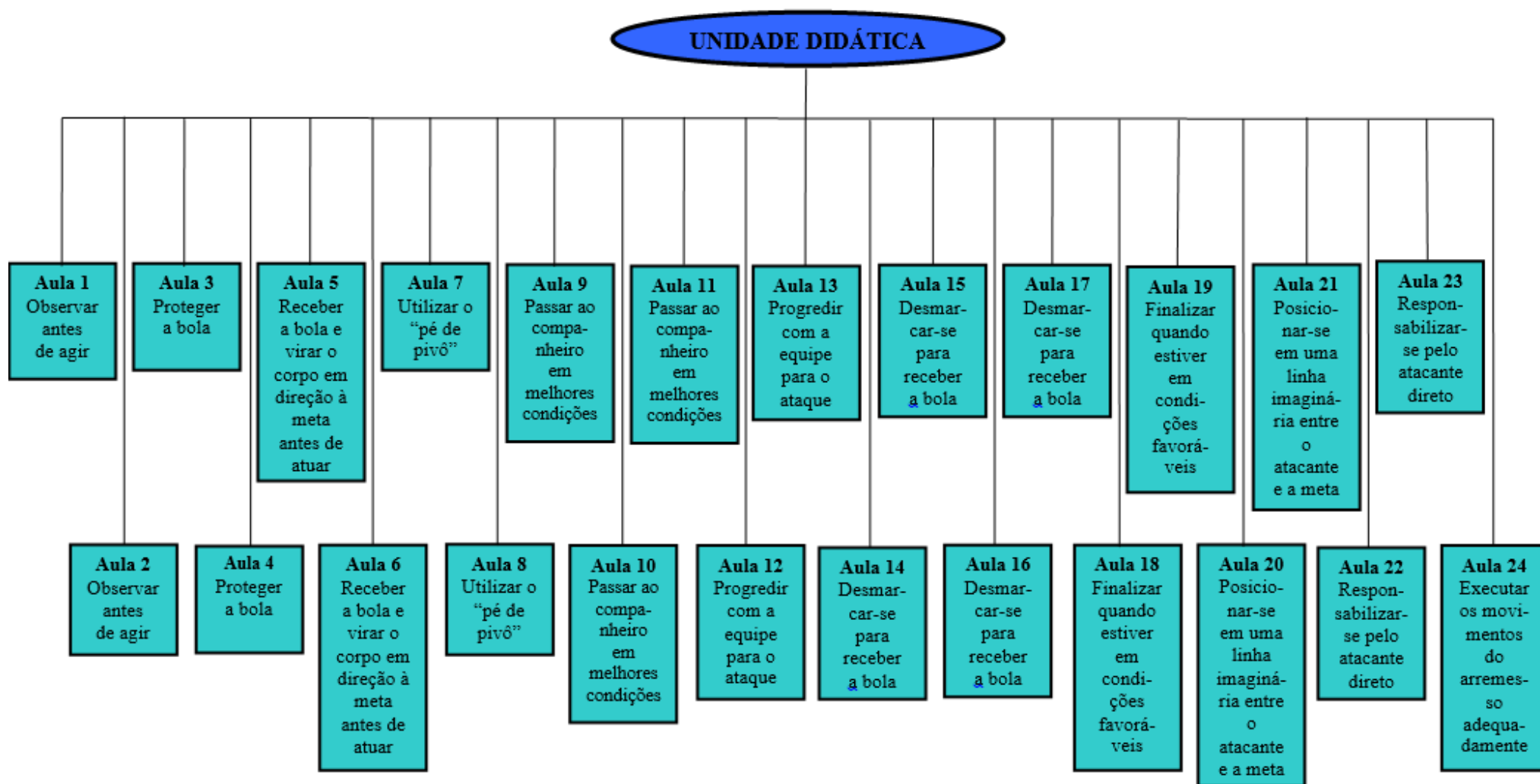
Fonte: Borges et al. (2017, p. 109)

4.3.1.13 Unidade didática

A unidade didática corresponde a uma estrutura na qual irá constar os assuntos a serem ensinados em cada uma das aulas previstas para determinado tema de ensino. Partindo do entendimento de Mesquita e Graça (2006, p. 274), quando afirmam que “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada aprender”, a unidade didática pode ser pensada como a organização da sequência dos conteúdos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Assim, após a definição dos conteúdos por meio do diagnóstico, a unidade didática será o espaço de distribuição dos assuntos a serem ensinados de acordo com o número de aulas, evidenciando o conteúdo/objetivo de cada aula. Para fins de exemplificação, apresento a confecção de uma unidade didática planejada para o basquetebol, contendo 24 aulas para desenvolver 11 conteúdos:

Figura 7 – Exemplo de uma Unidade Didática



Fonte: Borges (2014, p. 64)

4.3.1.14 Avaliação do aprendizado dos alunos: o caso do conhecimento procedimental dos esportes de invasão

A avaliação ao ensinar esportes não é uma tarefa fácil. Se por um lado, essa é uma prática importante e necessária, por outro, constitui-se como algo complexo não sendo comum na EF escolar⁷⁶.

Tendo ciência da importância e da necessidade da avaliação, uma questão apresentada por Betti (2010, p. 144) ganha relevância: “o que avaliar no aluno?”. Diferentes respostas têm sido efetivadas para essa questão, algumas inclusive contraditórias. Em muitas aulas de EF não se têm clareza sobre o foco da avaliação. É comum o objetivo da aula – ou da unidade de ensino – *andar* por um caminho e a avaliação percorrer o sentido contrário. Exemplo disso é o fato de os professores desenvolverem o ensino dos esportes centrado nas dimensões tático-técnicas e a avaliação ocorrer sobre o desempenho físico dos alunos, como testes de corridas e abdominais⁷⁷. Ou ainda, e talvez mais complicado, são as avaliações pautadas no *divertimento* do aluno, tendo como orientação a seguinte questão: o aluno se divertiu? (BORGES, 2014).

A esse respeito, posiciono-me compartilhando o entendimento de que é preciso avaliar o que é ensinado aos alunos. No caso de o foco ser o ensino do conhecimento procedimental dos esportes, a avaliação centrará em verificar se os alunos aprenderam a “jogar melhor”⁷⁸ (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; SCAGLIA; REVERDITTO; GALATTI, 2013). Nessa linha de entendimento, o âmago da pergunta se deslocaria para o seguinte: o aluno aprendeu o conteúdo proposto?

Para tanto, existem diferentes propostas de avaliação com foco no aprendizado tático-técnico individual (GUILLE, 1986; *Team Sports Performance*, TSAP, proposto por GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 1997; *Game Performance Assessment Instrument*, GPAI, desenvolvido por OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012

⁷⁶ Compartilho o entendimento de Rozengardt (2014) quando defende que a avaliação é um processo contínuo, precisando ser pensada de forma transversal no decorrer do ensino. No entanto, para fins de apresentação nesta tese, abordo esse assunto ao final da abordagem sobre os esportes.

⁷⁷ Minha posição não é contra a utilização de avaliações físicas, se o estudo da aptidão física for o foco de uma unidade de ensino, apenas defendo que é preciso avaliar o que se ensina para os alunos.

⁷⁸ Essa expressão vai ao encontro da expectativa, apresentada por González e Fraga (2012, p. 85), de que ao longo dos anos “os alunos adquiram um nível de proficiência que potencialize seu envolvimento em atividades recreativas no contexto do lazer e amplie suas redes de sociabilidade”.

entre outros)⁷⁹. Na sequência, apresento sinteticamente, para fins de exemplo, a descrição do funcionamento de uma dessas propostas.

O *Team Sports Performance* (TSAP) é uma proposição de Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997) que pode ser utilizado tanto para avaliar jogadores individualmente quanto equipes e se constitui numa ótima ferramenta para ser utilizado em atividades de coavaliação, em que um aluno avalia outro. Entretanto, os criadores do instrumento recomendam que, inicialmente, ele seja utilizado para avaliação dos índices da equipe (número de vezes que a equipe consegue a posse da bola, quantidade de finalizações e número de finalizações com êxito). Apenas após os discentes sentirem-se seguros/confiantes na utilização do instrumento é recomendado passar à análise individual.

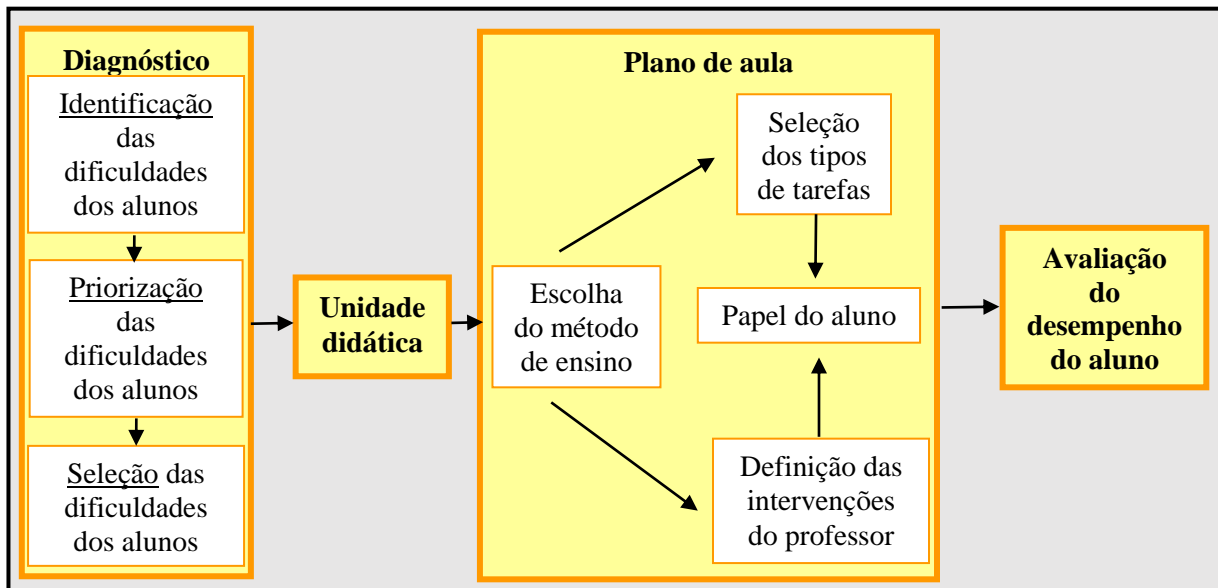
O objetivo central desse instrumento de avaliação é de aferir informações sobre o nível de atuação dos jogadores, priorizando os subpapéis de ataque. Basicamente, a avaliação do desempenho no jogo ocorre observando dois índices. O *volume de jogo* é o resultado da soma do número de *bolas recebidas* e do número de *bolas conquistadas*. O outro é o índice de eficiência, correspondendo à soma do número de *bolas conquistadas*, número de *bolas ofensivas* e número de *finalizações exitosas*, dividida por dez (valor constante), mais o número de *bolas perdidas*. Após identificar os dados, é possível apontar os indicadores de desempenho dos alunos, somando o *volume de jogo* e o *índice de eficiência*, multiplicando esse valor por dez⁸⁰.

Ao final dos assuntos apresentados como essenciais para desenvolver o ensino dos esportes na perspectiva procedimental, apresento um mapa conceitual adaptado da proposta de González e Bracht (2012) sobre uma sequência de passos para o planejamento de uma unidade de ensino. Esse mapa busca apresentar uma lógica de compreensão de um caminho – como possibilidade – para desenvolvimento do ensino de modalidades esportivas com interação entre adversários (BORGES, 2014).

⁷⁹ Esses instrumentos apresentam vantagens e desvantagens entre eles e em relação a outros. De todo modo são exemplos de formas que permitem avaliar o aprendizado do aluno.

⁸⁰ Maiores informações sobre a proposta se encontram em González e Fraga (2012). Uma versão simplificada do instrumento está apresentada em González, Borges e Impolcetto (2017).

Figura 8 – Mapa para compreensão de um caminho para o ensino dos esportes



Fonte: adaptado de González e Bracht (2012)

4.3.2 Ginásticas

Segundo Moreno e Soares (2014) pode ser afirmado – genericamente – que a ginástica, enquanto prática corporal sistematizada, surgiu no final do século 18 e início do 19, na Europa. No Brasil, a história da ginástica teve grande participação do militarismo que a percebia como uma excelente ferramenta para trabalhar a preparação física dos militares (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2013). Atualmente, ela pode ser pensada no plural, devido à variedade de formas possíveis de organização e significados. Segundo Barbosa-Rinaldi (2017), nos últimos anos tem ocorrido o surgimento de muitos tipos de ginásticas. Nesse sentido, a abordagem desse tema pode ser pensada de diferentes modos, de acordo com propostas que desenvolvem uma ideia de currículo na EF⁸¹.

Na proposta de Darido e Souza Junior (2013), o termo “ginástica” consta no rol de temas propostos para a EF escolar. Na obra, os autores propõem o ensino de movimentos corporais (saltos, rolamentos), a história da ginástica, os tipos existentes e suas provas, os aparelhos existentes e a construção de materiais adaptados. Outro tema proposto nessa obra – que aparece

⁸¹ Após uma análise de apontamentos de diversos autores, Barbosa-Rinaldi (2017) afirma que apesar do reconhecimento da importância deste tema para os alunos, raramente é desenvolvido na EF escolar.

em outras propostas curriculares no eixo da ginástica – tem a identificação de “práticas corporais alternativas” e trata dos seguintes conteúdos: massagem, automassagem (técnicas e tipos), respiração e reflexologia, *tai chi chuan*, reeducação postural e ioga.

A BNCC apresenta a seguinte divisão para o Ensino Fundamental: ginástica geral, ginásticas de condicionamento físico e ginásticas de conscientização corporal⁸². Segundo a referida proposta, a ginástica geral contempla as ações corporais que têm como fatores essenciais a exploração de acrobacias, expressão do corpo, interação social, num caráter não competitivo individual ou coletivamente, tais como: exercícios no solo, saltos, atividades com aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas, jogos de malabar ou malabarismo, entre outros.

As ginásticas de condicionamento físico dizem respeito à exercitação corporal, visando a melhoria de aspectos da condição física, havendo – geralmente – um planejamento que contempla movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas, como por exemplo, a ginástica laboral e ginástica para gestantes.

Por fim, as ginásticas de conscientização corporal são caracterizadas por movimentos suaves e lentos, necessidade de determinadas posturas corporais ou conscientização da respiração, visando uma melhor percepção do próprio corpo. Podem ser apontadas como exemplo a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a ioga, o *tai chi chuan* e a ginástica chinesa (BRASIL, 2017).

No Referencial Curricular do Rio Grande do Sul o tema é proposto para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No documento, o termo é apresentado no singular, sendo dividido em três subtemas: acrobacias, exercícios físicos e práticas corporais introspectivas. Os autores da proposta justificam a necessidade de divisão, pela existência de uma especificidade entre as diferentes práticas corporais que demandam abordagens diferenciadas, dificultando a abordagem didática como um objeto único (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a).

Em Souza (2008), encontra-se uma classificação em cinco campos de atuação, como consta na Figura 9.

⁸² Nessa proposta, as ginásticas de caráter competitivo foram consideradas como modalidades esportivas. Por isso, são tratadas como esportes classificados como técnico-combinatórios.

Figura 9 – Classificação da ginástica

Fonte: Souza (2008, p. 11)

Como explica a autora dessa classificação, as ginásticas de condicionamento físico têm como foco a estética corporal atrelada ao padrão de corpo de beleza estabelecido pela sociedade de consumo e influenciado pela mídia. São comuns em academias, clubes, associações de bairros, universidades e equipes esportivas, como *step*, *body pump* e *bio bike* são alguns exemplos. Fazem parte das ginásticas de competição, as modalidades gímnicas de eventos competitivos com regras regulamentadas por uma federação internacional, como a ginástica acrobática, ginástica rítmica e a ginástica artística. Como ginásticas de demonstração, a autora cita a ginástica geral que tem a característica demonstrativa e não de competitividade. As ginásticas de conscientização corporal estão voltadas para problemas físicos ou posturais, com novas propostas de abordagem do corpo inspiradas em práticas orientais milenares, tais como *Yoga* e *Tai-Chi-Chuan*. Por fim, as ginásticas fisioterápicas – que não são desenvolvidas por profissionais de EF – visam a prevenção ou tratamento de doenças, como reeducação postural global e cinesioterapia.

Frente a essa diversidade de temas nas ginásticas, Barbosa-Rinaldi (2017) defende que nas aulas de EF escolar o tema seja trabalhado como uma área ampla de conhecimento e não separada em “rótulos” como ginástica rítmica e *jump*, por exemplo. Nesse sentido, a autora apresenta o que considera ser essencial trabalhar com os alunos na EF escolar.

Quadro 8 – O universo da ginástica

GINÁSTICAS	CONHECIMENTOS
<p align="center">Ginástica de condicionamento físico</p>	<p>Geral: aspectos históricos, culturais e sociais das ginásticas de condicionamento físico: relações com a saúde, qualidade de vida, estética etc.; movimentos que desenvolvam habilidades e capacidades físicas: força, resistência, flexibilidade, velocidade, agilidade, equilíbrio, coordenação motora, ritmo, dentre outros.</p> <p><i>Corpo:</i> subir e descer de um <i>step</i>, degrau ou outra superfície elevada; polichinelo; chute: consiste na elevação do joelho flexionado, com um pequeno giro do quadril fazendo uma rotação do joelho para dentro, terminando com perna estendida, em que há o deslocamento do pé até o alvo imaginário; pular corda de forma individual com dois pés simultaneamente; elevação do joelho: em pé, com pernas paralelas e braços flexionados ao lado do corpo, o aluno deverá saltar e elevar o joelho direito em direção ao cotovelo esquerdo, bem como o joelho esquerdo em direção ao cotovelo direito; corrida estacionária: simular o movimento de corrida sem deslocamento com elevação dos calcanhares nos glúteos.</p>
<p align="center">Ginásticas competitivas</p>	<p>Ginástica Rítmica: fundamentos históricos da modalidade e associação dos movimentos corporais com música e aparelho.</p> <p><i>Corpo:</i> diferentes formas de andar, correr, saltitar, girar; saltos (grupado, vertical, tesoura, passo pulo, cossaco, carpado e afastado); equilíbrios (passê, prancha facial, perna à frente, de joelhos com a perna lateral, frontal ou dorsal, com 90°); pivots (no passê, com sustentações das pernas à frente); flexibilidade e ondas: associação dos elementos de flexibilidade e onda com música e aparelho.</p> <p><i>Manejo de aparelhos (corda, arco, bola, maçãs e fita):</i> balanceio, circunduções, rotações, movimento em oito, rolamentos, lançamentos e recuperações e outros específicos de cada aparelho.</p> <p><i>Música:</i> atividades rítmicas: identificação do ritmo musical, exploração dos diferentes ritmos com o próprio corpo e com o corpo do outro e com os materiais, elaboração de composições gímnicas a mãos livres.</p> <p>Ginástica Artística: fundamentos históricos da modalidade.</p> <p><i>Solo:</i> rolamentos grupados, afastados e carpados (frente e trás), parada de mãos, parada de mãos com rolamento para frente, oitava, parada de cabeça, roda, rodante, reversão, roda com uma mão e sem mãos, esquadro; composições coreográficas com os elementos de solo.</p> <p><i>Aparelhos:</i> trave de equilíbrio, mesa de salto, barra fixa, argolas e paralelas simétricas. Entradas, saídas, impulsos, balanços, giros, suspensão, apoios, equilíbrio estático, saltos, elementos com voos, inversões de eixo.</p> <p>Ginástica Acrobática: fundamentos técnicos, históricos e culturais da ginástica acrobática; exercícios de equilíbrio corporal: dinâmico e estático; exercícios individuais de solo; pegadas; figuras acrobáticas estáticas, em duplas e trios: contrapeso, posições básicas e de complexidade média da base, do volante e do intermediário, com e sem inversão do eixo longitudinal; figuras acrobáticas estáticas e dinâmicas: quartetos, quintetos e sextetos; quedas; posições fundamentais da base; posições fundamentais do volante</p>
<p align="center">Saúde: Ginástica de conscientização corporal e Ginásticas de demonstração/ Ginástica geral</p>	<p>Aspectos históricos e culturais das ginásticas de conscientização corporal e das ginásticas de condicionamento físico: tipos e caracterização.</p> <p><i>Elementos corporais:</i> equilibrar, balancear, trepar, girar, saltitar, saltar, andar, correr, circundar, ondular, rastejar, estender, rolar e outros.</p> <p><i>Elementos acrobáticos:</i> (com, em e sem aparelhos): rotações; apoios; aparelhos; reversões; suspensões; pré-acrobáticos.</p> <p><i>Atividades rítmicas e expressivas:</i> brincadeiras cantadas, expressão corporal,</p>

	<p>identificação dos ritmos corporais e externos.</p> <p><i>Exploração de aparelhos tradicionais:</i> De grande porte: plinto, barra fixa, mesa de salto, trave de equilíbrio, cavalo com alças, trampolim, esteira, colchões, barra simétrica e assimétrica, dentre outros. De pequeno porte: bola, corda, arco, fita, maçãs, dentre outros.</p> <p><i>Exploração de aparelhos não tradicionais:</i> tecido, pneu, câmara de ar de pneu, caixas, galões de água, engradados, bambus, garrafas, bancos, cadeiras, bolas de parque, dentre outros.</p> <p><i>Coreografia:</i> formação, direção, trajetória, planos, harmonia, sincronia, ritmo, apresentação individual e em grupo, dentre outros. Processos de construção coreográfica, variações rítmicas e teoria musical.</p> <p><i>Aspectos técnicos, históricos e culturais das ginásticas:</i> rodas ginásticas, <i>rope skipping</i>, ginástica estética, tumbling, ginástica acrobática, ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica aeróbica, trampolim acrobático etc.</p>
--	---

Fonte: Barbosa-Rinaldi (2017, p. 35-36)

Com base nessa variedade de conteúdos possíveis para abordar nas aulas de EF escolar, pode-se supor o quanto os alunos estão distantes do direito de aprendizagem sobre a ginástica. Logo, ações de formação continuada podem auxiliar os professores a constituir saberes para *dar conta* desse tema.

Com essa intenção, Tamiozzo (2018) realizou um estudo colaborativo com um professor de EF que não trabalha com ginásticas na escola. Após cinco encontros de estudos com frequência semanal – três teóricos e dois práticos com uma turma de alunos –, o professor alterou sua concepção em relação a possibilidade de auxiliar os alunos na execução de movimentos acrobáticos, bem como, surpreendeu-se com a aceitação/participação dos alunos em aula tendo ginástica como tema, pois ele acreditava que os alunos não iriam gostar/participar. Por outro lado, o professor não alterou seu entendimento sobre a supremacia da parte prática (vivência corporal), em detrimento da parte teórica (saber conceitual).

4.3.3 Jogos motores

Se o termo *jogo* for analisado individualmente é possível constatar uma pluralidade bastante grande de sentidos possíveis. Como aponta Pavía (2014), pode ser utilizado para se referir a um jogo de talheres, a brinquedos infantis, a uma ação como jogar uma carta, entre tantos outros exemplos possíveis. Por isso, ao abordar o tema jogos motores considero

necessário, num primeiro momento, apresentar o conceito de jogo. Segundo Huizinga (2014, p. 33),

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercido dentro de determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Em uma definição semelhante, González e Fraga (2009b, p. 217) apontam que jogo se refere a uma

atividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, e se caracteriza, basicamente, pelo seguinte: criação e alteração de regras pelos próprios participantes, obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente e apreciação do ato de jogar sem qualquer interesse em um resultado final.

A BNCC apresenta o termo jogo em uma unidade temática denominada “brincadeiras e jogos” para desenvolvimento no Ensino Fundamental. Nela, chama-se a atenção para o fato de que os jogos podem ser reconhecidos em práticas similares e em épocas e locais distantes, havendo possibilidade de recriação constante por grupos variados (BRASIL, 2017).

Na proposta de Darido e Souza Junior (2013), essa temática é contemplada com a inversão das nomenclaturas postas na BNCC, ou seja, “jogos e brincadeiras”. Nessa obra, os autores compreendem os jogos como patrimônio da humanidade, estabelecendo semelhanças com as brincadeiras que as pessoas fazem desde a infância, com a diferença que os jogos têm regras próprias que precisam ser respeitadas para que aconteçam (BRASIL, 2017).

González e Fraga (2009a) apresentam os jogos motores, sugerindo seu desenvolvimento com os primeiros anos da parte final do Ensino Fundamental. Segundo os autores, este termo se refere às diversas manifestações culturais nas quais os gestos corporais dos praticantes constituem um aspecto imprescindível.

Como um conteúdo central desse tema, os autores mencionam a necessidade de uma tematização dos jogos em *populares e tradicionais*. O primeiro corresponde àqueles atrelados às práticas corporais cotidianas de uma população específica, no sentido de pertencerem às pessoas de um local que o incorporaram no cotidiano. Fazem parte do segundo tipo de jogos, os existentes há muitos anos e que permanecem sendo praticados atualmente ou os que não se

praticam mais, mesmo tendo sido bastante praticados em épocas passadas, numa lógica de transmissão entre gerações.

Como exemplo de o que se espera que os alunos aprendam na abordagem dos jogos motores, González e Fraga (2009b, p. 102) apontam:

distinguir jogos de outras manifestações da cultura corporal de movimento; identificar o conceito de jogos motores; diferenciar jogos populares e jogos tradicionais; descrever os jogos e os contextos culturais em que eram praticados; experimentar e recriar jogos populares e tradicionais; interpretar corporalmente as descrições verbais ou textuais de jogos motores; confeccionar recursos visuais (textos, gráficos, painéis, maquetes) que descrevam jogos motores e seus contextos socioculturais; refletir sobre a transformação das formas de jogar na contemporaneidade; propor estratégias de resgate e difusão dos jogos tradicionais.

Um posicionamento importante de González e Fraga (2009b) refere-se ao fato de que os jogos a serem tematizados nas aulas de EF escolar precisam ser pautados pela movimentação corporal dos alunos, pois existem jogos – como o “jogo da velha” por exemplo – em que o envolvimento motor não é imprescindível para jogar. Essa questão permite pensar que nem todos os jogos populares e jogos tradicionais podem ser considerados jogos motores.

Outra questão relevante, mencionada tanto na BNCC (BRASIL, 2017) quanto em González e Fraga (2009a), é o fato que o jogo pode ser pensado como tema de ensino ou conteúdo de outro eixo. Nesse entendimento, quando os jogos não estiverem sendo tratados como tema de ensino, eles podem ser utilizados como recurso metodológico para ensinar conteúdos específicos. O exemplo mencionado nos dois documentos é o jogo dos dez passes⁸³, que pode ser utilizado para ensinar diversas intenções táticas dos esportes de invasão, tais como “manter a posse da bola”, “responsabilizar-se pelo atacante direto” e “desmarcar-se para receber a bola”. No entanto, quando o jogo é pensado como tema de ensino e não como ferramenta metodológica, precisa ser compreendido como parte do *Patrimônio Cultural Intangível ou Imaterial da Humanidade* (UNESCO, 2009) e, conseqüentemente, os alunos devem estudá-lo sendo

⁸³ Uma definição para este jogo foi apresentada em Borges (2014, p. 67): “num espaço limitado, os jogadores de uma equipe tentam fazer dez passes consecutivos, sem que a bola seja interceptada pelos jogadores adversários. Cada vez que atinge o objetivo, a equipe marca um ponto. Sempre que uma equipe marca ponto, a bola é repostada em jogo pela equipe adversária na lateral do espaço de jogo. Sempre que uma equipe perde a posse da bola, por interceptação do oponente, *mau passe* ou *má recepção*, a contagem de passes é anulada e a equipe passa à situação de defesa. A bola é repostada em jogo no local onde saiu, pela equipe contrária à que a tocou por último. Qualquer infração às regras é sancionada com a marcação de uma falta, e o jogo recomeça com posse de bola da equipe adversária à que cometeu a violação, no local da infração. A equipe que tem a posse da bola e sofre falta mantém o número de passes obtidos até esse momento, continuando a contagem”.

necessário um tempo específico na organização curricular⁸⁴ (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009b), afinal, o jogo enquanto tema de ensino é uma prática corporal diferente do esporte.

Existem muitos jogos que são possíveis de serem trabalhados na EF escolar. Uma das várias possibilidades é utilizar a ideia de identificar jogos de diferentes locais, inclusive de outros países (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009b). Como ilustração da variedade de jogos existentes, na parte que segue, consta a Figura 10, apresentando o quadro de Pieter Bruegel denominado “Jogos infantis”, de 1560, que mostra 84 tipos de jogos.

Figura 10 – Quadro Jogos infantis



Fonte: Darido e Souza Junior (2013, p. 158)⁸⁵

4.3.4 Lutas

O termo luta pode ser pensado em diferentes perspectivas e significados, pois apresenta um caráter polissêmico quando é utilizado para se referir – por exemplo – ao direito das mulheres na sociedade, na luta pela sobrevivência, luta de classes, por terras, entre outros (CORREIA; FRANCHINI, 2010). Nesta tese, o termo luta – ou no seu plural – refere-se a *lutas corporais* que

⁸⁴ Segundo Pavía (2014), algumas vezes o jogo é utilizado no sentido contrário ao de ensinar, ou seja, para não dar aula, apenas ocupar os alunos.

⁸⁵ Nessa obra consta uma versão não colorida. A imagem com cores pode ser encontrada em: <http://nanamada.blogspot.com.br/2007/11/pieter-bruegel-jogos-infantis-breda.html>, como indicada em González e Fraga (2009b, p. 111).

são práticas geralmente individuais⁸⁶ e que apresentam características de enfrentamento físico direto entre adversários, com regras que conduzem as ações realizadas em um ambiente estável e sem interferências naturais (RUFINO; DARIDO, 2015). Na mesma perspectiva, como preveem os PCN: “as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (BRASIL, 1998, p. 70).

Nessa linha, é possível pensar que as lutas fazem parte da cultura corporal do brasileiro. Os microdados do suplemento de “Práticas de esporte e atividade física”, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2017) permitem estimar que, entre as pessoas que declaram praticar esporte ou atividade física, 1,7% praticam lutas/artes marciais. Relacionado a isso, quando se analisa que, na contemporaneidade, essa prática corporal – por meio de eventos/competições, propagandas de academias e clubes, além de inúmeros filmes – tem sido bastante difundida pelos meios de comunicação (jornais, rede mundial de computadores, televisão, entre outros)⁸⁷, é possível pensar na necessidade de uma tematização acerca desse tema nas aulas de EF.

Faz cerca de 20 anos que os PCN (BRASIL, 1997, 1998), consideram as lutas um tema de ensino da EF escolar. Desde então, diversas obras têm mencionado sua possibilidade/necessidade de desenvolvimento nas escolas brasileiras⁸⁸ (OLIVIER, 2000; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, 2012; BARROS; GABRIEL, 2011; BETTI, 2013; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2013; RUFINO; DARIDO, 2015; RUFINO, 2017, entre outros).

Uma das propostas que oferece excelentes condições para os professores tematizarem as lutas na EF escolar é a obra de Rufino e Darido (2015). Nela, os autores adotam como estratégia metodológica a utilização de jogos, utilizando uma classificação das lutas em função de quatro distâncias: curta, média, longa e mista.

As lutas de curta distância são aquelas que exigem um nível de proximidade maior entre os praticantes, em que o contato de agarre é fator determinante para a efetivação das ações. Para

⁸⁶ Alguns países de Ásia (Paquistão, Malásia, Nepal, Sri Lanka, Bangladesh, entre outros) praticam uma modalidade esportiva coletiva que envolve ações de ataque e defesa visando o corpo dos oponentes, denominada kabbadi. Esta, dependendo do olhar para sua lógica interna (GONZÁLEZ; BRAHCT, 2012), pode ser considerada uma luta coletiva.

⁸⁷ Além do aspecto midiático, Rufino e Darido (2015, p. 22) destacam a característica histórica e cultural das lutas mencionando que “[...] são práticas historicamente importantes e que acompanharam os seres humanos ao longo do tempo, sendo umas das mais elementares manifestações [da] cultura”.

⁸⁸ No início da década de noventa do século passado, um grupo que ficou conhecido como Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) já mencionava a abordagem das lutas como prática corporal a ser tratada na EF escolar, especificamente, tematizando a capoeira.

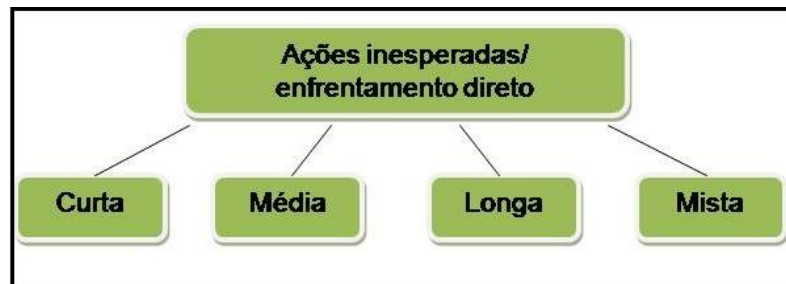
vencer a luta é preciso imprimir golpes de desequilíbrio, contusão, imobilização, entre outros. Como exemplos podem ser citados o judô e o sumô.

Nos enfrentamentos de média distância é necessário que os lutadores se posicionem numa distância maior em comparação com a distância curta, em função das ações: socos, cotoveladas, chutes, pontapés, entre outros. Esportes de combate como o boxe e o *taekwondo* são exemplos dessa distância.

As lutas de longa distância são todas aquelas modalidades que necessitam de um implemento, como uma espada por exemplo. Assim, pode-se entender que qualquer prática de luta que tiver o uso de algum instrumento para tocar no oponente, será enquadrada com uma prática de longa distância. Por exemplo, a esgrima e o *kendo*.

Por fim, as lutas de distância mista combinam duas ou mais distâncias apresentadas anteriormente em suas ações, possibilitando assim uma combinação de ações motrizes. Um exemplo dessa classificação é a modalidade Artes Marciais Mistas, conhecido como MMA. A Figura 11 ilustra a classificação apresentada.

Figura 11 - Classificação das lutas com base nas distâncias



Fonte: Rufino e Darido (2015, p. 73)

No entanto, mesmo havendo orientações nacionais para sua utilização e obras que defendem a tematização das lutas nas aulas de EF escolar, trabalhos recentes apontam que raramente esse tema é abordado (RUFINO; DARIDO, 2015; MATOS et al. 2015). Segundo Matos et al. (2015, p. 119),

há pelo menos três décadas se discute a necessidade de diversificação dos conteúdos na Educação Física escolar e um tratamento pedagógico que supere práticas tecnicistas. Apesar disso, as Lutas, conteúdo clássico da cultura corporal, têm enfrentado dificuldades em sua inserção no currículo real das escolas. A ausência deste conteúdo sugere que a Educação Física escolar vem oferecendo uma formação limitada, já que negligencia um conteúdo de grande relevância social.

Os motivos para essa situação são diversos, mas passam – principalmente – pela falta de conhecimento dos professores sobre as lutas devido à formação inicial não ter oferecido condições efetivas para desenvolver o tema (MATOS et al., 2015). A título de exemplo, no estudo de Saldanha (2018), o autor identificou que os professores participantes de sua pesquisa consideram importante o ensino das lutas na EF, apontando que essa prática proporciona benefícios aos educandos. Porém, de modo contraditório, não a desenvolvem em suas aulas. Os motivos para tanto, vinculam-se aos docentes não se sentirem preparados para desenvolvê-la, apontando que a formação inicial não lhes ofereceu condições para o ensino na escola.

Esse achado é idêntico ao encontrado por Lima (2018), em que apesar de os professores considerarem o tema importante e relevante para os alunos, julgando que é possível trabalhar essa temática, não o desenvolvem. O principal motivo para tal situação – segundo eles – é a falta de conhecimento sobre o assunto, especialmente por não terem um componente curricular em sua formação que ofereceu saberes suficientes para o ensino.

Matos et al. (2015), investigaram a presença ou ausência das lutas como tema nas aulas de EF em escolas públicas da Bahia. Após 26 professores responderem um questionário com 15 questões, os autores apontaram que a maioria dos docentes não utiliza as lutas durante as aulas e a minoria que desenvolve o tema, aborda apenas os esportes de combate mais tradicionais como o karatê, o judô, o boxe e a capoeira, sendo – geralmente – aqueles que tiveram a oportunidade de vivenciar essas modalidades ou foram atletas.

Outros motivos identificados no referido estudo, relacionados ao (des)conhecimento dos professores, diz respeito a pré-conceitos em relação ao seu ensino. De acordo com Matos et al. (2015), os pré-conceitos se relacionam com a falta de materiais, vestimentas e espaços adequados, além da associação às questões de violência. Acerca disso, Rufino e Darido (2015, p. 57) afirmam que “[...] os preconceitos estão cristalizados, o que torna ainda mais difícil significá-los. Nesses casos, será necessário ‘lutar’ para quebrar determinados paradigmas que possam prejudicar o ensino das lutas na escola”.

4.3.5 Práticas corporais expressivas

As práticas corporais expressivas correspondem a formas de manifestação dos indivíduos na sociedade. Segundo Darido e Souza Júnior (2013), todas as culturas possuem alguma forma de

manifestação rítmica e expressiva. Na escola sua abordagem tem sido pensada por diferentes propostas, com entendimentos quanto a nomenclaturas e conteúdos que nem sempre se assemelham.

A BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, apresenta uma unidade temática identificada como dança para o Ensino Fundamental, que trata do conjunto das práticas corporais marcadamente constituídas por movimentos rítmicos, formatados em passos, geralmente vinculadas a coreografias. Darido e Souza Júnior (2013), por sua vez, apresentam o tema com a identificação de “ritmo, movimento e dança”. Nele, os autores chamam a atenção para a riqueza de manifestações existentes no Brasil. Como conteúdos a serem trabalhados, os autores propõem: ritmo, as danças no Brasil, os diferentes estilos de danças, relação dança x mídia, danças locais e elaboração de coreografia.

González e Fraga (2009a, 2012) apresentam uma divisão desse tema em *expressão corporal e dança*. De acordo com Schwengber (2014), nos trabalhos de expressão corporal, trabalha-se o movimento como arte gerando uma conexão com o mundo e com outras pessoas, de modo que alguns eixos conceituais se explicitam nos trabalhos de expressão corporal, a saber: inventividade, sensibilidade, criação e liberação corporal. Como afirma a autora, “expressar-se corporalmente supõe um trabalho do indivíduo sobre si, um jogo entre interiorização e exteriorização, numa produção de significantes” (SCHWENGBER, 2014, p. 305).

No caso da dança, é possível entendê-la como uma forma de significação sociocultural, fazendo-se processo e não produto, podendo ser criada e recriada pelos indivíduos (GEHRES, 2014). As danças podem ser realizadas de forma individual ou coletiva (duplas ou em grupos), como é a forma mais frequente (BRASIL, 2017). Com intuito de exemplificar a possibilidade de abordagem da dança na EF escolar, Betti (1999, p. 29) defende:

para realizá-la é necessário apenas um espaço e gravador. Não há necessidade de que o professor conheça todas as danças existentes, o que seria mesmo impossível. Os próprios alunos podem contribuir com alguns passos ou podem realizar uma pesquisa com seus familiares e amigos, levando o resultado para a aula. Uma das maiores contribuições deste conteúdo é a possibilidade de participação de ambos os sexos nas aulas. Outra contribuição importante é a inclusão de danças folclóricas que podem também ser adaptadas para a dança de salão. Para as danças folclóricas pode-se utilizar vestimentas adaptadas com papel, jornal, etc., tornando mais rica a sua caracterização.

A intenção ao apresentar e defender a dança como um assunto a ser tratado nas aulas de EF escolar, leva em consideração o direito dos alunos em ter contato com essa importante prática cultural. Afinal, segundo Strazzacappa (2001), a dança raramente é tematizada em aulas na escola, mesmo que os alunos demonstrem interesse em algumas delas. De acordo com a autora, um dos principais motivos dessa situação é o despreparo dos professores.

Nesse sentido, estou ciente da existência de disputas numa perspectiva de campo simbólico (BOURDIEU, 1989) entre espaços de atuação de egressos dos cursos de formação inicial em EF e Dança, inclusive com a mobilização dos conselhos representativos de cada área. No entanto, particularmente, interessa-me enquanto educador, realizar esforços para que os discentes tomem contato com a dança para além de um enfrentamento acerca de qual profissional – e com qual tipo de formação – irá tratar do tema.

Dito isso, uma linha de análise que sustenta pensar a dança como um assunto que pode ser abordado na EF escolar é o entendimento que essa prática faz parte da cultura corporal de movimento, uma vez que uma de suas principais características – além de ritmo, expressão corporal, música – é o movimento corporal (SERON, 2017). Assim, “no ambiente escolar, especialmente na educação formal, a dança se faz presente como um conhecimento genuíno das disciplinas de Educação Física e de Artes [...]” (SERON, 2017, p. 113).

Para tanto, Seron (2017) aponta a necessidade de classificação das danças, uma vez que ajuda a entender suas características particulares tanto no que se refere ao modo de praticar quanto aos fatores socioculturais de cada modalidade. Após analisar diversas propostas de diferentes autores, a referida autora apresenta uma classificação destacando o tipo de dança e seus exemplos.

Quadro 9 – Classificação da dança

Tipo Exemplo	Tipo Exemplo
Dança criativa/Dança educativa	Expressão corporal, improvisação
Dança de salão	Nacionais - samba de gafieira, forró. Internacionais – tango
Dança da cultura popular/folclóricas	Nacionais - balaio, frevo, caranguejo, quadrilha Internacionais – <i>hula hula/Havaí, square dance/EUA</i>
Dança urbana	<i>Break dance, funk, locking, house dance</i>
Dança circular	Sagradas, folclóricas nacionais e internacionais, brincadeiras de roda
Dança clássica	Balé clássico e suas fases: romântica, moderna e contemporânea
Dança moderna	Dança expressiva, dança abstrata, dança concreta, dança experimental
Dança contemporânea	Dança butoh, dança teatro, dança tecnológica

Fonte: Seron (2017, p. 114-115)

Em relação aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, Seron (2017) apresenta seis grupos de conhecimentos:

Quadro 10 – Sugestões de conhecimentos sobre a dança

Aspectos	Explicação
Aspectos do corpo dançante	O corpo se conhece, expressa-se e dança: conhecimento sobre o corpo e suas funções; relações de peso e equilíbrio corporais; expressão corporal; formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço; mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo; desenho do corpo no espaço; apoios e planos corporais (alto, médio e baixo); entre outros
Aspectos rítmicos e de movimento	O corpo identifica o ritmo, movimenta-se e dança: coordenação do movimento com o ritmo musical; sensibilidade auditiva; noção espaço/tempo ligada ao estímulo musical e ao silêncio; qualidade do movimento (ritmo, velocidade, intensidade e fluidez) a partir de músicas da cultura ou da mídia; brincadeiras cantadas; atividades rítmicas; entre outros
Aspectos do corpo dançante em grupo	O corpo reconhece, respeita e dança com o outro: percepção do ritmo do outro; respeito às diferenças; comunicação e integração na dança a partir de gestos e movimentos; reconhecimento e exploração do espaço em duplas, trios etc.; comunicação e integração com os outros a partir de gestos e movimentos; criação de movimentos em grupo; observação e reconhecimento dos corpos (outros) no espaço e distinção das qualidades individuais de movimento; entre outros
Aspectos de improvisação e criação	O corpo improvisa e cria a dança: experimentação, investigação e utilização de diferentes estímulos para improvisação; criação de movimentos; criação e exploração de instrumentos musicais; entre outros
Aspectos coreográficos	O corpo se apresenta: princípios básicos para construção de desenhos coreográficos; memorização e criação de sequências coreográficas; noção de simultaneidade; sequência e alternância na criação de pequenas coreografias; organização e seleção de movimentos; utilização de recursos coreográficos (rondó, improvisação entre outros); apresentação de coreografias; entre outros
Aspectos contextuais da dança	O corpo conhece, valoriza e experimenta as danças: apreciação, experimentação e valorização de diferentes estilos de dança: danças populares/folclóricas, danças urbanas, danças de salão, história das danças; diversidade da dança e seus diferenciados ritmos; dança e indústria cultural; diferentes formas de ritmos e expressões culturais em dança; aspectos estéticos das danças; entre outros

Fonte: Seron (2017, p. 115-116)

Cientes da amplitude de conteúdos possíveis para a abordagem das danças na EF escolar, Florêncio e Gomes-da-Silva (2017) analisaram a contribuição de uma pesquisa colaborativa para a articulação entre o fazer cotidiano de professores ao tratar do tema e o processo de reconhecimento e reconstrução de novos conhecimentos. Entre outros resultados, os autores apontam que as docentes participantes compreenderam a possibilidade de trabalhar com danças nas aulas, sendo notória a ampliação dos conceitos sobre a temática.

4.3.6 Práticas corporais de aventura

Um tema relativamente novo no cenário da EF escolar é a abordagem das práticas corporais de aventura. Ao longo do tempo, esse eixo tem sido identificado/descrito de diferentes formas: atividades/recreação ao ar livre, práticas corporais junto à natureza (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a), práticas corporais de aventura na natureza (INÁCIO, 2014), atividade física na natureza – Afan (BETRÁN; BETRÁN, 1995). A título de mais exemplos, Betrán (2003) cita outras nove denominações possíveis: esportes californianos, novos esportes, esportes técnico-ecológicos, esportes em liberdade, esportes selvagens, esportes radicais, esportes extremos, esportes de ação e esportes alternativos.

Indiferentemente do termo, a intenção é fazer referência às práticas corporais relacionadas às atividades de aventura. Nesse sentido, um conceito possível é apresentado por Inacio (2014, p. 533-534):

[...] práticas corporais que objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouca interferência humana, sejam estes terra, água e/ou ar. Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre os seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade.

Não obstante, é importante mencionar que na contemporaneidade há várias práticas realizadas de modo indoor e não necessariamente longe de centros urbanos. De todo modo, diversos tipos de práticas corporais podem ser caracterizados nessa perspectiva. Betrán (2003) menciona a existência de mais de 25 práticas distintas podendo ser realizadas na terra, na água ou no ar. Franco, Cavasini e Darido (2017) apresentam uma classificação das práticas corporais de aventura incluindo uma breve descrição como se observa na Figura 12:

Figura 12 - Classificação das práticas corporais de aventura

Modalidades Praticadas em Terra	Breve descrição
<i>Caving</i>	Exploração de diferentes tipos de cavernas que se empregam técnicas variadas.
Corrida de aventura	Prática competitiva que objetiva o deslocamento entre pontos em locais naturais, contendo diversas modalidades de aventura encadeadas.
Corrida de orientação	Prática competitiva que emprega mapa específico e bússola para navegar entre pontos determinados.
Arvorismo	Prática focada na superação de desafios e obstáculos, geralmente construídos entre plataformas suspensas nas árvores.
Escalada	Prática cujo objetivo é, normalmente, ascender em estruturas com diferentes graus de dificuldade, como rochas e muros de escalada.
<i>Mountain bike</i>	Prática de ciclismo realizada em espaços naturais como trilhas.
<i>Parkour</i>	Deslocamento de um ponto para outro, usando habilidades corporais para a superação de obstáculos.
<i>Skate</i>	Prática que emprega equipamento, normalmente composto por prancha e eixos com rodas, para a realização de diferentes movimentos e manobras.
<i>Slackline</i>	Deslocamento realizado sobre uma fita tubular presa entre pontos que estão acima do solo.
<i>Trekking</i>	Prática centrada na caminhada, normalmente, em trilhas e espaços naturais, podendo ser competitiva ou não.
Modalidades praticadas na água	
Canoagem	Prática realizada em mares, lagos, rios, piscinas ou outros espaços e que emprega caiaques, canoas ou botes.
Kitesurfe	Prática que emprega uma espécie de pipa e uma pequena prancha com uma estrutura de suporte para os pés.
Mergulho	Prática subaquática que é realizada com ou sem equipamentos específicos.
Rafting	Modalidade da canoagem que, normalmente, emprega botes infláveis para a descida de corredeiras.
<i>Stand up paddle</i> ou <i>SUP</i>	Prática realizada com uma prancha, similar à usada no surfe, que também emprega um remo.
Surfe	Prática realizada com diferentes tipos de pranchas que objetiva deslizar sobre ondas e realizar manobras.
<i>Aqua ride</i> ou bóia cross	Consiste em descer corredeiras deitado ou sentado sobre uma câmara de ar em formato ovalado.
Windsurfe	Prática realizada com uma prancha, similar à usada no surfe, que possui mastro e vela.
Modalidades praticadas no ar	
Asa delta	Prática de voo livre que emprega um tipo de asa feita de materiais rígidos, como tubos de alumínio, e flexíveis, como tecidos.
Balonismo	Deslocamento realizado com balões.
<i>Bungee jump</i>	Salto de estruturas elevadas, como plataformas e pontes, por meio de cordas elásticas.
<i>Paragliding</i>	Prática de voo livre que emprega equipamento similar a um paraquedas.
Paraquedismo	Saltar de aeronaves empregando paraquedas. Há o B.A.S.E. Jump, cujo salto com paraquedas é realizado em pontes, prédios e penhascos.
Tirolesa	Deslizamento realizado com equipamentos individuais, em um cabo de aço fixado entre pontos de diferentes alturas.

Fonte: Franco, Cavasini e Darido (2017, p. 142)

Frente a essa variedade de práticas, autores têm apresentado determinadas divisões para melhor compreender e agrupá-las. González e Fraga (2009), por exemplo, apresentam uma divisão do tema em atividades de aventura e atividades de contemplação. A primeira pode ser subdividida em *esportivas* como corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, e *não esportivas*, como rapel, tirolesa e arborismo. Exemplos de contemplação seriam excursionismo, acantonamentos e acampamentos.

Na BNCC as práticas corporais de aventura foram divididas em atividades *na natureza* e *urbanas*. Enquanto o primeiro termo se refere às práticas que exploram as incertezas existentes no ambiente físico, no que tange ao surgimento de vertigem e risco controlado – como no rapel e na tirolesa, por exemplo –, as práticas urbanas usufruem de cenários das cidades como na prática de *parkour* e skate, por exemplo, explorando assim, o que o documento denomina de “paisagem de cimento” (BRASIL, 2017, p. 217).

Para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura, a proposta da BNCC manifesta a necessidade de adaptação desse tema às condições da escola, levando em conta a disposição estrutural de cada contexto escolar.

Quanto ao momento de utilização do tema, González e Fraga (2009a) no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, defendem sua abordagem nos últimos dois anos do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. Nessa proposta curricular foi estabelecida a ideia de competência, visando guiar o sentido do aprendizado, ficando estabelecido para os alunos:

Quadro 11 – Competências esperadas dos alunos

Fase	Competência
Ensino Fundamental	Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnica de orientação, respeitando as regras de organização, participação e de preservação do meio ambiente. Organizar e realizar saídas simples no meio ambiente natural. Diferenciar os tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza. Distinguir e descrever as características centrais das práticas corporais escolhidas para estudar o tema.
Ensino Médio	Conhecer técnicas de práticas corporais junto à natureza. Desenvolver práticas corporais junto à natureza, observando normas básicas de segurança individual e de grupo. Compreender as medidas de precaução a serem observadas para a realização corporal junto à natureza. Reconhecer os espaços de lazer junto à natureza no lugar onde se vive. Distinguir e caracterizar diferentes técnicas de práticas corporais junto à natureza. Diferenciar as distintas formas de realizar o excursionismo. Refletir sobre o crescimento das práticas corporais junto à natureza e o processo de urbanização nas grandes cidades. Entender o processo de institucionalização e profissionalização vinculado a serviços e espaços das práticas junto à natureza. Posicionar-se sobre a preservação dos espaços naturais no local/regional e da forma de usá-las para as práticas corporais junto à natureza. Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso da comunidade às práticas corporais junto à natureza na região.

Fonte: González e Fraga (2009a, p. 150-151-152-153)

A BNCC, por sua vez, apresenta as práticas corporais de aventura para os anos finais do Ensino Fundamental (sendo urbanas para 6º e 7º anos e *na natureza* para 8º e 9º anos). Como objetivo, os alunos do 6º e 7º anos precisariam desenvolver as seguintes habilidades:

experimental e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.
 Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.

Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas (BRASIL, 2017, p. 233).

No caso dos alunos do 8º e 9º anos, espera-se que sejam capazes de:

experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas (BRASIL, 2017, p. 237).

Através das ideias curriculares apresentadas, é possível perceber que as práticas corporais de aventura compreendem conteúdos diversos, que potencialmente podem gerar grande apreço dos alunos, permitindo o aprendizado por meio de atividades desafiadoras. Contudo, um alerta feito na BNCC, refere-se à necessidade de adaptação das práticas corporais de aventura às condições da escola. Assim, essas práticas podem ser realizadas de forma simulada, de acordo com a estrutura física da própria instituição.

4.3.7 Atividades aquáticas

Não é pequeno o número de afogamentos que ocorre todos os anos no Brasil, principalmente nos momentos mais quentes do ano. De acordo com dados da Sociedade Brasileira de Salvamento Aquático, em média 17 brasileiros morrem afogados por dia no país (SOBRASA, 2017). Segundo Szpilman (2012), no ano de 2010 o afogamento foi a segunda causa de óbito entre crianças de 5 e 9 anos da idade, a terceira causa nas faixas etárias de 10 a 19 anos e a quinta na faixa de 20 a 29 anos. O referido autor aponta que o número total de brasileiros que morreram afogados em 2010 passa de 6.500.

No Rio Grande do Sul, um estudo realizado por Gomes, Biffi e Ribeiro (2017) com objetivo de identificar o perfil epidemiológico das vítimas de afogamento no estado na temporada

de verão de 2016/2017, apontou que em boa parte dos casos as vítimas tinham entre 11 e 20 anos de idade⁸⁹.

Frente a esses dados, levando em consideração que muitas pessoas que morrem afogadas estavam em idade escolar, parece ser pertinente uma reflexão: qual a relação dessas informações com a EF escolar? Ou seja, será que o referido componente curricular não tem *nada a ver* com isso? Em minha modesta opinião, entendo que sim, pois as atividades aquáticas fazem parte da cultura corporal de movimento que é objeto de tematização da EF na escola.

Com isso, acredito que as aulas desse componente curricular podem auxiliar as crianças e jovens no aprendizado de questões relacionadas às atividades aquáticas, em duas perspectivas: (1) a reflexão do aluno visando o discernimento sobre o *perigo* do meio líquido e os cuidados necessários e, em menor plano, (2) a aquisição de habilidades para *se defender* na água.

Para conseguir avançar nessa perspectiva, é preciso enfrentar inicialmente um problema considerável manifestado por diversos professores Brasil a fora, que se refere ao fato de as escolas não possuírem piscinas para o desenvolvimento das atividades aquáticas. Soma-se a isso, que a maioria dos docentes – e a sociedade de modo geral – desconhece a ocorrência de aulas de EF ministradas no meio líquido.

Para esse problema, apresento quatro linhas de ação para se buscar espaço físico para a realização das atividades aquáticas práticas: 1) o contato com clubes esportivos/recreativos que tenham piscinas e aceitem disponibilizar alguns turnos de suas piscinas para utilização da escola⁹⁰; 2) a busca por projetos de natação ou similares (remo, canoagem) que possam disponibilizar espaço físico e “segurança” (professores, coletes salva-vidas) para vivência; 3) A utilização de rios, lagos ou riachos existentes no cidade em que a escola está situada. Nesse caso é importante a solicitação de apoio para setores públicos atuantes na comunidade, tais como: integrantes do Exército Brasileiro ou do Corpo de Bombeiros; 4) Deslocamento até balneários ou similares na cidade.

Acerca das duas perspectivas mencionadas anteriormente, apresento na sequência – com base nas propostas de González e Fraga (2009a, 2012) – o Quadro 12 com competências e conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas de EF na Educação Básica.

⁸⁹ Especificamente de 11-15 anos, 24,05%, e de 16-20 anos, 18,39%.

⁹⁰ No interior do Rio Grande do Sul, diversos clubes não solicitam o exame médico para entrar na piscina como se fazia há pouco tempo. Esse fato pode facilitar a tentativa de utilização da piscina de um clube.

Quadro 12 - Mapa de competências e conteúdos: atividades aquáticas

CONHECIMENTO PROCEDIMENTAL – ATIVIDADES PARA SABER FAZER		
Nível de aprendizagem	Competência	Conteúdo
6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Experimentar o meio líquido, realizando, sem medo, movimentos na água	- Imersão (apneia; para buscar objetos no fundo da água) - Saltos dentro da água (em local que “de pé”) - Saltos de forma para dentro da água (em local que “de pé”, mas de com profundidade suficiente para o salto)
8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Conhecer formas básicas de movimento no meio aquático e nados utilitários	Coordenação da inspiração/respiração, flutuação em equilíbrio (diversas posições), imersão, deslocamentos, saltos (diversas posições)
	Conhecer técnicas rudimentares de deslocamento no meio líquido	Batida de pernas e braçada de <i>crawl</i>
1º ano do Ensino Médio	Conhecer as formas básicas de movimentos e técnicas rudimentares de deslocamento no meio líquido	Flutuação em equilíbrio (diversas posições), imersão, deslocamentos com mudanças de direção, coordenação da inspiração/respiração, batida de pernas e braçada de <i>crawl</i>
	Atentar para normas básicas de segurança individual e de grupo	Evitar condutas/attitudes que ponham a si mesmo, ou os outros em situações de risco
2º e 3º anos do Ensino Médio	Conhecer as formas básicas de movimentos e técnicas rudimentares de deslocamento no meio líquido	Flutuação em equilíbrio (diversas posições), imersão, deslocamentos com mudanças de direção, coordenação da inspiração/respiração, batida de pernas e braçada de <i>crawl</i>
	Atentar para normas básicas de segurança individual e de grupo	Evitar condutas/attitudes que ponham a si mesmo, ou os outros em situações de risco
CONHECIMENTO CONCEITUAL – TÉCNICO		
Nível de aprendizagem	Competência	Conteúdo
6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Saber normas básicas de segurança no meio líquido	- Reconhecimento do lugar - Características do local
8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Conhecer normas básicas de cuidados corporais após as atividades aquáticas	- Umidade da pele e micoses - Água nos ouvidos - Hidratação
1º ano do Ensino Médio	Entender a técnica básica dos 4 estilos formais	Posição do corpo, técnica da braçada (entrada, propulsão, retorno), pernada e coordenação da respiração (inspiração/respiração) e ciclo da braçada (<i>crawl</i> e costas)
	Saber como proceder em situação de afogamento	- Reconhecimento do lugar - Riscos oferecidos
2º e 3º anos do Ensino Médio	Entender a técnica básica dos 4 estilos formais	Posição do corpo, técnica da braçada (entrada, propulsão, retorno), pernada e coordenação da respiração (inspiração/respiração) e ciclo da braçada (<i>crawl</i> e costas)
	Saber como proceder em situação de afogamento	- Reconhecimento do lugar - Riscos oferecidos
CONHECIMENTO CONCEITUAL – CRÍTICO/TRANSVERSAIS		
Nível de	Competência	Conteúdo

aprendizagem		
6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Identificar instalações e locais disponíveis na região para realização de atividades aquáticas	- Locais e instalações (disponibilidade, condições de acesso e características)
8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para acesso da comunidade	- As práticas das atividades aquáticas como um direito do cidadão - Envolvimento comunitário e ações para práticas atividades aquáticas de lazer - Alternativas locais/regionais
Ensino Médio	Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para acesso da comunidade	- As práticas das atividades aquáticas como um direito do cidadão - Envolvimento comunitário e ações para práticas atividades aquáticas de lazer - Alternativas locais/regionais

Fonte: Adaptado de González e Fraga (2009a, 2012)

A BNCC destaca a relevância de oportunizar os alunos a experimentação de práticas corporais no meio líquido, tanto pelo que pode representar para a segurança pessoal, quanto pela possibilidade de empoderamento em momentos de lazer. Mesmo não sendo um tema contemplado na organização da EF no referido documento, constitui-se como importante “[...] na ambientação dos estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água” (BRASIL, 2017, p. 217).

4.3.8 Práticas corporais e sociedade

O tema práticas corporais e sociedade pode ser pensado como uma unidade temática na EF escolar, para tratar dos aspectos relacionados às práticas corporais e sua relação ao contexto sociocultural que as circundam na sociedade. Assim, é um eixo que possibilita aos alunos estabelecer relações entre os temas específicos da EF e o contexto social em que se vive.

Ao proporem a abordagem desse tema nas aulas de EF escolar, González e Fraga (2009a) defendem que seu ensino seja realizado com os anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. Para tanto, estabelecem uma divisão do tema em práticas corporais como *manifestações culturais* e *corpo e sociedade*. O primeiro termo tem relação com a constituição de práticas sistematizadas e de instituições como ações culturais humanas. O segundo dedica atenção ao “lugar” que o corpo ocupa na sociedade, analisando os diferentes sentidos e

significados – inclusive como um objeto que precisa de produtos – que lhe são atribuídos. Como exemplo, no Quadro 13, constam competências apontadas pelos autores de acordo com o nível de ensino.

Quadro 13 – Competências esperadas dos alunos acerca de práticas corporais e sociedade

	Competência que se espera dos alunos	
	<i>Práticas corporais como manifestação cultural</i>	<i>Corpo e sociedade</i>
Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as práticas corporais sistematizadas que compõem a cultura de movimento e entender a Educação Física como a disciplina responsável pelo estudo dessa dimensão nas escolas - Reconhecer instituições sociais contemporâneas vinculadas à organização/oferta de práticas corporais sistematizadas - Conhecer os princípios básicos do Sistema Nacional de Esporte e Lazer - Contextualizar os grandes eventos esportivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender os significados sociais atribuídos às modificações corporais nas diferentes fases da vida: infância, adolescência, adultez e velhice. - Identificar as práticas de vestir e problematizar as “marcas” que “fazem a cabeça” da população em cada fase da vida - Conhecer algumas noções de corpo em movimento e os padrões de beleza que marcaram época - Diferenciar as práticas de vestir em diferentes épocas e identificar os tipos de exigência em relação ao uso de uniformes
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as manifestações da cultura corporal de movimento como expressões identitárias de determinados grupos e/ou comunidades - Compreender a relação entre a lógica de funcionamento do mercado de bens e consumo e o mundo da cultura corporal de movimento - Compreender a gestão municipal dos recursos (financeiros, materiais, etc.) públicos para o esporte e o lazer - Compreender o lazer e o acesso às práticas corporais sistematizadas como direito de cidadania, valorizando e reivindicando ações voltadas para sua materialização - Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas corporais sistematizadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer padrões de desempenho em diferentes grupos sociais - Identificar e interpretar as produções sobre o corpo socialmente aceitas - Reconhecer as diferenças como elemento potencializador da vida em grupo e valorizar as práticas de inclusão referentes aos sujeitos portadores de deficiência - Identificar e analisar os usos do corpo no trabalho - Compreender a relação entre corpo e ambientes virtuais - Conhecer as diferentes tecnologias voltadas à reparação de movimentos ou potencialização do desempenho - Reconhecer as fontes de padronização dos critérios de beleza e desempenho no mundo globalizado

Fonte: González e Fraga (2009, p. 156-157)

Em relação à importância dos assuntos mencionados nas competências almeçadas para os alunos, a título de exemplo, Devís (2014) demonstra preocupação com o *culto ao corpo* presente na contemporaneidade. Segundo o autor, “a excessiva preocupação com a aparência está

produzindo novas enfermidades de origem cultural, como a anorexia e a bulimia nervosa, tão grave quanto a obesidade” (DEVÍS, 2014, p. 592).

Na mesma linha, Silva (2014) destaca a necessidade de os alunos refletirem sobre o que se tem denominado como “sociedade de consumo”. Como defende a autora, a organização da sociedade de modo geral “[...] estaria se caracterizando por uma *sociedade de consumo*, uma vez que a aplicação das riquezas está voltada para a satisfação das necessidades que favorecem a ampliação incessante do consumo, levando ao consumismo” (SILVA, 2014, p. 623). No mesmo viés,

a tecnologia investe profundamente nas questões do corpo, identificada com o progresso e a serviço do mercado, que busca se expandir ilimitadamente. Os meios de comunicação de massa atuam no sentido de demonstrar reiteradamente, aos indivíduos, a sua carência de saúde e de beleza, induzindo-os ao consumo de mercadorias e serviços relacionados com as necessidades criadas (BLESSMANN, 2004, p. 25).

4.3.9 Práticas corporais e saúde

Ao longo do tempo várias definições para o termo saúde foram expressadas. Segundo Gonçalves (2014, p. 593) “[...] a Organização Mundial da Saúde entende-a como perfeito equilíbrio biopsicossocial e não meramente ausência de doenças”. Na contemporaneidade, uma visão mais ampliada de saúde tem sido defendida por pesquisadores das ciências sociais e humanas. Nessa perspectiva, pode-se pensar que o fator tem relação direta com as “[...] as condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, posse e acesso aos serviços de saúde” (FARIA JÚNIOR, 1991, p. 16).

Os assuntos relacionados à saúde são muito discutidos na sociedade, de modo que pessoas de diferentes idades se interessam pelo tema e têm contato com essa temática através de diferentes meios de comunicação (televisão, rádio, revistas, rede mundial de computadores, etc.)⁹¹. Com isso, é importante que as pessoas possam ter acesso a esse tema, também, pela perspectiva do conhecimento científico.

Partindo do princípio que a constituição brasileira reconhece a saúde como um direito de todo cidadão e um dever do Estado (GONÇALVES, 2014), a escola enquanto instituição educacional tem um importante papel acerca desse assunto. Assim, essa entidade precisa abordar

⁹¹ Inclusive estratégias mercadológicas visando venda, como relacionar produtos a termos como “Educação Física”, “atividade física”, “exercício físico”, “fitness”, entre outros, são cada vez mais usuais.

esse tema para aumentar o nível de criticidade das pessoas. Particularmente, à medida que a EF trata de assuntos relacionados à cultura corporal de movimento – tais como frequência cardíaca, índice de massa corporal, obesidade, entre outros – alguns autores têm defendido sua abordagem nas aulas desse componente curricular.

Diferentes nomenclaturas têm sido mencionadas para sua abordagem na escola, inclusive com diferentes perspectivas de formação dos alunos, tais como: aspectos relacionados à saúde, educação para a saúde (GUEDES, 1999); aptidão física relacionada à saúde (NAHAS, 1989; FERREIRA, 2001), práticas corporais e saúde (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a⁹², 2012), entre outras.

A BNCC não apresenta o termo saúde, ou algo relacionado, como uma unidade temática em sua estrutura. No entanto, o documento traz objetivos vinculados à saúde em outros temas, como por exemplo nas ginásticas: “construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde” (BRASIL, 2017, p. 231).

Darido e Souza Júnior (2013) apresentam três temáticas relacionadas às práticas corporais e saúde com as seguintes nomenclaturas: (1) EF e saúde; (2) EF e estilo de vida ativo; (3) EF e capacidades físicas. Na primeira, os autores apontam os seguintes conteúdos para serem ensinados aos alunos: alimentação (equilibrada e balanceada), obesidade, exercícios físicos e valor calórico, balanço energético, anorexia, bulimia, saúde e estética. Os conteúdos propostos para a segunda são: atividade física (benefícios, efeitos fisiológicos e psicológicos), estilo de vida, aquecimento e volta à calma, frequência cardíaca e exercício aeróbio e anaeróbio. Na última temática, os assuntos propostos são: força, flexibilidade, resistência aeróbia, velocidade, agilidade e equilíbrio.

González e Fraga (2009a, 2012) defendem o ensino de práticas corporais e saúde nas aulas de EF escolar, de modo que alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio precisam ter contato com esse tema.

Na proposta dos autores, o tema práticas corporais e saúde é dividido em *implicações orgânicas* e *implicações socioculturais*. No primeiro caso, o foco está nas estruturas orgânicas do corpo, tendo como exemplo de conteúdos o estudo do índice de massa corporal, frequência

⁹² No referencial curricular do Rio Grande do Sul, por vezes, os autores utilizam o termo “práticas corporais sistematizadas e saúde”.

cardíaca, relação cintura quadril, entre outros. Nas implicações socioculturais, a ideia é estudar aspectos da saúde ligados à sociedade em que está inserida, percebendo a influência do ambiente em que se vive. Como conteúdo, para fins de exemplos, podem ser citados os fatores que afetam o processo saúde-doença e a relação entre saúde pessoal e saúde coletiva.

Após a descrição da diversidade de temas possíveis de abordagem nas aulas de EF escolar, apresento o Quadro 14 com os assuntos centrais abordados em cada encontro da formação continuada com os professores. Com isso, busco tornar mais compreensível os assuntos centrais tematizados no estudo colaborativo que gerou os documentos para análise na tese de doutorado.

Quadro 14 – Temas abordados nos encontros do grupo de estudos

Encontro	Época	Temas centrais
1º	Novembro de 2015	Apresentação da proposta de estudos e planejamento coletivo dos encontros no intuito de identificar os interesses dos professores ⁹³ .
2º	Março de 2016	A função social da escola enquanto instituição republicana e democrática.
3º	Abril de 2016	O papel/sentido da EF na escola.
4º	Mai de 2016	O que (para quê e por quê) ensinar na EF escolar?
5º	Junho de 2016	Dimensões dos conteúdos: procedimental, conceitual e atitudinal.
6º	Julho de 2016	Esportes: conceito de esporte, lógicas interna e externa dos esportes, tipos de habilidades motoras, elementos do desempenho esportivo, subpapéis nos jogos esportivos de invasão e teoria de processamento da informação.
7º	Agosto de 2016	Esportes: modelos de ensino dos esportes.
8º	Setembro de 2016	Esportes: a realização do diagnóstico.
9º	Outubro de 2016	Planejamento de uma unidade de ensino: unidade didática, plano de aula, métodos de ensino, tipos de tarefas, intervenção do professor e papel dos alunos.
10º	Novembro de 2016	Esportes: Experimentação corporal do plano aula criado para o ensino do basquetebol e testagem do mesmo com uma turma de alunos de escola
11º	Dezembro de 2016	Revisão dos assuntos estudados em 2016.
12º	Março de 2017	Esportes: avaliação do desempenho procedimental dos alunos – estudo de instrumentos para avaliação.
13º	Abril de 2017	Lutas: características gerais (enfrentamento físico direto, regras, oposição, objetivo no corpo do outro, ações de caráter simultâneo e imprevisível); classificação a partir das distâncias; principais dificuldades para o ensino na escola; relação luta-briga e esportivização das lutas; capoeira: história e contexto; roda de

⁹³ Segundo Behrens (2007), as propostas de formação continuada de professores precisam ser construídas *com eles* e não *para eles*. Nesse sentido, Bernardo (2016) defende que os professores participantes da formação continuada participem das escolhas das temáticas de estudo e de seus encaminhamentos, sentindo-se valorizados e corresponsáveis pelo processo de formação.

		capoeira – rituais, códigos e instrumentos e elementos técnico-táticos básicos. - Experimentação corporal. - Tarefa de casa ⁹⁴ .
14°	Maio de 2017	Jogos motores: conceito de jogo, jogos populares e tradicionais vinculados aos grupos sociais do lugar onde se vive e de outras partes do país e do mundo, a alteração nas regras como forma de inclusão de todos, adaptação/confecção de materiais para a prática de jogos motores e estratégias de ações individual e coletiva. - Experimentação corporal. - Tarefa de casa.
15°	Junho de 2017	Práticas corporais e saúde: <i>implicações orgânicas e socioculturais</i> ; fatores que afetam o processo saúde-doença; sedentarismo; índice de massa corporal; relação cintura-quadril; lesões; asma; diabetes; hipertensão; osteoporose; obesidade; pressão arterial; colesterol e glicemia, noções de hidratação e alimentação antes, durante e depois da prática corporal; desvios posturais e patologias da coluna e lesões por esforços repetitivos. - Tarefa de casa.
16°	Agosto de 2017	Práticas corporais e sociedade: relação entre o envolvimento com práticas corporais sistematizadas e marcadores sociais; a busca pelo corpo <i>ideal</i> e os efeitos colaterais; consumismo; mercado do corpo e da beleza; padrões de beleza em diferentes momentos históricos e marcas corporais produzidas e aceitas socialmente; EF como componente curricular que estuda a cultura corporal de movimento; descrição de práticas corporais sistematizadas; grandes eventos esportivos; mídia e o esporte espetáculo; lazer como direito do cidadão e obrigação do estado. - Tarefa de casa.
17°	Setembro de 2017	Práticas corporais expressivas: expressividade e o corpo como linguagem; as danças como manifestações culturais produzidas por diferentes grupos sociais em determinados períodos históricos e sua transformação no tempo; danças tradicionais do Rio Grande do Sul; danças de salão gaúchas; danças populares da região onde se vive; danças de diferentes regiões do Brasil; dimensão do espaço e tempo; elementos rítmicos contidos nas músicas; interpretação e comunicação corporal de ideias e sentimentos ao ritmo de músicas; questões de gênero vinculadas ao universo das práticas expressivas; características das danças cênicas (clássica, moderna e contemporânea). - Experimentação corporal.

⁹⁴ A *tarefa da casa* consistiu na ação dos professores desenvolverem, com uma das turmas na escola, um plano de aula sobre o que foi estudado no encontro de estudos. O prazo para tarefa era até o próximo encontro, no qual os acontecimentos do desenvolvimento da aula eram discutidos coletivamente no grupo de estudos. Importante frisar que, com a reflexão sobre os pontos positivos e negativos das aulas ministradas pelos colegas, “[...] não há a intenção de buscar modelos ou padrões a serem seguidos, mas o reconhecimento do trabalho dos pares como aqueles que podem apresentar inspiração para que os professores reinventem outras possibilidades de ensino, assumindo que a construção dos saberes da experiência passa também por processos investigativos e que o estímulo à atitude de estudo compartilhado das práticas acrescenta muito à formação de professores, sobretudo à formação continuada” (LUIZ et al., 2014, p. 75).

		- Tarefa de casa.
18°	Outubro de 2017	<p>Ginásticas: <i>demonstração</i>: exercícios/acrobacias no solo, em/com aparelho – trapézio, corda, cama, fita elástica –, saltos de maneira individual e coletiva e jogos de malabar (malabarismo). <i>Conscientização corporal</i>: técnicas de respiração, relaxamento, sensibilização, alongamento e práticas corporais introspectivas ocidentais e orientais.</p> <p>Ginástica: <i>condicionamento físico</i>: conceitos de exercício físico e atividade física; exercícios físicos de mobilidade articular, alongamento, estimulação cardiorrespiratória, resistências aeróbia e anaeróbia, velocidade, força, força muscular localizada e flexibilidade; frequências cardíaca e respiratória; exercícios físicos e suas relações com marcadores sociais (raça/etnia, gênero, sexo, classe socioeconômica, idade, regionalidade), mídia e a construção de representações sobre o corpo; exercício físico em excesso; uso de substâncias nocivas à saúde; tipos de fadigas produzidas pelo exercício e programas de exercícios físicos.</p> <p>- Experimentação corporal. - Tarefa de casa.</p>
19°	Novembro de 2017	<p>Práticas corporais de aventura: tipos de práticas corporais de aventura (na natureza e urbana; esportivas e não esportivas); orientação esportiva (leitura e uso de mapa e bússola); técnicas básicas de movimentos em determinadas práticas; medidas de segurança e estudo de espaços alternativos no município.</p> <p>- Experimentação corporal. - Tarefa de casa.</p>
20°	Dezembro de 2017	<p>Atividades aquáticas: alternativas para o acesso de escolares às atividades aquáticas, medidas de segurança para o cuidado consigo e com os outros, inspiração/respiração, flutuação em equilíbrio, imersão, deslocamentos com/sem mudanças de direção, saltos na água, conhecimento das técnicas básicas dos quatro estilos formais e realização da batida de pernas e braçada (entrada, propulsão e retorno) no nado crawl.</p> <p>- Experimentação corporal. - Tarefa de casa.</p> <p>Revisão geral e sistematização final.</p>
21°	Dezembro de 2017	Construção de uma proposta curricular para EF nas escolas de abrangência da 36ª CRE.
22°	Março de 2018	Construção de uma proposta curricular para EF nas escolas de abrangência da 36ª CRE.
23°	Abril de 2018	Construção de uma proposta curricular para EF nas escolas de abrangência da 36ª CRE.
24°	Mai de 2018	Construção de uma proposta curricular para EF nas escolas de abrangência da 36ª CRE.
25°	Junho de 2018	Construção de uma proposta curricular para EF nas escolas de abrangência da 36ª CRE.

26º	Agosto de 2018	A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EF escolar ⁹⁵ . - Tarefa de casa.
-----	----------------	--

Fonte: o autor (2018)

⁹⁵ Este tema não havia sido previsto para ser estudado no início da formação continuada. A ideia de estudá-lo partiu do grupo de professores no ano de 2018. Conforme Germano et al. (2017, p. 183), “[...] as TICs mostram-se como grande potencial para a construção do conhecimento na educação, sobretudo nas aulas de Educação Física”.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo explico como surgiu a ideia desta tese. Após, apresento a abordagem e o tipo de pesquisa utilizada no processo metodológico. Na sequência, menciono quais documentos compuseram os artefatos que serão analisados e a estratégia adotada para o levantamento de dados. Posteriormente, discorro sobre os participantes da formação continuada da qual os documentos foram constituídos. Na parte que segue descrevo o processo de desenvolvimento da formação continuada. Prosseguindo, menciono os cuidados éticos adotados. Finalmente, apresento a análise dos dados.

5.1 O SURGIMENTO DO ESTUDO

Em agosto de 2015 recebi um convite da 36ª CRE, localizada em Ijuí/RS, para desenvolver uma formação continuada com professores de EF da região de sua abrangência⁹⁶. No Rio Grande do Sul as escolas públicas estaduais são coordenadas regionalmente, pelo que se denomina Coordenadoria Regional de Educação. No referido estado existem 30 coordenadorias.

Na primeira reunião em que me foi apresentada a ideia, o Coordenador Regional de Educação apontou que o objetivo era uma formação que pudesse alterar o cenário atual da EF na escola, pois na percepção dele, essa disciplina está bastante desvalorizada na escola. A visão do coordenador⁹⁷ surpreendeu-me positivamente. Afinal, como mencionado anteriormente, eu compartilho do mesmo entendimento e, não é comum, gestores educacionais manifestarem esse entendimento acerca da EF.

Após aceitar o convite, participei de mais três reuniões de planejamento, desta vez com assessores pedagógicos com graduação em EF responsáveis pelas formações da área, organizadas nessa instituição. Como resultado, *ficou acordado* que: (a) a formação seria⁹⁸ pautada em encontros de estudos *com* os professores da rede estadual, de forma colaborativa, em que os participantes seriam incentivados à participação visando a construção conjunta de saberes

⁹⁶ Segundo o Coordenador Regional de Educação, o motivo de eu ter sido convidado para conduzir a formação está relacionado a minha condição de docente no curso formação inicial em EF da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul - Unijuí – e ao fato de ter experiência com estudos colaborativos com professores.

⁹⁷ O referido profissional possui graduação em Pedagogia e em Enfermagem.

⁹⁸ Utilizo as formas verbais no futuro do pretérito do modo indicativo nesse trecho da tese, para indicar o que foi estabelecido em 2015, antes do início da formação continuada.

relacionados à EF escolar; (b) o trabalho seria a longo prazo, com duração mínima de dois anos⁹⁹; (c) os encontros ocorreriam mensalmente, nas primeiras terças-feiras de cada mês, das 8h às 11h; (d) metodologicamente, os estudos seriam realizados nas escolas em que os professores atuam – em salas de aula, quadras, pátios e ginásios – de modo que haveriam momentos de estudos com centralidade na dimensão conceitual pautados em diálogos críticos-reflexivos (BEHRENS, 2007) e instantes nos quais os docentes participariam de vivências corporais¹⁰⁰; (e) eu atuaria como mediador no processo de formação continuada; (f) haveria produções coletivas de materiais didático-pedagógicos durante os encontros, tais como unidades didáticas, planos de aula, tarefas, instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos, entre outros, sendo que esses materiais seriam de propriedade da 36ª CRE; (g) os encontros pautar-se-iam em reflexões e argumentações críticas sobre o processo de ensino na EF escolar, na tentativa de aprendizado *com os pares*; (h) seriam potencializadas apresentações de práticas inovadoras já existentes; (i) ao final do estudo, os professores receberiam certificados de formação continuada organizada pela 36ª CRE.

É importante manifestar que a organização dessa formação continuada não foi pensada, inicialmente, para ser utilizada em uma investigação para uma futura tese de doutorado. A ideia de mobilização dessa formação no processo de meu doutoramento surgiu após o início desse evento, mais precisamente quando decidi candidatar-me a uma das vagas no processo de seleção de doutorandos do PPGCMH/UFRGS. A formação continuada com os professores da 36ª CRE, portanto, ocorreria independentemente do meu ingresso no doutorado. Inclusive, as atividades com os professores e o levantamento de dados tiveram início no mês de novembro de 2015 e minha entrada no doutorado ocorreu somente em agosto de 2016.

5.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Esta investigação está pautada em uma abordagem qualitativa (FLICK, 2013), com foco na interpretação, no significado e no sentido do trabalho docente. Mais especificamente, caracteriza-se como uma pesquisa documental (MAY, 2004) com a utilização de dados

⁹⁹ De acordo com Behrens (2007, p. 454), “o desenvolvimento profissional baseado na reflexão exige encontros periódicos e contínuos para [...] assim provocar o processo individual e coletivo de transformação”.

¹⁰⁰ Não se trata de ignorar a relação teoria e prática e sua relevância. Apenas de explicitar que alguns encontros seriam realizados em salas de aula de escolas, com foco no conhecimento conceitual e, outros, em espaços maiores (quadras, campos, pátios, etc.) que possibilitam a realização de práticas corporais visando o desenvolvimento do conhecimento procedimental.

secundários como técnica de levantamento/aquisição de informações. Segundo Flick (2009), esse tipo de pesquisa permite a análise de informações de uma realidade específica que está documentada. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos [...]”.

Para os referidos autores “[...] o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). No entendimento de Appolinário (2009, p. 67), o termo é mais abrangente sendo “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Nesse sentido, tanto Cellard (2012) quanto Marconi e Lakatos (2015), apontam que uma das fontes de documentos pode ser arquivos particulares de instituições, como é o caso desta investigação. De acordo com as autoras, os arquivos podem ser registros, correspondências, atas, diários, comunicados, entre outros. Para Cellard (2012, p. 296), “de fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’ [...]”.

Acerca dos dados secundários, Machado (2002) aponta que as fontes secundárias podem ou não serem produzidas especificamente para uma pesquisa. Scribano e De Sena (2009), afirmam que dados secundários podem ser entendidos como registro de uma observação realizada anteriormente (pelo mesmo investigador ou por outro), constituindo em uma das estratégias mais antigas utilizadas por sociólogos no estudo de fenômenos sociais. Segundo Flick (2013), uma das características da análise secundária é o fato de os dados não terem sido produzidos para a pesquisa, como é o caso desta tese.

5.3 ARTEFATOS E LEVANTAMENTO DE DADOS

Denominei de artefatos (SILVERMAN, 2009) os documentos que foram analisados como fonte de dados na pesquisa, sendo eles: a) os materiais didático-pedagógicos produzidos pelos professores durante os encontros, tais como unidades didáticas e planos de aula; b) as anotações

realizadas pelos docentes, as quais foram recolhidas ao final das reuniões; c) as postagens na rede social *Facebook*, em um grupo fechado¹⁰¹ com a participação dos professores¹⁰²; d) as imagens dos encontros; e) as transcrições das *falas* dos professores, oriundas das gravações dos encontros gerando aproximadamente 80 horas de áudio e mais de 900 páginas transcritas; f) um questionário com questões abertas¹⁰³; g) entrevistas com os participantes¹⁰⁴; h) as anotações de um acadêmico-bolsista que acompanhou os encontros¹⁰⁵; i) lista de participantes nos encontros¹⁰⁶.

Esses documentos pertencem à 36ª CRE, de modo que, após cada encontro os documentos eram entregues a um dos assessores pedagógicos de EF responsável por receber o material. O objetivo com isso foi que a 36ª CRE, enquanto instituição que organiza formações permanentes aos professores de diversas áreas, tivesse um histórico de ações para avaliar e planejar outras formações continuadas futuramente. De acordo com Flick (2013), materiais existentes como documentos resultantes de um processo institucional podem ser utilizados como fonte de dados.

Na realização deste estudo tive uma vantagem em relação ao que Flick (2013) aponta sobre o contato com as informações na pesquisa documental: geralmente os dados estão disponíveis de modo agregado, ou seja, elaborados e processados, não sendo possível o acesso

¹⁰¹ Qualquer pessoa pode encontrar o grupo, mas somente membros podem ver quem participa dele e o que é publicado.

¹⁰² Cabe ressaltar que os participantes autorizaram a utilização das postagens, por meio da assinatura de um termo de consentimento livre de propriedade da 36ª CRE. A referida instituição é a proprietária de todos os documentos produzidos pelos professores, inclusive materiais didático-pedagógicos postados no *Facebook*, uma vez que, premeditadamente, visava a utilização dos mesmos na construção de uma proposta curricular para a EF nas escolas de sua abrangência.

¹⁰³ O questionário consta no Apêndice D deste trabalho.

¹⁰⁴ As entrevistas foram realizadas de forma individual e tiveram as mesmas questões do questionário como roteiro. A intenção com esse instrumento foi aferir com *maior profundidade* o entendimento sobre temas do questionário, uma vez que as respostas escritas foram sucintas e pouco contribuíam para a compreensão das questões solicitadas. Além disso, segundo Duarte (2004, p. 215), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Ainda, cabe mencionar que as entrevistas foram realizadas em 2018 na parte final da formação continuada quando o sentimento de confiança já havia se estabelecido e o sentimento de estranheza ou constrangimento tinha diminuído (GARIGLIO, 2013).

¹⁰⁵ Um acadêmico e bolsista de iniciação científica, do curso de EF da Unijuí, acompanhou os encontros com a tarefa de realizar anotações/registros fotográficos acerca dos acontecimentos. A pesquisa desse acadêmico tem dois objetivos distintos, caracterizando dois estudos: (1) identificar as consequências de minhas ações, enquanto do mediador, na formação continuada e (2) analisar as ações dos professores participantes do grupo de estudos ao tentar desenvolver o que foi estudado na formação.

¹⁰⁶ De acordo com Gibbs (2009), os dados em pesquisas qualitativas apresentam grande variedade, podendo ser qualquer forma de comunicação humana (escrita, auditiva ou visual), por exemplo: entrevistas, observação, correio eletrônico, páginas na internet, vídeos, livros, revistas, diários, conversas em grupo de bate-papo na internet, fotografias, filmes, entre outros. Na mesma linha, Cellard (2012) aponta a diversidade das fontes como um elemento de qualidade na pesquisa documental.

aos originais. Neste caso, indiferentemente da 36ª CRE ter realizado produções com os dados, eu obtive acesso a todos os artefatos na íntegra.

Para ter contato com os documentos da 36ª CRE, encaminhei uma solicitação e recebi autorização para utilizá-los com fins de pesquisa acadêmica. A referida autorização consta no Apêndice C desta tese. Após a conclusão da pesquisa, eu devolverei todos os documentos para a referida instituição. Por esse motivo, os documentos mencionados anteriormente são tratados nesta tese como dados secundários, à medida que os primários são propriedade da 36ª CRE.

5.4 OS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA QUAL OS ARTEFATOS FORAM PRODUZIDOS

Os participantes da formação continuada realizada pela 36ª CRE foram professores com formação em EF que atuam nas escolas estaduais de abrangência da referida Coordenadoria. Do total de docentes vinculados à 36ª CRE, na época do início da formação, que foram convidados – aproximadamente 80 professores atuantes em 62 escolas –, 36 participaram pelo menos de um encontro da formação¹⁰⁷. No entanto, apenas 15 frequentaram de modo regular. Pelo termo “regular”, considere os professores que frequentaram o mínimo de 18 encontros dos 26 realizados, aproximadamente 70% do total. Os documentos envolvendo os 15 professores foram considerados para serem analisados neste estudo.

Esses professores se caracterizavam pela heterogeneidade quanto: à idade (de 41 a 58 anos), à instituição na qual realizaram a formação inicial (setes instituições de ensino superior diferentes), ao período de conclusão da graduação (de 1985 a 2005), ao tempo de experiência docente (de 13 a 32 anos), à formação (graduação, pós-graduação *stricto sensu*) e ao modo de atuação na EF escolar (práticas inovadoras e tradicionais). Na sequência, segue o Quadro 15 com informações sistematizadas:

¹⁰⁷ Acerca disso, cabe mencionar que mesmo se tratando de uma formação continuada organizada/oferecida pela 36ª CRE, o caráter de *convite* permitia que os docentes decidissem se iriam participar dos encontros de estudos.

Quadro 15 – Características dos professores participantes da formação continuada

Nome fictício¹⁰⁸	Idade	Ano de conclusão da graduação	Tempo de atuação docente	Modo de atuação na EF escolar¹⁰⁹	Número de encontros participados
Aline	41 anos	2000	13 anos	Práticas inovadoras	22
Bruna	46 anos	2003	16 anos	Práticas tradicionais	18
Claudia	41 anos	1999	18 anos	Práticas tradicionais	21
Daiana	51 anos	1995	22 anos	Práticas tradicionais	20
Gilberto	53 anos	1998	22 anos	Práticas tradicionais	20
João	49 anos	1998	21 anos	Práticas tradicionais	21
Juliana	51 anos	1998	22 anos	Práticas tradicionais	20
Lino	53 anos	1985	32 anos	Práticas tradicionais	20
Maria	48 anos	2002	16 anos	Práticas tradicionais	20
Nice	51 anos	1986	30 anos	Práticas tradicionais	19
Paula	41 anos	1998	20 anos	Práticas tradicionais	22
Oscar	58 anos	1982	32 anos	Práticas tradicionais	20
Sandra	54 anos	1987	28 anos	Práticas tradicionais	18
Saulo	53 anos	1998	23 anos	Práticas tradicionais	20
Vitor	41 anos	1998	22 anos	Práticas tradicionais	18

Fonte: o autor (2018)

Pontualmente, ao observar as idades dos participantes, é possível perceber que o grupo é formado por professores experientes, sendo que mais da metade tinha idade acima de 50 anos. Esse dado indica pouca participação dos professores mais jovens e formados a pouco tempo na formação continuada. Ao averiguar esse fato, identifiquei que na 36ª CRE há poucos professores de EF com esse perfil. Boa parte dos que atuavam nas escolas estaduais no início do estudo colaborativo tinham vínculo empregatício em forma de contrato emergencial. No ano de 2017, boa parte dos contratos emergenciais foram encerrados pelo governo estadual da época, em função do “corte de gastos”. Com isso, professores com idade inferior a 40 anos, que participaram dos encontros iniciais da formação continuada, deixaram de participar após o encerramento dos contratos.

Cabe mencionar que, em julho de 2016, entre o 5º e o 6º encontros de estudos, um questionário foi elaborado a partir do *Google Docs* – ferramenta que permite a criação de formulários on-line, de modo que mantém em sigilo a pessoa que responde as questões – e enviado por e-mail para aproximadamente 80 professores de EF vinculados à 36ª CRE.

¹⁰⁸ Visando a preservar a identidade dos participantes da formação continuada, os nomes dos professores foram substituídos por prenomes fictícios.

¹⁰⁹ O apontamento do modo de atuação na EF escolar, foi realizado pelos próprios professores que, durante os encontros, identificaram-se dessa forma.

O objetivo do questionário consistia, basicamente, em identificar possíveis elementos que poderiam estar impedindo que um número maior de professores participasse da formação. Para tanto, sua estrutura era composta de duas questões referentes à formação continuada. Na primeira, os professores deveriam responder, de forma objetiva, se tinham ou não conhecimento da referida formação. Na segunda, também de forma objetiva, precisariam apontar se estavam participando ou não dos encontros justificando sua resposta, ou seja, caso fosse negativa deveriam, agora de forma descritiva, citar o(s) motivos(s) pelo(s) qual(is) não estavam participando. Em caso de resposta positiva, expressariam sua opinião sobre a formação no sentido de qualificar/avaliar a mesma.

Como resultado, apenas 15 professores retornaram. Todos responderam ter conhecimento sobre a formação, sendo que três informaram não estar participando. As justificativas de dois desses, passa por compromissos com aulas no período em que ocorre a formação. O outro vinculou sua ausência a distância.

5.5 O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dedico este bloco para explicar como ocorreu a formação continuada, da qual os documentos da 36ª CRE foram produzidos. A ideia é tornar compreensível a origem e o contexto do surgimento dos documentos que foram analisados.

Assim, aponto que a formação continuada consistiu num estudo colaborativo, com a formação de um grupo de estudos¹¹⁰, desenvolvido na ótica da pesquisa-ação¹¹¹. O referido grupo

¹¹⁰ Utilizo o termo *grupo de estudos* como forma de identificar as atividades dos envolvidos na formação continuada durante os encontros. Cabe mencionar que a ideia foi auxiliar/orientar os participantes a desenvolverem saberes específicos sobre o ensino na EF escolar. Nesse processo, os assuntos foram propostos/sugeridos/definidos pelo grupo nas primeiras reuniões. Nessa linha, Vai et al. (2018) entendem grupo de estudos como uma modalidade na qual os professores trabalham construindo possibilidades de transformação de modo colaborativo.

¹¹¹ A pesquisa-ação é um tipo de investigação na qual o sujeito-pesquisador participa diretamente das reflexões acerca do trabalho. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), trata-se de “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Para Betti (2010, p. 142), a pesquisa-ação diz respeito à “pesquisa na qual as pessoas envolvidas têm participação ativa, e na qual há uma exigência de conhecimento a ser produzido”. Essa necessidade de evolução não está relacionada apenas com a resolução de um problema prático da melhor maneira – busca melhorar a prática educativa (BETTI, 2013).

reuniu-se em 26 encontros de estudos¹¹² – entre novembro de 2015 e agosto de 2018 –, além de duas reuniões. Uma delas, para apresentação da proposta e construção coletiva do formato dos encontros. A outra, foi com os diretores das escolas de abrangência da 36ª CRE para apresentar minha interpretação do cenário atual da EF escolar, com base no segundo capítulo desta tese e, para solicitar aos gestores, que incentivassem a participação dos docentes de EF de suas escolas. Nessa oportunidade, ficou evidente que eles desconheciam o sentido da EF escolar como um componente curricular que tem algo a ensinar aos alunos. Quando mencionei a compreensão de que a disciplina aborda a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento, boa parte dos diretores relataram desconhecer essa forma de pensar e organizar a EF.

Nos encontros do grupo de estudos atuei como mediador de diálogos¹¹³ críticos-reflexivos¹¹⁴ ou, como denomina Betti (2013), facilitador e colaborador. Nessa perspectiva, por meio desse modo reflexivo, o grupo de professores teve a oportunidade de expressar suas representações¹¹⁵ (STIGGER, 2007) acerca das concepções que possuem sobre a EF, refletir e discutir com colegas de profissão em encontros de estudos.

Esses encontros consistiram em reuniões e seminários¹¹⁶ realizados na 36ª CRE (no auditório e na sala de informática) e, em escolas, localizadas nas cidades de abrangência da referida Coordenadoria. Metodologicamente, quando os encontros tiveram a dimensão conceitual do conteúdo como foco, o grupo reuniu-se em uma sala com os integrantes sentados em forma de um semicírculo, para dialogar sobre diversos assuntos relacionados à atuação docente na EF escolar. Nesse processo, houve o cuidado – a tentativa – de não ministrar aulas aos educadores, uma vez que a pesquisa-ação pressupõe a construção de saberes através de um processo coletivo, levando em consideração os saberes atuais dos sujeitos. Logo, tentei ao máximo incentivar a dialogicidade¹¹⁷ entre os participantes.

¹¹² A formação tinha um dia da semana definido para acontecer em cada ano. Antes da confecção da grade de horários nas escolas, a 36ª CRE enviava um ofício informando o dia da semana e os horários nos quais os encontros de estudos aconteceriam.

¹¹³ Behrens (2007), defende a necessidade de momentos de troca e de discussão dos professores com seus pares.

¹¹⁴ De acordo com Franco (2005, p. 498), a “reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação”.

¹¹⁵ Stigger (2007) define representações como imagens mentais da realidade, carregadas de valores.

¹¹⁶ Segundo Thiollent (2011), na concepção da pesquisa-ação as condições de captação de informações empíricas são marcadas pelo caráter do processo de investigação: uso de técnicas de seminário, reuniões de discussão com os interessados, entre outros.

¹¹⁷ Segundo Thiollent (2011), a dialogicidade é uma preocupação em torno da comunicação de mão dupla, de modo que os encontros não se tornem monólogos.

Durante o processo de diálogos, seguindo as recomendações de Thiollent (2011) a respeito da importância da argumentação na pesquisa-ação¹¹⁸, busquei mediar os encontros atento aos aspectos argumentativos, tentando utilizar esse recurso, como sugere o referido autor, nos seguintes momentos:

a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas ‘explicações’ ou ‘soluções’ apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes; c) nas ‘deliberações’ relativas a escolhas dos meios de ação a serem implementados; d) nas ‘avaliações’ dos resultados da pesquisa e da correspondente ação encadeada (THIOLLENT, 2011, p. 38).

Os momentos dos encontros com ênfase no conhecimento procedimental, por sua vez, ocorreram nos espaços físicos disponíveis nas escolas (quadras esportivas, ginásios, pátios e auditórios). A ideia com isso foi, por um lado, repensar/tensionar o entendimento de que diversos temas/conteúdos de ensino não podem ser realizados na EF em função da falta de espaços físicos das escolas e, por outro, que o grupo identificasse estratégias para ensinar a pluralidade de temas vinculados à EF de acordo com as *realidades* das escolas¹¹⁹. No entendimento de Rezer e Fensterseifer (2008), a formação permanente, além de assumir um caráter crítico-reflexivo, precisa desenvolver pesquisas mais imbricadas com a realidade em que vivemos. Com base nesse pensamento, surgiu a ideia de estudos nos locais *reais* de atuações dos professores.

Inicialmente, minha intenção era apresentar os acontecimentos de cada um dos 26 encontros de estudos. No entanto, considerando que cada reunião gerou mais de 35 páginas, entre transcrições e registros de ocorrências, essa ação ficou inviável pela extensão que a tese ficaria¹²⁰. Com isso, na sequência, busco tornar compreensível o formato que os encontros de estudos tiveram.

Para além do que já foi mencionado nos parágrafos anteriores, destaco outras características de funcionamento da formação continuada, a saber: o incentivo à participação

¹¹⁸ Thiollent (2011) defende que na pesquisa-ação a argumentação é realizada “em tempo real”, por meio de discussões e deliberações entre os diferentes interlocutores.

¹¹⁹ A realização dos encontros de estudos em diferentes locais, movimentava a direção das escolas e os alunos. Na maioria das vezes, os gestores realizavam uma fala de boas-vindas ao grupo de estudos e discentes faziam apresentações artísticas com intuito de recepcionar os professores, como se identifica no Apêndice OO.

¹²⁰ Uma das intenções desta tese é *dialogar* com pessoas que se interessam em pensar a formação inicial e continuada de professores e os assuntos que envolvem essa temática, de modo que as informações deste estudo sejam compartilhadas com parte da comunidade científica. Nesse sentido, entendo que uma extensão demasiada do material pode diminuir o interesse pela leitura. Formulei esse pensamento, com base em minha dissertação de mestrado que ficou com 280 páginas, uma vez que acadêmicos de graduação em Educação Física manifestaram indisposição para ler o material, de modo completo, devido ao seu tamanho.

efetiva dos professores de diversas formas – falas, demonstrações corporais, produção de materiais didáticos, entre outros; a indicação de textos e vídeos para apreciação prévia aos encontros; revisão dos assuntos discutidos nos encontros anteriores; *a tarefa de casa* de tentar realizar nas aulas com seus alunos, até o encontro do próximo mês, o que o grupo havia estudado; o caráter reflexivo sobre os temas estudados; o incentivo para que os professores tivessem um papel ativo na formação; a produção de materiais didático-pedagógicos durante os encontros (unidades didáticas, planos de aulas, entre outros); a perspectiva colaborativa de modo que o grupo de estudos precisava produzir as respostas para as dúvidas apresentadas; direitos iguais de manifestações entre o grupo, não se caracterizando por um docente universitário falar e os professores atuantes na escola apenas escutarem; a constituição do pertencimento a um grupo no qual as pessoas têm interesse comum e suas opiniões são consideradas para o debate; respeito e consideração aos colegas nos momentos de divergência de opiniões.

5.6 CUIDADOS ÉTICOS

Mesmo em se tratando de uma pesquisa documental, cuidados foram tomados para evitar a exposição das identidades dos professores que participaram da formação continuada, uma vez que seus nomes constam em vários documentos que foram analisados. Sendo assim, suas identificações, as escolas e as cidades onde moram/trabalham não foram mencionados, de modo que seus nomes foram substituídos por prenomes fictícios como apontado anteriormente. Apenas foi citada a região do Rio Grande do Sul em que a pesquisa foi realizada.

Nesse sentido, segui a orientação da resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde que expressa o seguinte: “caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, dever-se-á, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 2). Logo, este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob parecer de número 2.777.065.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma formação continuada, a 36ª CRE manifestou aos professores – no encontro de apresentação da proposta em 2015 – que o processo de desenvolvimento da formação seria analisado com fins de pesquisa a ser realizada pela própria

instituição. Com isso, os assessores pedagógicos da Coordenadoria informaram aos docentes os objetivos, procedimentos, direitos e compromissos no decorrer do curso.

Após o encerramento da investigação todos os documentos que me foram cedidos pela 36ª CRE, em formato físico serão devolvidos para a referida instituição. Após a banca de defesa da tese, os documentos digitais serão eliminados/excluídos/apagados dos arquivos no meu computador, uma vez que são cópias. Com isso, busco minimizar de forma efetiva a possibilidade de riscos relativos à exposição pública dos participantes com a identificação nos documentos.

Ao final do processo investigativo, entregarei uma cópia da versão final da pesquisa para a 36ª CRE. Além disso, com base nos resultados do estudo, ocorrerão reuniões de avaliação da formação continuada para fins de análise e planejamento de formações permanentes organizadas pela referida Coordenadoria.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de apreciação dos dados, utilizei a análise de conteúdo com base em Silverman (2009)¹²¹. O referido autor aponta que nessa forma de análise os pesquisadores costumam estabelecer um conjunto de categorias definidas, sendo que, pontualmente na pesquisa qualitativa, utilizam-se trechos e recortes não tabulados que ilustram categorias em particular. Desse modo, organizei as informações de um grupo de elementos e sistematizei esses dados em várias matrizes de análise, para possibilitar a visualização e a compreensão dos dados de forma mais consistente.

Essa ação permitiu-me organizar a verificação dos dados em duas grandes categorias: (1) *as concepções prévias dos professores*; (2) *o processo de mudança de concepção de ensino*. Basicamente, tive pretensões distintas com elas. Na primeira, busquei mostrar quais eram as concepções de ensino dos professores, sob o meu ponto de vista, antes de iniciarem a formação continuada e, na segunda, como fui percebendo o processo de modificação que os professores, voluntariamente, foram processando em si mesmos no transcorrer dos encontros. Dito de outro modo, o que apresento na categoria inicial não visa responder efetivamente os objetivos que guiaram esta tese – esse é o foco da segunda categoria –, mas sim, contextualizar *o lugar conceitual* no qual os professores *embarcaram* na aventura daquela formação continuada. Portanto, analisar as concepções prévias dos docentes é uma ação para identificar o caminho conceitual percorrido por eles dentro do espaço de tempo de estudo propiciado pelos encontros.

Em função da diversidade e da quantidade de informações atribuídas em cada uma das categorias, decidi dividi-las em subcategorias. Buscando esclarecer essa ação, organizei um mapa categorial como consta na sequência.

¹²¹ De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), na análise de documentos geralmente se utiliza a análise do conteúdo.

Figura 13 – Sistematização das categorias, subcategorias e suas derivações



Fonte: o autor (2018)

6.1 AS CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS PROFESSORES

A primeira categoria leva em consideração o fato de que os professores *trazem algo consigo* quando participam de uma formação continuada. Como defende Tardif (2014, p. 265), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Pensando a partir desse autor, foi possível compreender que os docentes constituem um tipo de saber construído ao longo de suas vidas que é relevante e precisa ser considerado num processo de tentativa de mudança de concepção de ensino.

Para apresentar essa categoria fiz a divisão dos assuntos em cinco subcategorias, sendo elas: qual é mesmo sentido da Educação Física? O entendimento dos professores; “eu tinha que voltar a estudar de novo!”: o desconhecimento da Educação Física renovada; atuação docente na perspectiva tradicional; o ato do abandono docente: “o problema não é comigo”; entre o “querer do aluno” e a “coisa goela abaixo”¹²²: dilemas para implantação de um planejamento.

6.1.1 Qual é mesmo sentido da Educação Física? O entendimento dos professores

A primeira discussão que tive com os professores sobre suas concepções se deu logo no início da formação continuada, momento no qual comecei a notar neles uma grande dificuldade em se posicionarem, quando solicitados, a respeito da especificidade e do sentido da EF na escola. É possível perceber tal dificuldade nas seguintes falas proferidas pelos professores nos primeiros encontros: “*Qual é o mesmo sentido da EF, qual é a importância dela na escola? Sabe eu acho que isso falta, eu não sei... E isso é uma das minhas angústias*”¹²³ (Prof. Paula - 3º encontro de estudos); “*Eu não vejo nossa classe preparada, porque nós estamos... Eu me sinto perdido. Tu vai ensinar pelo quê? Pela direção? Pelos que os alunos gostam? Pelo Joãozinho que não faz nada? Tu vai por onde?*” (Prof. João - 3º encontro de estudo). Quando apontaram alguma direção para a função da EF escolar, fizeram as seguintes menções: “*Para mim a EF tem que focar no combate a obesidade, porque hoje os índices são terríveis, os jovens estão... Nossa,*

¹²² Expressão utilizada por um dos professores participantes da formação continuada, fazendo alusão a algo realizado de modo forçado.

¹²³ É possível perceber que algumas manifestações dos professores têm relação, também, com outras categorias e subcategorias. De todo modo, optei por utilizar cada expressão vinculada a uma categoria específica.

tem muita gente obesa! Temos alunos obesos, não participam de nada” (Prof. Juliana - 5º encontro de estudos); *“Eu estou achando meio complicada essa proposta, como eu vou trabalhar teoria se é momento de eles saírem da sala de aula?”* (Prof. Gilberto - 5º encontro de estudos); *“Da minha formação eu tenho muito forte os esportes. Inclusive, uma dificuldade está sendo compreender e aceitar que a EF escolar não é só esporte”* (Prof. Maria - 4º encontro de estudos)¹²⁴;

O objetivo é o caráter lúdico. As brincadeiras eu acho que é uma forma deles interagir, deles socializar, onde que eles vão se desenvolver integral, vão aprender a conviver, respeitar as diferenças de todos e do seu próprio corpo. Eu procuro sempre trabalhar assim, de forma lúdica a EF escolar, só através de brincadeiras, esse é o nosso papel e nosso diferencial na escola. (Prof. Oscar - 4º encontro de estudos)

Também, foi possível identificar essa compreensão dos professores numa tarefa da formação continuada proposta no terceiro encontro. Nessa, os professores precisavam escrever numa folha de papel A4 o seu entendimento sobre a finalidade da EF na escola. Para fins de preservação do anonimato, os textos foram digitados para evitar a identificação dos professores por meio da caligrafia, e constam no Quadro 16:

Quadro 16 – Entendimento dos professores sobre a finalidade da EF escolar

Professor(a)	Escrita
Prof. Aline	Educação Física: tem como objetivo ampliar as vivências no campo da cultura corporal de movimento, pensando que estão encharcados de um contexto social, político e econômico, estendendo a elas além do trabalho motor, uma visão crítica.
Prof. Bruna	Desenvolver o hábito de práticas esportivas e de respeito mútuo entre colegas, mantendo um bom relacionamento entre colegas.
Prof. Claudia	Educação Física: educar através do movimento, passar, socialização, convivência, trabalhar relações do eu – com o outro, grupos.
Prof. Daiana	O aluno vivencia as modalidades, atividades físicas, dando importância para o bem-estar, saúde, convivências com o coletivo, também a individualidade de cada um.
Prof. Gilberto	Educação Física – conhecer o corpo, movimentar-se, atividades alegres, recreativas, cooperativas, para conhecer os esportes em geral.
Prof. João	Educação Física – Desenvolvimento motor e intelectual do aluno – psico.
Prof. Juliana	Educação Física – Aprendizagem, cooperação, conhecimento, movimento democrático, interação, socialização.
Prof. Lino	Educação Física na Escola: É um momento de educar seu corpo através das práticas,

¹²⁴ Utilizei caixas de texto para inserir as falas dos participantes do grupo de estudos que foram mais extensas. Com este recurso, tive a intenção de diferenciar o material empírico do referencial teórico consultado. As falas dos docentes que tiveram três linhas ou menos aparecem junto ao corpo do texto, sendo identificadas por aspas duplas e itálico.

	interagir com o outro e respeitar o próximo.
Prof. Maria	Professora não estava neste encontro de estudos.
Prof. Nice	Educação Física – incentivar a prática da atividade física, propiciando o gosto pelo esporte evitando o sedentarismo, e oferecendo ao aluno um momento de interação entre eles através do lúdico.
Prof. Paula	Educação Física – conhecimento, movimento, interação, alegria.
Prof. Oscar	Educação Física – Objetivo de levar conhecimento da prática e auto conhecimento dos limites e correção de capacidades motoras.
Prof. Sandra	Educação Física – trabalha o corpo
Prof. Saulo	Educação Física – conscientização da importância da prática da atividade física para a saúde.
Prof. Vitor	Educação Física – objeto de estudo: o corpo e o movimento. Promover e oportunizar vivências corporais visando o exercício da cidadania através do movimento.

Fonte: arquivos da 36ª CRE

Como se percebe nas manifestações anteriores, alguns docentes reconheciam não saber o sentido da EF na escola. Outros, apontaram o foco da disciplina vinculado a elementos específicos, de modo isolado, tais como: esportes, aspectos atitudinais, atividade física visando a saúde, combate à obesidade/sedentarismo, momento de entretenimento, conhecimento sobre o corpo, recreação na perspectiva lúdica e desenvolvimento motor.

Ao questionar professores de EF sobre a especificidade do seu componente curricular na escola, Gariglio (2013) verificou que as respostas apontam a disciplina, por um lado, voltada para intervir nos processos de socialização, formação de valores e normas comportamentais dos alunos e, por outro, como espaço para descanso das atividades intelectuais sérias dos outros componentes curriculares. No entendimento de Gariglio (2013, p. 210), “[...] esse discurso advém de uma visão distorcida do que seria o papel da EF na escola, aquele de oferecer aos alunos momentos de prazer, de descontração, de alegria, de gratuidade”.

No caso desta tese, as exposições dos professores indicam uma “[...] orfandade de sentidos e significados para implementar a intervenção pedagógica em EF” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, p. 328). De acordo com esses autores, um indicativo forte da orfandade é o quadro de abandono docente. No entanto, neste quadro, em não havendo uma intencionalidade explícita que rompa a inércia, impõe-se o “piloto automático” da tradição, no caso área, dos esportes tradicionais, contudo, sem a intencionalidade forte da EF competitivista. Como defendem Vieira dos Santos et al. (2014, p. 81), “a Educação Física nesse contexto, por vezes é reconhecida como um tempo sem sentido e sem compromisso com o aprendizado, de modo que os conhecimentos dessa disciplina, quando são transmitidos, não se apresentam como

importantes para ‘ser alguém na vida’”. Consequentemente, a incompreensão do direito de os alunos terem contato com os diversos temas da cultura corporal de movimento – como preveem documentos oficiais em âmbito nacional e estadual (BRASIL, 1998; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a; BRASIL, 2017) – acaba sendo um impeditivo da tematização de uma parcela importante das manifestações.

Nessa linha da falta de sentido da EF, durante as entrevistas boa parte dos professores manifestou que muitas vezes as aulas dessa disciplina eram utilizadas como preparação para os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS). Desse modo, os JERGS representavam um *significado* maior para os professores do que as próprias aulas de EF, como se identifica nos seguintes trechos: *“Nos JERGS a gente tem uma noção do que os outros estão fazendo, de como os alunos estão. Se a gente trabalhar menos esportes, fica difícil de conseguir participar. E não dá para fazer feio. Daí usar um pouco a aula de EF para tentar melhorar esse desempenho”* (Prof. Gilberto - Entrevista); *“Professor, vou lhe dizer uma coisa: os JERGS é o único momento que eu me sinto valorizado e reconhecido, sabe? Quando uma equipe vence ou se classifica de fase sai uma foto no jornal da cidade, todo mundo vê. Então não dá para tirar isso da gente”* (Prof. Lino - Entrevista); *“Eu lembro que nos primeiros encontros, tinha professores que deram mais importância para os jogos escolares do que para as aulas de EF escolar. Nossa! Tem gente que trabalha focado naquilo, só nos JERGS”* (Prof. Claudia - Entrevista); *“Eu não pude tentar fazer algumas aulas, aquelas tarefas de casa, com meus alunos até o próximo encontro, pois estávamos na época de treinamento para os JERGS. Ai não dá para interromper”* (Prof. Oscar - Entrevista); *“Quando trabalhei em Santa Catarina, lá também é muito nesse sentido de puxar para a questão dos jogos escolares, mais do que para as aulas na escola”* (Prof. João - Entrevista);

Com os JERGS, a gente fica treinando mesmo. Mas eu sei que isso está longe da realidade do que teria que ser, porque nessa formação eu entendi o jeito de trabalhar: é todo mundo junto, incluído, não só aquele aluno que é o bom, entende? E o que que nós fizemos? É o jeito que nós aprendemos... Eu seleciono os alunos. A gente faz uma seleção. Hoje eu fui lá, nós fomos mais ou menos em uns 30, selecionei uns 10, 12, e o resto? O que vão ficar fazendo na sexta-feira que não vão participar dos jogos? Porque eu nunca tinha pensado naquilo que falamos naquele encontro... De se perguntar quantos alunos têm na escola? Aqui tem quase 200. E que participam dos JERGS dá uns 50. (Prof. Oscar - Entrevista)¹²⁵

¹²⁵ A preparação para os JERGS é bastante forte no ambiente das aulas de EF na escola. A título de contribuição, após a (re)formulação colaborativa da disciplina, a professora participante da pesquisa de Vargas, Morisso e González (2018) deixou de seguir o planejamento de sua aula para realizar atividades em benefício dos JERGS.

Em linhas gerais, as ações de utilização das aulas de EF para treinamento visando os JERGS e, mesmo o sentimento de valorização e reconhecimento dos professores com os resultados obtidos com equipes escolares, tem relação direta com a falta de conhecimento sobre o sentido da disciplina na escola, o que permite uma visão de EF subordinada aos esportes. Essa condição, entre outras, faz com que os docentes *se agarrem* a outros objetivos distantes do direito dos alunos ao contato com diversas práticas corporais relacionadas à cultura corporal de movimento, como obter bons resultados nos JERGS com uma minoria dos alunos da escola, por exemplo.

Inclusive, na percepção dos professores, a própria instituição organizadora da formação continuada parece dedicar mais atenção ao que ocorre nos JERGS do que aos acontecimentos nas aulas de EF escolar. Eis alguns trechos das entrevistas que apontam isso: *“A rede estadual cobra muito a questão dos jogos escolares. Então a gente tem que ter um tempo só para treinar, porque se você não der conta muitas vezes acabava invadindo a aula de EF para o treino”* (Prof. João - Entrevista); *“Muitas vezes as aulas viram treinamento esportivo. Por isso que eu digo o Estado está errado na maneira de ver a EF”* (Prof. Oscar - Entrevista); *“Com essas horas de treinamento que vieram, nossa responsabilidade aumentou. Porque a CRE não quer saber das aulas de EF, ela quer que você leve alunos para os JERGS”* (Prof. Maria - Entrevista).

Nesse processo de análise, pela característica dos objetivos desta tese, segui a recomendação de Gibbs (2009) quando aponta que na análise dos dados qualitativos é importante ficar atento, também, aos assuntos que não aparecem. Como aponta o autor, “às vezes, os temas são importantes por sua ausência” ou ainda, “a ausência de uma discussão pode ser tão importante quanto sua inclusão” (GIBBS, 2009, p. 86). Assim, a ausência de expressões que vinculem o sentido da EF na escola à ideia de pluralidade de temas relacionados à cultura corporal de movimento, é um indicativo do desconhecimento – ou distanciamento – dos professores acerca da finalidade do componente curricular, segundo os documentos oficiais.

6.1.2 “Eu tinha que voltar a estudar de novo!”: o desconhecimento da Educação Física renovada

A questão do desconhecimento dos docentes em relação ao objeto de estudo previsto para EF nos documentos curriculares – que está relacionada com as concepções prévias deles –,

apareceu não apenas sobre o sentido da EF na escola, mas acerca da atuação docente na disciplina em âmbito geral. É possível afirmar que os professores desconheciam assuntos fundamentais para o ensino na EF escolar, e reconhecem isso, sentindo-se angustiados. Essa constatação fica evidenciada em falas como: *“Lá na escola a gente recebe muitos estagiários... Aí eu digo: meu Deus! Eu falo para eles... Eu tinha que voltar a estudar de novo! Eu estou precisando. Eu não tenho condições de trabalhar várias coisas que eu vejo acadêmicos trabalhar”* (Prof. Paula - 4º encontro de estudos); *“Eu tenho dificuldade. Como é que eu faço o aluno ficar esperando a vez? Ou como eu faço para participarem todos? Eu não sei o que fazer!”* (Prof. Oscar - 3º encontro de estudos); *“Eu trabalho aquilo que eu tenho segurança. Eu também tenho medo porque eu não me sinto preparada pra trabalhar... entende?”* (Prof. Claudia - 4º encontro de estudos); *“Muita coisa eu não conseguia antes por falta de conhecimento, não fazia por falta de informação e isso incomoda. Eu não sei, cada vez que eu saio daqui vou pensando: eu não sei nada! Está difícil! Então eu estou pedindo para vocês para me auxiliarem”* (Prof. Sandra - Entrevista); *“O que eu trabalho nas aulas? O que eu tenho segurança! Mas eu sei que têm muitas coisas que eu deveria me apropriar para trabalhar, para não ficar só nisso. Mas daí quando eu vou, eu também tenho medo, porque eu não me sinto preparada para trabalhar”* (Prof. Maria - 8º encontro de estudos); *“Olha, pelo que estou vendo nessa formação, a gente teria que fazer o curso de graduação de novo. Quantas coisas a gente está discutindo e a gente não sabe”* (Prof. Nice - 5º encontro de estudos); *“Essa questão da tomada de decisão, eu nunca tinha imaginado que é possível ensinar isso. Não fazia ideia. Estou arrasada comigo”* (Prof. Juliana - 7º encontro de estudos); *“Eu dou o futsal de premiação pelas atividades que eu quero que eles façam na aula, daí eles fazem para poder jogar... É assim que eu tenho feito, uma espécie de negociação”* (Prof. Sandra - 7º encontro de estudos); *“Essa formação... Nossa! Porque nunca ninguém nos falou isso, apresentou tudo isso e as possibilidades de fazer. Porque a gente escuta: ‘tem que fazer isso, fazer aquilo’... Mas como se faz? A gente nunca teve uma formação assim”* (Prof. Daiana - Entrevista); *“Com turmas grandes, tem que revezar a vez de jogar, dez jogam, depois troca por outros dez, não tem jeito”* (Prof. Saulo - 9º encontro de estudos);

Na realidade as nossas angústias que estamos tendo com essa formação, é que estamos vendo que a EF é muito ampla e a gente não sabe direito “o que” e nem “como” trabalhar. Acho que todos nós já percebemos que a gente teria que ensinar para o aluno mais coisas, mas nós não estamos preparados para trabalhar e aí que vem a angústia. (Prof. Bruna - 14º encontro de estudos)

Pensar a EF sempre remeteu ao esporte, vim com isso da faculdade, isso é um pouco já cultural. Eu sempre tive vontade de trabalhar com outros conteúdos, mas eu não sabia e não tinha nem o conhecimento. Então acho que essa variedade de conteúdos que existe me fez ver de outra forma. Tem tantas coisas que nos inquieta e tentar fazer com que eles... O nosso aluno acho que ele está mudando um pouco perfil. (Prof. Daiana - 4º encontro de estudos)

Para a maioria dos professores essa condição de se sentir despreparado para ensinar em função do desconhecimento das práticas inovadoras em EF não é tranquila, de modo que eles se sentem incomodados. Como identifica Behrens (2007), em linhas gerais, os professores estão cientes que precisam alterar sua atuação docente, mas não sabem como mudar a ponto de reconstruí-la. Logo, agir na ótica de uma nova prática pedagógica é uma ação extremamente difícil. Por isso, é importante que as ofertas de formação continuada potencializem aos professores uma reflexão sobre suas concepções e ações durante suas atuações. Como defende Imbernón (2010, p. 47), “a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz”.

6.1.3 Atuação docente na perspectiva tradicional

O despreparo dos professores quanto ao desconhecimento acerca de uma EF renovada influenciava para que eles – praticamente em sua totalidade – atuassem numa perspectiva tradicional, basicamente abordando poucas modalidades esportivas, como os próprios docentes se auto definiram durante os encontros: *“Sinceramente, antes eu trabalhava só esportes na EF e fim de papo. Quando você colocou aquela análise de umas 70 aulas no ano¹²⁶, eu pensei: puxa e eu só com esportes”* (Prof. Juliana - Entrevista); *“Essa proposta que estudamos é muito diferente do que temos previsto na escola. Porque temos uma rotina histórica, uma mesmice até o final do ano, porque começa a dar voleibol lá em março e se vai”¹²⁷* (Prof. Saulo - Entrevista); *“Com a formação em me senti desafiada a buscar outras coisas, entende? Não trabalhar sempre com a mesmice, tipo handebol, futsal, aqueles esportes que a gente sempre trabalhou. Então tipo ficar um trimestre só com handebol, outro só com o vôlei”* (Prof. Juliana - Entrevista); *“Eu sempre resisti de largar a bola para os alunos. Trabalhei a vida toda no modo tradicional que*

¹²⁶ A professora se refere à opção definida pelo grupo de estudos, de realizar a construção da proposta curricular com base em duas aulas de EF por semana. Assim, num ano haveria aproximadamente 80 aulas. Ao *descontar* alguns dias em função de feriados e atividades inerentes aos eventos da escola, sobrariam 70 aulas anuais para o planejamento.

¹²⁷ Segundo Gariglio (2013), diversas vezes a rotina e a repetição tornam o conhecimento prático tão espontâneo que os docentes não refletem acerca do que estão fazendo.

estudamos, com os esportes, mas trabalho, justifico o meu salário” (Prof. Saulo - Entrevista); “Nós temos uma espécie de vícios adquiridos na carreira na forma de conduzir as aulas, sabe? Os esportes são muitos fortes ainda, é o que nós sempre fizemos” (Prof. Lino - Entrevista); “Tanto no Fundamental como no Médio eu ficava dentro daqueles quatro esportes. Estou revendo... Eu sei que eu tive uma formação que está muito forte dentro de mim e me faz dar passos devagar, é difícil sair dos esportes” (Prof. João - Entrevista); “Na verdade antes era só esportes, como futsal, vôlei, handebol, basquete” (Prof. Bruna - Entrevista); “Eu sempre trabalhei bastante os esportes, esse sempre foi o meu foco” (Prof. Sandra - Entrevista); “Sempre trabalhei na mesma linha: é esporte, esporte, esporte e esporte, direto! Está saindo outras coisas hoje, porque nós éramos só esporte” (Prof. Oscar - Entrevista); “Como eu sou muito do esporte, eu nunca pensei em trazer o novo” (Prof. Maria - Entrevista); “Eu sempre trabalhei de forma tradicional, com os esportes, mas nunca larguei a bola” (Prof. Claudia - Entrevista); “Eu estou tão entusiasmada em continuar com todas essas coisas diferentes, que eu nem sei como que eu vou fazer para começar com vôlei agora... Porque antes era só esportes” (Prof. Daiana - Entrevista).

Considero admiráveis essas manifestações dos professores, pois nelas repousam, subjetivamente, uma imensidão de aspectos relacionados às condutas individuais sobre as quais os docentes foram refletindo, sistematicamente, durante o longo período da formação continuada. Manifestar-se dizendo que trabalhou a vida toda de uma forma que agora reconhece não ser a mais adequada aos *novos tempos*, é uma atitude de transformação altamente corajosa. Desse modo, essas falas indicam um *deslocamento conceitual* para uma capacidade de reflexão e compreensão acerca da EF escolar que os professores não *alcançavam* antes do curso.

Essas afirmações dos professores coincidem com o resultado apresentado por Bagnara e Fensterseifer (2016). Em sua pesquisa, os autores apontam que a prática tradicional de EF, baseada na abordagem exclusiva de poucos esportes, ainda persiste como prática pedagógica central nas escolas.

Essa atuação de modo tradicional, além da influência da formação inicial, pode ser influenciada pela história escolar na Educação Básica. Uma suposição verossímil – considerando a idade e o período de conclusão do ensino superior –, é a hipótese de que os professores participantes da formação continuada tiveram aulas de EF na escola quando estudantes, também, na perspectiva tecnicista dos esportes. Segundo Tardif (2014, p. 20), essa situação pode

influenciar no modo de atuação dos professores uma vez que “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”.

6.1.4 O ato do abandono docente: “o problema não é comigo”

Durante os encontros de estudos, os professores afirmaram que há muitos casos de abandono docente na EF escolar, mas nenhum deles se percebe nessa forma de atuação, uma vez que essa é uma condição dos colegas. Essa constatação é perceptível nas seguintes manifestações: *“Na nossa rede têm vários professores que já faz anos que se formaram e ficam na mesmice, sempre fazendo a mesma coisa, na verdade não dão aula”* (Prof. Daiana - Entrevista); *“Tem muita gente que faz isso de largar a bola e não são só os antigos”* (Prof. Maria - Entrevista); *“Eu vejo assim, ‘o problema’ é bem geral, bem grande. Na EF os professores largam a bola mesmo! Quando eu fui trabalhar nessa última escola eu enfrentei uma barreira bem grande, porque os alunos estavam acostumados ao professor largar a bola, a EF era só jogo livre”* (Prof. Claudia - Entrevista); *“A gente sabe que tem gente aí que solta uma bola”* (Prof. Nice - Entrevista); *“Se hoje pegarmos a EF dá para dizer que é futebol o ano inteiro, de os alunos jogarem por conta”* (Prof. Vitor - 4º encontro de estudos); *“Eu vejo que uns colegas largam uma bola e os alunos estão jogando futsal, mas eles não estão dando aula”* (Prof. Lino - 4º encontro de estudos); *“Eu acho que quem cria essa identidade é o próprio profissional de EF. Porque os próprios alunos dizem que o professor não trabalhou nada, só pegava a bola e ia para o pátio jogar futsal, eles mesmos sabem o que acontece. E nós sabemos que isso acontece em muitas escolas”* (Prof. Bruna - 2º encontro de estudos);

Dentro do colégio a gente sente uma desvalorização dos outros colegas, porque eles percebem que o professor só joga a bola lá. Em uma escola que trabalhei, por exemplo, tinha uma professora de EF que ela mesma comentava que jogava a bola no pátio e ia para a cozinha tomar mate e assim passava o período todo. (Prof. Nice - 4º encontro de estudos)

Eu acho que se a gente não fizer esse movimento de estudar, de justificar o nosso estado de disciplina curricular a gente vai perder esse o pouco período que tem. Por que têm essas propostas surgindo? Porque cada vez mais a nossa área tem a triste história de não se justificar dentro da escola, de não dar aula, rola bola, de qualquer um pode ir lá e dar EF e não é isso. (Prof. Aline - 1º encontro de estudos)

Segundo Tardif (2014), as análises críticas tanto de sua atuação como a dos colegas são importantes para o reconhecimento da classe de professores, assim como em outras profissões. Como declara o autor (p. 147), “[...] se os professores querem ser reconhecidos como um verdadeiro corpo de profissionais de ensino, devem aceitar fazer julgamentos críticos e esclarecidos sobre sua prática pedagógica, e inclusive sobre a dos seus pares”.

As manifestações dos professores permitem apontar uma verossimilidade nas afirmações de diversos autores sobre a abrangência das situações de abandono docente, inclusive num caráter de hegemonia. Assim, a elevada presença desses casos manifestada, entre outros, por Fensterseifer (2010, 2016), Bagnara e Fensterseifer (2016), González (2016) e Vargas, Morisso e González (2017), também se constitui na região de atuação dos professores participantes desta pesquisa. Com isso, confirma-se “a ‘lacuna’ entre o discurso acadêmico e as práticas cotidianas na escola dos professores de Educação Física” (BRAGHIN; FERNANDES, 2017, p. 27).

6.1.5 Entre o “querer do aluno” e a “coisa goela abaixo”: dilemas para implantação de um planejamento

Outra categoria que emergiu da análise das falas se refere à relação entre dispensabilidade do planejamento e *gosto* dos alunos. Ao analisar as falas dos professores foi possível perceber que, para a maioria deles, o planejamento¹²⁸ não era considerado algo imprescindível para o exercício da docência. Nos seguintes trechos das entrevistas, os docentes declaram que não tinham o hábito de planejar: “*Essa formação me fez refletir sobre meu dia a dia e perceber que é preciso planejar. Porque na nossa área a gente não planeja*” (Prof. Juliana - Entrevista); “*Hoje a dificuldade seria o tempo de preparação da aula, porque não é costume planejar na EF*” (Prof. Sandra - Entrevista); “*A gente não tem o hábito de fazer o planejamento. Essa geração minha é prática do esporte, é lamentável isso!*” (Prof. Saulo - Entrevista); “*Outra coisa que eu mudei é que agora eu estou tendo que planejar*” (Prof. Oscar - Entrevista).

Esses fragmentos das entrevistas dos professores permitem pensar, assim como Bagnara e Fensterseifer (2016) identificaram, que o planejamento de ensino é praticamente inexistente na EF escolar. Colabora com essa afirmação o estudo de Gariglio (2013), no qual o autor percebeu

¹²⁸ Neste trabalho, entendo o planejamento de ensino na linha de Bossle (2003, p. 48): “processo de construção da proposta das ações educativas do cotidiano que se refere a um contexto escolar e a uma proposta político-pedagógica específicos”.

que os professores observados não apresentavam maior preocupação com o planejamento para as aulas. Essa situação é um sério problema, “afinal, não conseguimos conceber uma intervenção qualificada em EF, sem antes, obviamente, planejar o processo intervencionista” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, p. 319).

Tampouco, o planejamento coletivo é realizado pelos professores, como se percebe nos excertos: “Somos duas professoras lá na escola, mas a gente nunca sentou para planejar juntas” (Prof. Paula - Entrevista); “Na escola nós somos três professores, mas nunca planejamos juntos” (Prof. Saulo - Entrevista); “Nas escolas tu quase não conversa com teus pares” (Prof. Juliana - Entrevista); “Geralmente na nossa área na escola a gente não tem com quem discutir, não é como Português que são entre seis, sentam e vão discutir um tema do livro. Eu e a outra profe não sentamos juntas para planejar... Os horários não fecham, ela dá aula em outra escola também” (Prof. Bruna - Entrevista)¹²⁹.

A compreensão de que o planejamento é algo dispensável apresenta uma relação destacada, e quase direta, com a vontade dos alunos sobre o que fazer nas aulas de EF. Para os professores, o ato de planejar parece perder relevância quando os discentes não querem fazer o que lhes é proposto. Desse modo, o *gosto* dos alunos era percebido pelos docentes como fator decisivo para a definição sobre o que era – e o que não era – importante de ser abordado nas aulas de EF, como se percebe nas seguintes elocuições: “Falta o querer do aluno, esse respaldo do aluno, ele se envolver no debate, é isso que eu queria que eu não tenho. Eu acho que precisamos implantar a proposta que estamos construindo, mas eu vejo muita resistência em não participar e isso não permite fazer outras coisas” (Prof. Lino - Entrevista); “A dificuldade é que os alunos têm o entendimento que EF é esportes. Qualquer coisa que eu der: futebol, handebol, vôlei, basquete, vai! Sendo jogo está bom. Esses dias eu comecei uma aula teórica e os alunos querem pátio, então tem que começar a entrar devagarinho” (Prof. Saulo - Entrevista); “Têm uns alunos que não querem fazer nada nas aulas, isso empaca nosso trabalho” (Prof. Sandra - Entrevista); “Outra dificuldade é os alunos, principalmente os mais velhos, querem só jogar bola. É difícil eles participarem (Prof. Maria - Entrevista); “A única aula que eu tenho com eles por semana, lá

¹²⁹ Acerca dos empecilhos para o planejamento, os educadores apontaram dificuldades que limitam a qualidade de atuação docente: falta de tempo para planejar, atuação em mais de uma escola, dificuldade em lidar com tecnologias, a percepção de que ao trocar o governo do estado as formações anteriores não são consideradas. Cabe ressaltar que durante a formação continuada os professores realizaram planejamentos coletivos diversas vezes. Imagens desses momentos constam no Apêndice W e os resultados dessas ações constam nos Apêndices Y, Z, AA, BB, CC, DD, EE, FF, GG, HH, II, JJ, KK, LL, MM e QQ.

no 3º ano, se eu colocar teoria eles me matam. Eles não vão gostar” (Prof. João - 2º encontro de estudos); *“Mas se os alunos não querem fazer o que proponho nas aulas, eu vou obrigar eles?”* (Prof. Oscar - 6º encontro de estudos); *“Eu acho bem difícil, eu sei que a aula é minha, eu sou professora eu sei de tudo isso, mas a negociação acontece. Tem que ter o tempo da bola deles, para ti conseguir falar, sabe? Então tem essa negociação”* (Prof. Paula - 5º encontro de estudos); *“Eu concordo com o que estudamos, aprendi muito. Só com os maiores é complicado. Se nós tirar do 8º e do 9º ano radicalmente, falar que vamos ter menos aula de esporte, vai só me dar encrenca. Por enquanto nós temos que ir inserindo devagar, eu sei que eles não vão gostar”* (Prof. Vitor - 6º encontro de estudos); *“Eu acho que a EF tem que ser uma matéria que os alunos gostam. Pergunta se os alunos gostam de aula de Matemática... Se a gente entrar nesse ritmo também conteudista, será que a identidade da EF não vai se perder? Os alunos não vão gostar!”* (Prof. Daiana - 4º encontro de estudos).

É difícil a gente colocar isso para os alunos, porque não é fácil para eles aceitarem isso e fazerem. Eu acho ainda que o que mais dificulta é o interesse e a aceitação dos alunos, principalmente os maiores. De repente tu pode ir introduzindo aos poucos, lentamente, porque os maiores só querem esportes porque já estão acostumados e eles não vão aceitar outra coisa facilmente. Porque não é tão simples tu chegar e dizer hoje tem que fazer diferente, eles não vão querer, sempre praticaram os esportes. Então se torna complicado. Daí para ti ter que colocar a coisa “goela a baixo”, assim, eles não vão gostar e não vão trabalhar. (Prof. Gilberto - Entrevista)

Esse dado é semelhante ao que outros estudos apresentaram. Pizani, Oliveira e Barbosa-Rinaldi (2012), apontam que uma professora participante de sua pesquisa deixava de investir em suas aulas, atendendo ao gosto dos alunos. Como essa professora relatou: “a função da Educação Física é colocar a ‘mulecada’ pra jogar. Ter uma prática, vivência, fazer exercício. A Educação Física deveria ser só prática. É para desestressar, sair da sala de aula” (PIZANI, 2012, p. 887). Rocha e Daolio (2014, p. 522), num estudo realizado com uma docente de EF, também identificaram que ela compreendia a EF “[...] como um momento ‘da prática pela prática’, ela afirmava ser necessário permitir que os alunos também realizassem atividades que desejavam e não apenas aquelas que lhes eram ‘impostas’”. Especificamente, sobre a questão da negociação com os alunos, Gariglio (2013) relata que um professor observado em sua pesquisa negociava com os alunos a definição de o que seria abordado nas aulas. Assim, um dos bimestres foi dividido de modo que num mês ocorriam as atividades que os alunos queriam e no outro as atividades propostas pelo docente. Segundo o autor, “essa extrema abertura ao contexto e aos

alunos algumas vezes resultava em aulas vazias de significados e num *laissez-faire* desprovido de conteúdos formativos” (GARIGLIO, 2013, p. 117).

A dificuldade em se posicionar perante os alunos e garantir que se cumpra a tematização dos temas/conteúdos previstos em documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de estudos, representa um grave problema para EF enquanto componente curricular. Segundo Darido e Souza Júnior (2013, p. 14), “[...] assistimos ao desenvolvimento de um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. Praticamente o professor não intervém”. Para González e Fensterseifer (2014, p. 66), uma aula não pode ser regida pela escolha dos alunos, pois “[...] se aquilo que se pretende ensinar e/ou desenvolver se convencionou como imprescindível para a formação dos alunos, nenhum deles pode ser ‘dispensado’ dessa oportunidade”.

No entanto, de modo contraditório – no caso das ações oriundas da formação continuada, ao abordar temas para além dos esportes nas aulas de EF – alguns professores relataram que os alunos não apresentaram resistência como previam: “*Depois que comecei a trabalhar com outras coisas, ninguém me pediu esse semestre para jogar bola. Imaginava que eles iriam pedir sempre um futebolzinho*” (Prof. Daiana - Entrevista);

Postei no nosso grupo que foi trabalhado com o 2º ano do Ensino Médio atividade física e exercício físico. Foi supertranquilo, eu me surpreendi com a participação deles. As vezes a gente diz que eles não querem fazer. Mas hoje eu vejo que eles querem outras coisas que não só bola. (Prof. Paula - 16º encontro de estudos)

Eu fiz para uma turma o que nós estudamos aqui. Foi bem legal, os alunos conseguiram. Não fizeram movimentos perfeitos, mas deu para ter uma noção de movimentos básicos. E me chamou a atenção como eles se envolveram na aula e com a ginástica. Eu me surpreendi com a aceitação e envolvimento dos alunos. (Prof. Sandra - 19º encontro de estudos)

Achado semelhante no que se refere à surpresa com a aceitação e participação dos alunos em aulas de EF que não tenham os esportes como tema, foi apresentado por Tamiozzo (2018) num estudo de caso realizado recentemente. O autor constatou que o professor participante da pesquisa, surpreendeu-se com a aceitação/participação dos alunos em aula tendo ginástica como tema, pois ele acreditava que os alunos não iriam gostar/participar.

Em síntese, essas concepções prévias dos professores se apresentaram como um elemento que freava/dificultava a mudança de concepção. Conforme Vai et al. (2018, p. 187, tradução minha) identificaram em seu estudo, “as compreensões prévias dos professores se constituem num dilema, pois é difícil transformar situações que estão fixas e estereotipadas”. Ao passo que “[...] aprender algo novo sempre implica que devemos abandonar o anterior; conscientemente ou não, abandonando nossa maneira de ver o mundo ou a realidade” (VAI et al., 2018, p. 187, tradução minha).

6.2 O PROCESSO DE MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE ENSINO

Na segunda categoria, um intuito central foi apresentar como algumas concepções prévias dos professores foram se modificando durante a formação continuada. Desse modo, ao analisar o processo de mudança de concepção de ensino, interpretei que ao final da formação ocorreram alterações no entendimento dos professores em relação a algumas compreensões prévias. É possível afirmar que os docentes *chegaram a outro lugar*, uma posição em que não estavam antes do estudo colaborativo.

Os documentos analisados (as transcrições das falas nas entrevistas e nos encontros de estudos, os questionários, entre outros) indicam que todos os docentes mudaram a compreensão sobre a EF, enquanto componente curricular na escola. Contudo, essa mudança não ocorreu da mesma forma e intensidade para todos os docentes, mas em diferentes níveis/medidas e de modo gradual. Assim, a ideia *gradualidade*¹³⁰ permite constatações em três subcategorias: (a) “Essa formação plantou minhocas”¹³¹: os distintos significados do estudo colaborativo de longa duração; (b) os fatores que potencializaram a mudança de concepção dos professores; (c) o formato e a condução da formação continuada.

¹³⁰ Palavra derivada de gradual, que, por sua vez, tem como significado: “que se faz por graus; progressivo; que tem gradação [...]” (BUENO, 1995, p. 540). A inspiração para utilização desse termo surgiu de duas fontes: (1) uma conversa informal com Paulo Evaldo Fensterseifer e (2) da dissertação de mestrado de Dessebesell (2014), na qual a autora utiliza o termo “degradê”, na lógica de um gradiente de cores, ao analisar um conjunto de professores de EF escolar que demonstram aproximação com uma prática renovadora.

¹³¹ Expressão utilizada por um dos professores participantes da formação continuada, fazendo alusão ao surgimento de dúvidas/inquietudes após o início do estudo colaborativo.

6.2.1 “Essa formação plantou minhocas”: os distintos significados do estudo colaborativo de longa duração

Acerca da primeira subcategoria, a perspectiva de gradualidade faz sentido à medida que os entendimentos dos professores se aproximam ou se distanciam de modo gradual do que foi estudado na formação continuada. Com isso, o curso de formação teve distintos significados para cada um deles, como se pudessem ser identificados *grupos dentro do grupo*. Nesse sentido, os docentes utilizaram a formação continuada de diferentes modos. Para alguns (Bruna, Claudia, Daiana, Paula, Nice e Oscar) o estudo colaborativo serviu como uma *passagem* de um modo de atuação tradicional para práticas inovadoras¹³². Apesar de não ter ido às escolas com o intuito de verificar a forma de atuação dos professores após a formação continuada¹³³, várias ações e indicações ocorridas durante o estudo permitem realizar a referida afirmação, entre elas as manifestações nas entrevistas e durante os encontros:

Essa formação está me proporcionando uma guinada na minha vida profissional. Tenho trabalhado com temas que eu nunca tinha imaginado. Agora, na semana passada, trabalhamos sobre diabetes em práticas corporais e saúde e nossa... Os alunos interagiram bastante. Alguns comentaram que pessoas na família sofrem com isso, então foi bem gratificante e tem sido maravilhoso, eu chego até a me emocionar... Essa formação deu um novo sentido para minha vida profissional. (Prof. Paula - 18º encontro de estudos)

Eu aprendi nos encontros a estruturar minhas aulas e conteúdos. Eu não tinha um planejamento: esse mês trabalhava isso, mês que vem aquilo, pensava e fazia! Agora não. Agora eu estou me planejando dentro daquilo que estudamos, definindo o que teremos no ano todo. Como postei no grupo tenho tratado vários temas que eu não fazia antes e noto que já está diferente o jeito que os alunos enxergam a EF. (Prof. Bruna - 18º encontro de estudos)

¹³² Inclusive, a professora Daiana analisou a possibilidade de ela coordenar um estudo colaborativo com os professores que atuam na mesma escola que ela, e não participaram da formação, como mencionou na entrevista: “Eu conversei com a outra profe para ela trabalhar assim também, mas ela disse que não tinha ideia dessas coisas. Então eu estava pensando em fazer com ela, e convidar o outro professor também, fazer o que você fez com a gente: sentar e estudarmos juntas, tentar passar para ela o que aprendemos na formação”.

¹³³ Nas oportunidades que estive nas escolas para estudar com os professores de modo individual, por vezes acompanhei suas atuações com os alunos e o planejamento de unidades didáticas e planos de aula que contribuíssem para formar minha interpretação sobre possíveis mudanças de concepção de ensino.

Nossa, pareço outra professora! Porque vendo minhas aulas hoje e antes da formação... Quanta diferença. As lutas eu comecei a desenvolver. Fiz o slackline. Outro que teve muita aceitação foi o parkour... Dança, eu trabalho agora no 8º ano com as regionais, as brasileiras e depois as do mundo como a gente estudou. Trabalhei tacobol e uma de adaptação do badminton, as lutas com a parte teórica, a ginástica... Percebi que dá para fazer. (Prof. Nice - Entrevista)

Já fiz práticas na natureza, fiz a trilha e o slackline. Lutas eu também fiz. A questão da distância nas lutas eu usei inclusive na prova... Curta, média e longa distância, o tipo de lutas. Fiz o Kabaddi e os alunos adoraram, acharam o máximo. Coisas que eu nunca tinha trabalhado. Também trabalhei a questão da saúde: eles aprenderam sobre exercício físico, calcular o IMC. O que não fiz ainda, mas vou fazer, é as aquáticas, porque têm alunos que vem de fora que nunca entraram em uma piscina, o pessoal do interior. E também passar essa parte dos perigos da água, os cuidados que tem que ter e conseguir vivenciar um pouquinho como vivenciamos naquele encontro. Também fiz aquilo de filmar e analisar as fraquezas deles no jogo e tentar identificar dali o que ensinar. E também filmei e analisei com eles, depois na sala, as dificuldades deles. (Prof. Daiana - Entrevista)

Eu mudei. Eu percebi que a EF é muito ampla. Hoje eu vejo quanta coisa que eu não conseguia enxergar e que nossa formação me permitiu. Por exemplo, lutas eu não trabalhava. E agora vi como é tranquilo e como os alunos participam. Achei muito legal de trabalhar a ginástica. Eu postei as fotos da dança, eu organizei a partir do que a gente estudou. Jogos de antigamente também já fiz... Aquáticas, nossa! Nem pensava e eu já trabalhei a parte dos perigos na água. Agora eu vejo que a EF tem que ser vista como qualquer outra disciplina. Tem que sentar, estudar, organizar, mas se consegue. Estou achando maravilhosa essa forma dar aula. (Prof. Claudia - Entrevista)

Vixe, antes da formação eu entendia aquela história de que EF era só esporte. Eu tinha bem claro que se tu não desse esporte tu não ia competir com eles e que tinha que competir! Hoje todos esses conteúdos que têm, todas essas ideias e embasamento que estudamos, eu tenho diversificado e feito muitas coisas que não fazia antes. Hoje eu acho que a EF é uma coisa muito importante, bem mais importante do que a gente tinha ideia que fosse. Que nem agora nós estávamos lidando com jogos tradicionais e de antigamente, como nós estudamos. Vários esportes que vimos eu nunca pensei que podia usar e tenho feito para conhecer... Já fiz a peteca, o tênis... Semana passada nós fizemos uma aula de frisbee. Lutas! Fiz com duas turmas e foi muito bom. Antes eu pensava: bah, mas lutas? A gente saía daqui proseando até Ijuí: hoje vai ser lutas, mas como trabalhar com lutas? E hoje meus alunos já tiveram lutas. Essa de aventura, no pátio da escola aqui a quantidade de árvores que têm e eu nunca tinha me dado conta. Falei com a diretora para comprar slackline, como nós fizemos no encontro, foi comprado, baratinho, e já fiz com os alunos. Queria que tu visse eles se equilibrando... Eu quero que tu veja a alegria daquelas crianças, eles esqueceram o jogo de bola. As atividades aquáticas ainda não fiz, mas vou fazer quando esquentar. Agora percebo que nós temos facilidade aqui, temos duas piscinas no município, ninguém vai morrer por uma agulha baixa, não tem mistério nenhum, manda um bilhete para casa dizendo que vamos na piscina. Então essa formação deu um rumo para nós, foi excelente porque a gente estava meio “perdidão”. Hoje conseguimos algo para a EF que ninguém vai tirar! (Prof. Oscar - Entrevista)

Além disso, as postagens no grupo fechado no Facebook¹³⁴ indicam, também, a tematização de *novos* temas em suas aulas, como se percebe no Quadro 17:

Quadro 17 – Postagens das novas aulas dos professores no grupo fechado do Facebook¹³⁵

Professor(a)	Escrita
Prof. Claudia	
Prof. Daiana	
Prof. Nice	

¹³⁴ Azevedo et al. (2010, p. 256), mencionam a importância de os professores fazer contribuições em rede de estudos via internet. Particularmente, quando se trata de formação continuada, sugerem “[...] a elaboração de materiais documentais que registrem o potencial produtivo do agir pedagógico dos professores de Educação Física no cotidiano do contexto escolar”.

¹³⁵ Desse grupo de seis professores, dois não fizeram postagens no grupo fechado no Facebook. No caso do professor Oscar, o principal motivo para não ter postado se vincula à sua dificuldade na utilização de aparelhos eletrônicos, como ele respondeu na entrevista: “*A gente tem bastante dificuldade de trabalhar com a tecnologia, os nossos alunos praticamente nasceram com o celular na mão. Então desde arrumar um slide é minha dificuldade. Postar as coisas no Facebook então...*”. Outras postagens dos professores sobre aulas que ministraram abordando temas de ensino que não trabalhavam antes da formação, constam nos Apêndices E, F, G, H, I, J, K, L, M, N e O.



Fonte: grupo fechado no Facebook

Outro grupo de professores (Juliana e Maria) manifestou que a formação continuada permitiu mudar a compreensão sobre a EF escolar. Contudo, ao contrário do grupo anterior, as tentativas de *ações inovadoras* com seus alunos, foram esporádicas durante o período do estudo colaborativo. Esse grupo, compreendeu que todos os temas estudados são possíveis de serem ensinados, mas nas aulas com os alunos – até o final da formação continuada – utilizaram poucos dos temas estudados e, pontualmente, na ótica mais da vivência dos alunos do que visando o aprendizado dos mesmos sobre os temas.

A formação mostrou que é possível trabalhar com coisas que a gente não sabia. Por exemplo atividades aquáticas... Meu Deus, que encontro maravilhoso que nós tivemos naquele dia! E antes os colegas diziam: 'mas não tem como aqui na minha cidade, eu não tenho piscina, não tem possibilidade'. Aí vimos que tem possibilidades. Eu vou fazer com os meus, imagino que eles vão lembrar para o resto da vida deles. Tem um monte de possibilidades que eu não via. Orientação foi uma coisa que eu nunca pensei que podia fazer dentro das partes da escola, que nem nós fizemos naquele encontro... Achei bárbaro! Porque nós fomos devagarinho, os temas foram vindo e permitiu repensar aquilo da tua prática do dia a dia e mexe na tua forma de trabalhar. No meu ver a participação nessa formação me fez mudar. Hoje eu sei que preciso colocar novas coisas. No ano passado eu já fiz um trabalho diferenciado, a partir da nossa formação, com os jogos populares no Brasil com parte teórica e os esportes para conhecer, aqueles de fazer para saber que existem. (Prof. Maria - Entrevista)

Essa formação fez com que eu me desacomodasse. As lutas e práticas de aventura na natureza eu comecei a desenvolver. Fiz o slakline, eu trouxe aqui e eles aceitaram. Outro que teve muita aceitação foi o parkour... Eles mesmos deram a ideia de usar esse espaço da escola. Me ajudou muito a perceber que é possível trabalhar atividades aquáticas. Pode trabalhar a questão teórica, sobre os cuidados com água na sala e para prática levar eles em um rio, numa piscina. Hoje estou trabalhando a teoria e a prática, antes eu fazia a prática somente¹³⁶. Para mim esse estudo serviu porque está me desafiando a não ficar na mesmice, a refletir o que eu aprendi nos encontros e “botar a mão na obra”. Eu não tinha um planejamento: esse mês eu trabalhava isso, mês que vem vou trabalhar aquilo, pensava e fazia! Agora não! Agora eu estou me planejando dentro daquilo que estudamos, definindo o que teremos no ano todo. (Prof. Juliana - Entrevista)

De todo modo, é possível afirmar que neste estudo se confirmou a hipótese manifestada por Braghin e Fernandes (2017, p. 39). Segundo estes autores, “[...] a formação com vistas à diversificação e aprofundamento de conteúdos teria como foco uma maior possibilidade do professor em trabalhar conteúdos além dos tradicionais, haja vista a enorme amplitude e complexidade de manifestação da cultura corporal”.

Para outros professores (mais especificamente João, Sandra, Saulo e Vitor), a formação continuada possibilitou compreender a necessidade da abordagem de diversos temas de ensino na EF escolar, além dos esportes, sendo que alguns são percebidos como viáveis de implementar e outros não. Na sequência constam algumas manifestações sobre isso: “*Ainda não tenho clareza de como trabalhar com tudo isso com eles, uns dá, outros não vejo como*” (Prof. Saulo - Entrevista); “*Lutas, dança, práticas junto à natureza... Do que jeito que estudamos é possível de ensinar na escola. Também estou fazendo agora, que não fazia antes, aquilo dos esportes para conhecer. Agora, aquáticas acho complicado*” (Prof. Sandra - Entrevista); “*A mudança é grande, ajudou bastante! Ao contrário do que pensava antes, acho que muitos temas novos podem e devem ser trabalhados nas aulas, mas nem todos. Aquele de crítica e sociedade eu acho complicado para nossa área*” (Prof. João - Entrevista); “*A maioria dá para trabalhar, a gente que não sabia. Lutas daquele jeito é show! Antes eu achava perigoso, que daria briga¹³⁷. A questão das práticas de aventuras teria que buscar um auxílio, acho que falta uma estrutura*” (Prof. Vitor - Entrevista).

¹³⁶ Essa fala da professora permite apontar que os docentes passaram a reconhecer a relevância do conhecimento conceitual na EF escolar.

¹³⁷ Esse entendimento de imaginar que a abordagem das lutas gera violência/briga na escola, foi manifestado por professores que atuam na EF escolar ao responderem um questionário no estudo de Matos et al. (2015).

Algumas vezes, o entendimento de inviabilidade de abordagem de determinados temas se constitui pelo receio/medo de expor os alunos a riscos: *“Eu tenho medo de muitas coisas, assim tipo arvorismo, ir para água com os alunos”* (Prof. Sandra - Entrevista); *“Eu não me convenci de levar os alunos para água. Com o comportamento que eles têm é um perigo!”* (Prof. Vitor - Entrevista).

Para outro grupo de docentes (Gilberto e Lino) o estudo colaborativo serviu para conhecer a possibilidade de abordar alguns dos temas estudados, pois não se consideram preparados – com saberes suficientes – para ensinar os alunos do modo como foi estudado na formação continuada. Acerca disso manifestaram: *“Eu sempre trabalhei com esportes, eu acho complicado por exemplo a gente trabalhar um esporte tanto tempo, 20 aulas no mesmo. Eu gosto de mesclar um pouco de outros esportes, dali uns dias volto naquele que dei um tempo e coisa assim”* (Prof. Gilberto - Entrevista).

Na verdade, teria que ter uma pessoa do nosso lado, junto com nós para desenvolver a aula na escola. Porque não tenho como dar conta de tudo. Nossos encontros, num dia tinha lutas, no outro, dança, no outro... É um leque muito grande. Daí eu fico questionando algumas coisas, por exemplo: fantástico isso de atividade nas águas, mas que água a gente vai? Que segurança? E o pai libera? Isso sempre tem um custo. Eu pedi cancha de bocha aqui na cidade e não me emprestaram. (Prof. Lino - Entrevista)

Esse contexto proporcionou perceber que abordar um tema num encontro não é suficiente para ser desenvolvido pelos professores, pois alguns conteúdos requerem um conhecimento mais elaborado. A respeito disso, alguns professores falaram na entrevista: *“Eu ainda não me sinto segura para trabalhar com todas as coisas que eu quero, tipo beisebol e críquete. Eu estou fazendo, mas sem dominar. Porque na verdade a gente tem que estudar, também, fora da formação. Só ali num dia, nem sempre dá”* (Prof. Nice - Entrevista). Com isso, e ao observar a fala seguinte, identifica-se que o sentimento de segurança é um elemento importante no processo de mudança de concepção, à medida que permite confiança para *arriscar* a abordagem de determinado tema de ensino nas aulas.

Nem todos os temas a gente consegue trabalhar imediatamente. Uma que eu não tive na graduação. E de eu ir lá, escutar, pensar, discutir sobre esse tema durante três horas... Isso não me dá condições de sair ensinando ele. Porque chegar lá pela manhã e ver um assunto que a gente nunca trabalhou e que a gente não teve na formação e sair trabalhando... Não é bem assim. (Prof. Lino - Entrevista)

Para a professora Aline, que já atuava com práticas inovadoras antes da formação continuada, o estudo serviu para auxiliar na organização curricular e no conhecimento de estratégias metodológicas para abordagem dos temas de ensino ao longo dos anos escolares. Como ela relata na entrevista:

Foi excelente a formação, de altíssimo nível. Para mim serviu para estruturar melhor minha proposta de trabalho, pois eu já trabalhava com a maioria dos temas. Mas essa ideia de estruturação divisão pelos anos foi interessante. Atividades aquáticas que eu quero tentar, não consegui espaço uma vez que tentei. Mas agora, com aquelas ideias vou tentar de novo. E, também, adotei aquelas formas para que os alunos tenham participação mais ativa nas aulas, aqueles truques que ajudam a ensinar os alunos.

A importância de Aline ter usufruído da formação para ampliar seus saberes acerca da sua atuação docente, é uma linha destacada por Tardif (2014, p. 43-44) quando o autor aponta que “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formado; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”.

Mesmo os professores usufruindo e reagindo à formação continuada de diferentes modos, todos eles relataram passar a desenvolver com seus alunos temas de ensino – pelo menos um – que não abordavam antes da formação continuada. Esse resultado é semelhante ao que Maldonado et al. (2018) identificaram após uma pesquisa documental. Segundo os autores, tem ocorrido uma ampliação das práticas corporais desenvolvidas na EF escolar.

As diferentes apropriações feitas pelos professores na formação continuada, permitem-me compreender que os docentes fazem *adaptações* dos saberes com os quais têm contato de acordo com o que *faz sentido* para eles. Como afirma Tardif (2014, p. 53) “os professores não rejeitam outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso”, de modo que eliminam “[...] o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”. Por isso, o conhecimento do sujeito que conduz a formação, alinhado às suas ações metodológicas e sua habilidade argumentativa, visando o *convencimento* dos professores – em relação a fazer sentido –, é um fator a ser levado em consideração nos empreendimentos de formação continuada, de longa duração, de viés colaborativo.

Assim, mesmo com o aproveitamento da formação de diferentes maneiras, este estudo ratifica o apontamento de Azevedo et al. (2010), quando os autores afirmam que

a formação continuada é um importante meio para os professores reavaliarem a prática docente, podendo fundar-se como um ambiente que possibilite a construção de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos.

Contudo, o processo de tentativa de mudança não é fácil, por vezes é angustiante, conforme foi apontado pelos professores: *“Esses dois anos trabalhando, a gente discutiu muita coisa e isso inquieta, incomoda não saber certas coisas. É como se você estivesse trabalhado a vida toda de forma errada. É duro isso!”* (Prof. João - Entrevista); *“Isso tudo que estamos estudando é bastante coisa, meio que nos desestabiliza, não sei... Mexe muito com a gente tudo isso, porque temos que trabalhar assim e é muita novidade”* (Prof. Daiana - 16º encontro de estudos); *Isso aqui professor que me angustia. Estamos aprendendo todas essas coisas novas para gente... Quando a gente vai botar no papel começa ver que a dificuldade tá aí, que a gente não sabe. Dá uma angústia! A gente quer mudar, estamos tentando, até acho que já mudei, mas é difícil* (Prof. Paula - 9º encontros de estudos); *“Essa formação plantou minhocas... Meio que me desestabilizou, sabe? É que eu não domino todas as áreas que estudamos”* (Prof. Lino - Entrevista); *“Eu sempre trabalhei de uma outra forma, com os esportes, é difícil mudar assim”* (Prof. Gilberto - Entrevista); *“Eu acho que nós estávamos errados, só que eu te disse é difícil de mudar, principalmente para os professores da nossa geração. Estou fazendo, mas não está sendo fácil para mim. Mas já estou conseguindo, tenho dado outros tipos de coisas... Não precisa ser só com a bola”* (Prof. Oscar - Entrevista); *“É uma realidade bem difícil mudar. Eu dei aula desde que comecei de um jeito... É uma mudança muito grande”* (Prof. Sandra - Entrevista);

Eu fui bastante crítico no início, porque nós que estamos acostumados a fazer um trabalho do nosso jeito e quando aparece uma outra proposta diferente é difícil você ficar aceitando, a gente diz: não vai dar certo esse tipo de coisa! E daí que tu foi apresentando devagarinho, eu fui fazendo questionamentos e comecei a pensar: só um pouco, alguma coisa está errada! Eu posso não estar completamente certo com a minha maneira de trabalhar, mas como é que eu vou aceitar que essa proposta seja ideal? Então esse conflito começou a acontecer comigo. Essa formação serviu para entender que os alunos precisam saber que tem algo mais do que os esportes tradicionais... Vôlei, basquete, handebol. É isso que está me gerando conflitos¹³⁸ (Prof. Saulo - Entrevista)

¹³⁸ A formação continuada não foi suficiente para que os professores compreendessem o ensino procedimental dos esportes na perspectiva do modelo *centrado na tática*. Serviu apenas para gerar um *desconforto*. Devido à complexidade da temática, seriam necessários mais encontros para tratar desse tema de modo específico.

Ao analisar as manifestações dos professores é possível entender a complexidade das tentativas de mudança e o quanto as manifestações de angústia são pertinentes. Afinal, durante toda a vida profissional o trabalho desses professores teve uma identidade e, com a formação continuada, eles se sentiram na necessidade de adotar outra forma e isso não é processo fácil. Esse sentimento de angústia foi relatado pela docente participante do estudo realizado por Vargas, Morisso e González (2018). A professora sentia-se angustiada com seu trabalho, pois não sabia como mudar e precisava de ajuda. Particularmente, pelo desconhecimento de uma proposta curricular para as aulas de EF, assim como os outros componentes curriculares têm.

Uma pesquisa realizada por Rocha e Daolio (2014) apresentou grande semelhança com o dado de inquietação manifestado pelos professores. Tendo como objetivo analisar o modo pelo qual uma professora lidava com os conteúdos sugeridos no currículo de EF de São Paulo na construção de sua prática docente, os autores identificaram na atuação da professora a *tensão* existente entre a tentativa de transformação das aulas e a prática tradicional presente nas representações de professora e alunos.

Esse processo inquietante, por vezes doloroso, que os professores manifestaram passar, é analisado por Tardif. O autor afirma que após um longo tempo atuando de um modo específico, um determinado contexto é criado e passa a fazer parte da vida dos professores. Como explica Tardif (2014, p. 56-57), “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Desse modo, para alguns professores a *força social* dos saberes constituídos ao longo da vida – no que se refere a muitos anos percebendo o esporte como tema único da EF escolar – dificultou a apropriação efetiva dos assuntos estudados na formação continuada, impossibilitando que pudessem atuar na linha das práticas inovadoras. Essa compreensão indica o quanto é necessário analisar amplamente o contexto histórico de atuação dos professores. Julgamentos prévios e simplistas, sem dialogar com os docentes e conhecer suas realidades, parece não ser a forma de contribuição mais indicada para uma inversão na *imagem* da EF no imaginário social.

6.2.2 Os fatores que possibilitaram a mudança de concepção dos professores

Ao analisar os elementos que proporcionaram uma transformação no modo de os professores compreenderem a EF escolar, o foco do olhar está muito mais no *movimento/percurso* realizado pelos docentes, do que no *local* aonde eles chegam. Interessa aqui discutir o processo de *passagem* de uma forma de entender a EF para outra bastante distinta.

A perspectiva da gradualidade indica que não há um momento único gerador da alteração de concepção dos professores, de modo que diferentes aspectos podem ser apontados como potencializadores da alteração de compreensão. Como identificaram Anderson e Thiessen (2008, p. 146), “[...] a mudança não decorre de uma única ação, mas, ao contrário, opera em vários planos e em vários níveis”.

Assim, não há um instante isolado no qual ocorre um *clic* e os professores passam a compreender a EF de outra forma. Com isso, um pressuposto possível, a partir desta tese, diz respeito ao entendimento de que a virada na forma de conceber uma *boa aula* de EF não se dá a partir de um único ponto, tampouco está atrelada aos documentos de caráter normativo. Logo, o *clic* se constitui por vias diferentes para cada docente, gradualmente, de modo que distintos acontecimentos *tocam* os professores, fazendo com que determinados entendimentos passem a *fazer sentido* para eles.

Nessa investigação, identifiquei que os momentos influenciadores de uma mudança não são únicos, pelo contrário, constituem-se num conjunto de condições/possibilidades. Pontualmente, os docentes participantes da formação continuada mencionaram oito acontecimentos, sendo que três deles apareceram de modo *mais forte*, os quais denominei de “*quando a ficha cai*”¹³⁹: *principais pontos que levaram à mudança* e, os outros cinco, em *menor medida*, que intitulei de “*Quando a ficha cai*”: *pontos secundários que levaram à mudança*.

6.2.2.1 “Quando a ficha cai”: principais pontos que levaram à mudança

Na sequência, apresento os elementos por ordem de *maior influência* na mudança de concepção dos professores sob o meu ponto de vista, e de acordo com as percepções narradas por eles.

¹³⁹ Expressão utilizada para indicar momentos pontuais nos quais o estudo de determinados assuntos na formação continuada foram potencializadores da constituição de um novo saber docente.

6.2.2.1.1 O direito dos alunos em aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento

O principal momento apontado pelos professores, que proporcionou uma mudança na forma de compreender a EF escolar, foi o estudo sobre o direito dos alunos em aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento, como finalidade da EF na escola. Segundo Behrens (2007, p. 452), “o envolvimento e o compromisso com as aprendizagens do aluno podem ser fundamentais para o sucesso da formação continuada dos professores [...]”.

De algum modo, esse assunto *fez sentido* para os professores, como se percebe nas seguintes falas: “*Estudar o negócio do sentido, especificidade acho que foi um termo que a gente falou, teve grande importância. Acho que foi a chave*” (Prof. Paula - Entrevista); “*Aquele negócio do direito de o aluno aprender me marcou bastante, posso dizer que mexeu comigo*” (Prof. Bruna - Entrevista); “*Eu comecei a encarar a formação de outra forma, no sentido de pensar diferente, quando a gente discutiu que o aluno tem o direito a ver tal coisa... Ali eu comecei a refletir. Isso fez com que eu saísse do comodismo de trabalhar somente aquilo que a gente domina e ir além*” (Prof. Claudia - Entrevista); “*Aquela questão do direito de aprendizagem dos alunos que a gente estudou, que os alunos têm o direito de aprender alguma coisa, isso me incomodou muito! Aprendi nessa formação que na EF podemos trabalhar com coisas que os alunos nunca mais esquecem e isso é direito deles*” (Prof. Oscar - Entrevista); “*Para mim, a questão principal foi refletir sobre o direito que os alunos têm de aprender sobre EF como disciplina na escola. Agora entendo que devo desenvolver todos os temas, é direito do aluno. De lá para cá, isso sempre me chamou atenção e me marcou*” (Prof. Vitor - Entrevista).

O que me pegou forte foi aquela questão do direito do aluno em aprender. Quando surgiu esse assunto eu pensei assim: meu filho que foi meu aluno, passou por mim no 7º ano. Quem sabe para o meu próprio filho eu deixei de mostrar algumas coisas a mais do que só o handebol, vôlei e basquete, trazendo mais coisas para ele. Isso mexeu comigo cara! (Prof. Saulo - Entrevista)

Uma frase que me marcou na formação, muito presente comigo até hoje, é que o meu aluno ele tem o direito de aprender! Se ele não ver tal conteúdo na EF, ele não vai ver fora. Então isso me fez parar e pensar: puxa vida! Olha a importância da EF na vida desse aluno e olha o meu papel nisso! E quantos já passaram por mim e de repente eu não deixei nada ou pouca coisa! Então eu comecei a mudar isso! (Prof. Paula - Entrevista)

À medida que os professores não reconhecem a abordagem dos temas relacionados à cultura corporal de movimento como finalidade da EF na escola, o direito de aprendizagem dos discentes fica cerceado. Logo, quando os docentes compreendem que os alunos têm esse direito, o desenvolvimento dos temas relacionados a essa perspectiva passa a ser levado em consideração. Como Bagnara e Fensterseifer (2016) defendem, o entendimento da função da EF na escola é uma questão central a ser tratada na formação inicial e continuada de professores. Depois que esse assunto foi estudado na formação continuada, os docentes perceberam o compromisso profissional que a *licença* que receberam da república vincula à atuação profissional na escola, algo na linha do que Anderson e Thiessen (2008, p. 148) denominam de “aumento da responsabilidade comum” para chamar a atenção ao caráter político das escolas.

Pontualmente, essa compreensão dos professores começou a partir do quarto encontro de estudos, quando os participantes discutiram sobre o que (para quê e por quê) ensinar na EF escolar. A reflexão sobre essa questão foi novidade para os professores, como a professora Claudia relatou ao final desse encontro: *“Incrível isso! Vinte anos na escola, na EF, e nunca tinha me dado conta disso. Nunca vi ninguém falar nada sobre isso”*. A partir deste dia, o entendimento sobre o direito dos alunos em aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento passou a se manifestar, e interferir, nas discussões e posicionamentos de boa parte dos docentes. Nos encontros posteriores, ao estudarem determinados temas/conteúdos pouco tematizados na EF escolar e manifestarem a dificuldade em abordá-los, os professores frequentemente proferiam falas relacionadas à necessidade de implementação dos mesmos em função do direito dos alunos, como destacou a professora Paula, a título de exemplo: *“É gente, eu também não tenho essa facilidade para trabalhar com a dança, mas lembrem: os alunos têm esse direito!”* (Prof. Paula - 17º Encontro de estudos).

A partir de tal compreensão é possível apontar que a “sacada” do direito do aluno aprender passou a constituir o mapa de saberes dos professores. Particularmente, impactou na constituição dos saberes curriculares. Esse fato permitiu ao grupo de estudos responder questões vinculadas ao sentido da EF na escola em interface com a capacidade de sustentar a pertinência de temas nas aulas dessa disciplina, ação que está relacionada à pergunta estruturante *o que ensinar*.

O referido acontecimento *dialoga* com as concepções prévias sobre o sentido da EF, à medida que os professores apresentavam, no início da formação continuada, uma grande

dificuldade em se posicionarem a respeito da especificidade da EF na escola. A partir do quarto encontro de estudos essa dificuldade prévia começou a ser superada em boa parte do grupo de estudos, mesmo que esses sentidos não tenham sido totalmente abandonados por todos os integrantes.

Essa mudança articula-se com a ideia de planejamento à medida que ao realizar a construção coletiva da proposta curricular para as escolas da 36ª CRE, os professores contemplaram todos os temas estudados na formação continuada. Tal ação, a meu ver, indica uma clara intenção de atender ao direito de aprendizagem dos alunos.

6.2.2.1.2 A experimentação corporal dos temas estudados

Em segundo lugar, o fato de os docentes vivenciarem corporalmente¹⁴⁰ os temas estudados de modo conceitual nos encontros, foi apontado como *esclarecedor* para a compreensão da possibilidade de conteúdos nas aulas de EF escolar, no sentido de experiências de carne e osso (BRASIL, 2017). Na sequência, constam falas dos professores evidenciando isso: “*O que eu achei destacado, diferente, foram as práticas. Porque se não acaba pegando só teoria sabe, e que acaba não tendo a visão prática da coisa*” (Prof. Sandra - Entrevista); “*Essa formação mudou dos outros cursos porque nos outros era só botado no papel. Nesse a gente fazia a prática depois de estudar os conteúdos*” (Prof. Oscar - Entrevista); “*Essa parte prática que fizemos nos encontros foi muito importante. Você trabalhava um tema e depois íamos fazer, como os alunos. Daí tu vê que a coisa não é distante, que dá para fazer com os alunos*” (Prof. Nice - Entrevista); “*Gostei porque tiveram as práticas, só na teoria é bem diferente. Na prática que se faz a coisa mesmo, tu vai sentir e vai pegar a maneira de fazer. Na teoria parece que vai ser uma coisa e de repente na prática vai ser diferente*” (Prof. Gilberto - Entrevista);

Eu tinha um pouco de medo, eu só fui sentir realmente que dava para fazer, o dia que nós fizemos nos encontros. Porque nos reuníamos e estudávamos os assuntos, a gente via as imagens na tela, analisava os conceitos e eu percebia que era importante. Mas eu pensava: como é que eu vou dar uma aula sobre isso? Não tem jeito! Mas quando a gente, nós professores íamos vivenciar as aulas, praticar, quero dizer fazer o papel dos alunos mesmo, nas lutas, dançando, jogando na quadra... Ali me caiu a ficha: Mas para aí, esse tipo de aula eu também posso dar! Então com prática foi diminuindo aquela angústia de saber que é um conteúdo importante, mas não saber como abordar ele. (Prof. Daiana - Entrevista)

¹⁴⁰ Exemplos desses momentos podem ser observados nos Apêndices P, Q, R, S, T e U.

A gente praticar foi um destaque para mim. Porque as vezes você escuta falar e você até compra livros, mas você não consegue digerir aquilo, a prática junto com a teoria é diferente, isso fez a diferença! Nós fazendo a parte prática dava sentido para aquilo. Eu posso ir em 300 palestras mas se não praticar... Eu até vou achar interessante, mas aquilo não vai ficar. (Prof. Maria - Entrevista)

A importância da experimentação corporal destacada pelos professores é similar ao encontrado em Borges et al. (2017a), ao desenvolverem uma pesquisa-ação, com cinco professores, visando o ensino procedimental dos esportes de invasão. Na referida investigação, os autores constataram que a mudança de concepção de ensino identificada após metade do período do estudo, somente em sala de aula, não foi suficiente para que os profissionais mudassem de forma substancial o modo de atuar nas aulas. Faltava a vivência corporal que permitisse vivenciar os conteúdos a serem ensinados. Desse modo, os autores entendem que os *estudos teóricos* não foram suficientes para que os professores pudessem mudar a intervenção. Com isso, “[...] os professores precisaram ver, sentir, experimentar, ser questionados, orientados e testar as novas compreensões em situações de jogo, alternando o papel de professor e aluno, para conseguirem ensaiar novas formas de ensino” (BORGES et al., 2017a, p. 1030).

O entendimento do grupo de professores sobre a relevância da experimentação corporal dos temas estudados começou a ganhar força na formação continuada a partir do décimo terceiro encontro, no qual ocorreu uma vivência corporal sobre lutas. Falas como a proferida pela professora Daiana ressaltam a percepção acerca da importância de praticar corporalmente os temas estudados, inclusive, passando pelo papel dos alunos: *“Mas agora sim! É bem tranquilo de realizar uma aula dessas com os alunos. Antes, ali, eu estava achando complicado”* (Prof. Daiana - 13º Encontro de estudos).

Ao vivenciar corporalmente os conteúdos, os docentes *se certificaram* da viabilidade de abordar temas de ensino que não abordavam antes da formação, permitindo conhecer estratégias metodológicas para implementação dos temas estudados e, assim, agregar valor aos saberes curriculares.

Esse dado parece ser um aspecto a ser considerado no planejamento de outras formações continuadas na área da EF. À medida que os participantes conferem importância ao ato de experimentar corporalmente os conteúdos estudados, os propositores das formações podem analisar a possibilidade de os professores passarem por experiências corporais já nos encontros iniciais ou, pelo menos, mais cedo do que ocorreu na formação continuada analisada nesta tese.

6.2.2.1.3 A construção coletiva de uma proposta curricular

Como terceiro elemento de maior impacto na mudança de concepção, os professores apontaram a construção coletiva de uma proposta curricular para EF nas escolas da 36ª CRE como um aspecto importante¹⁴¹. Seguem algumas falas nesse sentido: “*Agora no final temos esse norte, porque a angústia era assim: a Matemática sabe o que trabalhar, o Português sabe... E agora com essa proposta curricular que nós montamos, a 36ª CRE saberá. Apesar de alguns que não participaram não sabem o que foi essa construção*” (Prof. João - Entrevista); “*Para mim foi marcante quando a gente começou a fazer aquela estrutura, quando a gente começou a direcionar o que trabalhar em cada ano, o número de aulas. Bah! Aquilo eu achei o máximo*” (Prof. Sandra - Entrevista); “*Eu gostei muito de a gente construir o quadro, a proposta curricular. Para mim aquilo ali clareou, ficou muito mais fácil para trabalhar*” (Prof. Nice - Entrevista); “*O que também foi destacado, foi quando você começou a apresentar ideias de distribuição dos assuntos durante ano letivo. Aquela tarefa do percentual foi muito interessante*” (Prof. Saulo - Entrevista);

Demorou tantos anos para formar um trabalho que hoje nos indica o que começa no 6º ano e vai até o 3º do Médio e isso não se tinha. A definição de o que ensinar em cada ano vai ser muito bom, porque agora entendo que não adianta trabalhos soltos”. Que nem a Matemática, Português, eles sabem o que vão dar início ao final do ano, qual é o conteúdo do 7º, do 8º ano. Agora nós definimos e estamos formulando um ‘livrinho’, por todos que participaram. (Prof. Oscar - Entrevista)

Para mim outro destaque foi a questão da organização curricular. Porque nas outras disciplinas se pega um livro e tem a estrutura dos conteúdos: no 5º ano é isso, no 6º é isso, tudo organizadinho. A gente teve um pouco nas Lições do Rio Grande, mas que também não tinha muita coisa e a gente tinha dificuldade de entender porque não ficou uma coisa tão didática. (Prof. Bruna - Entrevista)

A necessidade apontada pelos docentes de ter uma proposta curricular para a EF escolar, que seja de conhecimento do professorado, é algo histórico. Segundo Maldonado et al. (2018, p. 86), “um dos pontos mais nevrálgicos das dificuldades que os docentes de Educação Física Escolar possuem sempre esteve relacionado com a possibilidade de sistematizar os temas e conteúdos que pretende desenvolver durante o ano ou um ciclo de escolarização”. De acordo

¹⁴¹ No Apêndice V, constam imagens dos professores no processo de construção coletiva de uma proposta curricular.

com Rufino et al. (2017), a dificuldade na estruturação curricular sobre o que deve ser abordado em cada ano escolar é uma questão extremamente problemática na EF. Por isso, a definição realizada pelos professores do que é essencial para ser abordado nas aulas, deveria receber maior atenção nas pesquisas no campo da educação (GARIGLIO, 2013). Afinal,

[...] ainda persiste um distanciamento teórico-prático consubstanciado na incompatibilidade existente entre a lógica de construção das proposições pedagógicas advindas do espaço acadêmico e as possibilidades de retradução destas para o ambiente da prática pedagógica na escola, dada a complexidade e singularidade desse espaço de intervenção (GARIGLIO, 2013, p. 245).

Como a confecção da proposta curricular ocorreu de modo coletivo, os professores participaram efetivamente, manifestando suas opiniões e contribuindo com a construção do documento. Essa ação foi extremamente importante para que o documento *fizesse sentido* para os professores, pois é preciso parar de considerar os professores apenas como aplicadores de ideias de outros sujeitos – pesquisadores universitários, funcionários do Ministério da Educação – que muitas vezes estão longe da escola e/ou fora do ofício de professor (TARDIF, 2014). Como lembra Fensterseifer (2018, p. 168), “[...] nós professores somos péssimos aplicadores de projetos feitos por outros. Qualquer ideia ‘revolucionária’ deve ter a participação na produção, ou uma adesão crítica, da parte dos ‘soldados’ que irão para a ‘frente de batalha’”.

Destaco que, durante os encontros, raramente os professores mencionaram o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, no capítulo da EF (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a), que faz parte da coleção *Lições do Rio Grande*. Para mim, esse fato é frustrante, pois mesmo com o documento distribuído nas escolas estaduais do estado e ter ocorrido formações de professores sobre o documento (RIO GRANDE DO SUL, 2010), os saberes acerca do referencial não foram mobilizados pelos docentes. Como isso, pode-se suspeitar que as formações com professores realizadas pelo governo estadual sobre esse documento tiveram pouco efeito. Logo, faz sentido a afirmação de Bagnara e Fensterseifer (2016), ao apontar que muitas das inovações em âmbito de reestruturações curriculares não atingem os professores de modo pleno, no que se refere à potencialidade de atuar com práticas inovadoras.

6.2.2.2 “Quando a ficha cai”: pontos secundários que levaram à mudança

Na parte que segue, apresento os elementos que possibilitaram, em *menor medida*, a mudança de concepção dos professores, por ordem de *influência* relatada pelos docentes.

6.2.2.2.1 O sentimento de pertencimento ao grupo de estudos, como fonte de empoderamento e de reconhecimento

Na relação dos cinco elementos que impulsionaram a mudança, em menor medida, o primeiro deles diz respeito ao sentimento de pertencimento ao grupo de estudos, como fonte de empoderamento e de reconhecimento. Acerca disso, os professores proferiram as seguintes falas: “*Os encontros permitiam conversar com os colegas, essa ideia de grupo é maravilhosa, sabe? De pertencer a um grupo e saber que não está sozinha nessa. Foi muito importante ouvir a opinião dos outros colegas, ver que eles também têm as angústias que eu tenho*” (Prof. Claudia - Entrevista); “*Até os colegas olham para a gente de outra forma, parecem que respeitam agora. Fico ansiosa esperando reunião de classe para falar as coisas que tenho feito. Sabe, isso deu um reconhecimento para a gente escola. Sinceramente, essa formação criou novos professores!*” (Prof. Daiana - Entrevista); “*Agora me sinto mais motivada em pertencer a este grupo que a gente tem. Nossa força vem da conversa e da troca de experiências. Tanto é, que tinha dias que a gente ficava horas conversando, desabafando, depois a gente entrava para o estudo*” (Prof. Paula - Entrevista); “*E valeu pela troca de experiências no grupo, aprender com as ideias das pessoas. Foi importante para a gente trabalhar no mesmo rumo*” (Prof. Gilberto - Entrevista); “*Eu tento acompanhar a evolução, para não ficar defasado. Nós de ‘nome da cidade’¹⁴² vamos juntos, uma vez um paga o combustível, outra vez outro. Assim não se torna não pesado, a gente se divide. Para estar naquele grupo vale a pena!*” (Prof. Gilberto - Entrevista); “*Foi muito bom ver que não sou só eu que não sabia*” (Prof. Sérgio - Entrevista); “*Essa ideia de a gente planejar em grupo é muito boa. Porque dois pensando juntos surgem ideias. E, também, esse momento de discutir com o grupo o que a gente fez é tudo de bom. Eu gosto muito disso aqui, me sinto bem aqui*” (Prof. Aline - 16º encontro de estudos); “*A participação nesse grupo me fez crescer muito. Posso dizer que sou outro professor depois desses dois anos*” (Prof. João - 20º encontro de

¹⁴² Nome da cidade omitido, visando preservar a identidade dos professores.

estudos); “A diretora veio falar comigo sobre a nossa formação que ela acompanha pelo jornal¹⁴³. Daí ela disse: ‘quantas coisas diferentes vocês têm na formação’. Eu disse: pois é, a escola deve reformular os currículos agora e eu quero trazer uma proposta de mudanças aqui também” (Prof. Saulo - Entrevista); “Eu sinto uma gratidão enorme por esse grupo. Porque agora eu sou sozinha na minha escola. Então para mim é uma riqueza enorme este grupo, eu não tenho palavras para agradecer e aproveito para dizer o quanto está me fazendo bem participar desse grupo” (Prof. Claudia - 16º encontro de estudos);

Pertencer a esse grupo é maravilhoso! Esse grupo também serviu para nos fortalecer, socializar os nossos anseios, achar soluções juntos, com ideias nossas. Eu acho que na história nunca tivemos uma formação assim. Eu escuto dos professores da escola que não participam da formação: ‘Credo, como você cresceu, como mudou o jeito de dar aula!’. E realmente, os encontros me mudaram completamente. (Prof. Daiana - Entrevista)¹⁴⁴

Percebe-se nos relatos o quanto fazer parte do grupo de estudos era algo gratificante, para além das questões específicas dos saberes disciplinares (TARDIF, 2014). As conversas no grupo de estudos permitiam a troca de experiências profissionais, de vida, etc., gerando um sentimento de pertencimento (IMBERNÓN, 2010). Como apontam Simão et al. (2009, p. 66), “[...] o crescimento profissional dos professores aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares”. Afinal, é preciso aprender a pensar sobre o que se pensa, para isso é necessário pertencer a uma comunidade de sujeitos pensantes (SAVATER, 2012).

6.2.2.2.2 “Não é de mão beijada”¹⁴⁵: um “chacoalhão” rumo a novas alternativas de ensino

O segundo elemento do bloco corresponde às ações de “chacoalhão”/mexida com os professores, como eles próprios denominaram. Os docentes consideraram fundamental o apontamento sobre a necessidade de enfrentar as dificuldades e tentar atuar na perspectiva das

¹⁴³ Mensalmente a formação era divulgada num jornal local, como consta no Apêndice X. Nesse sentido, a formação ganhou repercussão no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

¹⁴⁴ No Apêndice NN constam, especificamente, falas dos professores sobre suas percepções acerca da formação continuada.

¹⁴⁵ Expressão utilizada por uma professora participante da formação continuada, fazendo alusão à necessidade de participação efetiva dos docentes no processo do estudo colaborativo.

práticas inovadoras. Eis algumas falas: “*Essa formação me fez refletir, me incomodou... Eu estou incomodada ainda! Porque essa forma que você usou de chamar a gente para construir, provocou. Fez com que a gente tivesse que participar, pois nós temos que construir, não é receber de ‘mão beijada’*” (Prof. Sandra - Entrevista);

Esse chacoalhão foi fundamental para perceber que não precisa você ficar só naquela mesmice, que têm alternativas. Eu não sei se estou mais entusiasmada, sentindo mais segurança em fazer coisas diferentes. Antes, eu não tinha muitos desafios. Aí depois que você começou a nos desafiar... Eu me senti desafiada a fazer coisas diferentes. (Prof. Daiana - Entrevista)

Os chacoalhões que você nos deu foram fundamentais. Você é muito feliz na forma como coloca as coisas, que os professores realmente se tocam e conseguem compreender para que haja mudanças. Obrigado pelos chacoalhões, fizeram mexer alguma coisa e mudanças estão acontecendo a partir daí. (Prof. Claudia - Entrevista)

Nós precisávamos sair da nossa área de conforto, principalmente nós mais antigos que tivemos formação no século passado. E você deu essa chacoalhada em nós. Fez a gente perceber que estávamos desatualizados e isso nos incomodou e fez com que a gente se esforçasse e se interessasse pela formação. Para mim essa cutucada provocativa foi fundamental. (Prof. Saulo - Entrevista)

Essas discussões vieram a acrescentar e botar aquele alfinete, nos incomodar. A gente, 20 anos ali, dá uma certa acomodada. Então é bom porque essa formação cutucou, tenho que ir atrás buscar um conhecimento mais profundo da minha área. Essa cutucada que foi dada pode fazer sair dessa mesmice, digamos assim. (Prof. João - Entrevista)

Segundo Luiz et al. (2014, p. 77), estudos colaborativos que possibilitam o compartilhamento de práticas pedagógicas em constante reflexão, leituras e pesquisas “[...] deslocam o professor do ‘conforto’ da sua atuação profissional, instigando a necessidade de pensar sobre a sua formação de maneira ampliada [...]”. Logo, não se trata de negar a existência de uma *zona de conforto* em alguns casos, mas de considerar que ela se constitui/mantém muito pelo desconhecimento dos professores. À medida que os docentes constituem novos saberes sobre sua atuação docente – vinculados ao *por quê, o que, quando e como* ensinar – eles ficam mais próximos de garantir aos alunos o direito de aprendizagem.

No caso deste estudo, as manifestações dos professores constituem uma forma de reconhecimento ao difícil ato de instigá-los/motivá-los sem desconsiderar os seus saberes como

agentes construtores da formação continuada. Como os docentes são pessoas com trajetórias profissionais interligadas com suas vidas (TARDIF, 2014), é necessário ter cuidado no modo de mediação e abordagem de certos assuntos. Particularmente, a partir do momento que praticamente todos os professores se identificaram como atuantes com práticas tradicionais, manifestando conhecerem muitos casos de abandono docente, a incumbência de mediação da formação continuada por alguém que acredita na necessidade – republicana – de atuação com práticas inovadoras na EF escolar, torna-se uma tarefa delicada. Dito de outro modo, era preciso produzir uma reflexão coletiva acerca das próprias formas de atuação dos professores, estabelecendo uma relação com o direito dos alunos em aprender sobre a cultura corporal de movimento, sem *impor* minhas convicções. Nesse processo, qualquer descuido poderia ofender os professores e fazer com que eles não viessem nos próximos encontros.

6.2.2.2.3 “Pouca gente ajuda, a maioria critica”: a importância do suporte do mediador em estudos colaborativos de longa duração

O terceiro elemento apontado pelos professores foi o apoio, incentivo e disponibilidade que manifestei durante a formação. Os professores destacaram nas entrevistas: “*A gente nunca teve alguém que nos motivou, de incentivar e estar junto, à disposição para ajudar, inclusive indo até na escola da gente*” (Prof. Daiana); “*Eu não trabalhava a ginástica fazia muitos anos, tinha parado porque não tinha ninguém que incentivava para fazer e fui indo para o lado do esporte. Com esse apoio que você deu eu retomei e estou trabalhando ela de novo*” (Prof. Oscar);

Outra coisa que fez a diferença foi teu apoio e incentivo. Assim, todo tempo você dizia: “se você precisar disso me chama que estou à disposição”. Frisava várias vezes nos encontros. E quando eu disse que precisava de ajuda e você foi na minha escola para a gente estudar, meio que particular, eu achei o máximo! Então isso também foi uma grande diferença na minha mudança, com certeza. (Prof. Paula)

Quando você falava também que não é o papel hoje de quem vai à escola chegar criticando os professores, isso ajuda muito. Nós somos tão criticados em tudo, sabe! Mas pouca gente ajuda, a maioria critica! E eu precisava de ajuda. Nas formações contigo a gente sente que tem apoio, que você estava ali para dar suporte. Eu me senti aliviada quando você disse que os cursos nas faculdades não ofereceram condições totais para a gente ensinar o que se pede hoje em dia. Então a gente teve esse suporte teu que nos deixava a vontade. (Prof. Paula)

Na sequência, o Quadro 18 apresenta imagens de conversas nas escolas em que os professores atuavam e, posteriormente, uma postagem de agradecimento no grupo fechado no Facebook:

Quadro 18 – Encontros de estudos *particulares* nas escolas em que os professores atuavam



Fonte: grupo fechado no Facebook

Sem dúvida, a ação de me disponibilizar e realizar encontros de estudos de modo particular, como os professores denominaram, foi extremamente significativo para os docentes, possivelmente, por não ser uma ação frequente em formações continuadas. Como identifica

Tardif (2014), não é comum docentes/pesquisadores universitários estarem nas escolas, em contato com os professores. Mais do que isso, de modo polêmico, o autor afirma:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais os de ensino trabalham (TARDIF, 2014, p. 258).

6.2.2.2.4 Será que vai dar certo na prática? O desafio de dar aula sobre um tema recém estudado

Como quarto elemento do bloco foi apontado o desafio de realização de uma aula sobre o tema estudado na formação continuada, com suas turmas nas escolas em que atuavam, para ser analisada no encontro posterior. Eis algumas respostas nas entrevistas sobre isso: *“Era muito bom saber que no mês seguinte iríamos socializar com o grupo e discutir sobre o que tentamos fazer e discutir o que deu certo e errado”* (Prof. Claudia); *“Porque a gente se motivava. E eu vi mais sentido nas minhas aulas, me motivou mais agora com essas tentativas com os nossos alunos e as avaliações em grupo, depois”* (Prof. Nice); *“Essa formação me desafiou, isso foi um diferencial. Essa coisa de ter que tentar fazer o que estudamos para socializar no próximo encontro e fazer com que os alunos conheçam diferentes práticas. Isso fez com que eu me desacomodasse”* (Prof. Juliana).

As atividades para fazer durante o mês fizeram diferença, a gente falava sobre e vinha até uma certa curiosidade: será que vai dar certo na prática? Vamos tentar! E na maioria dava certo e era legal voltar e socializar com o grupo. Isso era interessante. Eu acho que foi bem importante, eu gostei muito mais daquelas partes que a gente podia vivenciar e depois na sequência socializar com o grupo. Então ali eu vi um ganho e vi até uma mudança nos alunos. (Prof. Paula)

Essas percepções dos docentes são semelhantes ao encontrado por Florêncio e Gomes-da-Silva (2017) numa pesquisa colaborativa com três professoras sobre a dança na EF escolar. Segundo os autores, as educadoras consideraram importante a avaliação em conjunto, após o desenvolvimento de aulas criadas coletivamente. Com isso, Gomes-da-Silva (2017) afirmam que a elaboração de novos conhecimentos pode ser construída a partir da análise das ações em diferentes escolas, por meio da reflexão coletiva.

Os sentimentos de desafio e satisfação manifestados pelos docentes, podem ser compreendidos pelo fato de possibilitar a testagem da mobilização dos saberes em situação de ensino no contexto *real* de atuação dos professores. Essa condição é extremamente necessária, pois como adverte Tardif (2014, p. 257):

querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados.

Ainda, sobre a relevância de os professores refletirem conjuntamente sobre as suas práticas, Anderson e Thiessen (2008, p. 146) apontam que

a mais profunda mudança na sua aprendizagem profissional ocorre quando eles começam a estudar conjuntamente as consequências de suas próprias práticas docentes de suas atividades de transmissão de conhecimentos, esforçando-se em ir além das formas tradicionais de ensino orientadas para aquisição e aplicação de conhecimentos [...].

6.2.2.2.5 “Coisas” que facilitam a vida da gente: o estudo de assuntos específicos na formação continuada

Finalmente, o quinto aspecto considerado foi o estudo de temas específicos relacionados à organização do ensino ao longo do tempo disponível e aos aspectos metodológicos. Alguns professores perceberam que uma *estruturação* pensada para um tema de ensino, pode ser utilizada para planejar/organizar outro. Pontualmente, os professores destacaram os assuntos: dimensões do conteúdo (procedimental, conceitual e atitudinal), método de ensino, unidade didática e plano de aula, como indicam as falas nas entrevistas: *“Eu destacaria também quando estudamos os tipos de conhecimento, o procedimental, o conceitual e das atitudes. Ajuda muito para classificar e organizar os assuntos”* (Prof. Claudia); *“O estudo dos planos de aula foi marcante, a partir daí foi eu percebi como desenvolver os conteúdos”* (Prof. Sandra); *“Aquela definição de o que eu ensino em cada aula, acho que é unidade didática que a gente chamou, né? Impressionante como uma coisa tão simples facilita a vida da gente”* (Prof. João);

Uma que me chamou atenção foi a forma de organizar a aula. De organizar ela naqueles momentos. Isso me facilitou muito o trabalho, a forma de trabalhar me ajudou. Então hoje essa questão desses momentos, as partes da aula é um diferencial. Para mim como professor, está melhor para estruturar e organizar minhas aulas. (Prof. Vitor)

Além das falas nas entrevistas, a resposta da professora Maria no questionário destaca a importância da unidade didática e dos planos de aula, como se observa na resposta dela: *“Todos os encontros que participei foram importantes no sentido de refletir sobre minha prática pedagógica, mas os de maior relevância foram a elaboração dos planos de aula e a distribuição do número de horas”*.

Um acontecimento pontual, que representa a alteração de concepção sobre o ensino na EF escolar, ocorreu no 23º encontro de estudos quando um professor participou pela primeira vez da formação e manifestou entendimentos similares ao que os integrantes do grupo tinham quando a formação teve início¹⁴⁶. Frente a isso, os professores se posicionaram apontando que, anteriormente, também pensavam do mesmo modo, mas haviam superado essa compreensão. Eis algumas falas sobre essa situação: *“Colega, essa percepção e essas angústias que você tem, são as angústias que nós tínhamos antes no início da formação. Entendo que é difícil, mas nosso grupo já superou isso”* (Prof. Claudia - 23º encontro de estudos); *“É, a gente dizia a mesma coisa que você está dizendo. Mas agora, depois de mais de 20 encontros nós vimos que é possível uma outra EF”* (Prof. Daiana - 23º encontro de estudos); *“Nós temos um grupo no face, lá estão muitas coisas que a gente fez, você pode ver lá. Vai ver que é possível fazer”* (Prof. Paula - 23º encontro de estudos);

Quando iniciamos a formação nós também pensávamos dessa forma, a gente tinha essa visão. Mas com os encontros nós estudamos e vimos inúmeras possibilidades e a gente tem condições de fazer sim! Vimos que todos esses temas podem ser feitos, inclusive muitos de nós já fizemos em nossas aulas. Muitas vezes a gente não consegue enxergar possibilidades porque a gente não conhece, mas existem! (Prof. Claudia - 23º encontro de estudos)

Algo que para mim foi marcante, foi que há uns dias teve um professor num encontro que não tinha vindo em nenhum dos que tivemos nesses dois anos. Ele foi embora na metade do encontro, porque ele começou a levantar questões que já tínhamos superado e três professoras do grupo se manifestaram contra, dizendo que antes a gente também tinha esse pensamento, as mesmas angústias e tal, mas que já tínhamos superado aquilo. Naquele dia, eu percebi o quanto o grupo tinha evoluído. (Prof. Oscar - Entrevista)

Esse contexto, pensado a partir de Tardif (2014), permite identificar a influência dos saberes profissionais, por meio da formação continuada, na mudança de concepção de ensino dos professores. Como defende o autor, ratificado neste estudo, professores podem mudar e constituir

¹⁴⁶ Na linha do que consta na primeira categoria de análise: as concepções prévias dos professores.

novos saberes a partir de determinados acontecimentos em suas vidas. No caso deste estudo, a formação continuada em questão foi um diferencial na vida profissional dos participantes.

Em síntese, esse conjunto de elementos mostra porque é tão difícil enraizar na prática pedagógica aquilo que há mais de 30 anos a EF vem discutindo, conceitualmente, no meio acadêmico. Portanto, formações de curta duração que não tratam de temas específicos da EF e não levam os saberes dos professores em consideração, parecem não apresentar condições efetivas para a mudança de concepção de ensino.

6.2.3 O formato e a condução da formação continuada

Ao analisar essa terceira subcategoria, constatei que o formato e o modo de condução da formação continuada foram essenciais no processo de mudança de concepção de ensino dos professores. Em síntese, essa subcategoria diz respeito às estratégias/opções metodológicas que adotei – no que se refere à didática – para o gerenciamento do estudo ao longo dos meses, algo que está diretamente relacionado com minhas ações enquanto mediador da formação, referindo-se: às possibilidades oferecidas pela implementação do estudo colaborativo, de longa duração, na perspectiva da pesquisa-ação; à organização dos participantes em semicírculo nos encontros; à realização de indagações como forma de potencializar reflexões acerca dos temas estudados, induzindo a uma participação ativa nos encontros; ao apontamento de fragilidades na formação inicial, de modo a não *culpabilizar* os professores; aos comportamentos dos professores como consequência das ações/falas proferidas na condição de mediador; à criação do grupo fechado na rede social Facebook.

6.2.3.1 As possibilidades oferecidas pelo estudo no formato colaborativo

A decisão pela configuração do estudo no viés colaborativo, durante um longo período de tempo, permitiu a reflexão sobre as concepções prévias dos professores por meio de argumentações diferentes. Assim, possibilitou uma participação efetiva dos professores na constituição/alteração de saberes e, conseqüentemente, na mudança de concepção de ensino. Na sequência, as respostas nas entrevistas das professoras Aline, Nice e Sandra, respectivamente, evidenciam isso: “*Eu achei fantástica essa formação, a forma como foi conduzida, todo mundo*

criando junto, dando a sua contribuição, todo mundo se sentindo importante”; “Essa nossa formação, acho que pela maneira de conduzir, parece que fica mais fácil para gente ter entendimento e daí dá para mudar a prática. Com todos falando o que pensam, dando opinião fica melhor. Essa é a primeira, desse tipo, que eu faço”; “Poder vir aqui e dividir as experiências, nossas dificuldades, nossos acertos, escutando elogios e as vezes críticas¹⁴⁷, tudo assim no coletivo... Perdem aqueles que não estão participando. Chega a dar uma alegria quando é semana da nossa formação”.

É possível perceber que os professores consideram importante participar efetivamente dos acontecimentos da formação continuada. Como indica Tardif (2014, p. 292), “[...] os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos”. Assim como perceberam Luiz et al. (2014), numa pesquisa que analisou o modo como professores de EF se apropriam de formações continuadas, esse estudo indica que os participantes também percebem a formação continuada como momento de compartilhamento de experiências, que fortalece e reconhece os educadores como autores desse processo.

6.2.3.2 A organização dos participantes em um semicírculo nos encontros de estudos

O fato de o grupo de estudos criar o hábito de se posicionar em um semicírculo, com o combinado de que todos poderiam se expressar, possibilitou a ideia de um grupo formado por pessoas que podem pensar juntas, como consta em falas dos docentes apresentadas anteriormente e, pontualmente, como declararam as professoras Aline e Claudia, respectivamente, no 2º encontro de estudos: *“Fantástico isso que está acontecendo aqui. Quando a gente pôde fazer isso? Todo mundo se olhando, escutando, falando, vendo que os problemas são comuns... Se continuar dois anos assim, como falaram que é para ser, acho que vamos evoluir muito”; “Esse círculo é tão necessário para que a gente possa conversar e aprender uns com os outros. Aqui tem alguns com conhecimentos específicos e desse modo, todos podendo falar e contribuir, nós*

¹⁴⁷ No entendimento de Luiz et al. (2014), as críticas – por meio de conflitos de ideias, tensão e acordos – são necessárias para haver produção de conhecimento.

vamos aprender muito”. Na sequência, apresento um quadro com algumas imagens para esclarecer a *disposição física* do grupo nos encontros de estudos¹⁴⁸:

Quadro 19 – Exemplo do formato físico dos encontros



¹⁴⁸ Durante a parte dos encontros dedicada a estudar a dimensão conceitual dos conteúdos, normalmente eram utilizados materiais didático-pedagógicos, tais como: projetor de imagens, quadro, pincel ou giz, folhas A4 e canetas. No Apêndice PP consta imagens de alguns desses materiais.



Fonte: arquivos da 36ª CRE

6.2.3.3 O incentivo e a consideração à participação dos professores

A opção metodológica de incentivar as falas e manifestações dos professores, considerando as opiniões de todos, foi extremamente importante. Particularmente, a utilização frequente de indagações aos professores possibilitava reflexões sobre questões cotidianas que envolvem a atuação docente, de modo que as ações de questionar e solicitar esforço cognitivo e proposições dos professores remetia a uma participação ativa dos docentes no processo. Logo, a utilização de perguntas para a indução a determinadas compreensões, em vez de dar respostas prontas, parece atrair a atenção dos educadores, conforme a professora Claudia manifestou na entrevista: *“Eu achava muito interessante quando um de nós te fazia uma pergunta e você não respondia de cara. Você refazia a pergunta para o grupo responder. Daí a gente foi se dando conta que precisaria pensar, que era o grupo que iria criar as respostas e não ganharíamos as coisas prontas”*¹⁴⁹.

Nessa linha, de modo geral, os professores sentiam-se valorizados quando eram solicitados a expressarem seus entendimentos sobre determinados temas, como falou a professora Sandra na entrevista: *“Nessa formação a nossa opinião foi considerada. Toda hora a gente era solicitada a falar. Porque não adianta um professor sentar lá na frente e ficar lendo um texto, sendo que faz muitos anos que não entra numa escola e vem me dizer o que eu tenho que fazer”*. Essa valorização percebida pelos professores, dificilmente ocorre nas formações continuadas, uma vez que muitas vezes, os professores de EF são vistos “[...] como idiotas cognitivos e/ou

¹⁴⁹ Há quase 20 anos, Betti (1999) apontou que “o aluno precisa pensar e não somente produzir”. Atualmente, essa frase é pertinente para os professores participantes de formação continuada – no sentido da frase de Freire (2014, p. 25): “não há docência sem discência”. Nesse processo, as indagações são fundamentais.

vítimas do caráter deformador das estruturas macrossociais. São praticamente desconsiderados como sujeitos coparticipantes do processo de legitimação acadêmica da EF conquanto componente curricular” (GARIGLIO, 2013, p. 247). Conforme defende Tardif (2014, p. 40), é preciso reconhecer que os professores são “sujeitos do conhecimento” e que “deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional”. Desse modo, os docentes precisam ser escutados para que possam se manifestar sobre formações continuadas que sejam úteis para eles. Logo, é preciso levar em consideração

[...] os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 23).

6.2.3.4 O apontamento de fragilidades na formação inicial: um ato de defesa dos professores

Outro aspecto determinante que gerou confiança do grupo de professores foi a manifestação de meu entendimento sobre a existência de *fragilidades* na formação inicial, refletindo diretamente na atuação dos docentes nas aulas de EF. Defendi durante os encontros que não foram oferecidas condições efetivas aos docentes para que eles pudessem alterar a forma de atuação de um ensino centrado no desenvolvimento da aptidão física (BRASIL, 1971), ou somente sobre os esportes, para outro pautado na cultura corporal de movimento (BRASIL, 1998). Essa ação induziu uma relação de confiança, conforme se percebe, respectivamente, nas falas de Claudia e Paula nas entrevistas: *“Uma coisa que eu gostei muito foi que você sempre esteve do nosso lado. Nunca disse: vocês estão errados, não fazem nada. Porque a gente se sente sempre julgada, principalmente com pessoas da universidade. E você reconheceu que nossa formação é antiga e foi fraca”*; *“Foi um alívio quando você disse que ninguém deu condições para a gente ensinar na EF como se pensa hoje, com os temas da cultura corporal de movimento. Porque um monte de coisas a gente não teve na faculdade, mas não levam em conta isso e você meio que nos defendeu”*. Com isso, a estratégia de apontar limites da formação inicial retirava a ideia de *culpabilidade* dos professores pela desvalorização da EF na escola, ao passo que oferecia aos docentes um convite para estudar coletivamente temas fundamentais para alteração dessa situação.

Essa relação de confiança estabelecida foi extremamente importante para que os professores pudessem se expressar com menos receio. Assim, depois que os docentes percebem a ideia de confiabilidade no grupo de estudos, com o tempo, eles *se abrem*, ou seja, começam a manifestar posicionamentos importantes que não falavam nos primeiros encontros. Isso demora meses, como se identifica nas respostas dos professores Aline e Sérgio, respectivamente, nas entrevistas: *“É difícil as pessoas falarem do que não fazem bem. Olha Robson, quanto tempo demorou para uns contarem o que faziam e o que não faziam...”*; *“[...] porque eu não sabia, mas eu tinha vergonha de dizer isso no início. Depois quando eu vi que tinha outras pessoas que também não sabiam, que tinham as mesmas dificuldades pelas angústias, eu me senti muito bem. Lá pela metade fui me sentindo mais à vontade”*. Inclusive essa constatação foi percebida pela professora Paula na entrevista: *“com a sequência dos encontros, o grupo foi criando a atitude de se abrir, de você colocar tuas angústias... Porque demora para criar um vínculo”*. Segundo Luiz et al. (2014), a constituição de vínculo por meio de relações de confiança, é um dos principais desafios nos estudos colaborativos, principalmente quando há ação conjunta de professores que trabalham na escola e os que atuam na universidade.

Com base nas reflexões que os professores fizeram sobre sua própria formação inicial, eles perceberam que seus cursos¹⁵⁰ não lhes ofereceram condições efetivas para o desenvolvimento do ensino na ótica de uma EF renovada. Constata-se esse entendimento quando se observa os seguintes trechos das entrevistas: *“Eu achei nosso estudo fantástico, foram trabalhadas coisas que eu não tive na minha formação. Não tive lutas. Os assuntos da saúde também não. Na verdade, isso que estamos estudando, faz ‘cair por terra’ tudo que a gente aprendeu na faculdade. Eu acho que é isso que nos faltava”* (Prof. Paula - Entrevista); *“Eu me formei em 1987 e saí com muito pouco, quase nada. Aqui eu aprendi o que eu não aprendi na faculdade¹⁵¹. Olha, para falar a verdade saí com quase nada, porque eu trabalhava de manhã e estudava a noite”* (Prof. Sandra - Entrevista); *“Na época da graduação o que era mais trabalhado eram esportes. Não tive nada sobre lutas, por exemplo”* (Prof. Juliana - Entrevista); *“Na minha graduação eu não tive lutas. Além de esportes nós tínhamos mais ginástica, mas também não abriu o leque, era mais ginástica artística e olímpica”* (Prof. Vitor - Entrevista);

¹⁵⁰ O limite da formação inicial não é o único elemento problemático, mas é um dos que têm grande destaque neste cenário.

¹⁵¹ Como lembra Savater (2012, p. 111), a maioria dos professores foram formados “[...] numa época em que nem sequer existiam as matérias das quais, anos depois, passaram a ser professores”.

“Para trabalhar com todos esses temas meu curso não me deu condições. Na faculdade era a linha do esporte, ensinava a parte técnica, mas como nós discutimos essa variedade não” (Prof. João - Entrevista); *“Minha faculdade não ensinou tudo isso que nós estudamos. Tipo: dança tinha, mas era a questão mais expressivas e lutas nem existia”* (Prof. Bruna - Entrevista); *“Eu sou franco em dizer que ginástica eu tive na faculdade, mas não tinha segurança para trabalhar”* (Prof. Oscar - Entrevista); *“Minha graduação ofereceu apenas ideias sobre determinados assuntos para atuar, não preparou. Lutas eu não tive no meu currículo”* (Prof. Maria - Entrevista); *“A minha faculdade não me ensinou essas coisas. Dança era uma disciplina optativa. Eram fortes os esportes e ginástica de academia e a ginástica aeróbica. Mas não colocavam a teoria”* (Prof. Daiana - Entrevista); *“Onde eu fiz a minha formação eu não tive isso”* (Prof. Claudia - Entrevista); *“Na minha época era só competição, se formava para competir, era o objetivo de competição, é diferente do que é agora. Por isso, acho que estamos tão distantes do que os acadêmicos estudam hoje na faculdade”* (Prof. Bruna - Entrevista); *“Eu não tive isso na faculdade, era aquela coisa técnica dos esportes. E tem um monte de coisa que veio depois que não tive na minha formação. Esses de aventura eu não tive, essas práticas e sociedade também não, as aquáticas não, nem saúde”* (Prof. Nice - Entrevista).

Eu sou filho de uma formação tradicional que visava o esporte. Então muitos assuntos que nós tivemos nos nossos encontros eu não vi. Lutas, por exemplo, não tive e vimos agora que é uma coisa bem possível. Nem de longe nos formou para dar conta de tudo. Porque vimos agora que entra o skate, mountain bike, tiro de laço, judô e um monte mais... A formação na faculdade não contemplou isso. Hoje a nossa área mudou radicalmente para quando me formei. Eu estou aprendendo agora com uma estagiária os esportes na natureza, porque eu não tive na minha formação. Esses acadêmicos de agora estudam umas coisas que a gente não teve. (Prof. Lino - Entrevista)

Em me formei há muito tempo, então muita coisa mudou. A gente saiu com o mínimo de conhecimento e naquela época era outra visão, era esporte, era bem restrito. Eu sempre senti necessidade de uma formação assim. Nunca a oportunidade de ter uma formação que fosse dessa forma. Porque é difícil, onde é que a gente vai buscar?... Eu me sentia bem perdido. Minha formação não trouxe esses assuntos. (Prof. João - Entrevista)

Olha, a faculdade ofereceu condições para algumas coisas, outras não. A ginástica a gente teve. Esportes também. Jogos motores e lutas eu não tive, não tinha nada de lutas naquela época. Dança a gente tinha alguma coisa assim, mas não que desse para sair ensinando. Práticas corporais de aventura a gente não tinha. Atividades aquáticas até que nós tivemos, mas para ensinar os outros não dá. (Prof. Nice - Entrevista)

Também foi possível identificar as fragilidades na formação inicial, nas respostas dos professores à questão do questionário que perguntava se o curso de graduação havia garantido *condições efetivas* (conhecimento suficiente para ensinar) para desenvolver o ensino dos temas estudados na formação continuada. O Quadro 20 apresenta algumas das respostas:

Quadro 20 – Percepção dos professores sobre a formação inicial que tiveram

Professor(a)	Escrita
Prof. Bruna	Com certeza não, tem alguns temas que nunca estudamos na graduação.
Prof. Nice	Não. Porque meu currículo foi antes de 90. Até agora já mudou 3 ou 4 vezes. Esses temas não tinham lá no currículo.
Prof. Paula	O meu curso de graduação não me garantiu condições efetivas para que eu pudesse desenvolver todos os temas que estudamos na formação continuada. Por exemplo, minha grade curricular da época não contemplava lutas. As aulas aconteciam de uma forma bem distante da realidade escolar. Os esportes quando ensinavam somente os movimentos.
Prof. Sandra	_____ Plenamente não. O curso de Educação física fornece idéias sobre determinados assuntos,mas não prepara o acadêmico pra atuar na prática.
Prof. Saulo	Não. O currículo da faculdade na época não previa todas estas opções de ensino. A ênfase era sobre os esportes tradicionais – voleibol, handebol, basquetebol, futebol, atletismo, natação, dança e ginástica olímpica.

Fonte: arquivos da 36ª CRE

Os depoimentos e as respostas aos questionários apresentam relação com a suspeita levantada por Bagnara e Fensterseifer (2016), quando os autores alertam que a formação inicial em EF pode não preparar os egressos para a intervenção pedagógica. Como Braghin e Fernandes (2017, p. 36) apontam, “[...] a formação dos professores também pode ser ‘encarada’ como um dos entraves para a formulação de práticas diversificadas no cotidiano da escola”.

6.2.3.5 Efeitos de determinadas ações e falas proferidas na condição de mediador nas atitudes dos professores

Ao analisar os acontecimentos dos encontros de estudos, por meio dos artefatos da 36ª CRE, percebi que determinadas ações e falas proferidas na condição de mediador geravam atitudes distintas dos professores. Como manifestado em Gonçalves, González e Borges (2016)¹⁵², meus atos durante a formação continuada influenciavam diretamente – as vezes

¹⁵² Esse manuscrito apresenta os resultados referentes aos cinco primeiros encontros de estudos da formação continuada, portanto, antes de meu ingresso no doutorado.

positiva outras negativamente – nas percepções e nas atitudes dos professores. Como consequência negativa – entendendo que as decorrências positivas já foram bastante mencionadas – posso apontar: (a) a *cobrança* da leitura prévia dos textos no início dos encontros gerava uma sensação desagradável no grupo, uma vez que a minoria dos professores realizava a leitura dos textos ou assistia aos vídeos indicados; (b) a opção por realizar discussões de caráter reflexivo sobre temas que envolvem a EF escolar gerou o sentimento de angústia e frustração nos professores, num primeiro momento; (c) alguns professores não gostavam de realizar tarefas durante os encontros, tais como planejamento de aulas, de unidades didáticas, entre outros, como mencionou a professora Sandra no 10º encontro de estudos: “*Eu não sei o que botar nesse planejamento, não gostei de fazer isso!*”.

6.2.3.6 O grupo fechado na rede social Facebook como suporte para o estudo colaborativo

No processo de acompanhamento da formação e, pode-se dizer, dos professores, as postagens no grupo fechado na rede social Facebook foram extremamente importantes. Com o tempo, esse *espaço* serviu para diferentes ações, entre elas: informar/insistir que professores fizessem as leituras de textos antes dos encontros¹⁵³; trocar informações sobre a formação continuada; solicitar materiais de estudos; sanar dúvidas acerca do que foi estudado nos encontros; compartilhar produções didático-pedagógicas produzidas individual e coletivamente; solicitar auxílio de estudos *particulares* nas escolas. Dessa forma, o local virtual serviu para o que Luiz et al. (2014, p. 86) denominam “redes de partilha de experiências”. Na sequência, a título de exemplificação, o Quadro 21 apresenta algumas dessas postagens:

¹⁵³ Cabe mencionar que boa parte dos professores visualizava as postagens, como se percebe no número de visualizações na parte inferior das imagens.

Quadro 21 – Exemplos de postagens no grupo fechado na rede social Facebook

The image displays five sequential screenshots of a Facebook group. The first two screenshots show text-based posts with interaction buttons like 'Curtir' and 'Responder'. The third screenshot shows a post with a date and a request for help with a diagnostic. The fourth screenshot shows a post with a date and a request for a specific diagnostic activity, including a document attachment titled 'PLANO DE AULA TAREFA DE ESTUDOS.docx'. The fifth screenshot shows a post by 'Robson Borges' dated 18 de abril de 2017, containing a list of text resources and a message about reading and discussion.

Fonte: grupo fechado na rede social Facebook

Como Morisso, Vargas e González (2017) identificaram, o grupo virtual serviu como um repositório digital. Segundo os autores (p. 217), “[...] o grupo do Facebook já é uma ferramenta valiosa quando permite que professores e alunos compartilhem material relevante para o desenvolvimento das unidades didáticas desenvolvidas na Educação Física”.

Ao fazer uma síntese do formato e a condução da formação continuada, identifiquei a ocorrência da possibilidade apresentada por Bologna (2018). Segundo a autora, a formação continuada é uma oportunidade para diminuir a distância entre o que *se acredita*, o que *deveria ser* e o que *efetivamente ocorre* nas aulas de EF.

Esse formato de formação continuada foi algo novo para os professores. Como eles declararam, não tinham participado de formação com característica de longa duração e de modo colaborativo como esta: “Desde o ano 2000 eu participo de todas as formações de EF e em nenhum momento teve uma formação continuada tão longa e tão importante quanto essa” (Prof. Claudia - Entrevista); “Formação que nem essa eu nunca tinha feito. Nesse tempo todo, com clareza e direcionamento assim não tive nenhuma outra. A nossa formação foi diferente, porque não adianta você ir lá escutar palestrantes que falam e não consideram nossa realidade” (Prof. Maria - Entrevista); “Nas formações que participei antes dessa eu acho que não conseguia motivar nós, não tinha um retorno esperado. Nós tínhamos aqueles encontros nas linguagens que não tinham nada a ver, nós ficamos lá para produzir texto, não tinha uma sequência” (Prof. Sandra - Entrevista); “Nós tínhamos formação juntos, Português, Educação Física, Inglês, Espanhol... Nós íamos na universidade assistir aquelas aulas de leitura de textos que não tinha proveito, não atendia aos nossos problemas da EF. Nós sempre estávamos esperando uma formação como essa” (Prof. Oscar - Entrevista);

Formação como essa nunca tivemos! As formações que até então participava, em termos de estado e coordenadoria, elas eram muito gerais, não eram tão pontuais em relação a estudar EF, não tinham uma característica de continuidade, não eram atrativas. Como professor de EF não me acrescentava nada. Mas nesse formato agora, nesta possibilidade de estudos prolongados e construir juntos é a primeira vez. (Prof. Vitor - Entrevista)

Eu já passei por várias formações, mas nenhuma tão ampla como essa. Geralmente quando é na nossa área é só sobre esportes. As formações eram algo isolado, solto, não tinha uma sequência. Um sobre regras de um esporte, outro sobre... Assim, como essa, a gente nunca teve. E quando era formação da área das linguagens a EF era uma espécie de coadjuvante. Porque lá se passava produção de texto. (Prof. Lino - Entrevista)

As formações eram todos das linguagens, juntos. A gente lia um texto e no final fazia uma sistematização. Cada vez que eu tinha que entregar essa sistematização eu mostrava o meu descontentamento, pois não acrescentava em nada, era só para poder ganhar certificado. Então não contribuía conosco. Quando era de EF, era sobre esporte, geralmente sobre arbitragem, regras, meio isolado. (Prof. Daiana - Entrevista)

As que tivemos antes eram com encontros esporádicos, mas não era uma sequência longa como agora. Geralmente eram todos juntos, com português, artes, EF... A gente ia lá e, olha, era só para dizer que estava, porque para nós não ajudava em nada. A gente lia um texto que não tinha nada a ver com a nossa matéria. Vontade nem dava de ir. Ia só porque tinha aquele horário para ir mesmo. Até a gente nem estudava nada direito porque não era coisa da realidade da gente. Quando começou a sair essa nossa formação, eu disse: bah! Agora está na nossa área, no nosso dia a dia, com o que a gente trabalha. (Prof. Gilberto - Entrevista)

Essa nossa formação conseguiu inverter uma coisa na nossa área, porque hoje a EF é uma referência em formação. Quando a gente comenta que estamos estudando há dois anos juntos, todo o mês, os colegas das outras áreas ficam impressionados, porque eles não têm isso. Esperamos que a nossa coordenadoria entenda que formação realmente tem que ser continuada e que não adianta pegar um dia o voleibol, no outro basquete. Isso ajuda, mas não tem sentido porque não tem uma ligação. (Prof. Aline - Entrevista)

Frente aos depoimentos dos professores, reforço o apontamento de Luiz et al. (2014, p. 80) sobre a importância de a formação continuada potencializar um caráter de autonomia aos professores:

destacamos a necessidade de construir um sentido de formação continuada que permita ao professor problematizar suas práticas, entendendo-a como produtora de teoria, em um movimento constante de releitura provocado por outras teorizações oferecidas na própria formação. Isso implica uma mudança nas relações estabelecidas, em que os professores passam de expectadores a autores, corresponsáveis pelo processo de formação. A formação, nesse caso, não é feita para o professor, mas com ele em um processo constante de compartilhamento de experiências e investigação da sua prática.

A forma de condução da formação continuada, incentivando a participação dos professores, permitia momentos de manifestações de insatisfações dos docentes sobre questões cotidianas do trabalho, tais como: número baixo de períodos de aulas de EF na semana, a desvalorização da área frente a outras disciplinas¹⁵⁴ e falta de materiais. Esses momentos de *desabafo coletivo*, ocorreram na maioria dos encontros, sendo mais forte nos primeiros e diminuindo a incidência nos encontros finais. O professor João comentou sobre isso na entrevista: “*Talvez no teu planejamento você queria ter trabalhado um pouco mais a parte dos temas em si, mas chegava em momentos que a gente falava muito, porque nas nossas primeiras conversas aparecia muita angústia e reclamações de problemas no trabalho*”. Assim, a ação de não interromper os professores quando direcionavam os diálogos para questões não condizentes

¹⁵⁴ Por exemplo: “*Eu acho que a EF está a cada pouco decaindo, não adianta a gente dizer que não. Ela decai porque ela não tem o respeito da comunidade escolar*” (Prof. João - Entrevista).

com o foco do estudo em determinado encontro, foi percebida de forma positiva. Esse tipo de *desabafo* dos professores foi identificado e compreendido por Molina Neto et al. (2006, p. 58), os quais defendem que “os professores têm necessidade de falar de suas experiências pedagógicas no interior dos ambientes de trabalho e confrontá-las com as inovações teóricas em um processo sistemático e permanente”.

Essa atitude de respeito aos anseios e interesses dos professores é fundamental em formações continuadas que visam a participação ativa dos participantes. Como destaca Tardif (2014, p. 292), trata-se de uma formação na qual “o professor universitário para de desempenhar o papel de ‘transmissor de conhecimentos’ e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação”.

Pautando-me no postulado de Tardif (2014), da *epistemologia da prática profissional*, para analisar os saberes utilizados pelos professores participantes da formação continuada – particularmente dos que ministraram aulas para os seus alunos a partir do que foi estudado no grupo de estudos – é possível apontar uma mobilização integrada dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares nas aulas de EF. A parceria entre 36ª CRE e universidade, possibilitou uma formação continuada de modo que os docentes – além de participarem efetivamente da construção de uma proposta curricular – desenvolvessem aulas para seus alunos a partir dos saberes estudados sobre a EF, enquanto disciplina escolar, em interface com o contexto de sua escola e suas concepções prévias, agora, *menos fortes*.

Nesse contexto, com base nas manifestações professores, é possível reconhecer uma espécie de êxito no formato e na condução da formação continuada. No sentido de que não são os documentos – as bases legais, as propostas curriculares – que *levam* os professores a uma mudança de concepção, pois *os documentos não falam*. Caso os documentos fossem suficientes, teríamos outro cenário na EF escolar. O fato de serem produções oficiais não significa que eles tenham força suficiente para mover os professores do atual estado em que a maioria se encontra – abandono docente ou práticas tradicionais – para outro mais próximo da concepção presente nos documentos. Portanto, é a pessoa que realiza o estudo colaborativo com os professores, acreditando nesse processo, que potencializa uma aproximação aos sabres previstos nos documentos.

Nesse sentido, no bojo dos estudos colaborativos, faz-se necessária a mediação de alguém em condições para tal tarefa, por mais subjetivo que isso possa ser, no sentido de *expertise* como

foi identificado em Borges (2014). As ações/escolhas na condução da formação continuada – que ocorrem de diferentes formas, como por exemplo: mediar manifestações dos professores com argumentos contrários; *trazer* os diálogos para o objetivo daquele encontro de estudos específico; sugerir temas/conteúdos para estudo, entre outros – são decisivas nas possibilidades que os professores participantes terão de reflexão. Assim, como se defende nesta tese o direito de aprendizagem dos alunos, de acordo com as bases legais, pode-se pensar que, ao participar de uma formação continuada, os professores têm o direito de contato com temas, conteúdos e metodologias que possibilitem mudanças de concepção.

Sistematizando as informações apresentadas, entendo que um processo de formação continuada de longa duração, pautado nos pressupostos de uma EF renovada, pode contribuir para uma mudança de concepção de ensino na qual o direito a aprender a pluralidade dos temas da cultura corporal de movimento seja central à medida que atende, em maior ou menor medida, a determinados requisitos. No caso da formação continuada analisada nesta tese, os seguintes quesitos foram fundamentais para a mudança de concepção de ensino dos professores: (a) a organização da formação continuada num período de tempo que possibilite aos professores participantes estabelecerem uma relação de confiança – entre eles mesmos e com quem estiver coordenando a formação –, o que permite se expressar *mais livremente* sobre questões individuais acerca da atuação docente; (b) possibilitar a participação ativa dos professores, no sentido de que sejam instigados a participarem efetivamente da produção das respostas; (c) abordar uma reflexão sobre a especificidade da EF na escola; (d) propiciar a experimentação corporal dos temas de ensino estudados; (e) considerar os saberes dos professores e as *realidades* das escolas em que eles atuam; (f) o *produto* da formação continuada precisa *fazer sentido* para os professores.

O conjunto desses quesitos permitiu que os professores, os quais se autodenominavam como tradicionais, *se movessem* de um *local* – no que se refere à dimensão conceitual – para outro que não estavam antes de participar da formação continuada. Nesse processo, alguns se moveram mais, outros menos. De todo modo, os quesitos se constituem em indícios de como se pode operacionalizar possibilidades de mudança de concepção de ensino de professores e, em alguns casos, de atuação decente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tão difícil e complexo quanto planejar e coordenar uma formação continuada com duração de quase três anos, numa perspectiva de EF escolar desconhecida pela maioria dos professores, é a ação de analisar os documentos produzidos durante o evento. Em função do objetivo proposto para a tese, foi necessário considerar muitas informações produzidas por pessoas com diferentes trajetórias profissionais, o que tornou o processo de análise complexo.

A partir do postulado por Tardif (2014) – que os saberes docentes evoluem com o tempo, de acordo com os acontecimentos – é possível afirmar que a formação continuada na qual os professores participaram foi um momento diferenciado em suas histórias profissionais. Representou um período no exercício da atuação docente diferente do que haviam participado anteriormente.

Inicialmente, a análise das concepções prévias dos professores antes da participação na formação continuada, indicou que à medida que o sentido da EF na escola não é claro para os docentes, eles não têm certeza sobre *o que* ensinar. Em consequência, optam por temas com os quais sentem-se mais à vontade desenvolvendo práticas tradicionais vinculadas à abordagem de poucas modalidades esportivas. Contudo, essa situação é incômoda para os professores que reconhecem não atuar de modo articulado com a finalidade da EF escolar indicada pelos documentos legais. Frente a isso, os educadores solicitam ajuda para que possam qualificar seu trabalho.

Nesse sentido, o despreparo dos professores quanto ao desconhecimento sobre conteúdos pertinentes à EF escolar minimiza a possibilidade de trabalhar com a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento. Com isso, o direito de aprendizagem dos alunos se reduz. Essa situação incomoda os professores que reconhecem a necessidade de formação continuada para que possam constituir novos saberes, entendendo que precisam estudar. Principalmente, porque a formação inicial não ofereceu conhecimento suficiente para trabalhar com as demandas da EF escolar na contemporaneidade.

Com a participação na formação continuada e o contato com temas que desconheciam, os professores passaram a suspeitar de suas compreensões acerca das próprias formas de atuação docente. Essa ação gerou um estado de angústia que foi diminuindo para alguns, à medida que os

assuntos estudados faziam sentido e, aumentando para outros, que reconheciam a importância de atuar de outro modo, mas não se percebiam em condições plenas para tanto.

Em linhas gerais, a formação continuada possibilitou que todos os participantes alterassem suas concepções de ensino acerca da EF escolar, no entanto em níveis distintos. A partir da ideia de gradualidade foi possível constatar que não houve um momento único gerador de mudança, ao contrário, vários fatores influenciaram a constituição de novos saberes, destacadamente: o direito dos alunos aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento, a experimentação corporal dos temas estudados e a construção coletiva de uma proposta curricular para a EF em âmbito regional.

Relacionado a isso, o formato e a condução da formação continuada – na ótica de estudos colaborativos por meio da pesquisa-ação, realizada no local de trabalho dos professores, considerando os saberes dos professores e incentivando sua participação ativa, além do cuidado no acompanhamento da formação – foi essencial para realização de um processo bem-sucedido.

Como limites do estudo, houve aspectos que dificultaram um êxito maior da formação continuada constituindo empecilhos durante o processo de estudo. Um deles é o fato de que os professores têm dificuldades de estudar sozinhos, não há ideia de autonomia, são dependentes de alguém para condução dos estudos. Outro empecilho foi o ingresso de docentes após o desenvolvimento de alguns encontros, fato que dificultava o avanço das discussões.

Para além de uma satisfação profissional com o resultado da formação, como docente que atua na formação inicial e continuada de professores, ao analisar os documentos oriundos da formação continuada, lembrei-me de meu sentimento de aprazimento pessoal com a oportunidade de aprendizado que tive com esse grupo de educadores. Aprendi muito com os professores que por 26 vezes deixaram suas atribuições cotidianas para – humildemente – estudar e aprender ainda mais. Nesse processo, por um lado, acabavam se expondo e dividindo suas fragilidades, medos, inseguranças, angústias. Mas, por outro, demonstravam o comprometimento profissional com a educação dos alunos (mesmo que eles raramente reconheçam valor nisso), assumindo a condição primordial de nossa profissão: ser um estudante por toda a vida! Ao fazer isso, os professores cumpriram – e não ignoraram – o juramento que fizemos ao receber a *licença republicana* para ensinar.

Nesse contexto, sempre me impressiona e motiva, o fato de um conjunto de docentes fazer um esforço para participar de um grupo de pessoas que se reúne para estudar – alguns, inclusive,

viajando quilômetros com recursos financeiros próprios –, sendo que a maioria dos colegas não o faz, por diferentes motivos. O esforço desses professores foi admirável e muito inspirador!

No contexto atual de constatação da fragilidade da EF, enquanto área de conhecimento, cada integrante desse grupo assumiu o compromisso de fazer parte da luta por uma EF socialmente válida, antes que seja tarde demais. Nesse processo, desarmaram-se de seus orgulhos e reconheceram que a formação inicial que tiveram os limitou de perceber a complexidade de ensinar e a necessidade constante de formação continuada.

A dedicação e o envolvimento dos professores constituíram uma ideia de grupo, algo que permite pensar que não se está sozinho, abandonado pelo poder público. E mesmo com tantas dificuldades em uma sociedade que ainda não reconhece a profissão docente como algo essencial para uma vida mais digna e justa, tem-se com quem conversar, com quem compartilhar os êxitos e os fracassos no ensino. Nos encontros finais foi perceptível que os integrantes se sentiam bem por estarem juntos discutindo a respeito da EF escolar. Parecia transparecer um fortalecimento do grupo pela oportunidade de discutir a EF escolar e, por ter um *espaço* para se apoiar, armar e enfrentar os desafios cotidianos da escola. Como aponta Savater (2012, p. 21), “[...] nós, homens, podemos melhorar uns com os outros por meio do conhecimento”, e eu melhorei à medida que aprendi muito com os professores participantes da formação continuada.

Concluindo, penso que se a comunidade acadêmica acredita na relevância da EF escolar é preciso considerar e incentivar pesquisas nas escolas com os professores que lá atuam. Para isso, os professores universitários precisam se aproximar da escola, visando a produção de conhecimento que gere frutos para essa instituição, para além de produzir dados para suas pesquisas. Como afirma Ghedin (2012, p. 164), “se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome”. Talvez, esta tese tenha oferecido pistas e indicativos de ações que podem ser adotadas ou evitadas em futuras formações continuadas com professores, não somente de EF, mas também de outras áreas.

Pontualmente no caso da EF, em minha opinião, os professores que se envolveram com o movimento renovador da EF brasileira fizeram uma forte contribuição para a elevação da EF à condição de componente curricular de direitos e deveres iguais as outras disciplinas escolares. Contudo, não foi possível que o modo de atuação na perspectiva de práticas inovadoras se tornasse hegemônico nas escolas, pois é pequeno quando comparado aos casos de práticas tradicionais e abandono docente. Logicamente, parece ser possível afirmar que a consolidação da

inversão de sentido/atuação na EF não se concretizará apenas em uma geração. Por isso, é preciso que professores da geração seguinte, *capturados* pela perspectiva de EF renovada, comprometam-se com a consolidação dessa maneira de compreender a EF e, empreendam esforços sociais, para além de produzir pesquisas, visando à qualificação dos seus currículos para disputas individuais no campo acadêmico¹⁵⁵.

A totalidade do que foi apresentado nesta tese, indica para pessoas que ocupam posições de influência no cenário educacional – em diferentes âmbitos, incluindo professores/pesquisadores universitários – a necessidade/demanda de formação continuada de longa duração, na perspectiva de estudos coletivos que considere os saberes dos professores e seja conduzida por pessoas com *expertise* em relação aos temas estudados.

Particularmente, proponho-me seguir desenvolvendo estudos colaborativos com professores, auxiliando outras pessoas que desejam, também, realizar estudos dessa ordem. Com isso, darei seguimento ao projeto de carreira de um estudante/docente que *compartilha os estudos* com outros professores. Logo, pretendo desenvolver esse tipo de estudo no decorrer de minha vida profissional.

¹⁵⁵ Segundo Dias e André (2006, p. 65), é preciso comprometimento com a mudança na formação de professores, caso contrário “continuaremos a fazer pesquisa, dissertações e teses para obtermos títulos e prestígio acadêmico, mas o nosso discurso continuará a ser um discurso de lamentação que introduz mudanças pequenas e às vezes irrelevantes, pois as nossas palavras caem no vazio”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 3, set./dez., 2017. p. 7-16.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. O que ensinar e aprender nas aulas de Educação Física na escola? In: **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 102. Nov. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd102/aulasef.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2016.

ANDERSON, S. E.; THIESSEN, D. Comunidades docentes em transformação: a tradição da mudança no Estados Unidos. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes: 2008, p. 135-151.

ANTÓN-GARCÍA, Juan L. **Balonmano. Tática grupal ofensiva**: concepto, estructura y metodología. Granada: Gymnos, 1998.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2002.

AZEVEDO, A. M. P. et al. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, 2010.

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em Educação Física: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, v. 28, 2016. p. 316-330.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Ginástica. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Ginástica, dança e atividades circenses**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 1, p. 29-108.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2010.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. O livro pedagógico como instrumento para o ensino de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 22, p. 1309/04-1324, 2016.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: visão de professores e alunos. **Pensar a Prática**, v. 20, p. 488-502, 2017.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 439-455.

BERNARDI, G. B.; SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Formação profissional e Educação Física Escolar: contribuições do currículo para a prática docente. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital, Buenos Aires, v. 14, n. 141, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-e-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 01 de setembro de 2018.

BERNARDO, F. B. Formação colaborativa e o protagonismo docente. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. (Org.). **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física**: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: Editora CRV, 2016, v. 10, p. 119-136.

BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Orgs.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003. p. 157-202.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts: Educación física y deportes**, nº 41, 1995, nº 41, 1995, p. 108-123.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2018.

BETTI, M. Imagens em ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de Educação Física no ensino fundamental e médio. **Movimento**, v. 12, p. 95-120, 2006.

BETTI, M. Imagens em avaliação-ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 137-152, 2010.

BETTI, M. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

BETTI, M.; BETTI, I. C. A. R. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz** (Rio Claro), v. 17, 1996. p. 10-15.

BETTI, M.; MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Imagens e ação: as mídias e a Educação Física escolar. In: BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 269-319.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – ano 1 n. 1, 2002, p.73-81.

BLESSMANN, E. J. Corporeidade e Envelhecimento: o significado do corpo na velhice. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 6, p. 21-39, 2004.

BOLOGNA, C. ¿Qué puede la Educación Física em la escuela? In: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación**. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 174-182. p. 113-117.

BORGES, R. M. **Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: pesquisa-ação e formação continuada**. 2009. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS, 2009.

BORGES, R. M. **Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada**. 2014. 280 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2014.

BORGES, R. M.; DINIZ, I. K. S. Voleibol. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo**. 2ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 2, p. 373-458.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmica. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017, p. 50-62.

BORGES, R. M. et al. Diálogos sobre o ensino dos esportes: uma formação continuada por meio da pesquisa-ação. **Revista Movimento**, v. 23, p. 1025-1038, 2017a.

BORGES, R. M. et al. Possibilidades de realização do diagnóstico no ensino dos esportes: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, p. 104-122, 2017b.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Formação continuada de professores de Educação Física escolar: identificando concepções de ensino através da pesquisa-ação. In: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación**. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 174-182.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de**

ensino. 271f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOURDIEU, P. A. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, p. 59-74.
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3285718/mod_resource/content/1/BOURDIEU.%20O%20poder%20Simb%C3%B3lico%20-%20Cap.3%20A%20g%C3%AAnese%20dos%20conceitos%20de%20habitus%20e%20de%20campo.pdf>. Acesso em: 13 Fev. 2018.

BRACHT, V. Educação Física, método científico e reificação. In: STIGGER, M. P. (Org.). **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 1-22.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: a Educação Física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 241-247.

BRAGHIN, R. S.; FERNANDES, A. Educação Física no ensino médio: algumas considerações a partir da formação e condições de trabalho docente. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 25-40.

BRASIL. República Federativa do. **Decreto n. 69.450, de 1º.11.1971**. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em 09 de março de 2016.

BRASIL. República Federativa do. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. República Federativa do. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. República Federativa do. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRAYNER, F. H. A. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Laber Editora, 2008.

BRAYNER, F. H. A. Escola Republicana. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 257-260.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11ª ed. Brasília: FAE, 1995.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **The Bulletin of Physical Education**, London, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CARVALHO, J. S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: suplemento 2, 1996, p. 36-39.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Professor Lino Castellani Filho entrevistado por Juca Kfourri**. 2011. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=_5CdwUpNqdg>. Acesso em 09 de março de 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enforques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONDORCET, J. A. N. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016 – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. (2016).

CORREIA, W. R. FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.01-09, jan./mar. 2010.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2013.

DESSBESELL, G. Não sou desse tipo! Professores de Educação Física e o temor de serem confundido com um “rola a bola”. **Revista Didática Sistemica**, v. 16, n. 1, p. 100- 112, 2014.

DEVÍS, J. Salutismo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 590-593.

DIAS, H. N.; ANDRE, M. E.D. A. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.3, p. 194-206, 2016.

DUARTE, R. M. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FAMOSE, Jean-Pierre. **Aprendizaje motor y dificultad de la tarea**. Barcelona: Paidotribo, 1992.

FARIA JÚNIOR, A. G. **Educação Física, desporto e promoção da saúde**. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991.

FELLER, E. T. **O estudo das práticas corporais e saúde com professores de Educação Física escolar**: uma tentativa de pensar coletivamente através da pesquisa-ação. 2016. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS, 2016.

FENSTERSEIFER, P. E. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, S. (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, v. 1, p. 171-184.

FENSTERSEIFER, P. E. A responsabilidade social da educação escolar (ou A escola como instituição republicana). In: ALMEIDA, A. L.; MAAS, A. K.; ANDRADE, E. (Org.). **Linguagem, Escrita e Mundo**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 151-160.

FENSTERSEIFER, P. E. O que ensinar e aprender nas aulas de Educação Física. In: II Congresso estadual de Educação Física escolar: desafios a prática pedagógica. 2013. Lajeado, **Anais...** Lajeado, 2013. p. 8-15.

FENSTERSEIFER, P. E. **República, escola e Educação física** – LABOMIDIACDS. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I7UGfkCHoYM>>. Acesso em 09 de março de 2016.

FENSTERSEIFER, P. E. “Produção de conhecimento e cooperação acadêmica nos países do Cone-Sul – América do Sul”- o caso da REIPEFE. In: SILVA, P. C. C. et al. (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina**: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte. v. 1. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. p. 123-136.

FENSTERSEIFER, P. E. Formação inicial e continuada e atuação profissional: a necessidade da tensão permanente no âmbito escolar. In: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física**: prácticas escolares y prácticas de formación. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 165-173.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**. Ano XIX, nº 28, p. 27-37, Jul./2007.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n. 2, v. 1, julho a dezembro de 2013. p. 33-42.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaio o "novo" em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 119-134, 2011.

FERREIRA, L. A. Ensinando e Aprendendo na ação docente em Educação Física. **Motriz** (Rio Claro), v. 14, p. 30-40, 2008.

FERREIRA, J. Significados e tessituras da formação continuada no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, 2016, p. 95-118.

FERREIRA, L. A. Ensinando e Aprendendo na ação docente em Educação Física. **Motriz** (Rio Claro), v. 14, p. 30-40, 2008.

FERREIRA, M. S. Aptidão Física e Saúde na Educação Física Escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n.2, p. 41-54, 2001.

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. S.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 37 (3), 2015. p. 289-298.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: penso: 2013.

FLORÊNCIO, S. Q. N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. A pesquisa colaborativa na educação física escolar. **Movimento** (UFRGS. IMPRESSO), v. 23, p. 325-338, 2017.

FRAGA, A. B. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

FRAGA, A. B.; DESSBESELL, G.; CÉSARO, H. L. “Educación Física”: um filme chileno sobre a estética do abandono. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 847- 852, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, C. D. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Lutas, Capoeira e Práticas corporais**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 4, p. 137-190.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLARDO, J. S. P. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de Educação Física. **Conexões**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 34-54, 2003.

GARGANTA, J. M. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.

GARGANTA, J. M. A formação estratégico-tática nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. p. 217-233.

GARGANTA, J. M. Ideais e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 313-326.

GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GARIGLIO, J. A.; BORGES, C. Saberes docentes. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 586-589.

GAYA, A. C. A.; GAYA, A. **Projeto esporte Brasil: manual de testes e avaliação**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/proesp/arquivos/manual-proesp-br-2016.pdf>>. Acesso em: 18 Fev. 2018.

GAYA, A. C. A.; TORRES, L. O esporte na infância e na adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. p. 57-74.
GEHRES, A. F. Dança. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 186-187.

GERMANO et al. Tecnologias da Informação e Comunicação: possibilidades e experiências. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 183-203.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Penso, 2009.

GIL-MADRONA, P. et al. Evolución de los intereses y opiniones curriculares del área de Educación Física de padres y alumnos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 1065-1078, jul./set. de 2017.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. O modelo do Sport Education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, v. 23, p. 729-742, 2017.

GONÇALVES, V. Saúde. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 593-595.

GONÇALVES, V.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Tentativas de alteração na atuação docente através da formação continuada: um olhar na intervenção do professor mediador. In: XXIV Seminário de Iniciação Científica da Unijuí, 2016, Ijuí. **Anais do Salão do conhecimento**, 2016. p. 1-6.

GONÇALVES, V.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. A abordagem da competição esportiva na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2017. p. 1-7.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **EFDeportes. Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, Ricardo (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, F. J. **Metodologia do Ensino dos Esportes II**. Ijuí: Unijuí, 2008. [Mimeografado].

GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, P. C. C. et al. (Org.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**. v. 1. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. p. 123-136.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, set, 2015. p. 172-188.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M.; IMPOLCETTO, F. M. Handebol. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee**. 2ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 1, p. 343-440.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee**. 2ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 1, p. 343-440.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, RS, 2006. p. 1-9.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, set. 2009. p. 9-24.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, mar. 2010. p. 10-21.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Aula. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 64-67.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL/Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Estado da Educação**. v. 2. Porto Alegre: SE/DP, 2009a. p. 113-181.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Caderno do professor. In: RIO GRANDE DO SUL/Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande**. v. 2. Porto Alegre: SE/DP, 2009b. p. 97-151.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J. et al. O abandono do trabalho docente em aulas de Educação Física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, vol. 15, nº 2, 2013. p. 1-16.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, S. et al. Propuesta de formación permanente del profesorado de educación física sobre deportes de invasión. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 30, n. 121, p. 97-124, 2008.

GRAÇA, A. Conhecimento do professor de Educação Física. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Porto: Livros Horizontes, 1999. p. 167-263.

GRAÇA, A. Os contextos sociais do ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 79-102.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. M. R. Ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 207-218.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal 2**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 4, p. 500-516, 1997.

GRIFFIN, L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching Sport Concepts and Skills: a tactical games approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz** - Volume 5, Número 1, Junho/1999. p. 10-14. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/Dartagnam_revista_motriz.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

GUILLE, R. Notation en sports collectif. **EPS**, Paris, n. 200-201, p. 63-64, 1986.

HEGELE, B.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, p. 99-107, 2018.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Práticas de esporte e atividade física: 2015. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz** (Rio Claro), v. 13, p. 14-23, 2007.

INACIO, H. L. D. Práticas corporais de aventura na natureza. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 531-535.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>. Acesso em 9 de mar. de 2018.

JARDIM, J. G.; BETTI, M. Mudança curricular e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014. p. 215-228.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, jan./mar. 2016, p. 211-229.

LAJONQUIÈRE, L. A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias. **Educação e Sociedade**, n. 46, dez. 1993. p. 460-475.

LIMA, M. L. **A abordagem das lutas nas aulas de Educação Física escolar**: o que pensam os professores? 2018. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS, 2018.

LUIZ, I. C. et al. Práticas de apropriação dos professores de Educação Física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 26, p. 70-88, 2014.

MACHADO, C. J. **Early infant morbidity and infant mortality in the city of São Paulo, Brazil: a probabilistic record linkage approach**. 2002. 350p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Bloomberg School of Public Health. Johns Hopkins University, Baltimore. 2002.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, abr/jun. 2010. p. 129-147.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa: Compêndium, 1980.

MALDONADO, D. T. et al. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **CORPOCONSCIÊNCIA** (SÃO PAULO), v. 22, p. 101-116, 2018.

MARANTE, W. O.; SANTOS, M. C. Metodologia de ensino da Educação Física: reflexão e mudanças a partir da pesquisa-ação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, p. 25-33, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTENIUK, R. **Information processing in motor skills**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

MATOS, J. A. et al. Presença/ausência do conteúdo lutas na Educação Física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 117-135, abr./jun. 2015.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MENDES, D. S. **Luz, câmera, pesquisa-ação: a inserção de mídia-educação na formação continuada de professores de Educação Física**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MESQUITA, I. M. R.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 269-283.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.

MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os conteúdos atitudinais no currículo de Educação Física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016. p. 448-461.

MOLINA NETO, V. et al. Os desafios da formação continuada em Educação Física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 45-68.

MOLINA NETO, V. Formação permanente. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 326-327.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, M. K. M. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (Org.). **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 13-36.

MORENO, A.; SOARES, C. L. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 336-337.

NAHAS, M. V. **Fundamentos de aptidão física relacionada à Saúde**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

OLIVIER, C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, J. C. **O ensino do basquetebol: gerir o presente. Ganhar o futuro**. Lisboa: Caminho, 2001.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Relações da Educação Física com o programa saúde na escola: visões dos professores das escolas de Vitória/ES. **Pensar a Prática**, v. 18, p. 544-556, 2015a.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física escolar: possibilidades! **Revista da Educação Física**, v. 26, p. 243, 2015b.

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, n. 2, p. 231-243, 1998.

PARLEBAS, Pierre. **Juego, deporte y sociedad**. Léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PAVIA, V. Jogo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 398-401.

PICH, S.; SHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. 2013. p. 631-640.

PICH, S.; SOUZA, G. C. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, v. 19, p. 149-169, 2013.

PIZANI, J.; OLIVEIRA, A. A. B.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Investigação diagnóstica no Ensino Médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Pensar a Prática** (Online), v. 15, p. 883-898, 2012.

POZZOBON, M. E.; ASQUITH, A. Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na Educação Física escolar. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, Buenos Aires, v. 7, n. 37, 2001.

RAMOS, Patrícia; BALBINOTTI, Carlos. Iniciação ao tênis na infância: os primeiros contatos com a bola e a raquete. In: BALBINOTTI et al. **O ensino do tênis: novas perspectivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-28.

REZER, R. Nexos entre formação, trabalho docente e epistemologia.... In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. L. (Org.). **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 221-252.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, 11/3: 319-329, set/dez. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Cadernos Lições do Rio Grande e formação continuada qualificam professores**. Publicação: 16/02/2010. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/cadernos-liceos-do-rio-grande-e-formacao-continuada-qualificam-professores>>. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

RITZDORF, W. Treinamento da força e da potência muscular no esporte. In ELLIOTT, B.; MESTER, J. **Treinamento no esporte**. Guarulhos, São Paulo: Phorte, 2000. p. 231-283.

ROCHA, R. L. F.; DAOLIO, J. A prática pedagógica da Educação Física a partir do Currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática** (Online), v. 17, n. 2, p. 517-529, 2014.

ROZENGARDT, R. Avaliação. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 71-74.

ROZENGARDT, R. Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. In: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación**. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 245-256.

RUFINO, L. G. B. Lutas. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Lutas, Capoeira e Práticas corporais de aventura**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 4, p. 29-90.

RUFINO, L. G. B. et al. Educação Física no Ensino Médio diante de algumas perspectivas legais: desafios na busca de legitimidade. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no Ensino Médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 91-109.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A pesquisa-ação como forma de investigação no âmbito da Educação Física escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4, 2010, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 2010. v. 1, p. 1-9.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pesquisa-ação e Educação Física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./mar. 2014, p. 241-251.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

RUIZ, L. M. **Deporte y aprendizaje**: procesos de aplicación y desarrollo de habilidades. Barcelona: Visor, 1994.

SALDANHA, M. **As lutas como tema de ensino na Educação Física escolar**: uma análise da compreensão dos professores. 2016. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, p. 1-15, 2009.

SAVATER, F. **O valor de educar**. 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITTO, R. S.; GALATTI, L. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 133-170.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora**: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHWENGBER, M. S. V. Expressão corporal. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 305-306.

SCHWENGBER, M. S. V. Eles dão as “cartas do jogo”... Elas desistem... A professora silencia. In: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Orgs.). **A Educação Física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018. p. 249-259.

SCRIBANO, A.; DE SENA, A. Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas Reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 22, jul./dez. 2009, p. 100-118.

SERON, T. D. K. Dança. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Ginástica, Dança e Atividades circenses**. 2ed. Maringá: Eduem, 2017, v. 3, p. 109-164.

SICHELERO, J. J.; REZER, R. Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões... **Motrivivência**, ano XXV, nº 40, Jun., 2013. p. 25-40.

SILVA, A. M. Sociedade de Consumo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 623-624.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMÃO, A. M. V. et al. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009. p. 61-74.

SPARKES, A. Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del processo de cambio en la educación física. In: DEVÍS, J. D.; VELERT, C. P. **Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados**. 2ª ed. Barcelona: Inde. 1997. p. 251-266.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRASA - SOCIEDADE BRASILEIRA DE SALVAMENTO AQUÁTICO. **Afogamento– Boletim epidemiológico no Brasil–Ano 2017** (anobasededados2015eoutros). 2017. Disponível em: <http://www.sobrasa.org/afogamento-boletim-epidemiologico-no-brasil-ano-2017-ano-base-dedados-2015-e-outros/>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2018.

SOUZA, E. P. M. Ginástica: formação e intervenção. In: Simpósio de ginástica: formação e intervenção em foco, 1., 2008, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/CCS/DEF, 2008.

SOUZA, N. C.; LIMA, J. M. O jogo como recurso pedagógico um desafio na Educação Infantil. **Motriz**, v. 14, p. 484-493, 2009.

STIGGER, M. P. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, M. P.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVEIRA, R. (Org.). **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

SZPILMAN, D. Afogamento: perfil epidemiológico no Brasil ano de 2010. **Sociedade Brasileira de Salvamento Aquático – Sobrasa**. Julho de 2012. Disponível em:

<http://www.sobrasa.org/biblioteca/obitos_2010/Perfil_afogamento_Brasil_2012.pdf>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2018.

TAMIOZZO, F. H. **O estudo colaborativo como forma de reflexão na Educação Física escolar**: um estudo de caso sobre o ensino da ginástica geral. 2016. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí/RS, 2018.

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

TAVARES, F. Jogos desportivos coletivos: a ação tática está na mente do jogador ou no contexto da situação. In: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 409-438.

TAVARES, F.; CASANOVA, F. A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos coletivos. In: TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos coletivos**: ensinar a jogar. Porto: FADEUP, 2013. p. 55-72.

TAVARES, F.; GRECO, P. J.; GARGANTA, J. M. Perceber, conhecer, e agir nos jogos desportivos coletivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 284-298.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, jan./jun. 2007. p. 207-221.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURNER, A.; MARTINEK, T. Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. **Quest**, n. 47, p. 44-63, 1995.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular**, 1989. Disponível em:

<http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Acesso em: 23 Fev. 2018.

VAI, D. et al. Experiencias colaborativas de formación continuada en Educación Física escolar. “El caso de Bariloche: limites y potencialidades”. In: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Orgs.). **A Educação Física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018. p. 179-196.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZÁLEZ, F. J. O ensino do esporte utilizando o modelo Sport Education: o relato de uma experiência. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 277-294.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZALEZ, F. G. ENTRE O "ANTES" E O "DEPOIS": estudo de caso de uma professora de educação física envolvida em um processo de (re)formulação colaborativa da disciplina no ensino médio. In: BRACHT, V.; ALMEIRA, U. R.; WENETZ, I. (Org.). **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA AMÉRICA DO SUL**: Entre a Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 153-178.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A Educação Física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso), v. 26, p. 97-109, 2012.

VIEIRA DOS SANTOS, K. R. et al. As possibilidades de superação da Educação Física sem sentido: uma experiência na prática de ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, p. 80-91, 2014.

WERNER, P. ALMOND, L. Model of games education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 41, n. 4, 1990, p. 23-27.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. Formação de professores de Educação Física + humana(s). In: STIGGER, M. P. (Org.). **Educação física + humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 237-246.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

Anexo A – Modelo de autoavaliação do professor

Dimensões	Critérios
Avaliação da atuação docente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consigo incluir todos os alunos nas vivências das atividades? Consigo respeitar as diferenças corporais, as de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser e de viver? ➤ Minha prática está amparada por uma pedagogia relacional, apoiada no diálogo, na harmonia e na empatia? ➤ Consigo priorizar as correções dentro de uma dinâmica coletiva, com observações quanto ao desempenho e o ajuste dos alunos, individualmente ou dentro dos subgrupos? ➤ Consigo explicar com clareza e objetividade as atividades? ➤ Consigo manter o interesse e a motivação pelos conteúdos? ➤ Consigo criar um clima afetivo de cooperação?
Avaliação da proposta de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A proposta contempla, de forma equilibrada, o conjunto dos temas estruturadores propostos para cada nível de aprendizagem? ➤ Está organizada em práticas pedagógicas consistentes e de complexidade crescente? ➤ Apresenta conhecimento significativo? ➤ Inclui experiências corporais diversas?

Fonte: González e Schwengber (2012)

Apêndice A – Modelo de avaliação escrita

AVALIAÇÃO ESCRITA

Aluno (a): _____

Data: _____

Marque a alternativa mais adequada:

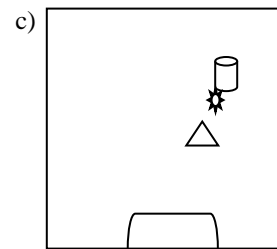
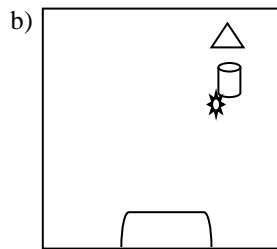
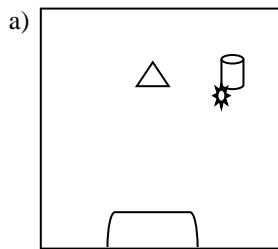
1. Nos esportes de invasão (basquetebol, handebol, futsal) ao receber a bola, a situação mais adequada ao jogador é: () Sair correndo com a bola para atacar () Proteger a bola e observar antes de agir
() Livrar-se da bola rapidamente, sem observar a situação, para evitar perder sua equipe perca a posse da bola

2. Nos esportes de invasão (basquetebol, handebol, futsal) o jogador que estiver no ataque sem a posse da bola deve: () Escolher um bom local do campo de jogo e ficar parado, movendo os braços e solicitando a bola
() Ficar parado atrás do marcador (jogador adversário) () Desmarcar-se para receber a bola

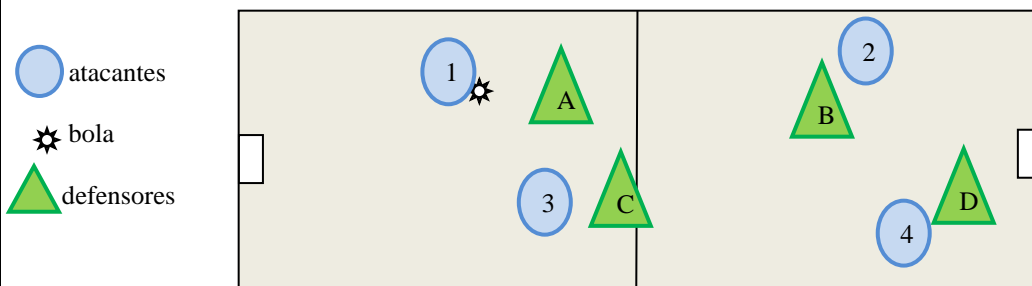
3. Nos esportes de invasão (basquetebol, handebol, futsal) é apropriado ao jogador que estiver na defesa marcando o atacante: () Ficar posicionado as costas do atacante () Ficar posicionado ao lado do atacante
() Ficar posicionado em uma linha imaginária entre o atacante e o gol que está defendendo

4. Com base na questão anterior, marque o posicionamento mais adequado do jogador defensor:

LEGENDA: Atacante  Defensor  Bola 



5. Imagine que você está participando no futsal, no qual cada defensor está marcando um atacante: “A” marca o “1”, “B” marca o “2”, “C” marca o “3”, “D” marca o “4”, conforme exposição ilustração abaixo:



- O que seria mais adequado o jogador 1 fazer? (Dribla, passa, chuta a gol; se dribla, para onde? Se passa. Para quem?) Por quê?

- O que seria mais adequado o jogador 2 fazer? (Espera ou se desloca/movimenta? Caso se desloque, para onde?) Por quê?

- O que seria mais adequado o jogador A fazer? (Espera a ação do atacante, tenta dar o bote, acompanha o deslocamento do adversário pressionando-o em direção à lateral?) Por quê?

- O que seria mais adequado o jogador B fazer? (Fica mais perto de seu atacante direto, vai para mais perto do jogador A fica entre o atacante direto e o gol?) Por quê?

6. No futsal, a parte mais adequada do pé para dominar a bola, na maior parte das vezes que se recebe um passe é: () A parte externa do pé (lado de fora) () A sola do pé (parte de baixo)

() A parte interna do pé (lado de dentro)

Fonte: o autor (2018)

Apêndice B – Modelo de avaliação atitudinal

AVALIAÇÃO ATITUDINAL DO ALUNO																										
TURMA:										HORÁRIO:					DIAS:					FASE:						
VALOR DE PREENCHIMENTO: 4 - SEMPRE 3 - QUASE SEMPRE 2 - DE VEZ EM QUANDO 1 - NUNCA																										
N	Aluno	Respeito às regras				Superação				Respeito aos outros				Comprometimento				Trabalho em equipe				GERAL				
		Aceita e respeita as regras		Em situação de conflito, consegue dialogar		Mantem-se na atividade		Demonstra esforço para superar as dificuldades		Auto controle e respeito		Relaciona-se facilmente		Responsabilidade		Envolvimento e participação		Demonstra Autonomia responsável		Auxilia os companheiros		Trabalha em equipe		Pontuação geral Individual		
		1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										
25																										
LEGANDA PARA PARECER FINAL										TOTAL																
4 - Sempre		Plenamente Satisfatório																								
3 - Quase sempre		Satisfatório																								
2 - De vez em quando		Em desenvolvimento																								
1 - Nunca		Insatisfatório																								

Fonte: Adaptado de SESI/DN (2010)

Apêndice C – Autorização da 36ª CRE para utilização dos artefatos

36ª Coordenadoria Regional de Educação – Ijuí/RS

AUTORIZAÇÃO Nº002/2016

Eu, Cláudio da Cruz de Souza, coordenador regional de educação – 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) – Ijuí/RS, autorizo o professor Robson Machado Borges - CPF 001.871.050-65, a utilizar, para fins de pesquisa acadêmica, todos os materiais didático-pedagógicos produzidos durante uma formação continuada com professores de Educação Física das escolas de abrangência da 36ª CRE, coordenada pelo referido professor.

Esses materiais didático-pedagógicos correspondem aos dados produzidos durante os encontros de estudos com os professores, tais como: unidades didáticas, planos de aula, métodos de ensino, avaliações do desempenho dos alunos em jogos esportivos, produção de tarefas para aulas e propostas curriculares.

Ijuí, 12 de setembro de 2016.

Cláudio da Cruz Souza
Coordenador Regional de Educação
ID: 2696525/02
36ª CRE - Ijuí

Fonte: o autor (2018)

Apêndice D – Questionário para os professores**QUESTIONÁRIO**

Nome: _____ Data de nascimento: ___/___/___

Ano de conclusão da Graduação em Educação Física: _____

Instituição de ensino na qual cursou a Graduação em Educação Física: _____

Tempo de atuação como professor(a) de Educação Física escolar: _____

1. Você havia participado de outras formações continuadas para Educação Física antes desta? Alguma delas teve por característica a ideia de estudos colaborativos de longo prazo (mais de 2 anos) como esta? Explique:

2. No seu entendimento, seu curso de graduação lhe garantiu *condições efetivas* (conhecimento suficiente para ensinar) para que você desenvolvesse o ensino dos temas estudados na formação continuada (esportes, ginásticas, jogos motores, lutas, dança, práticas corporais de aventura, atividades aquáticas, práticas corporais e saúde, práticas corporais e sociedade) em suas aulas de Educação Física escolar? Por quê?

3. No seu entendimento, você mudou algo sobre sua compreensão acerca do sentido/objetivo da Educação Física na escola após a formação continuada? Caso sim, explique o que mudou:

4. A formação continuada de longa duração que você participou (de 2015 a 2018) contribuiu de alguma forma com seu conhecimento sobre a Educação Física escolar e com sua concepção de ensino? Explique:

5. Quais temas de ensino você desenvolvia antes de participar da formação continuada e quais você entende que pode desenvolver após a formação? Por quê?

6. No seu entendimento, você mudou a forma de pensar o ensino na Educação Física escolar após a formação continuada? Caso sim, explique o que e como mudou:

7. Se você mudou a forma de pensar o ensino na Educação Física escolar após a formação continuada, existiu algum momento específico (um encontro de estudos, um assunto em particular, uma fala de alguém, algum acontecimento...) que teve maior influência nesse acontecimento?

8. Faça uma breve avaliação da formação continuada (foi boa? Serviu para algo? Ajudou-lhe a refletir sobre suas aulas?):

9. Há algo que você gostaria de manifestar que não foi contemplado nas questões anteriores, em relação à formação continuada?

APÊNDICE E – Imagens da aula ministrada pela professora Paula com o tema ginásticas – demonstração



APÊNDICE F – Imagens da aula ministrada pela professora Claudia com o tema lutas



APÊNDICE G – Imagens da aula ministrada pela professora Aline sobre hóquei sobre grama
(na quadra)



APÊNDICE H – Imagens da aula ministrada pela professora Paula com o tema lutas



APÊNDICE I – Imagens da aula ministrada pela professora Claudia sobre Danças



**APÊNDICE J – Imagens da aula ministrada pela professora Paula com o tema ginásticas -
conscientização corporal**



APÊNDICE K – Imagens da aula ministrada pela professora Paula sobre o ensino do tênis



APÊNDICE L – Imagens da aula ministrada pela professora Paula sobre Práticas corporais e saúde



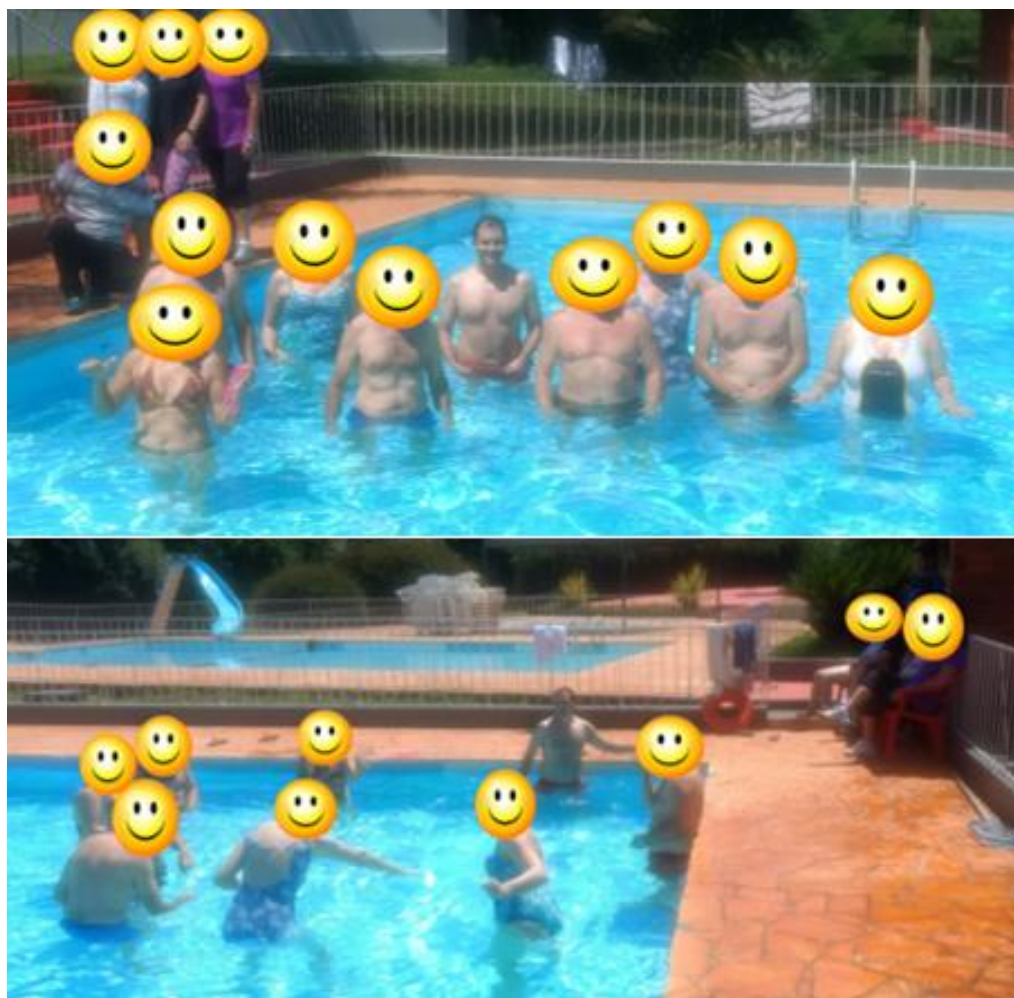
**APÊNDICE M – Imagens da aula ministrada pela professora Aline sobre hóquei sobre grama
(na quadra)**



APÊNDICE N – Imagens da aula ministrada pela professora Aline sobre lutas

APÊNDICE O – Imagens da aula ministrada pela professora Paula sobre práticas corporais de aventura



APÊNDICE P – A experimentação corporal dos temas estudados: atividades aquáticas

APÊNDICE Q – A experimentação corporal dos temas estudados: práticas corporais de aventura



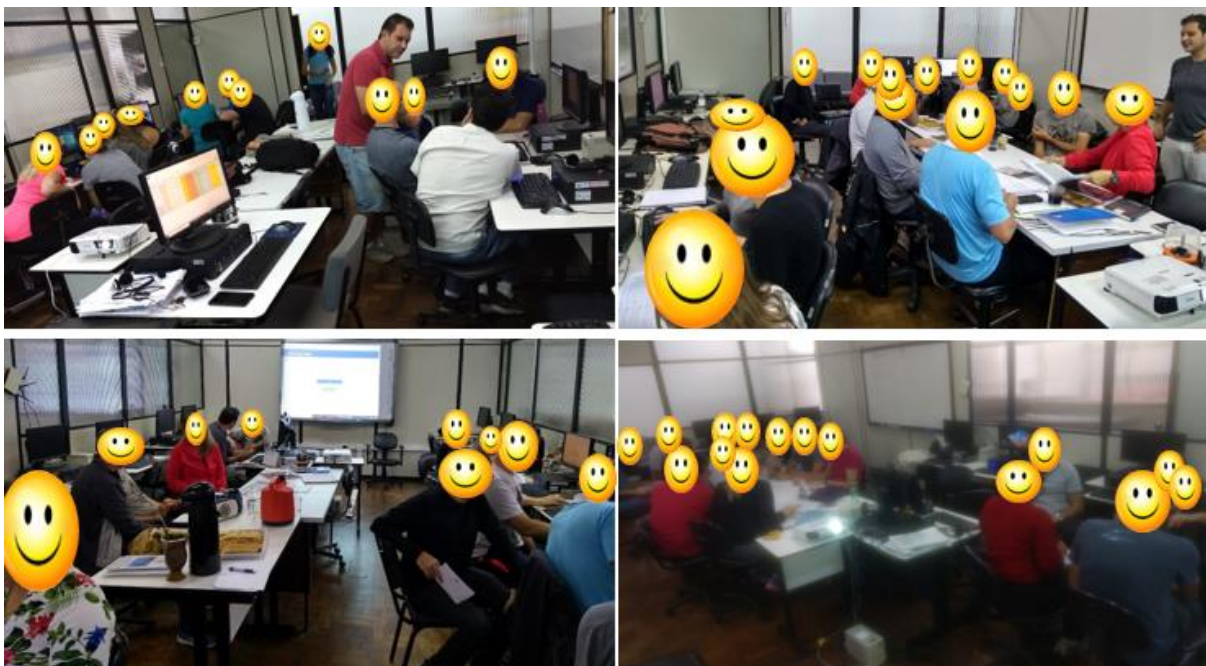
APÊNDICE R – A experimentação corporal dos temas estudados: esportes

APÊNDICE S – A experimentação corporal dos temas estudados: ginásticas

APÊNDICE T – A experimentação corporal dos temas estudados: danças

APÊNDICE U – A experimentação corporal dos temas estudados: jogos motores



APÊNDICE V – Construção coletiva de uma proposta curricular

APÊNDICE W – Professores estudando em grupos

APÊNDICE X – Reportagem sobre a formação continuada em um jornal local

Encontros realizados estão ligados ao projeto "Os múltiplos olhares da Educação Física no contexto escolar"

Na última semana, foi realizado o 26º encontro do projeto "Os múltiplos olhares da Educação Física no contexto escolar". A iniciativa parte de uma parceria entre o curso de Educação Física da Unijuí, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e a 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Conforme explica o coordenador do projeto, professor Robson Machado Borges, os trabalhos tiveram início em 2015, com objetivo de oferecer formação continuada de longa duração aos professores de Educação Física. "Realizamos um planejamento e uma estruturação, e convidamos os professores de Educação Física que fazem parte das escolas estaduais da região de abrangência da 36ª CRE", explicou.

O professor explica que há

um problema histórico na área. Até pouco tempo, a Educação Física era considerada uma atividade curricular, e não um componente – o que foi alterado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). "O que se percebe é que, se por um lado a Educação Física, enquanto componente curricular, alcançou sua legalidade na escola, por outro é possível dizer que não alcançou legitimidade enquanto componente. Ainda é apontada como disciplina subalterna. Os esforços acontecem no sentido de levar a Educação Física a uma condição de componente socialmente válido. E quando ela não é ensinada, deixamos de atender a um direito que os alunos têm de ter acesso às práticas corporais, como o esporte, a dança, a ginástica e a luta", explica.

A ideia de "múltiplos olhares", conforme reforça o professor, surge no sentido de oportunizar que a Educação Física consiga atender aos direitos dos alunos, permitindo que eles tenham acesso à pluralidade de temas da cultura corporal.

Está elencada como uma das tarefas do projeto a construção de uma proposta curricular para a 36ª CRE, vinculando a Educação Física como componente curricular e com proposta pensada em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). "Durante alguns encontros, nos reunimos com o intuito de trabalhar este assunto. Os próximos dois meses serão dedicados ao alinhamento e estruturação final desta proposta, com a intenção de entregarmos à comunidade escolar até o final do mês de outubro", reforça.

APÊNDICE Y – Plano de aula sobre práticas corporais e saúde construído coletivamente pelos professores João, Juliana, Paula e Vitor

Unidade didática sobre práticas corporais e saúde – Mercado Corpo e Beleza

Série: 2º ano do Ensino Médio

Aula 1 – Discutir os conceitos de saúde.

- Leitura de pequenos textos: Corpo e mídia; Corpo e exercício físico....
- Lembrar as visitas às academias (realizada na UD atividade física e exercício físico): Que corpo está lá...

Aula 2 – Desenhar como me vejo e como gostaria de ser.

Aula 3 – Relacionar saúde com atividade física, exercícios físicos, saúde psicológica, corpo e sociedade, consumismo.

Aula 4- Elencar assuntos para pesquisa/reflexão (em grupos)

- Obesidade;
- Doenças cardíacas;
- Alimentação saudável;
- Corpo e sociedade (padrões impostos pela sociedade);
- Exercício físico e beleza;
- Distúrbios alimentares

Aula 5 – Apresentação dos grupos 1 e 2

Aula 6 – Apresentação dos grupos 3 e 4

Aula 7- Apresentação dos grupos 5 e 6

Aula 8 – Socializar a UD com a turma com registro (escrito) dos pontos relevantes para cada um (entregar o desenho e questionar se depois das discussões mudariam alguma coisa)

**APÊNDICE Z – Unidade didática sobre práticas corporais e saúde construída coletivamente
pelos professores Aline, Lino e Vitor**

Unidade didática: Esteroides anabolizantes

Grupo [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED]

Turma: 9º ano

Tempo aula: 2 períodos de 50 min cada.

Aula 1:

- Diagnóstico sobre o que os alunos sabem sobre o assunto, se conhecem pessoas que usam ou já usaram;
- Definição dos termos: Esteroide, Esteroides anabólicos;
- Efeitos no sistema muscular.

Aula 2:

- Uso abusivo: Principais efeitos no organismo (Homem, Mulher);
- Reportagens sobre o assunto: Vídeos e imagens.

Aula 3:

- Trabalho de pesquisa na sala de informática (aqui dá para dividir os temas por grupos de alunos)
 - Personalidades que já usaram ou usam anabolizantes (atletas, artistas, pessoas comuns); quais as consequências nas suas carreiras e na sua vida.]
 - Comércio ilegal destas drogas
 - Padrões de beleza X mídia e consumismo
 - Roda de conversa: socialização da pesquisa.

Aula 4:

- Aula prática:
 - Como usar o próprio corpo no desenvolvimento muscular (agachamentos, flexões, abdominais, etc.)
- Trabalho a distância:
 - Entrevista com os frequentadores de academia (usam ou não estes produtos? Se já lhe ofereceram? Sabem os efeitos e riscos que eles provocam no seu corpo? etc.)

Aula 5:

- Sistematização dos resultados das entrevistas/estatísticas (dá para construir gráficos, mostrando a porcentagem de pessoas que fazem uso destas e outras substâncias);
- Avaliação escrita do conteúdo trabalhado, verificando se os alunos se apropriaram dos conceitos estudados.

**APÊNDICE AA – Unidade didática sobre práticas corporais e saúde construída coletivamente
pelos professores Aline e Vítor**

Unidade Didática: **Índice de Massa Corporal (IMC) e Relação Cintura Quadril (RCQ)**

Professores: [REDACTED] e [REDACTED]

Turma: 9º ano

Tempo: 2 períodos por aula. (total 12 períodos)

Aula 1: Conceito de obesidade (contexto social, consequências, relação com a atividade física).

Aula 2: Como avaliar o peso ideal (apresentar diferentes métodos de avaliação, seus objetivos e precisão nos resultados).

Aula 3: Verificação prática dos índices:

Fórmula;

Como realizar, cálculos, prática;

Resultados, comparação de dados;

Diferentes faixas etárias (idade interfere nos resultados, por quê?)

Aula 4: tarefa realizada como tema de casa, será socializada com a turma:

Pesquisa e aplicação dos testes em familiares (escolher diferentes idades e gênero para observarmos as diferenças existentes, juntamente com um questionário do estilo de vida de cada um que realizou os testes, este questionário pode ser criado juntamente com a turma, verificando que elementos do estilo de vida interferem na manutenção do peso corporal).

Aula 5: partindo das discussões da aula passada, construir gráficos (estatísticas de pessoas acima do peso nas famílias do 9º ano, podemos usar programas no excel);

Como a Educação Física, através do exercício físico pode ajudar na melhora do quadro apresentado.

Aula 6: Avaliação escrita do conteúdo trabalhado, verificando se os alunos se apropriaram dos conceitos trabalhados.

APÊNDICE BB – Unidade didática sobre lutas construída pelas professoras Bruna, Daiana e Maria

Tema: Lutas

Competências/ habilidades

- Diferenciar lutas e briga, (Aula 1).
 - Diferenciar lutas de outras manifestações da Cultura Corporal; (Aula 1)
 - Relacionar os conceitos de luta e briga com o tema gerador da escola: “Meu lugar no mundo, escrevendo minha história”, de forma subjetiva. (Aula 2).
 - Conhecer diferentes tipos de lutas; (Aula 3 e 4)
- Reconhecer as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) dos diferentes tipos de lutas estudados; (Aula 3 e 4)
- Reconhecer as características técnico-táticas de lutas de curta, média e longa distância. (Aulas 5 a 6)
 - Identificar locais de prática e verificar as possibilidades de realização das lutas aprendidas na escola. (Aulas 5 a 6)

APÊNDICE CC – Unidade didática sobre atividade física e exercício físico construída pela professora Paula

UNIDADE DIDÁTICA

Atividade Física e Exercício Físico – 2º ano do Ensino Médio

Aula 1 - Diferenciar atividade física e exercício físico (trazer imagens – os alunos);

Aula 2 - Debater sobre os conceitos, procurando fazer relação aos benefícios á saúde;

Aula 3 - Sistematizar a aula anterior;

Aula 4 - Visitar a academia **pública** do bairro. Observar os espaços e aparelho (conservação, a comunidade usa, há um profissional orientando...). Questionar os alunos sobre a ida até a praça

Aula 5 – Visitar a academia **particular** próxima à escola;

Aula 6 - Observar quais atividades são desenvolvidas neste espaço (para qual público, há orientação de um profissional, como são os aparelhos...).

Aula 7 – Relatar as visitas realizadas de forma escrita;

Aula 8 – Sistematizar a unidade didática

APÊNDICE DD – Unidade didática sobre lutas construída pela professora Daiana

Unidade didática de lutas**Terceiros ano do Ensino Médio - Turmas 301 e 302.****TEMA: Lutas****Número de aulas: 4 (2 encontros)**

- Diferençar lutas de brigas;
- Conhecer a origem das lutas;

- Prática na quadra (Vivenciar as distâncias das lutas)

Atividades.

1. Em dupla, com o polegar.
2. Em dupla. Sentar no chão e tentar levantar e baixar primeiro de frente depois de costas.
3. Com prendedor de roupa. Um tenta tirar o prendedor do outro.
4. tentar tirar o oponente do círculo usando somente os ombros.
5. Construir uma espada com jornal e tentar trocar na barriga do oponente.

APÊNDICE EE – Unidade didática sobre lutas construída pela professora Paula**UNIDADE DIDÁTICA DE LUTAS****1º ano do Ensino Médio**

Tema: Lutas

Número de aulas: 02 encontros (04 períodos)

Aula 1 e 2:

- Diferenciar Lutas de Brigas;
- Saber sobre a origem das Lutas;
- Aprender a classificação a partir das distâncias (explicar e mostrar exemplos);
- Encaminhar atividade a ser realizada na próxima aula:

Para próxima aula trazer dois exemplos de cada luta dentro das classificações curta, média e longa;

Escolher uma das classificações e pensar uma atividade. Trazer escrita.

Aula 3 e 4:

- Retomar com a turma aula anterior e organizar as apresentações das atividades. Todos apresentam e a turma toda executa, conversando sobre a atividade e sugerindo adaptações se necessário.

APÊNDICE FF – Unidade didática sobre práticas corporais de aventura construída pela professora Paula

Práticas Corporais de aventura

Série: 1º anos

Turmas: 103 e 105

Aula 1 e 2:

- Elencar com os alunos as atividades que conhecem que podem ser praticadas junto à natureza;
- Conhecer práticas de aventura na terra, água e ar
- Vivenciar o esporte de orientação

Aula 3 e 4:

- Entender o funcionamento da bússola, mapa da escola, cartão controle e prismas;
- Realizar em duplas e/ou trios o percurso do mapa.

Aula 5 e 6:

- Realizar vivências fora da escola, no quartel

APÊNDICE GG – Unidade didática sobre capacidades físicas construída pela professora Paula**Educação Física e Capacidades Físicas****Série: 2º ano do Ensino Médio****Aula 1 – Capacidades Físicas:**

São ações musculares e processos motores que dizem respeito à formação corporal e à técnica de movimentos, ou seja, qualidades que fazem parte de nosso corpo, essenciais para uma vida saudável.

Entre as capacidades físicas, podemos citar: força, flexibilidade, velocidade, equilíbrio....

Quando assistimos ao desempenho de um atleta vencendo obstáculos, podemos ter certeza de que ele está utilizando uma ou mais capacidades físicas.

Pedir exemplos para os alunos....

Falar da ficha individual que é trabalhada nas aulas, onde as capacidades físicas se encaixam.

Aula 2- Na turma elencar as capacidades físicas: força; flexibilidade; velocidade; equilíbrio. Dividir a turma em grupos. Cada turma fica responsável pela pesquisa de uma capacidade física.

Aula 3- Apresentação do grupo responsável pela capacidade física força.

Aula 4- Apresentação do grupo responsável pela capacidade física flexibilidade.

Aula 5- Apresentação do grupo responsável pela capacidade física velocidade.

Aula 6- Apresentação do grupo responsável pela capacidade física equilíbrio.

Aula 7- Montar um circuito com os exemplos trazidos referentes às capacidades físicas.

Aula 8- Realizar o circuito.

Orientações para os alunos:

Capacidades Físicas - Turma _____

Apresentação dia: _____

APÊNDICE FF – Unidade didática sobre ginástica de condicionamento físico construída pela professora Paula

UNIDADE DIDÁTICA
Ginástica de Condicionamento Físico
Turmas do Ensino Médio

Aula 1 e 2:

- Fazer a explicação da tabela/ficha de testes para os alunos:

* Cada aluno deve ter sua tabela, para realizar suas anotações referentes às repetições, classificações e avaliação pessoal.

- A tabela consta de seis testes ao total, sendo referentes à aptidão física e desempenho motor. São eles: aptidão física: IMC, flexibilidade, força resistência (abdominal e flexão de braços) e resistência aeróbia. Desempenho motor: força explosiva de membros inferiores.

- Realizar o IMC (índice de massa corporal)

Aula 3 e 4:

- Realizar o abdominal (contar o numero de repetições em um minuto);

- Realizar a flexão de braços (contar o numero de repetições em um minuto).

Aula 5 e 6:

- Realizar o teste de flexibilidade;

- Realizar o teste de salto em distância parado.

Aula 7 e 8:

- Realizar do Teste de Cooper: doze minutos correndo ou caminhando. O objetivo é fazer com que os alunos realizem esta tarefa "Não importa como, mas mexa-se". Antes de iniciar a atividade fazer a verificação dos batimentos cardíacos e após também. Antes da atividade, realizar alongamento.

* anotar na ficha. O numero de voltas dadas vezes 92m (metragem da quadra).

**APÊNDICE HH – Plano de aula sobre a bocha construído coletivamente pelos professores Lino,
Daiana e Saulo**

ENSINO FUNDAMENTAL- 6º ANO

Tema. Jogo de Bocha

Objetivo:

-Vivenciar corporalmente o Jogo de Bocha.

Parte Inicial:

-Dialogar com os alunos sobre segurança no jogo de bocha. (principalmente no momento do tiro)

Parte Principal.

- Conhecer uma cancha de bocha.
- Vivenciar com os alunos: jogar a bocha a ponto.
- Vivenciar com o aluno a tentativa de tiro de bocha.

Parte Final.

- 2x2 (misto), cada aluno terá duas chances de jogar a bocha no balin, ganha a dupla que chegar com a bocha mais perto do objetivo.
- Perguntar aos alunos quais as dificuldades ou facilidades durante a vivência.

Referências:

<https://regrasdoesporte.com.br/bocha-como-jogar-bocha-conheca-as-regras.htm> (último acesso 18/05/18)

<https://sportsregras.com/bocha-jogo-regras-historia/>(último acesso 18/05/18)

**APÊNDICE II – Plano de aula sobre desvios posturais e patologias da coluna vertebral
construído pela professora Aline**

Tema: Desvios posturais e patologias da coluna vertebral

Aula 1: (dois períodos)

Objetivos:

- Conhecer a estrutura natural da coluna vertebral e sua importância para o movimento humano;
- Identificar e diferenciar as curvaturas normais e as curvaturas patológicas;
- Identificar possíveis tratamentos para as curvaturas patológicas através da prática regular de exercícios físicos.

Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta aula será através de atividades/procedimentos: diagnóstico inicial, verificando o que os alunos conhecem sobre o tema. No segundo momento, aula teórica com auxílio de quadro e dispositivos audiovisuais (imagens e vídeos). E no terceiro momento, trabalho/ pesquisa em grupo em laboratório de informática, onde os alunos poderão pesquisar possíveis tratamentos para as curvaturas patológicas vistas durante a aula, com enfoque no exercício físico. (Obs: nesta aula podemos fazer uso orientado do celular para esta pesquisa, pois muitos de nossos alunos possuem celular com acesso a internet). Caso não der tempo de realizar a pesquisa em aula podemos encaminhar como tema para a próxima aula.

Avaliação

É um instrumento necessário e permanente no processo de ensino aprendizagem, realizada de forma contínua e cumulativa, acompanhando a evolução do aluno. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias. Ao final da **unidade didática** deste tema os alunos deverao saber:

- Identificar os diferentes tipos de curvaturas normais e patológicas da coluna vertebral e alguns tratamentos;
- Estabelecer possíveis relações entre a prática de exercícios físicos com a manutenção de uma boa postura corporal.

Os Instrumentos de avaliação desta aula serão:

- I- Participação, envolvimento do aluno com a atividade e debate em sala de aula;
- II- Apresentação da pesquisa referente aos possíveis tratamentos para os problemas posturais.

Sites com materiais de apoio:

<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/desvios-da-coluna-vertebral/>

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/desvios-posturais.htm>

<http://blogeducacaofisica.com.br/desvios-posturais/>

APÊNDICE JJ – Plano de aula sobre o frisbee construído coletivamente pelos professores João, Oscar, Saulo e Vitor

Plano de aula: Esporte de Invasão para conhecer – Ultimate Frisbee

Número de Aulas: 02 aulas

Tema da aula: Conhecer o Ultimate frisbee

Objetivos – conhecer os princípios do jogo – confeccionar o disco e experimentar o manejo do disco.
 Roda inicial: Conversar com os alunos sobre o funcionamento do frisbee, suas principais regras, características (forma de pontuação, relação entre adversários, espaços, materiais/equipamentos) e o espírito de jogo. Apresentar um vídeo (curto) que mostre como ele é disputado (<https://www.youtube.com/watch?v=svymwO5Wuvw>) e como é confeccionado o disco (https://www.youtube.com/watch?v=GFUvk5_xyLw)

1. Primeiros movimentos: Confeccionar o disco utilizando os materiais solicitados. Dividir os alunos em duplas e solicitar que realizem passes, lançamentos, recepções e deslocamentos livres pelo campo. Incentivar a experimentação das diferentes formas de pegar, lançar e recepcionar o disco. Ressaltar que na recepção é necessário segurar o disco com as duas mãos (principalmente se for o oficial ou de material mais resistente). Dessa forma se garante a posse e se evitam acidentes.

2. Jogo inicial:

Participantes: 4 x 4 ou 5 x 5.

Objetivo do jogo: Marcar o ponto através do recebimento do disco na zona de pontuação.

Descrição: O campo de jogo possui medidas de 24 m x 12 m. A equipe executa passes tentando fazer com que um companheiro receba o disco na zona de pontuação.

Condições: - Não é permitido andar com o disco. - O jogador tem 10 segundos para realizar o passe.

3. Consciência tática:

Pergunta: No frisbee é permitido andar com o disco na mão? Resposta (R): Não.

Quando pego o disco não posso andar. P: Tenho que ficar com os pés fixos no chão? R: Não. Posso usar o pé de pivô.

P: É permitido tocar no adversário? R: Não. Pode marcar, tentar tocar no disco, mas não pode tirá-lo da mão dele.

P: O que os jogadores podem fazer para ter êxito? R: Perceber quando é possível passar, sair da marcação, movimentar-se, ocupar o espaço livre.

4. Tarefa(s): Participantes: 4 x 4 ou 5 x 5.

Objetivo do jogo: Conseguir realizar 10 passes consecutivos.

Descrição: O jogo acontece num mini campo (24 m x 12 m). A pontuação ocorre através de passes. Cada passe tem o valor de 1 ponto, quem fizer 10 passes consecutivos vencerá.

Descrição: Realizar passes de revés em duplas frente a frente, e depois em movimento.

Dicas técnicas: 1. Não andar com o disco na mão após a recepção. 2. Arremessar na horizontal. 3.

Flexionar o pulso, fazendo o movimento de chicote. Variações: 1. Mudar a distância. 2. Aumentar os deslocamentos. 3. Diminuir o tempo entre a recepção e o passe.

5. Jogo final Realizar-se-á o mesmo jogo inicial. A ideia é poder observar se os alunos aprenderam. É provável que alguns alunos durante o jogo inicial tenham abusado dos passes por cima. Dessa forma, pode-se incluir uma nova regra em que ficam proibidos os passes por cima da altura da cabeça, aumentando a necessidade da desmarcação do atacante sem posse do disco. Lembre-se que é importante recuperar os conceitos de jogo apontados no momento das indagações.

Roda final: Ao final da aula, dialogar sobre a importância do conteúdo trabalhado, apontando as vantagens dessa ação e o quanto pode qualificar a participação dos alunos no campeonato (caso esteja acontecendo) e em jogos futuros. Apontar, brevemente, as várias possibilidades que surgem para o atacante com a posse do disco, quando o mesmo observa antes de agir (o que muitas vezes acontece em milésimos de segundos). Trata-se de convencer os alunos sobre a importância e a necessidade de observar antes de agir.

APÊNDICE KK – Plano de aula sobre atividades aquáticas construído coletivamente pelas professoras Nice e Sandra

Atividades Aquáticas

8º ANO

Conhecer as técnicas básicas dos 4 estilos:

1º momento:

- Pesquisa: Conceito dos 4 estilos.

2º momento:

- Ilustração dos estilos (em duplas).

3º momento:

- Vídeo dos 4 estilos.

3º ANO

Conhecer ações preventivas visando a segurança de frequentadores de espaços aquáticos.

1º momento:

- Mostrar índice de afogamento do RGS com o município, (quadro comparativo).

2º momento:

- Palestra ou roda de conversa – Resgate e afogamento (corpo de bombeiro).

3º momento:

- Confecção de panfletos: conscientização dos perigos (alerta ao desconhecido).

**APÊNDICE LL – Plano de aula sobre danças construído coletivamente pelas professoras Bruna,
Nice e Paula**

**DANÇA
Ensino Fundamental – 6º ano**

Tema: Dança

Objetivo:

- Conhecer as diferentes danças de salão gaúchas
- Vivenciar corporalmente o xote gaúcho

Parte inicial:

- Mostrar para os alunos os diferentes tipos de ritmos da dança gaúcha através de vídeos, registros.

Parte principal:

- Vivenciar com o aluno a marcação do passo individual (dois e dois)
- Vivenciar com o aluno a marcação do passo individual com deslocamento
- Vivenciar com o aluno a marcação do passo em duplas
- Vivenciar com o aluno a marcação do passo em duplas com deslocamento

Parte final:

- Dançar com os pares, ao sinal do professor, troca os pares. Ter o cuidado para que todos possam participar da atividade sem exclusão.
- Perguntar aos alunos como eles perceberam a relação entre o ritmo musical e o movimento corporal. O que foi fácil ou difícil combinar música e movimento?

7ª ano

Tema: Dança

Objetivo:

- Conhecer os diferentes ritmos da região do Nordeste: xaxado, forró, frevo, samba de roda e axé.

Parte inicial:

- Mostrar para os alunos os diferentes tipos de ritmos de dança da região do Nordeste através de vídeos.
- Encaminhar com os alunos pesquisa em grupo dos ritmos escolhidos.

Parte principal:

- Apresentação das pesquisas realizadas pelos alunos

Parte final:

- Conversar com a turma se perceberam alguma relação com as danças pesquisadas e as danças gaúchas

Referencias:

<http://dancas-tipicas.info/regiao-nordeste/forro.html>, acessado em 18/05/18

<http://www.adelmariocoelho.com.br/blog/curiosidades/conheca-5-estilos-musicais-nordeste-433.html>,
acessado em 18/05/18

7^a ano

Tema: Dança

Objetivo:

- Vivenciar corporalmente a dança da região do Nordeste: Forró

Parte inicial:

- Mostrar para os alunos as diferentes formas de se dançar o forró (em vídeo)

Parte principal:

- Vivenciar com o aluno a marcação do passo individual (dois e dois)
- Vivenciar com o aluno a marcação do passo individual com deslocamento
- Vivenciar com o aluno a marcação do passo em duplas
- Vivenciar com o aluno a marcação do passo em duplas com deslocamento

Parte final:

- Dançar com os pares, ao sinal do professor, troca os pares. Ter o cuidado para que todos possam participar da atividade sem exclusão.
- Perguntar aos alunos como eles perceberam a relação entre o ritmo musical e o movimento corporal.
O que foi fácil ou difícil combinar música e movimento?
- Qual a semelhança que vocês perceberam entre o xote gaúcho e o forró?

Sugestões de músicas para trabalhar o forró:

- Grupo Falamansa, Rastapé, Elba Ramalho, Gonzaguinha....

Referencias:

<https://www.youtube.com/watch?v=ikKvqJCBXXY>

<https://www.youtube.com/watch?v=YDAEkdipJAU>

**APÊNDICE MM – Plano de aula sobre práticas corporais e sociedade construído coletivamente
pela professora Paula**

Práticas corporais e sociedade

Ensino Médio – 2º ano

Tema: Práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

Objetivo: Reconhecer as práticas corporais como elementos que constituem a identidade cultural dos povos.

Metodologia: A turma será dividida em grupos para a realização de uma pesquisa de campo. Sugere-se que o campo de pesquisa seja o Parque de Exposições (em outubro durante a Expo Ijuí/Fenadi). Cada grupo, através de um sorteio, fica responsável por um povo/etnia. O foco da pesquisa está em reconhecer naquele povo qual prática corporal que constitui sua identidade.

Avaliação: Mostrar ou vivenciar em forma de oficinas para as outras turmas.

Práticas corporais e sociedade

Ensino Médio – 2º ano

Tema: Manifestações do corpo na história no decorrer dos anos.

Objetivos: Identificar e interpretar as produções sobre o corpo socialmente aceitas.

Metodologia: Fazer um desenho de como vejo o meu corpo, como gostaria que fosse e como acredito ser visto pelos outros.

Dividir a turma em grupos. Cada grupo será responsável por pesquisar um período histórico.

Analisar o corpo que representa a época. Como a sociedade o vê.

Retomar o desenho

Avaliação: Realizar a apresentação em forma de dramatização/ou exposição.

APÊNDICE NN – Manifestações dos professores sobre as contribuições da formação continuada

“Eu acredito que formação tem que ser nesse patamar, com acompanhamento mensal. Essa formação nos ajudou a repensar as nossas práticas e refletir para melhorar” (Prof. Juliana - Entrevista).

“Essa formação me fez ver que eu preciso estudar mais. Isso eu acho que é um problema da EF. Essa formação é uma necessidade hoje. Essa atualização nos enriquece, dá mais base para trabalhar. Eu posso dizer que é uma proposta excelente, vai contribuir na vida escolar da criança e do adolescente, não resta dúvida” (Prof. Lino - Entrevista).

“Eu acho que foi ótima, teria que continuar. Tanto que quando falo com colegas de outras áreas, Geografia, História, Ciências, eles não acreditam que estamos estudando a mais de dois anos. Hoje, nós estamos anos-luz na frente em questão de planejamento” (Prof. João - Entrevista).

“A formação foi excelente eu acho que tinha que continuar. Eu acho que nossa formação chegou num ponto que nenhuma formação das áreas chegou” (Prof. Bruna - Entrevista).

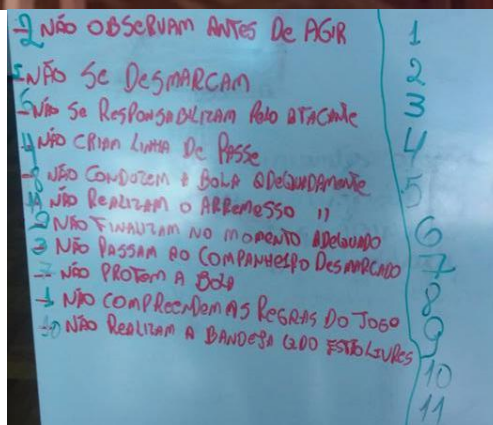
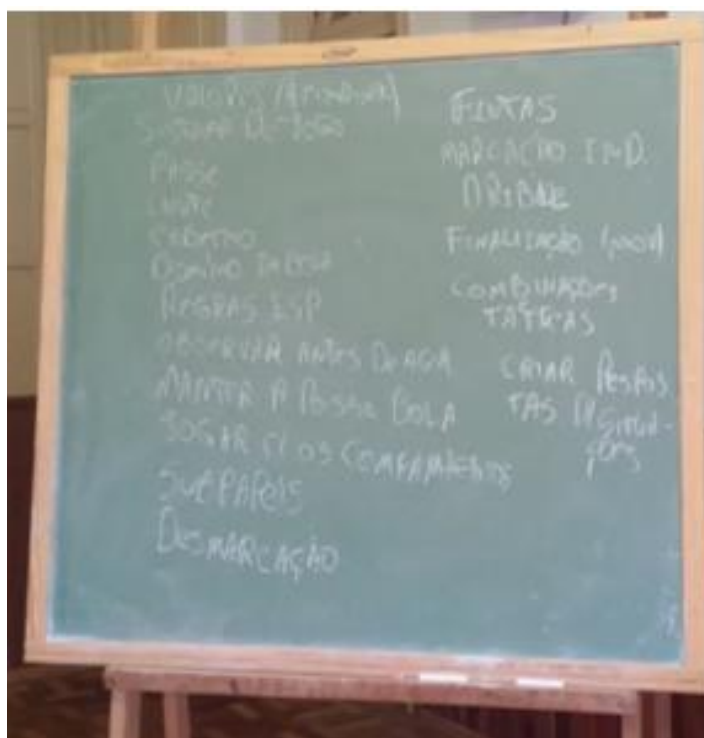
“Eu acho que acrescentou bastante. Foi bem interessante porque trabalhava por temas. É bem chão da escola mesmo, eu achei que foi bem real, que não é aquela coisa que não tem a ver com a realidade” (Prof. Sandra - Entrevista).

“A formação continuada me ajudou a eu me organizar melhor dentro das aulas. Porque nós criamos uma diretriz, um lugar para onde caminhar. Quando começamos essa formação eu pensei: ‘meu Deus! Que caquinho que eu sou’, então com a formação eu vi que podia melhorar bastante” (Prof. Maria - Entrevista).

“Essa formação, parece que te dá uma abertura, aquilo para se arriscar a trabalhar com coisas que a gente nunca fez” (Prof. Nice - Entrevista).

APÊNDICE OO – Recepção ao grupo de estudos ao chegar numa escola para o encontro

APÊNDICE PP – Materiais se suporte



APÊNDICE QQ – Plano de aula feito coletivamente no 10º encontro de estudos

PLANO DE AULA COLETIVO
Modalidade esportiva: Basquetebol
Conteúdo: Observação da situação de jogo antes de agir
Objetivo: Observar antes de agir
<p>Alongamento: Visando membros superiores e inferiores, como preparação para a prática.</p> <p>Aquecimento: Com a turma dividida grupos de 8 alunos, ocorre um enfrentamento 4v4 em um espaço determinado da quadra. O jogo consiste na equipe que possui a bola tentar encostar a bola em um jogador adversário. A cada toque no adversário é contabilizado um ponto e a posse da bola passa para a outra equipe. Quem chegar a 5 pontos primeiro vencerá. Não é permitido lançar a bola no adversário, tampouco progredir com a bola. A bola passa para a equipe adversária toda vez que se comete uma violação, como andar com a bola na mão, o deixar a bola sair do perímetro do espaço de jogo.</p> <p>Descrição/desenvolvimento:</p> <p>1º Momento: Jogo inicial Jogo com estrutura reduzida (½ quadra ou ¼ quadra) - 3x3 ou 4x4 dependendo do número de alunos na turma. O jogador com a bola não pode quicá-la, tampouco deslocar-se com a bola.</p> <p>2º Momento: Consciência tática Indagações são realizadas aos alunos, visando com que eles reflitam sobre a necessidade de observar antes de agir. Quando vocês estão com a bola, vocês olham o jogo antes de decidir o que fazer? O desempenho de um jogador seria melhor se ele observasse o jogo antes de tomar uma decisão e realizar uma ação? Por quê? O que vocês podem fazer para “olhar” o jogo? Muito bem, você pode demonstrar como faço isso?</p> <p>3º Momento: Tarefa <i>Jogo dos 10 passes:</i> Num espaço limitado, os jogadores de uma equipe tentam fazer dez passes consecutivos, sem que a bola seja interceptada pelos jogadores adversários. Cada vez que atinge o objetivo, a equipe marca um ponto. Sempre que uma equipe marca ponto, a bola é repostada em jogo pela equipe adversária na lateral do espaço de jogo. Sempre que uma equipe perde a posse da bola, por interceptação do oponente, “<i>mau passe</i>” ou “<i>má recepção</i>”, a contagem de passes é anulada e a equipe passa à situação de defesa. A bola é repostada em jogo no local onde saiu, pela equipe contrária à que a tocou por último. Qualquer infração às regras é sancionada com a marcação de uma falta, e o jogo recomeça com posse de bola da equipe adversária à que cometeu a violação, no local da infração. A equipe que tem a posse da bola e sofre falta mantém o número de passes obtidos até esse momento, continuando a contagem.</p> <p>4º Momento: Jogo final Realizar-se-á um jogo um jogo idêntico ao inicial. A ideia é aferir a evolução dos alunos após os momentos dois e três da aula (comparativo).</p>