

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

José Ronivan de Faria

**EDUCAÇÃO FÍSICA: o que pensam os professores sobre
sua área e os saberes docentes**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

José Ronivan Faria

**EDUCAÇÃO FÍSICA: o que pensam os professores sobre
sua área e os saberes docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: formação docente e desenvolvimento profissional, da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

**Taubaté – SP
2018**

José Ronivan de Faria

EDUCAÇÃO FÍSICA: o que pensam os professores sobre sua área e os saberes docentes

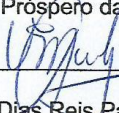
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: formação docente e desenvolvimento profissional, da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Data: 10/04/2018

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

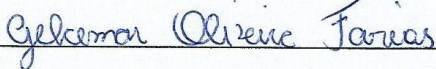
Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra. Gelcemar Oliveira Farias Universidade do Estado de Santa Catarina

Assinatura 

FICHA CATALOGRAFICA

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha avó materna (*In Memoriam*), de quem recebi preciosos ensinamentos, e aos meus pais, Glória e Francisco, pois sem eles esta conquista seria impossível.

Agradecimentos

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo, pois sem minhas crenças seria uma pessoa vazia.

À Professora Doutora Virgínia Mara Próspero da Cunha, orientadora que nas horas difíceis soube ser sábia, paciente e carinhosa.

À Professora Doutora Márcia Maria Dias Reis Pacheco, por sua contribuição em todo o processo de elaboração desta dissertação.

À Professora Doutora Gelcemar Oliveira Farias, por sua disposição a vir até a Unitau, mesmo em condições não muito favoráveis, e por suas valiosas contribuições durante o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu grande Amigo Marcos Paulo Vaz de Campos, que esteve comigo durante toda essa caminhada. Sem ele eu não teria conhecido uma pessoa tão especial quanto a Gelcemar.

Aos meus queridos colegas de turma, especialmente, às grandes companheiras Camila Fornaciari e Viviane Pavanetti.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação.

À Alessandra Aparecida Soares Calil, que sempre estava pronta a nos ouvir e que se tornou uma amiga especial.

Ao Valter, porteiro do Mestrado em Educação, que esteve sempre pronto a nos ajudar no que fosse preciso.

A todos os funcionários da Unitau, que sempre estiveram prontos a nos atender.

Aos meus familiares, em especial a minha irmã Francieli Robéria de Faria Torres e seu marido Carlos Alberto Siqueira Torres, que me liberavam do serviço nas horas em que eu precisava.

Aos responsáveis pelas secretarias de Educação das cidades envolvidas na pesquisa.

A todos os professores de Educação Física que participaram desta pesquisa.

A todos os professores que tive durante toda a minha vida.

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino outros seres humanos que sabem que sou professor (TARDIF, 2002, p. 11).

Resumo

Durante a prática docente dos professores de Educação Física, questões são levantadas sobre o que está em torno da prática dos professores. O entendimento das concepções dos professores sobre sua área de atuação e sobre os saberes docentes na Educação Física trouxe apontamentos em relação a como constituem sua vida profissional. O objetivo da dissertação foi identificar as concepções que professores de Educação Física de escolas municipais de três cidades do interior paulista têm acerca de sua área de atuação e dos saberes docentes. Para responder aos objetivos do estudo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por 45 professores de Educação Física, selecionados. Os instrumentos para a coleta de dados foram questionário e entrevista, e procedeu-se a análise de conteúdo. Como resultado, uma Educação Física inserida na saúde, esporte, educação, e meio de socialização. Os saberes docentes são pensados pela formação, organização, conteúdos específicos da Educação Física e saber das relações construtivas da prática docente. Concluiu-se que são variadas as concepções dos professores, tanto sobre a Educação Física quanto sobre os saberes: por um lado, o movimento central, no que se refere à construção da Educação Física e, de outro lado, a concepção de que os saberes dos professores representam um conhecimento que se manifesta em diferentes momentos de sua carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções, Saberes Docentes, Educação Física.

Abstract

During the teaching practice of Physical Education teachers, questions are raised about what is around the practice of teachers. The understanding of the teachers' conceptions about their area of action and about the teaching knowledge in Physical Education brought notes regarding how they constitute their professional life. The objective of the dissertation was to identify the concepts that the Physical Education teachers of schools, municipal, of three cities of the interior of São Paulo, have about their area of activity and the teaching knowledge. To answer the objectives of the study, a qualitative research was developed. The subjects of the research were constituted by 45 Physical Education teachers, selected among the 3 cities of the interior of São Paulo. The instruments for data collection were questionnaire and interview, and data analysis, through content analysis. As a result, we have a Physical Education inserted in health, sports, education and as a means of socialization. The teaching knowledge is thought through the formation, organization, specific contents of the Physical Education and knowledge of the constructive relations of the teaching practice. It was concluded that the teachers' conceptions are varied, both on Physical Education and on knowledge: on the one hand, the central movement, regarding the construction of Physical Education and, on the other hand, the conception that the knowledge of teachers represent knowledge, which manifests itself at different times in the teachers' careers.

KEY WORDS: Conceptions, Teachers' Knowledge, Physical Education.

Lista de Siglas

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP-UNITAU- Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

LDB- Lei de Diretrizes e base da Educação.

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição dos sujeitos por gênero	42
Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos por idade	43
Gráfico 3 – instituição de formação inicial dos sujeitos	44
Gráfico 4 – Formação dos sujeitos depois da graduação	49
Gráfico 5 – Especializações em andamento	50
Gráfico 6 –Tempo de atuação profissional	51

Lista de Figuras

Figura 1 - Nuvem de palavras - Educação Física	55
Figura 2 - Nuvem de palavras - Saberes Docentes	65

Lista de Tabelas/ Quadros

Tabela 1- Disciplinas cursadas pelos sujeitos na graduação	67
Quadro 1 – Evocações de palavras - Educação Física	56
Quadro 2 – Evocações de palavras - Saberes Docentes	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Problema	11
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 Objetivo Geral	11
1.2.2 Objetivos Específicos	11
1.3 Delimitação do Estudo	11
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	12
1.5 Organização do Projeto	13
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 Educação Física	15
2.1.1 Abordagens da Educação Física Escolar	17
2.2 Saberes docentes.....	24
2.2.1 Saberes disciplinares.....	26
2.2.2 Saberes curriculares.....	28
2.2.3 Saberes experienciais.....	30
2.3 Identidade Docente	31
3 METODOLOGIA	33
3.1 Tipo de Pesquisa.....	34
3.2 População / Amostra.....	34
3.3 Instrumentos	35
3.3.1 Questionário	35
3.3.2 Entrevista.....	36
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	37
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	39
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	41
4.1 Primeiro eixo temático.....	41
Caracterização dos professores.....	41
4.1.1 Distribuição dos professores por gênero	42
4.1.2 Distribuição dos professores por idade.....	43
4.1.3 Instituição de formação dos professores.....	44
4.1.4 Nível de formação depois da graduação.....	49
4.1.5 Especializações em andamento	50
4.1.6 Tempo de atuação Profissional.....	51
4.2 Segundo Eixo temático	53
• Concepções dos professores a respeito da Educação Física.....	53
4.2.1 O esporte como componente da Educação Física.	59
4.2.2 Educação Física e Educação.....	60
4.2.4 Educação Física como área de transformação social.....	62
4.3 Terceiro eixo temático	64
• Concepções dos professores a respeito dos saberes docentes	64
4.3.1 Saber sobre a formação.....	66
4.3.2 Saber que organiza e direciona a prática dos professores	69
4.3.3 Saber relacionado ao conteúdo	71
4.3.4 Saberes como resultado da construção professor-aluno	73

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXO A– TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	88
ANEXO B– COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UNITAU	91
ANEXO C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	94
APÊNDICE I QUESTIONÁRIO	96
APÊNDICE II – ENTREVISTA	100

1 INTRODUÇÃO

Assim que o realizador desta pesquisa concluiu a formação inicial, assumiu o cargo de professor de Educação Física em uma cidade do litoral norte paulista. Para ministrar suas aulas, recorreu a várias metodologias, muitas não adequadas, o que o frustrava e o deixava com a sensação de ser incompetente em sua prática.

O tempo foi passando e, durante os cursos de capacitação, dos quais os professores de Educação Física participavam mensalmente, várias foram as “dicas” que os professores mais antigos lhe passavam. Entretanto, cada professor tinha concepções diferentes em relação à área de Educação Física e ao desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Diante das diversas dificuldades vivenciadas pelos professores de Educação Física que ministram aulas nas escolas de educação básica, o autor desta pesquisa passou a se questionar sobre as concepções que eles tinham sobre a Educação Física e os saberes docentes. Assim, considerou o pressuposto de que, para consolidar tais pensamentos e posições, os professores constroem suas concepções em vários momentos de sua vida, antes de entrarem em um curso de formação inicial, durante esse curso, e posteriormente, na sua prática docente.

Vale ressaltar que a Educação Física é desenvolvida em vários ambientes profissionais, como academias e clubes. Nesta pesquisa, o foco é o trabalho dos professores de Educação Física nas escolas. O amparo legal para que a Educação Física esteja na educação básica veio com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1996, que a incorpora como componente curricular, assegurando-a como tão importante quanto qualquer outra disciplina, no sistema de ensino. O caráter de igualdade da Educação Física em relação às demais disciplinas foi efetivado somente com a força desse documento.

A partir do momento em que a Educação Física passou a se desenvolver nos sistemas de ensino, houve necessidade de construção de formas específicas para atuação nas escolas. Assim, novas atitudes, crenças, e opiniões foram criadas.

Diante dos pressupostos de que os professores de Educação Física formam um grupo e se constituem socialmente, a percepção que têm da sua área de atuação e dos saberes docentes estão centrados em como se percebem como criadores dessas concepções e como é idealizada essa construção.

As concepções que os professores trazem consigo são o resultado dos processos históricos por que a área passa. Várias foram as funções da Educação Física, no decorrer dos tempos; assim, perspectivas como saúde, esporte, militarismo e tecnicismo fazem parte das concepções trazidas pelos professores.

A Educação Física, uma área de conhecimento que segue princípios em uma organização particular, cria sua própria identidade. Dessa forma, autores como Pimenta (2012), Benites e Souza (2005) e Ciampa (2005) contribuem para o entendimento dessa temática.

Durante seus fazeres práticos os professores mobilizam diferentes saberes, sob a luz dos autores que estudam a Educação Física e os saberes docentes. Assim, nesta investigação busca-se compreender que concepções os professores desta área de atuação têm sobre a temática em questão. Os saberes docentes e suas vertentes são discutidos no âmbito do ensino por autores como: Tardif e Rymond (2000), Tardif (2002), Roldão (2007), Trissoto (2011), Gauthier *et al.* (2013), entre outros. Dentre as várias denominações defendidas pelos autores, neste trabalho utilizam-se os saberes docentes sob a ótica de Tardif (2002), como sendo plurais, constituídos no resultado da formação da disciplina da graduação e de seu currículo.

Para Gauthier *et al.* (2013), o ensino é a mobilização de vários saberes, os quais são como uma forma de reservatório, ao qual os professores recorrem em busca de respostas às diversas práticas de sua atuação profissional. Dessa forma, ao descrever os saberes docentes dos professores de Educação Física, deve-se destacar que definir saberes não é uma temática de poucas respostas, devido à amplitude de significados dessa palavra - saberes.

Tanto as experiências vividas, como a experiência aprendida de forma sistematizada, influenciam na ação dos professores, no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Essas influências são acumuladas, formando os saberes dos professores, que buscam soluções para uma sociedade que exige mais e mais respostas.

Diante das construções individuais e das interações sociais, os professores vão construindo suas concepções sobre a Educação Física e seus saberes docentes. Considere-se que os professores de Educação Física formam um grupo social específico, e é esse grupo, construído com base em seu conhecimento de mundo, da disciplina e da formação recebida, que este trabalho busca estudar.

1.1 Problema

Os estudos na área da educação sempre estiveram presentes, com o intuito de explicar a demanda de alunos que vivem em uma sociedade em constante transformação. Uma análise das concepções dos professores de Educação Física que atuam nas escolas de educação básica, sobre os saberes docentes, bem como da concepção que eles constroem sobre sua própria área de atuação, contribuirá para o entendimento de quais subjetividades eles incorporam à área da Educação Física durante sua vida profissional. Isso porque os professores de Educação Física, que constituem um grupo social, produzem e reproduzem seus saberes por meio de suas interações com os alunos e os conteúdos que desenvolvem em suas aulas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as concepções que os professores de Educação Física têm acerca de sua área de atuação e dos saberes docentes.

1.2.2 Objetivos Específicos

Conhecer as concepções que os professores de Educação Física têm sobre a disciplina de atuação.

Analisar as concepções dos professores de Educação Física sobre seus saberes docentes.

Averiguar as concepções dos professores de Educação Física sobre a disciplina e os saberes docentes.

1.3 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções dos professores de Educação Física que atuam na rede municipal de duas cidades do interior paulista e de uma cidade do litoral norte paulista (aqui denominadas cidades A, B e C). A

intenção é apontar os aspectos que definem e caracterizam a Educação Física e seus saberes docentes, seus elementos principais e suas relações com os desafios encontrados na profissão.

Na rede municipal da cidade A há um total de 41 mil alunos, divididos entre 67 creches e berçários, 55 escolas de ensino fundamental e uma escola de ensino médio, além de outros projetos oferecidos.

Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015) -, a população estimada para a cidade A é de aproximadamente 302.331 habitantes, distribuída em uma área territorial de 625.003 km². As matrículas efetuadas no ensino fundamental em 2015 somam 38.155 alunos, e a população residente alfabetizada é de 250.235 pessoas (IBGE, 2015).

A rede municipal da cidade B possui um total de 17 creches, 30 creches conveniadas, 53 pré-escolas e 47 Escolas de ensino fundamental.

Ainda segundo o IBGE (2015), na Cidade B há aproximadamente 688.597 habitantes em uma área territorial de 1.099,409 km². As matrículas no ensino fundamental foram 79.299, e a população residente alfabetizada, 562.634 pessoas.

A cidade C está localizada entre as praias do litoral norte paulista, com uma população estimada em 86.392 habitantes, distribuídos em área territorial de 723.888 km². O total de matrículas de alunos no ensino fundamental é de 11.226, e a população residente alfabetizada é de 68.115 pessoas (IBGE, 2015).

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Para justificar este trabalho, busca-se fundamento nas palavras de Gauthier *et al.* (2013, p. 17): “[...] embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes”. Os autores esclarecem que conceber o ensino é uma das tarefas mais difíceis. Ainda que se tenha percorrido uma longa caminhada até os dias atuais, pouco se sabe sobre o ensino, correndo-se o risco de levá-lo a uma “cegueira conceitual”.

Há vários aspectos a serem considerados quanto à Educação Física e aos saberes docentes construídos culturalmente, essenciais no exercício da atividade docente. Entende-se que as concepções dos professores sobre sua área de atuação estão diretamente ligadas ao social, sendo o saber profissional docente um

amálgama de diferentes saberes que vêm à tona diante das exigências decorrentes da prática da atividade profissional, que se apoia em uma formação sólida.

Para compreender as temáticas discutidas nesta pesquisa, realizou-se uma busca por trabalhos no banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e no *Google* acadêmico.

No banco de dados da Capes, chegou-se a 896.356 resultados para os termos Educação Física e saberes pedagógicos. As 20 primeiras produções eram 17 dissertações e 3 teses. Desses 20 estudos, 6 não tratam da temática do trabalho em questão, e os demais a tratam de forma fragmentada.

Ao pesquisar no *Google* acadêmico, os resultados foram aproximadamente 41.100, para os termos Educação Física e saberes docentes.

Nota-se que as pesquisas encontradas tratam da temática do trabalho com certa fragmentação, e não há pesquisas especificamente sobre as concepções dos professores de Educação Física sobre sua disciplina e os saberes docentes.

Assim, neste trabalho intencionou-se investigar um pouco mais as relações entre as temáticas, pois somente com a realidade de uma pesquisa é que se pode conhecer melhor, para intervir.

1.5 Organização do Projeto

O trabalho está dividido em seções. Na primeira delas, a introdução, discorre-se sobre a temática a ser discutida, bem como são apontados alguns autores que a estudaram.

Apresenta-se, na segunda seção, a fim de fundamentar o estudo, uma revisão de literatura, que aborda os seguintes temas: os saberes docentes, a partir das contribuições de Tardif (2002), Trisotto (2011), Pimenta (2012), dentre outros; o campo da Educação Física, sua história, construção e seus próprios saberes; e, a identidade profissional, pois se entende que os professores de Educação Física criam suas identidades nos fazeres específicos do seu campo de atuação.

Na terceira seção, discorre-se sobre a Metodologia, informando que se tomou como princípio a pesquisa qualitativa, na busca por respostas aos objetivos. Para isso, serviu como auxílio a aplicação de questionário e entrevista.

São apresentados na quarta seção os resultados e a discussão.

Encerram o relato de pesquisa as considerações finais, as referências e os anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação Física

A área da Educação Física vem se constituindo e se descobrindo ao longo do tempo para melhor acomodar a evolução de uma sociedade que não se deixa ser levada pelas palavras, mas sim por confirmações.

Esta introdução sobre a Educação Física é importante para que se possa compreender um pouco de seu processo histórico, político e cultural, tendo em vista que essa construção está intimamente ligada à formação e às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Darido (2008) descreve que a Educação Física começa a ser introduzida nas escolas do Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Já em 1854, a ginástica passa a ser obrigatória no primário, e a dança, no secundário. A Educação Física que renasce no século XIX está relacionada ao conceito anatômico e fisiológico do corpo e seu repertório de movimentos, como é lembrado por (SOARES, 1990).

Com a preocupação de se cuidar do corpo e ter hábitos saudáveis surge, em meados da década de 30, a concepção de Educação Física Higienista, que se preocupava com o desenvolvimento do físico e da moral (DARIDO, 2012). Do mesmo modo, Castellani Filho *et al.* (2009) esclarecem que o médico higienista, nesse período, recebe grande importância, por ser a figura que domina o conhecimento biológico, conhecimento este que vai orientar as práticas da Educação Física no ambiente escolar.

Outro modelo que influenciou e influencia ainda hoje as práticas da Educação Física é o militarista. De acordo com Darido e Neto, (2008, p. 3):

No modelo militarista, os objetivos da educação Física na escola eram vinculados a formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isto era importante selecionar indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluindo os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população.

Tais tendências na Educação Física são confirmadas por Soares (1990), que ressalta que essas influências definirão caminhos, espaços e seu campo de conhecimento.

Na fase militarista, a Educação Física estava ligada ao desempenho físico e à vitória. Nessa vertente, pretendia-se que os alunos tivessem desempenho de acordo com critérios esportivos.

Ainda sobre essas influências (militaristas e higienistas) sobre a Educação Física, Darido (2003, p. 2) explica:

Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isto, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar.

É no Brasil colonial que as questões relacionadas à saúde, higiene e corpo dos indivíduos começam a fazer parte do pensamento dos dirigentes (SOARES, 1990).

Para Metzner e Rodrigues (2011), em se tratando de uma vinculação entre Educação Física e escola, a Educação Física aparece desde o período do Brasil império, porém não há muitos detalhes de seu desenvolvimento devido à existência de poucos documentos oficiais.

Para Soares (2012), as atividades físicas realizadas pelos índios e escravos, no Brasil colônia, são os primeiros indícios da Educação Física no Brasil. Ainda esse autor, referenciando Ramos (1982), afirma que

O Início da Educação Física escolar no Brasil, inicialmente denominada Ginástica, ocorreu oficialmente com a reforma Couto Ferraz, em 1851. No entanto, foi somente em 1882, que Rui Barbosa ao lançar o parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, denota importância à Ginástica na formação do brasileiro (SOARES, 2012, p. 2).

Segundo Neto *et al.* (2004), a construção do projeto para a Educação Física no Brasil é marcada pelos colonizadores, imigrantes e militares em diferentes lugares do país e conforme diferentes interesses, tendo em vista o lazer, a formação corporal ou as disciplinas.

Benvegnú Junior (2010) aponta que, no final do século XX, esses profissionais eram vistos como reprodutores passivos das deliberações executivas e

legislativas. O autor descreve os vestígios do regime militar ao mencionar que a formação dos primeiros profissionais em Educação Física no Brasil deu-se nas escolas da marinha e do exército.

Soares (1994, *apud* ALBUQUERQUE, 2009) informa que, no início do século XX, os debates sobre Educação e higiene se intensificaram, tendo como resultado a criação e obrigatoriedade da disciplina de Educação Física na escola. Com isso, a emergência da formação desse profissional vem à tona. Nesse sentido, Albuquerque (2009, citando Gondra (2004), relata que:

Foi por volta de 1857 que começou a ser defendida a importância de um profissional que cuidasse das questões corporais, o chamado professor de Educação Física. As escolas deveriam se preocupar em ter, no seu estabelecimento de ensino, um professor voltado ao desenvolvimento intelectual e moral e outro destinado a estimular o desenvolvimento físico (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2248).

É notório perceber que naquela época havia o entendimento de que a prática da Educação Física não se relaciona com o desenvolvimento intelectual.

2.1.1 Abordagens da Educação Física Escolar

No início dos anos 80, intensas discussões ocorreram na área, devido ao retorno de vários profissionais que haviam concluído seus estudos no Brasil ou no exterior, porém fora da área da Educação Física (GALVÃO, RODRIGUES E NETO, 2008).

Surgiram, na época, diversas abordagens na área, entretanto são várias as concepções de matrizes filosóficas agregadas ao novo pensamento relativo à Educação Física (LAVOURA *et al.*, 2006).

A primeira autora a se debruçar sobre o estudo das abordagens da Educação Física, segundo Campos (2011), foi Darido, em seu livro publicado em 1999 e reeditado em 2003.

A primeira abordagem apresentada é de 1987, denominada “abordagem desenvolvimentista”, em que Go Tani defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Assim Darido (2003, p. 5) descreve essa abordagem:

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

Fica claro que uma aula de Educação Física deve trabalhar, não somente um conteúdo, mas também a “diversificação de movimentos”, considerando que os alunos já trazem consigo habilidades motoras distintas, influenciadas por suas vivências e por seu meio social. Dessa forma, há que se concordar com Darido (2003), que enfatiza a pouca atenção dessa abordagem ao contexto sociocultural, que está presente no desenvolvimento de habilidades motoras.

Campos (2011, p. 70), ao se posicionar com relação a essa abordagem, esclarece:

Analisando esta abordagem pelo ponto de vista da práxis docente, por si só, não se aplica mais como a única adequada, ao ensino da Educação Física escolar. Isso pode ser inferido por uma simples análise da obra, pois, em momento algum no estudo, os autores apresentam atividades que podem ser utilizadas na prática real da Educação Física escolar e que justifique esta abordagem.

A segunda abordagem citada por Darido (2003) é a “construtivista-Interacionista”, que surge em 1989, com o trabalho de João Batista Freire. Trata-se de uma opção metodológica cujo principal articulador é a interação humana como agente de construção de conhecimento.

Nessa abordagem, o aluno aprende por que é influenciado constantemente pelas várias atividades que realiza. Conforme Campos (2011), é evidente que essa interação ocorre constantemente, dentro ou fora da escola.

Essa abordagem utiliza como ponto de partida os conhecimentos que os alunos trazem para a escola. Não negando esse conhecimento prévio dos alunos, Darido (2003, p. 7) observa que a abordagem construtivista:

Teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola e considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brinquedo. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

Campos (2001) afirma que o professor, nesse processo, é fundamental para que a contextualização dos processos históricos que ocorrem, ocorreram ou ocorrerão sejam aprendidos pelos alunos.

A terceira abordagem, apresentada por Darido (2003) é a Crítico-Superadora, surgida em 1992, com o trabalho realizado por um conjunto de pesquisadores denominado “coletivo de autores”, sob forte influência dos educadores José Libânio e Dermeval Saviani.

Quanto aos critérios para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas de Educação Física, Darido (2003, p. 9) afirma que.

[...] os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

A autora ainda esclarece que, para os autores desta abordagem, a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento chamado cultura corporal, que tem como seus temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

A quarta abordagem referida por Darido (2003) é a “Sistêmica”, que surge em 1991, tendo como principal autor Mauro Betti, que defende a ideia de que a Educação Física é como um sistema hierárquico aberto, em que as instâncias superiores, de alguma forma, influenciam e são influenciadas na sociedade.

Sobre a obra citada acima, Campos (2011, p, 77) observa:

[...] vê-se que o autor faz um levantamento histórico da Educação Física no Brasil enfocando as questões polêmicas que se destacaram a partir de sua prática num cenário novo e num período recente, desde a implantação dos movimentos ginásticos e esportivos europeus que causaram mudanças políticas e sociais no Brasil.

Para essa abordagem, a especificidade da Educação Física está no binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação, e também sofre influências de outras abordagens, na construção de pensamentos e ações para a Educação Física dentro da escola (DARIDO, 2003).

A abordagem psicomotora

A abordagem psicomotora surge na década de 1970, como o primeiro movimento que se contrapõe às ideias anteriores (tecnicismo, dentre outras). Inicia uma tendência e evidencia preocupações com a aprendizagem da criança e com processos cognitivos, afetivos e psicomotores (DARIDO NETO, 2008).

Darido (2003, p. 14) define essa abordagem de ensino:

O discurso e prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade conduz à necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

Observa-se, nas palavras da autora, contraposição ao que era almejado pela Educação Física na escola.

Para Campos (2011, p. 95), essa abordagem é adequada para ser desenvolvida na Educação Física escolar, entretanto faz uma ressalva:

[...] questiona-se se ao adotar esta abordagem de ensino, o professor desenvolverá a sua prática docente ensinando conteúdos sem contextualizá-los e descuidando-se do trabalho interdisciplinar, pois, no momento da alfabetização, um trabalho psicomotor, bem estruturado poderá, efetivamente, melhorar sobremaneira o desempenho do aprendiz em sala de aula.

Deve-se supor, de acordo com as palavras acima, que, se o professor fizer seu planejamento sob uma lógica reflexiva, respeitando as características dos

alunos e sua fase de desenvolvimento motor, certamente eles articularão melhor suas habilidades, o que contribuirá para o seu processo de alfabetização.

Abordagem Crítico-emancipatória

Surge a partir dos anos 80, com discussões voltadas à tentativa de romper com o modelo hegemônico do esporte e da aptidão física, praticado pela Educação Física.

No que se refere a como o professor deve buscar desenvolver tal abordagem, Darido (2003, p. 16) explica que:

Do ponto de vista das orientações didáticas, o papel do professor na concepção crítico-emancipatória confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que o autor denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

A citação acima orienta o professor a colocar o aluno na centralidade do seu processo formativo, levando-o a pensar nos seus atos como uma forma de transformação social.

Abordagem cultural

É proposta por Daólio, em 1993. Segundo Darido (2003, p. 17), esse autor entende que o professor está em um contexto cultural com representações sobre o mundo, o corpo e a escola.

Daí que a prática transformadora só será possível a partir da compreensão do universo de significados do professor de Educação Física. O autor sugere ainda que o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta.

A citação deixa clara a influência que a cultura tem sobre o movimento. Assim, é preciso sempre conhecer os processos históricos que a criança vivenciou e

as experiências que traz para a escola. Entende-se que as formas como os alunos desenvolvem e aprendem determinados conteúdos são coerentes com as construções que realizam/realizaram fora do ambiente escolar.

Abordagem dos Jogos Cooperativos

Tem Brotto (1995) como seu principal divulgador. Defende a cooperação em detrimento da competição. Segundo Darido (2003, p. 17), “O autor entende que há um condicionamento, um treinamento na escola, família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas não têm escolhas e têm que aceitar a competição como opção natural”.

Abordagem saúde renovada

É considerada por Campos (2011) como atitudes tradicionais. Mantém princípios e metodologias que fundamentam a Educação Física até a década de 80. Darido (2003, p, 19) justifica o nome dado a esta abordagem.

Denomino esta proposta de saúde renovada porque ela incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio-cultural. Nahas (1997), por exemplo, sugere que o objetivo da Educação Física na escola de ensino médio é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. O autor observa que esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiências.

Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais

De acordo com Darido (2003) a abordagem dos PCN veio para definir um parâmetro para a Educação Física nas escolas. No texto introdutório que apresenta o documento, publicado em 1997, observa-se que:

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 1997).

Percebe-se o conjunto de ações articuladas entre investimentos e recursos de outras ordens para que seja garantida qualidade no ensino fundamental de todo o País:

Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País (PCN, 1997).

Os PCN têm suas funções bem definidas, porém funcionam como um reforço das ações na busca da qualidade, deixando em aberto que as ações frente aos problemas enfrentados pela educação no ensino fundamental garantirão a qualidade almejada.

No mesmo ano do documento introdutório dos Parâmetros Curriculares, a Secretaria de Educação Fundamental lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física.

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas (PCN, 1997).

Como observado anteriormente, a Educação Física sofre forte influência das áreas biológicas. Esta proposta visa a uma construção contrária, que coloca as ciências humanas no centro de suas práticas. Ao fazer uma análise sobre esta abordagem, Darido (2003, p. 20) entende que:

Assim, a Educação e a Educação Física requerem que questões sociais emergentes sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico.

Esta afirmação leva a uma reflexão sobre a contribuição que os PCN trouxeram para a Educação Física, principalmente nas questões sociais, no ensino fundamental.

2.2 Saberes docentes

Escrever sobre os saberes não é uma tarefa fácil. Neste subitem, o objetivo é apresentar alguns conceitos que, juntos, possam trazer orientações quanto ao entendimento da Educação Física e dos saberes docentes.

Os estudos sobre os saberes docentes surgem atrelados ao movimento pela profissionalização do ensino, como se pode perceber nas palavras de Townsend e Tomazzeti, (2007, p. 2015):

A literatura internacional da área, a partir dos anos 1990, apontou que a formação de professores, até então vigorante, não respondia mais à totalidade das questões relativas à profissão, sendo necessário passar a considerar o professor como um profissional que é pessoa, ser social, que possui vários saberes, oriundos de diversas fontes e cuja prática cotidiana os transforma em saberes experienciais. Este novo enfoque concebe a prática individual e coletiva dos professores como o lugar de aprendizagem dos conhecimentos que personificarão sua existência pessoal, social e profissional.

Complementando, Borges (2003) destaca que a solução para os problemas da formação dos professores também deve considerar a organização sindical, o intercâmbio com as universidades e a atualização constante.

O que se percebe é que são vários os aspectos relacionados com a formação dos professores. Assim, diante do contexto da profissionalização do ensino, alguns autores se propuseram a estudar os saberes docentes dos professores.

De acordo com Trisotto (2011 p. 116), “[...] saber é deter uma certeza subjetiva racional; é fruto de um diálogo interior marcado pela razão”. A autora descreve que as dinâmicas envolvidas nas práticas dos professores requerem deles diferentes saberes. Dessa forma, há diferentes maneiras de construir os saberes docentes, devido às diversas concepções que cada profissional traz ao realizar suas ações dentro da escola.

Para Tardif (2002, p. 36), os saberes docentes constituem-se como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O surgimento dessas pesquisas vem atrelado ao trabalho dos professores, buscando respostas para uma prática mais consolidada. De acordo com Donato e Ens (2008), os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados. Considera-se que, durante suas ações, os professores mobilizam saberes, tanto teóricos quanto práticos. Assim, torna-se indispensável que sejam compreendidas as tendências pedagógicas que acompanham o processo educativo, de acordo com suas mudanças. Entretanto, essas tendências devem ser compreendidas e refletidas nas ações dos professores, para que não ocorra o erro de se fazer por fazer.

Ao se referir sobre essas tendências com um enfoque de conhecimento profissional, Roldão (2007) afirma que, de um lado há o discurso humanista, distanciando o aprofundamento do que seja específico na função do ensinar; e, de outro lado, o ensino baseado somente em ações práticas que têm um fim em si mesmo, sendo dispensável a reflexão, o que leva o ensinar a ser mera repetição.

Tendo em vista que a pesquisa sobre saberes docentes existe na realidade brasileira há pouco mais de duas décadas, compreender esse processo é uma forma de intervir para contribuir nessas mudanças com mais sentido e significado.

Essas mudanças ocorrem a todo tempo, e não somente dentro de um sistema escolar. O reflexo desse processo são os saberes diversos, e, como esclarece Pimenta (2012), ao dizer que os alunos, quando chegam à universidade, já trazem conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial.

TARDIF e RAYMOND (2000, p. 215), esclarecem que:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.

Esses autores colaboram com o entendimento de que esses saberes, quando ligados ao trabalho, são temporais, construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variado. A forma como são criados e construídos depende das relações que os agentes estabelecem com seus pares.

Já para Gauthier *et al.* (2013), os saberes dos professores são entendidos como “reservatório de saberes”. Diante de uma situação para a qual necessitem buscar respostas, é a esse reservatório que os professores deverão recorrer.

Durante toda a vida, a construção do conhecimento é constante e permanente. Tardif (2002) destaca que todo saber implica aprendizagem e formação, tendo em vista que, quanto mais desenvolvido for, mais benéfico será o processo de aprendizagem.

Mourão *et al.* (2016) destacam que a construção do saber docente está relacionada à decorrência da formação do sujeito e do professor e que valida a prática pedagógica por completo. Essa formação pode ser compreendida como um processo contínuo extrapolando somente a formação universitária.

Nesta pesquisa, procurou-se focalizar apenas os saberes docentes, entendidos como aqueles formados em diferentes movimentos da carreira dos professores, os quais são mobilizados para dar respostas às práticas docentes. Esses saberes se constituem em: disciplinares, curriculares e da experiência (TARDIF, 2002).

2.2.1 Saberes disciplinares

Tardif (2002) descreve os saberes disciplinares como aqueles que são oferecidos nas universidades, tendo em vista que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a comunidade e suas relações com as instituições de ensino superior, sob a forma de disciplinas.

Esses saberes estão relacionados à formação inicial dos professores. Clates *et al.* (2014) destacam que o aluno nesse momento adquire a especificação de sua área de atuação, conscientizando-se, dessa forma, da preparação para sua função docente.

Em outras palavras, Mourão *et al.* (2016) descrevem esse período em que a formação está sendo construída como “socialização profissional”, tendo a formação para o magistério oferecida como disciplinas, e os estágios supervisionados, como eixo norteador em que o professor agrega grande parte dos conhecimentos específicos.

Ao destacar sobre os reflexos aprendidos na universidade e o confronto com suas realidades frente às práticas a serem realizadas, Franco (2008) relata que os primeiros contatos são angustiantes para os profissionais recém-formados, em decorrência de formação insuficiente para as respostas práticas.

O saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo (GAUTHIER *et al.*, 2013).

De acordo com Gatti (2013), a formação nos cursos universitários deveria fundamentar-se em uma filosofia social da educação, com a perspectiva de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes. A autora destaca que essa formação está em meio a currículos fragmentados, com conteúdos que não dão respostas aos problemas práticos, tais como estágios fictícios e avaliações distantes de buscar soluções para os problemas enfrentados, o que dificulta as relações entre ensino e aprendizagem.

Essas organizações das disciplinas nas universidades e nos cursos de formação docente em Educação Física estão sob os cuidados das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física). Seu artigo 3º dispõe que:

Os cursos de Educação Física deverão assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (DCN, p. 1).

É entendido que os cursos de Educação Física devem oferecer aos seus alunos um suporte de todos os segmentos para uma boa intervenção frente a suas ações práticas.

Do professor de Educação Física, durante sua prática docente serão exigidos vários conhecimentos. Ao tratar a formação, as DCN, em seu artigo 6º, regulamentam que

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (DCN, p. 3).

É nesse contexto que se entende o compromisso quanto ao desenvolvimento da área da Educação Física nos cursos de formação. As disciplinas a serem oferecidas devem responder aos diversos desafios encontrados pelos professores de Educação Física em sua prática docente.

2.2.2 Saberes curriculares

Tardif (2002) descreve os saberes curriculares como sendo aqueles que, relacionados aos discursos, conteúdos e métodos, são assimilados pelos professores durante sua carreira.

De acordo com Gauthier *et al.* (2013), a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus*, que é desenvolvido nos programas escolares.

Na área da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) descrevem quais critérios e conteúdos devem ser trabalhados pelos professores nas aulas.

De acordo com Soares *et al.* (2003), quando se fala em conteúdo para Educação Física, procura-se justificar sua contribuição para que os alunos venham a desenvolver reflexão e leitura crítica do mundo.

Os critérios para seleção dos conteúdos para a Educação Física são embasados em três diferentes temas, a saber: 1º Relevância social – com a intenção de aproximar as práticas da Educação Física dos pressupostos socioculturais dos alunos; 2º Características dos alunos - tendo em vista que as questões geográficas e culturais refletem no bom desenvolvimento das aulas; e, 3º Características da própria área – demonstrar o significado, durante as realizações práticas, da cultura corporal do movimento (PCN, 1997).

A Área de atuação da Educação Física consolida-se em metodologias próprias, conforme descrição de Soares *et al.* (2003, p. 220):

[...] a Educação Física tem uma metodologia específica de ensino, determinada por seu objeto, a expressão corporal enquanto linguagem, como também por uma lógica de expressão da realidade pela inteligência. Essa lógica vai determinar a forma pela qual se dá, nas aulas de Educação Física, a mediação do conhecimento científico e do saber referente à cultura corporal.

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, os PCN (1997) tratam de defini-los em blocos de conteúdos, a saber:

- Conhecimento sobre o corpo, entendido como:

Conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer (PCN, p. 36).

- Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas, entendidos como:

Tentar definir critérios para delimitar cada uma destas práticas corporais é tarefa arriscada, pois as sutis interseções, semelhanças e diferenças entre uma e outra estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Existem inúmeras tentativas de circunscrever conceitualmente cada uma delas, a partir de diferentes pressupostos teóricos, mas até hoje não existe consenso (PCN, p. 37).

- Atividades rítmicas e expressivas, entendidas como:

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (PCN, p. 39)

Ao buscar embasamento nos PCN, para melhor entender o contexto da Educação Física e os saberes curriculares dos professores, é possível verificar que não são poucas as sugestões para desenvolvimento de atividades pelos professores.

Mourão *et al.* (2016) fazem um alerta quanto à necessidade de construção de saberes docentes que possam ir além do conhecimento do conteúdo. Os autores enfatizam a importância de serem constituídos nas relações diretas com os alunos, como paciência, respeito, jogo de cintura e tolerância. As observações dos autores estão relacionadas às interações humanas, que devem ser observadas, pois

apresentam uma variedade de aspectos que estão presentes nos dias atuais, nos ambientes de ensino.

2.2.3 Saberes experienciais

O saber de um professor, constituído na realidade social, é desenvolvido por meio da formação, práticas coletivas ou disciplinas e fundido entre os saberes que ele já possui (TARDIF, 2002).

Ao se apropriarem dos saberes disciplinares e curriculares, os professores passam a relacioná-los aos saberes experienciais, entendidos por Tardif (2002) como saberes específicos baseados em suas práticas docentes e no conhecimento do seu meio. Eles existem na experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva, em forma de *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Os saberes experienciais auxiliam nos fazeres próprios dos professores construídos de acordo com suas histórias de vida, indo ao encontro do profissional de Educação Física que “requer a sociedade” construindo diferentes respostas dentro da escola (CLATES *et al.*, 2014).

Para Gaultier *et al.* (2013), o saber experiencial está ligado à vivência de um momento particular pelo professor. Essa experiência vai se tornando uma regra, devido a sua rotineira repetição, o que faz o trabalho mais leve, podendo o professor dedicar-se a outros problemas. Entretanto, os saberes experienciais não podem ser analisados de forma superficial, pois devem estar carregados de atitudes e significados, como afirma Franco (2008, p. 120):

Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática. Para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, como sujeito autônomo, consciente, criador, reflexivo e pesquisador.

É nesse sentido que o professor dá forma à sua prática, que é a transformação dos saberes adquiridos após reflexões sobre suas ações, como afirma Franco (2008, p. 114): “Quando o professor articula o saber pesquisado com sua

prática, ele interioriza outra lógica que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar”.

Como se pode constatar, os autores enfatizam a relação estabelecida entre os saberes e as particularidades envolvidas em torno dos professores e suas ações, tendo como base a influência do social, nessa construção. Dessa forma, os saberes docentes são determinantes na construção da identidade de professores (MOURÃO *et al.*, 2016).

2.3 Identidade Docente

Por ser a Educação Física parte integrante do currículo das escolas, saber como é concebida a identidade desse profissional é de fundamental importância para o desenvolvimento do professor dessa disciplina. Pimenta (2012) destaca que a identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido, mas sim um processo de construção do sujeito historicamente situado. O autor destaca que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2012, p. 20).

Benites e Souza (2005) enfatizam que, no decorrer da história, a identidade profissional associou-se a concepções, conteúdos competências e normas de comportamentos, e que a identidade docente e a própria profissão podem ser entendidas como um conjunto de qualidades e habilidades que sustentam o trabalho executado.

Os seres humanos são construídos socialmente e entendem a complexidade que funde a identidade, por isso não devem ter uma única perspectiva.

Corroborando essas ideias, Pontes e Oliveira (2002) destacam que a identidade social é constituída por múltiplos aspectos: língua, cultura, grupos sociais, convicções políticas e religiosas e funções assumidas na divisão do trabalho.

Para reforçar a ideia da relação da dependência de uma identidade à questão social, Ciampa (2005) afirma que:

O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa (CIAMPA, 2005, p. 86).

Neste sentido, há que se concordar com Ciampa (2005), quando diz que no seu conjunto as identidades constituem a sociedade, a qual, ao mesmo tempo, é constituída por ele. O autor ainda aponta o fato de a identidade não ser vista somente segundo questões científicas ou acadêmicas, mas em uma abrangência de questões sociais e políticas. Quando enfatiza o reconhecimento das necessidades de se considerar a identidade como um processo intrínseco a um grupo, observa que a exploração de seus fatores constitutivos deve ser mais aprofundada, buscando-se respostas sociais para sua consolidação.

Muito se tem discutido sobre a identidade do professor. Pontes e Oliveira (2002) entendem que é preciso considerar sua capacidade de assumir os papéis, as normas, e os valores fundamentais da profissão. Os mesmos autores elucidam que

O desenvolvimento profissional do professor processa-se em dois campos, estreitamente relacionados. Por um lado, envolve o crescimento do conhecimento e competência profissionais, habilitando-o tanto a desenvolver as atividades de rotina como a resolver os problemas complexos que lhe surgem numa variedade de domínios. Por outro lado, refere-se à formação e afirmação da identidade profissional que constitui uma parte especialmente importante da identidade social do professor (PONTES e OLIVEIRA 2002, p. 3).

Considerando o campo de estudos da Educação Física sobre a construção da identidade desse profissional e de sua relação com a formação e a intervenção, Farias e Nascimento (2012) afirmam que há grande escassez de estudos dessa temática na realidade brasileira. Os autores ainda contribuem esclarecendo que a identidade dos professores está associada com a profissionalização docente e com as relações que estabelecem com a profissão.

3 METODOLOGIA

Para que uma pesquisa seja reconhecida e apreciada com transparência, faz-se necessário que se aponte com clareza como será a busca pelo objeto de estudo. Para Borges (2007), isso depende fundamentalmente de uma metodologia adequada. Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Está além do pensamento meramente de aplicação de técnicas, pois constitui uma dialocidade entre as concepções teóricas da abordagem e a teoria (MINAYO, 2009).

Optou-se pela pesquisa qualitativa, para alcançar os objetivos propostos. Essa abordagem exige que o mundo seja examinado com o propósito de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir pistas para a compreensão do objeto de estudo (BOGDA, BIKLER 1994). Ainda nas palavras do autor, não há uma forma única para se trabalhar com essa abordagem na educação, pois ela adquire variadas formas em contextos bem diversificados. Uma das hipóteses para a questão é que as pesquisas qualitativas devem trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009).

Para Borges (2007), o método consiste em uma teoria em ação e há necessidade de que seja científico, que trabalhe com concepções teóricas, tanto de objetos, quanto de sujeitos e modos de estabelecer relações cognitivas que remetam às teorias do conhecimento, para entendimento do real.

Método é definido por Gil (2008) como o caminho para se chegar a um determinado fim, e método científico, como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas utilizados para se atingir um determinado conhecimento. “Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimento válido e verdadeiro, traçando o caminho a ser seguido” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 83).

A metodologia é a peça central do bom andamento do trabalho, e sua transparência quanto à descrição do objeto de estudo no início e ao final da pesquisa é a constituição do entendimento real.

3.1 Tipo de Pesquisa

Para responder aos objetivos do estudo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Sobre esse tipo de pesquisa, Dias (1999, p. 1) destaca que:

Os métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos.

A autora, referenciando Liebscher (1998), observa que esse método é utilizado quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para trabalhar com métodos qualitativos, é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas.

A abordagem qualitativa surge com intenção de responder aos fenômenos humanos e sociais, como afirma (André, 2002, p. 16):

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começam a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

3.2 População / Amostra

A população foi composta por 45 professores de Educação Física que atuam na educação básica, em escolas públicas municipais de três cidades do interior e do litoral norte do Estado de São Paulo.

Para a seleção das cidades foi considerado que oferecessem licenciatura em Educação Física, tendo em vista a influência da graduação na formação dos professores, bem como na construção de seus saberes. Os participantes foram contatados em cursos regulares, oferecidos pela Secretaria da Educação de cada cidade.

No primeiro contato, explicou-se como seria realizada a pesquisa e a que se destinava. Em seguida, todos os professores foram convidados. Na primeira cidade contatada, 15 professores se dispuseram a fazer parte da pesquisa, dentre os quais

somente 3 se disponibilizaram a participar da entrevista de aprofundamento. Como na primeira cidade foi obtido esse número de participantes, adotou-se para as demais a quantidade de 15 sujeitos para responder ao questionário e, destes, 3 para a entrevista, totalizando 45 questionários e 9 entrevistas.

3.3 Instrumentos

Considerando a diversidade de métodos existentes, optou-se pela utilização de um método que fosse coerente com o tipo de estudo, que permitisse alcançar o objetivo dos estudos das concepções. Em outras palavras, que fizesse emergir os elementos constitutivos dessas concepções que os professores de Educação Física compartilham quanto a sua área de atuação e seus saberes docentes.

Foram utilizados, como estratégia metodológica, 2 instrumentos para a coleta de dados:

- Questionário (apêndice I), aplicado a 45 professores de Educação Física atuantes na educação básica das três cidades do interior e do Litoral Norte paulista;
- Entrevista semiestruturada (apêndice II), com 3 professores de cada cidade. Os participantes das entrevistas foram escolhidos de acordo com sua disposição a participar.

3.3.1 Questionário

A coleta de dados deu-se, inicialmente, por meio da aplicação de questionário. Nesse sentido, Gil (2008, p. 121) descreve o questionário como sendo

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informação sobre conhecimento crenças, sentimentos, valores, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Marconi e Lakatos (2003) complementam que esse instrumento de coleta de dados é constituído por uma série ordenada de perguntas que deve ser respondida por escrito. As perguntas dos questionários podem ser definidas em 3 tipos: abertas,

fechadas e/ou dependentes/múltiplas escolhas (GIL, 2008 e LAKATOS e MARCONI, 2003).

Para atender aos objetivos desta pesquisa, o questionário foi composto por perguntas fechadas, abertas e de livre-associação de palavras.

As questões abertas são entendidas por Gil (2008) como aquelas em que os respondentes oferecem sua própria resposta, com maior liberdade. Complementando, Marconi e Lakatos (2003) descrevem que essas perguntas também são conhecidas como “livres” ou “não limitadas”, pois o respondente utiliza suas próprias palavras, trazendo suas opiniões para o contexto das respostas.

O uso das questões fechadas fundamenta-se em Marconi e Lakatos (2003). Ao descrever esse tipo de questão, os autores observam que elas também são conhecidas como dicotômicas, determinadas/limitadas, ou de alternativas fixas, nas quais o respondente escolhe sua resposta entre pelo menos duas opções.

Gil (2008) corrobora essa afirmação, ao afirmar que nesse tipo de questão pede-se aos respondentes que escolham uma alternativa dentre várias apresentadas em uma lista.

As questões fechadas tiveram por objetivo identificar os participantes da pesquisa. Já as questões de livre associação foram analisadas considerando-se os termos apontados como de maior relevância pelos respondentes, diante das afirmativas.

As questões abertas foram utilizadas para que os participantes pudessem se expressar melhor, e foram analisadas para complementar os achados das questões de livre associação, buscando-se, dessa forma, o maior número de elementos possível para responder aos objetivos do trabalho.

O questionário foi pensado a partir da elaboração de um instrumento que despertasse o interesse dos participantes em respondê-lo.

3.3.2 Entrevista

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a entrevista consiste em uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma delas, com objetivo de obter informações sobre a outra. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador fazer a

análise e interpretação da maneira como os sujeitos interpretam diferentes aspectos do mundo.

Essa técnica é entendida por Gil (2008) como aquela em que o investigador e investigado se apresentam frente a frente, um ao outro. Duarte (2004) argumenta que as entrevistas são de grande auxílio quando o objetivo é entender práticas, crenças e valores. Neste contexto, o método escolhido foi eficaz, pois as concepções dos professores fazem parte de tais fenômenos.

Por meio das respostas das entrevistas semiestruturadas, pretendeu-se complementar os achados dos questionários, buscando maior entendimento das respostas dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que, com a utilização desse meio de coletas de dados, os pesquisados têm mais recursos para estruturar suas informações/depoimentos.

Para organizar de forma lógica as respostas dos entrevistados, foi elaborado um roteiro de entrevista (Apêndice II).

As entrevistas vão ao encontro de uma organização de ideias e construção de um discurso para um interlocutor, o que caracteriza um recorte de sua experiência Szymnski (2011). Esse recorte da experiência relaciona-se com esta pesquisa, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse procedimento é utilizado na investigação social para coletar dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e interpretadas, com utilização da técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016).

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Antes de prosseguir em busca da coleta dos dados, alguns requisitos foram assegurados pela instituição, com a submissão do projeto à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Sob o CAAE 61171316.6.0000.5501, o projeto foi aprovado, conforme parecer 1.859.018 (Anexo A). Tal procedimento se faz necessário por se tratar de pesquisa realizada com seres humanos, como é determinado pela Resolução 510, de 2016, da CONEP.

Todos os dados foram coletados diretamente pelo pesquisador, e a aplicação dos questionários e entrevistas foi feita diretamente no contato com os professores de Educação Física do ensino fundamental de duas cidades do interior Paulista e de uma do Litoral Norte.

Inicialmente, houve contato com as Secretarias de Educação das cidades, para a autorização da pesquisa (Anexo B). A seguir, contatou-se a direção das escolas, para se obter autorização para contatar os professores de Educação Física durante as reuniões mensais.

Em um primeiro contato com os professores, nos encontros realizados para capacitação, foi explicado a eles o objetivo da pesquisa. Foi esclarecido aos participantes como seria desenvolvida, assim como seus objetivos e benefícios para a área da Educação Física. Os professores tiveram liberdade para colaborar ou não e, na primeira reunião realizada, 15 deles se dispuseram a participar.

Os professores que não quiseram participar da pesquisa seguiram normalmente as atividades previstas no cronograma, para aquele encontro. Os demais continuaram na sala onde estavam e responderam aos questionários na presença do pesquisador. Os questionários foram entregues aos participantes e foi feita uma leitura pelo pesquisador, com o objetivo de sanar eventuais dúvidas relacionadas às perguntas.

Depois da aplicação do questionário, o pesquisador perguntou aos professores se gostariam de participar de uma entrevista, considerando sua importância no sentido de aprofundar os temas tratados na pesquisa. Foi esclarecido que, se durante a entrevista alguém se sentisse desconfortável com alguma pergunta, poderia desistir de participar. Três professores se dispuseram a participar da entrevista, e assim foram estabelecidos dia, horário e local para sua realização.

As entrevistas individuais, que foram gravadas, tiveram duração média de 15 a 20 minutos. Posteriormente, foram transcritas e analisadas. O mesmo procedimento foi adotado nas outras duas cidades selecionadas.

Vale lembrar que os participantes que aceitaram fazer parte da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo c), no qual foram informados dos objetivos e dos procedimentos do estudo. Foram informados também de que suas identidades seriam mantidas em sigilo e de que teriam a liberdade de interromper sua participação no estudo a qualquer momento, se assim o desejassem.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

As respostas dos 45 questionários e as 9 entrevistas foram analisadas em conjunto, considerando-se o objetivo da pesquisa, qual seja, identificar as concepções que os professores de Educação Física têm sobre sua área de atuação e sobre os saberes docentes.

Adotou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) e Franco (2007), considerando as respostas dos 45 docentes ao questionário, bem como as 9 entrevistas realizadas.

De acordo com as autoras, para se ter êxito nos resultados é preciso que se organize a análise de uma forma lógica e coerente, com técnicas apropriadas.

De acordo com Gil (2008):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo da resposta, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (p. 156).

Ao descrever a técnica da análise de conteúdo, Franco (2007, p. 23) destaca que “[...] é um procedimento de pesquisa que situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Foi de acordo com essa mensagem trazida pelos professores que as análises foram iniciadas. Recorrendo ainda às palavras da autora, o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Em um primeiro momento, foi feita uma leitura flutuante dos 45 questionários e das transcrições das 9 entrevistas, a fim de entender se os achados eram suficientes para responder aos objetivos.

Após essa leitura, os achados foram organizados conforme descrição que segue.

Inicialmente, as respostas dadas pelos professores foram agrupadas nas questões de livre associação de palavras, nos 2 temas: Educação Física e os seus saberes. Na questão de livre-associação foi solicitado que os participantes escrevessem 5 palavras que definissem as expressões Educação Física e diferentes

saberes docentes. As respostas dos 45 professores foram digitadas no *word* e organizadas utilizando-se inicialmente o *software* IRaMuTeQ.

O IRaMuTeQ é um *software* gratuito que permite, dentre outros benefícios, saber a frequência com que as palavras aparecem, bem como a construção de nuvens de palavras, com as palavras de maior frequência evocadas pelos sujeitos (CAMARGO, JUSTO, 2013).

Em um segundo momento, de acordo com os resultados obtidos pelo *software*, foram agrupadas as palavras que apresentaram maior frequência de indicações. Analisando-se em qual contexto as palavras apareciam, foi elaborado um Quadro, e as respostas dos professores foram organizadas em ordem decrescente e por assunto (Quadros 1 e 2). A partir desses dados, foram construídas as categorias de análise.

Para análise dessas categorias, foi utilizada como procedimento a análise de (BARDIN, 2016).

As questões fechadas objetivaram a identificação dos sujeitos e, dessa forma, estão apresentadas em forma de gráficos.

As questões abertas e as entrevistas foram analisadas em complementação aos achados nas perguntas de livre associação de palavras.

As questões abertas e as entrevistas foram transcritas e organizadas em forma de quadro, o que tornou possível identificar e comparar o sentido que os professores traziam em suas respostas. A seguir, foi realizada a análise de conteúdo das respostas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na identificação dos sujeitos, utilizaram-se os números de 1 a 15 para cada professor e as letras A, B e C para identificar as cidades. Como foram utilizados 2 instrumentos para a coleta de dados, menciona-se a letra P, quando houver referência às respostas dos questionários respondidos pelos 45 professores, e a letra E, para as entrevistas (exemplo: P3-B - resposta referente ao professor de número 3 da cidade B; E3-B - entrevista feita com o professor 3, da cidade B). Os resultados foram organizados de acordo com os assuntos pertinentes, para responder aos objetivos da pesquisa.

Para esta pesquisa, optou-se por apresentar os resultados em forma de eixos temáticos: o primeiro eixo temático refere-se aos resultados das questões relacionadas à caracterização dos participantes da pesquisa; o segundo eixo versa sobre as concepções dos professores a respeito da Educação Física; e, o terceiro eixo relaciona-se às concepções dos professores a respeito dos saberes docentes.

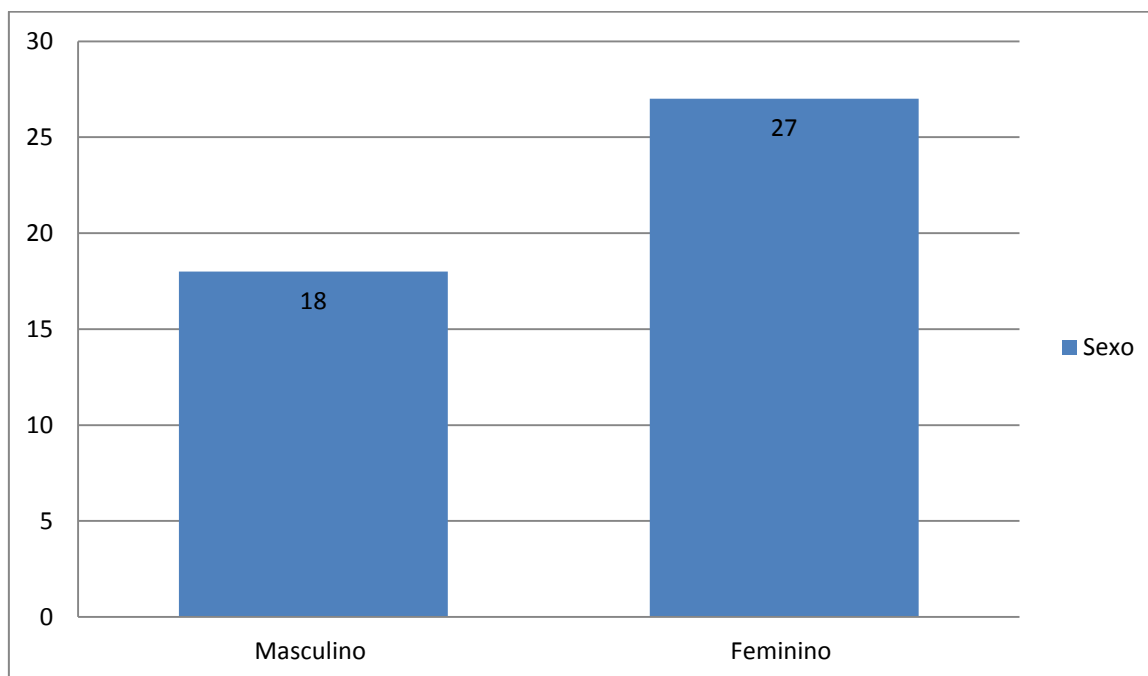
4.1 Primeiro eixo temático

Caracterização dos professores

Os participantes são professores de Educação Física atuantes em duas cidades do interior e em uma escola do Litoral Norte paulista. Todos eles trabalham em escolas públicas, atendendo a alunos do ensino fundamental. Optou-se pela construção de gráficos, a fim de tornar mais fácil a apresentação e a identificação dos sujeitos.

4.1.1 Distribuição dos professores por gênero

Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos por gênero



Fonte: Questionário respondido em março/ 2017.

Observa-se, no Gráfico 1, que a maioria dos professores pesquisados é do gênero feminino (60%). A presença feminina na educação não é um fato novo e está presente desde a sua construção. Ao discutir as fases pelas quais o ensino tenha passado (vocacional, ofício e profissionalização), identifica-se que as mulheres estavam sempre em evidência. Tal fenômeno foi constatado por Tardif (2013), ao relatar que as mulheres foram as primeiras a se envolverem com a educação das crianças. Da mesma forma, o relatório da UNESCO (2004) considera que a predominância feminina na educação deve-se ao fato da ampliação da oferta do ensino. Também, com o advento da industrialização, os homens ficaram mais voltados para escolhas de serviços com melhores salários.

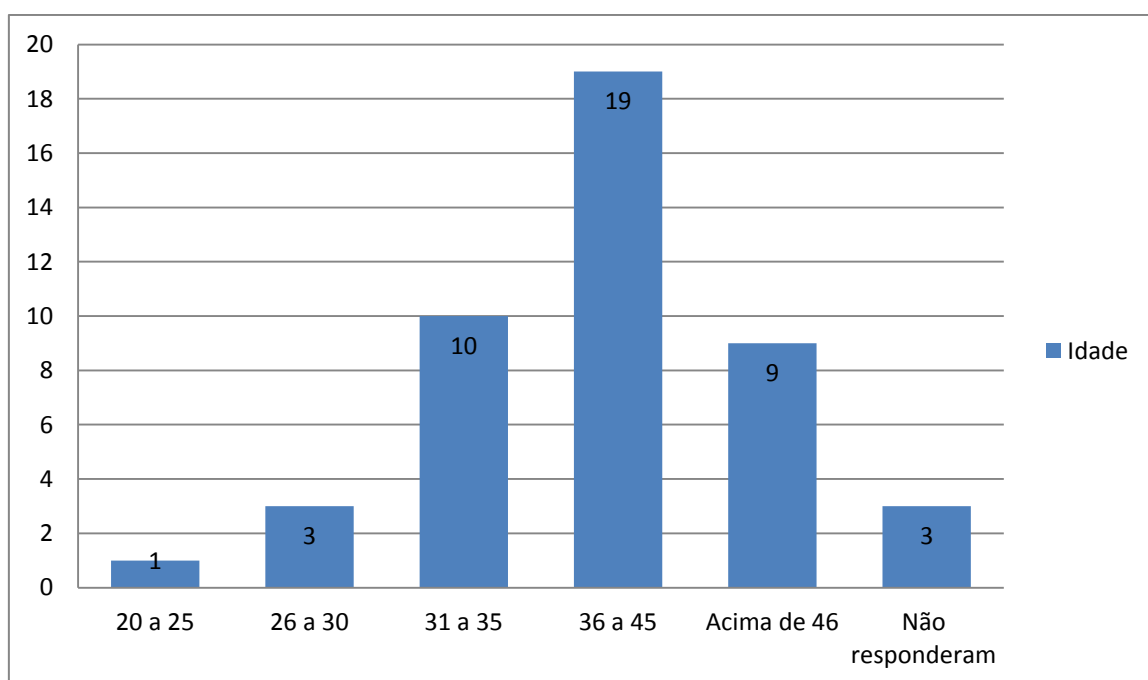
De acordo com o INEP, essa predominância vai se modificando, ao passar da educação infantil para o ensino médio, bem como do médio para a educação profissional (BRASIL, 2009).

4.1.2 Distribuição dos professores por idade

No Gráfico 2, percebe-se que a maioria dos sujeitos tem entre 36 e 45 anos, somando um total de 42% da amostra. Somente 2% têm idade entre 20 e 25 anos, ou seja, entre os professores participantes da pesquisa são poucos os recém-formados.

De acordo com a UNESCO (2004), como resultado de uma pesquisa feita constatou-se que a evidência de professores até 45 anos pode estar relacionada a uma aposentadoria “precoce” ou a situações de abandono da profissão.

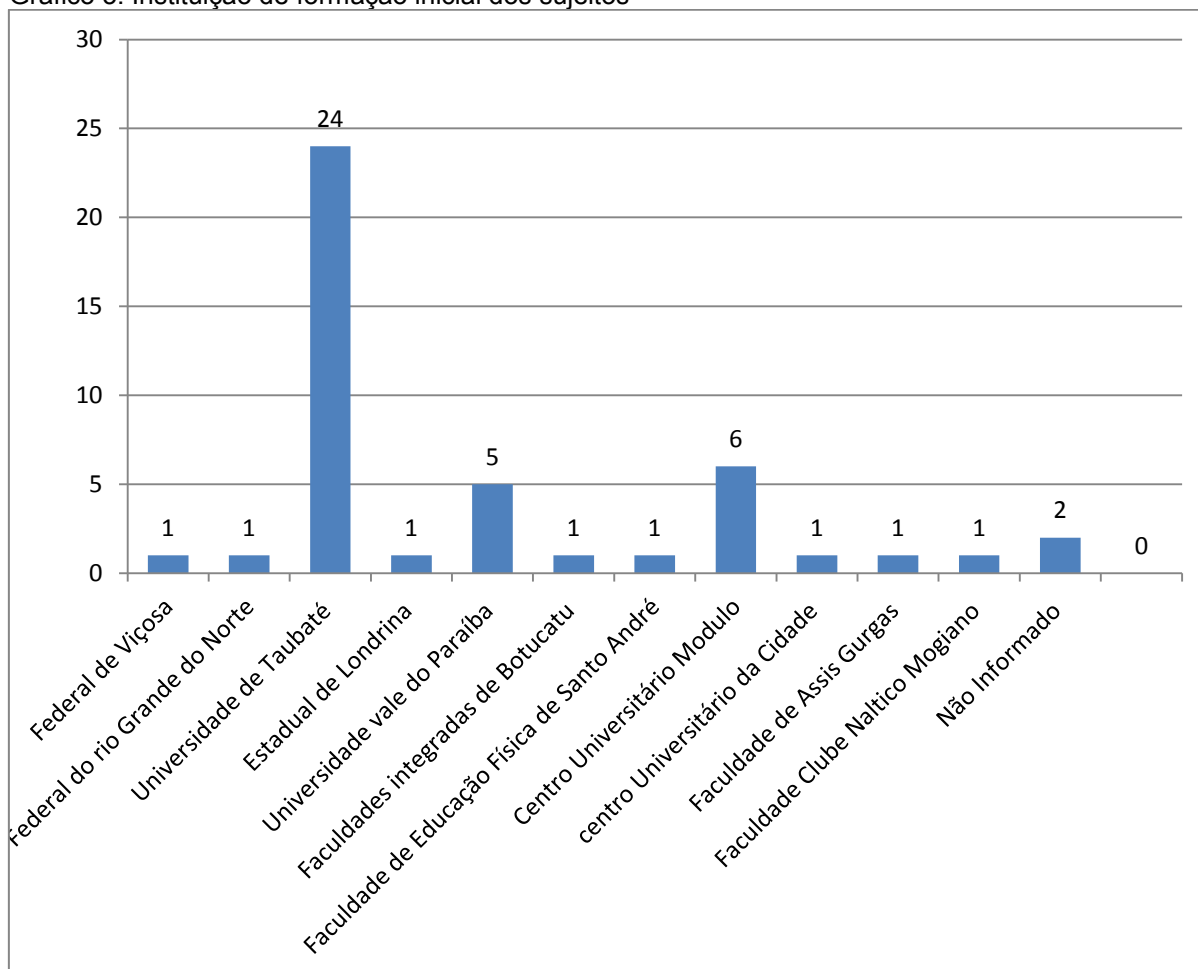
Gráfico 2: Distribuição dos sujeitos por idade



Fonte: Questionário respondido em março/ 2017.

4.1.3 Instituição de formação dos professores

Gráfico 3: Instituição de formação inicial dos sujeitos



Fonte: Questionário respondido em março/ 2017

O gráfico 3 mostra que a população pesquisada realizou sua formação em diversas instituições: duas universidades federais formando 2 professores; uma universidade estadual formando 1 professor; uma universidade municipal formando 24 professores; sete faculdades privadas formando 16 professores; e, 2 professores não informaram onde fizeram suas formações.

A Universidade de Taubaté, municipal, é a que mais formou professores, dentre os participantes da pesquisa. Esse fato é decorrente do fato de essa universidade ser a mais antiga da região pesquisada. Logo em seguida está o Centro Universitário Módulo, que formou 6 professores do total da amostra. A

Universidade do Vale do Paraíba totaliza 5 professores, e as demais instituições formadoras correspondem a 1 professor.

As formações dos participantes da pesquisa ocorreram de 1984 a 2014. A instituição formadora do ano participante mais antigo é a Universidade de Taubaté, e a daquele que se formou mais recentemente é a Universidade do Vale do Paraíba.

Observa-se que essas formações carregam uma herança na qual a educação tecnicista esteve em evidência, com fortes influências militaristas. Portanto, suas convicções de formação estão mais voltadas para o desenvolvimento do corpo atrelado à preparação física, para suportar o combate (DARIDO, 2003).

Outro ponto a ser lembrado é que as abordagens da Educação Física voltadas para o ambiente escolar têm início nos anos 80, quando a área passa por uma reforma de concepção. A Educação Física, até essa época, estava voltada para as questões biológicas e para o desenvolvimento do corpo. Com o advento de novas pesquisas, a área passou a ter suas bases em um cunho mais humanístico, com a consequente valorização da área de Ciências Humanas (BRACHT, 2010).

Todos os professores são licenciados em Educação Física, e 20 também são bacharéis. Como todos trabalham no ambiente escolar, era de se prever essa porcentagem, pois a licenciatura é que habilita o profissional a trabalhar com a Educação Física nas escolas.

Um dos grandes marcos no período em que os sujeitos se formaram foi a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que traz contributos para a educação em geral e reforça novas mudanças na formação de professores.

A referida Lei, em seu Capítulo IV, faz referência ao ensino na educação superior, especificamente em seu artigo 43, trazendo a finalidade a que essa modalidade de educação se propõe:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e

difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Um dos pareceres regulamentadores para fortalecer ainda mais a formação em Educação Física, o parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, destaca que:

A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.

As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.

As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades

coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.

As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.

As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.

As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (DCN, 2001).

Como consequência das normas estabelecidas nas leis e regulamentos até agora citados neste texto, o parecer CNE/CES 138, aprovado em 3 de abril de 2002, cria especificamente para a Educação Física as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação. Essas diretrizes têm por objetivo:

Levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a **aprender a aprender**, que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (DCN, 2002)¹.

As discussões sobre a formação em Educação Física continuaram e, depois de dois anos, na data de 31 de março de 2004, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. O Documento, em seu artigo 6º, esclarece que a formação em Educação Física deverá ser planejada, operacionalizada e avaliada com base nas seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

¹ Grifos nossos.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

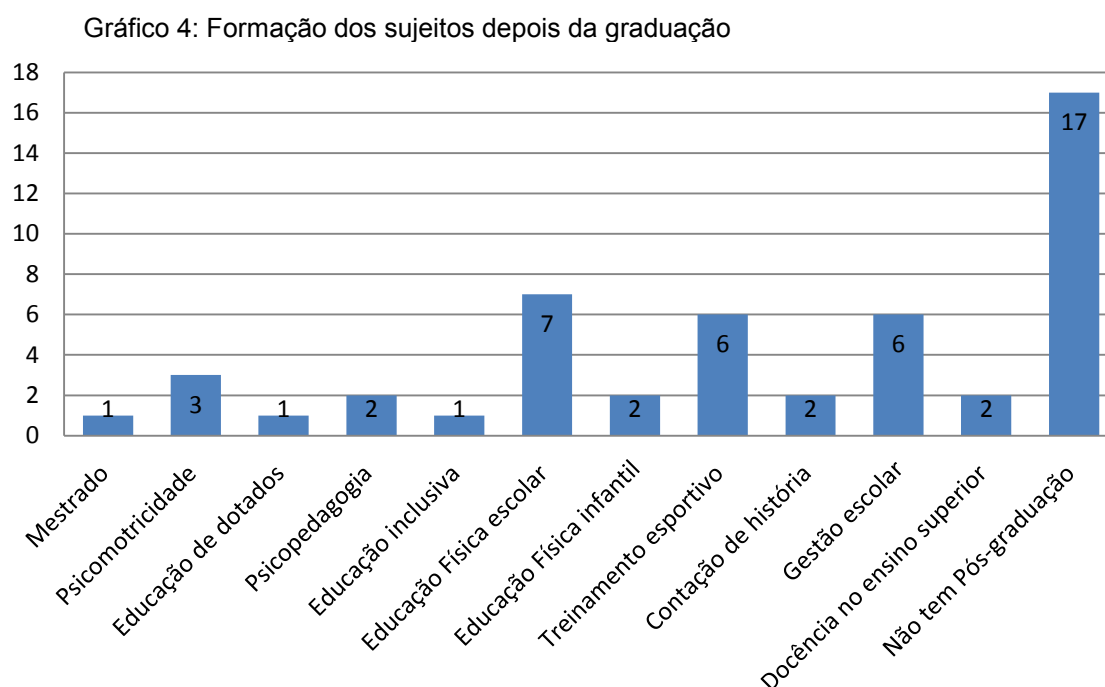
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação

Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (DCN, 2004).

Foi possível constatar que, no período em que os participantes da pesquisa se formavam, várias leis e pareceres importantes foram construídos. Dessa forma, os professores pesquisados presenciaram, durante suas formações, uma grande estruturação, em todo o país, para responder a diversas normas, regulamentos e adaptações de currículos.

4.1.4 Nível de formação depois da graduação

No Gráfico 4, verifica-se que as formações estão mais voltadas para que se possa entender melhor os processos de ensino/aprendizagens e as dificuldades que os professores enfrentam na prática docente. As especializações mais cursadas pelos professores foram em Educação Física, num total de 7 sujeitos. Depois, especialização em gestão escolar e treinamento esportivo, ambas realizadas por 6 professores. As pós-graduações foram realizadas no período 1999 - 2016.



Fonte: Questionário respondido em março/ 2017.

4.1.5 Especializações em andamento

O Gráfico 5 indica que a maioria dos professores não está cursando nenhuma especialização e que a especialização mais cursada é em Administração escolar, totalizando 4 professores.

Observa-se que, apesar de ser a área de atuação dos professores, a especialização em Educação Física escolar não é citada nenhuma vez.

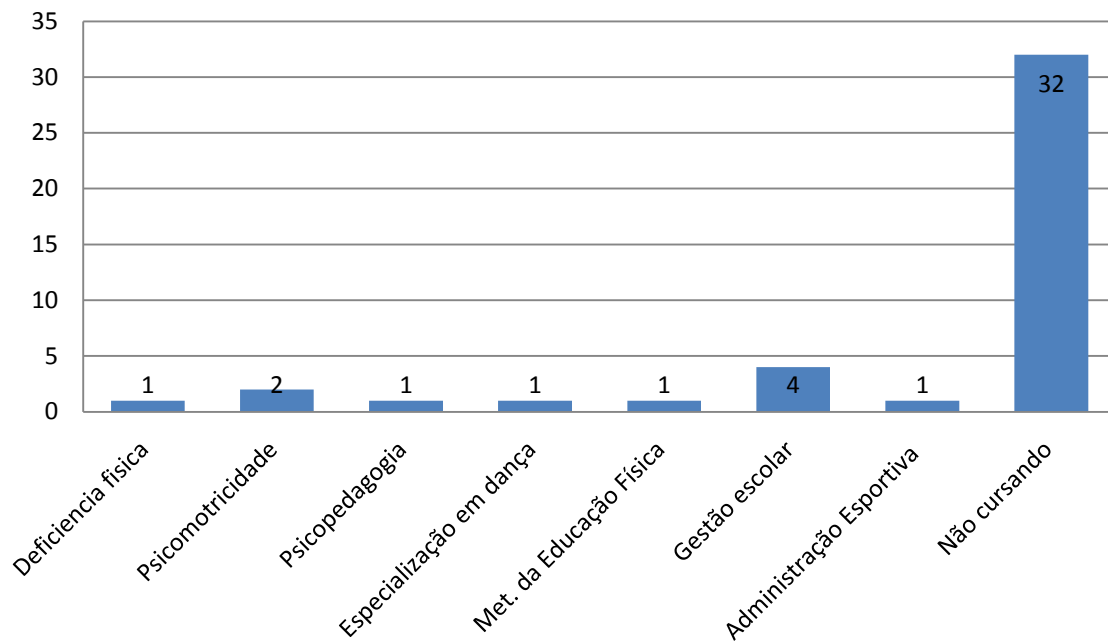
Comparando-se os Gráficos 4 e 5, percebe-se que os participantes da pesquisa podem estar se preparando para ocupar cargos relacionados à equipe gestora da escola ou em secretarias de educação.

Entretanto, como o professor de Educação Física é um especialista, o artigo 64 da LDB prevê que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996).

O professor de Educação Física atua em área específica, não sendo habilitado para gestão escolar. Ao fazer a especialização em gestão escolar, o professor habilita-se a atuar em diversas áreas da educação, compondo quadros técnicos administrativos.

Gráfico 5: Especializações em andamento

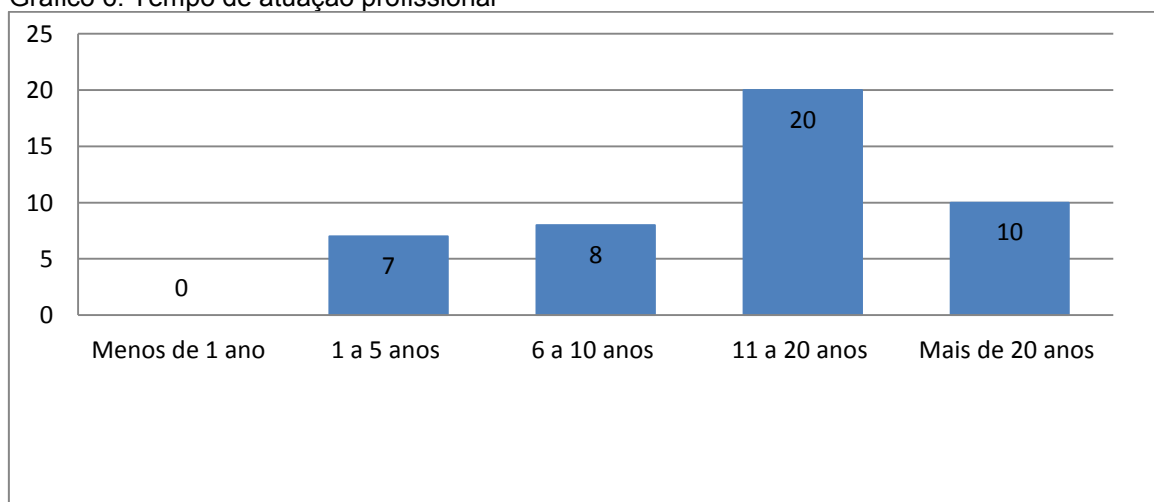


Fonte: Questionário respondido em março/ 2017.

Além das especializações em andamento, a amostra dessa pesquisa tem um professor que cursa doutorado em Educação Física e uma professora que cursa mestrado em educação.

4.1.6 Tempo de atuação Profissional

Gráfico 6: Tempo de atuação profissional



Fonte: Questionário respondido em março/ 2017,

Ao analisar os dados do Gráfico 6, observa-se que os professores estão em diversas fases de suas carreiras. Essas fases se assemelham às fases classificadas por Huberman (1992), de acordo com o tempo de atuação dos professores.

A primeira fase apresentada por Huberman (1992, p. 39) é a “Entrada na Carreira”, correspondente a 2 e 3 primeiros anos de ensino. Esse período é marcado “pela sobrevivência”, momento em que os professores são confrontados com a complexidade de sua profissão.

Na fase seguinte encontra-se a “estabilização”, que engloba de 4 a 6 anos de atuação. Essa etapa “[...] trata-se, a um tempo, de escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial)” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

Já na fase da “diversificação”, dos 7 aos 25 anos de carreira, os professores são assim caracterizados:

A fase da diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos, ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão. Os sintomas em questão podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efetiva face à prossecução da carreira (HUBERMAN, 1992, p. 42).

A fase seguinte, dos 25 a 35 anos de atuação, corresponde a “serenidade e distanciamento afetivo”. Pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam) por vias diversas, mas muito frequentemente na sequência de uma fase de questionamento (HUBERMAN, 1992, p. 44).

Outras características ainda são presenciadas nesta fase, como:

Com efeito, estes professores evocam uma “Grande serenidade” em situações de sala de aula (“consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”). Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (HUBERMAN, 1992, p. 44).

Nesta fase, os professores, em virtude de suas experiências nas diversas situações ocorridas na escola e com os alunos, consolidam suas ações e não têm mais medo de errar.

A última fase proposta por Huberman (1992) é o “Desinvestimento”, que corresponde a 35 - 40 anos de atuação. Nessa fase, as pessoas libertam-se aos poucos, para dedicar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social com maior reflexão. Nessa fase, não há nenhum professor participante da pesquisa.

Essa construção é feita por meio da interação com os outros - família, grupo de amigos, escola que frequentou durante sua vida ou equipe de atuação profissional. Neste estudo, a atenção está voltada para as questões relacionadas à atuação profissional.

Esse processo faz com que os sujeitos ali situados criem sua identidade, e essa construção não se adquire de outra forma, a não ser por meio das relações construtivas (PIMENTA, 2012).

Acredita-se que, para entender os dados obtidos na identificação dos professores, há necessidade de considerar a construção advinda de diversas fontes: sociais, culturais, ideológicas, políticas, dentre outras.

É, portanto, nesse emaranhado de situações vividas que os professores de Educação Física trazem suas contribuições para esta pesquisa. De acordo com Benites e Souza (2005), é esse conjunto de situações que dá suporte ao trabalho a ser executado pelos professores.

É possível constatar, observando-se o Gráfico 6, que os professores encontram-se nas fases construídas por Huberman (1992), porém a classificação exata para saber quantos estão em cada fase não foi possível devido ao instrumento utilizado para coleta de dados.

4.2 Segundo Eixo temático

- **Concepções dos professores a respeito da Educação Física**

As concepções dos professores são frutos de conflitos construtivos que vão sendo formados por eles no decorrer de suas vidas. É entendido, dessa forma, que a constituição de tais concepções, apresentadas pelos participantes desta pesquisa, está intimamente relacionada com as construções que eles exercem sobre seu objeto de estudo, no caso a Educação Física e os saberes docentes.

Entende-se que essa aprendizagem se dá em via de mão dupla: tanto o professor aprende no contato com seus alunos, como os alunos aprendem com as interações com o seu meio e com o professor.

Silva e Venâncio (2008) destacam que a Educação Física é um fenômeno social bastante amplo, que ocorre naturalmente nas interações sociais, das quais resulta a aprendizagem.

Os resultados da pesquisa foram apresentados de acordo com as análises feitas primeiramente das perguntas abertas do questionário. Com a análise das questões de livre associação de palavras buscou-se saber o que pensam os professores em relação à Educação Física, tendo em vista que as respostas atribuídas pelos sujeitos são constituídas por meio da construção social.

Vale lembrar que as questões de livre associação de palavras limitaram os professores a responderem somente com palavras simples, e não com frases ou palavras compostas. Dessa forma, as entrevistas ajudaram a aprofundar os achados das perguntas.

As respostas dadas pelos professores foram digitadas no Word e, com ajuda do *software* IRaMuTeQ, construíram-se nuvens de palavras, para melhor visualização das palavras mais evocadas pelos sujeitos, bem como para demonstrar a frequência com que apareceram.

Figura 1: Nuvem de palavras – Educação Física



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com utilização do *software* IRaMuTeQ, 2018.

A análise da frequência representada na nuvem de palavras (Figura 1) permite constatar que, para os professores participantes da pesquisa, a Educação Física tem sua concepção relacionada à palavra **movimento**.

Entretanto, ao analisar as demais palavras evocadas pelos sujeitos, como cultura, corporal e corpo, entende-se que eles estão se reportando ao objeto de estudo da Educação Física, que é a cultura corporal de movimento.

Essas palavras surgem como elementos de transformação da Educação Física após a década de 1980, quando a área passou a considerar o corpo na perspectiva cultural e histórica. Dessa forma, a cultura passa a ser central quanto ao pensamento do objeto e quanto ao conteúdo da Educação Física. Surgem as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento (BRACHT, 2010).

Tanto a cultura quanto o corpo estão intrinsecamente relacionados à construção do pensamento identitário no qual a Educação Física é concebida atualmente. Neto e Lorenzeto (2008) afirmam que o corpo e o movimento estão relacionados com o fazer prático do campo de atuação da Educação Física, pois o movimentar do ser humano é parte integrante do conteúdo trabalhado pelo profissional de Educação Física.

Diante do pressuposto de que o movimento, juntamente com as demais palavras - cultura e corporal -, é o objeto de estudo da Educação Física, entende-se que as demais palavras elencadas na Figura 1 se concretizam, porque utilizam da cultura corporal do movimento em seus atos práticos.

A partir da Figura 1, e com base na contribuição do IRaMuTeQ, foi elaborado o Quadro 1. Organizaram-se em grupos as palavras citadas pelos participantes, quanto à concepção da Educação Física, os quais estão apresentados em uma tabela em ordem decrescente, bem como de acordo com suas proximidades em contexto.

Quadro 1: Evocações de palavras – Educação Física

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Saúde	Esporte	Educação	Socialização
Vida	Brincadeira	Formação	Cooperação
Mente	Jogo	Escola	Inclusão
Atividade	Prático	Amor	Interação
Qualidade	Lazer	Profissão	Respeito
Longevidade	Superação	Desenvolvimento	Convivência
Capacidade	Desempenho	Alunos	Transformação
Disposição	Oportunidade	Paixão	Integração
Aptidão	Motricidade	Ensinar	Diversidade
Condicionamento	Incentivo	Aprender	
Físico	Esforço	Dedicação	
	Bola	Sabedoria	
	Resultado		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como observado no Quadro 1, no Grupo A as palavras evocadas pelos professores fazem referência aos cuidados com o corpo, fortemente relacionados com questões de saúde. Palavras como qualidade, capacidade e condicionamento trazem concepções de que o ser humano está apto fisicamente para enfrentar sua vida cotidiana, e a Educação Física torna-se fundamental, em uma sociedade mais saudável.

Alguns fatos históricos e da legislação referentes à Educação Física trazem reflexões sobre essa relação com a saúde, como se vê adiante, neste texto.

Uma das possíveis influências está na questão da formação dos participantes desta pesquisa, tendo em vista que sua formação acadêmica foi realizada em diversas décadas (1980, 1990, 2000). A Educação Física, durante seu processo histórico, sofreu grande influência militar e higienista; dessa forma, os professores foram formados com a preocupação de cuidar do corpo saudável, tanto para a proliferação da espécie, quanto para o combate (BENVEGNÚ JUNIOR, 2010).

O conceito de saúde, em épocas passadas, sempre teve seu papel definido conforme o contexto social. Nos dias atuais, nas aulas de Educação Física a saúde é concebida pelos professores como “prevenção de doenças”, conforme se observa nas entrevistas:

***Prevenção de doenças** é você realmente trabalhar com as crianças prevenindo essas crianças de futuras doenças, então é uma prevenção mesmo contra as doenças **mais na área da saúde** mesmo (E1-B).*

Outro professor define a Educação Física como:

*Então, para mim a Educação Física está ligada muito ao desenvolvimento Humano, e a **questão da saúde** também. Então, além de proporcionar o **bem-estar**, eu acho que a Educação Física é bem isto (E15-A).*

A centralidade da Educação Física, para a professora E15-A, está voltada para as questões de saúde e desenvolvimento humano. Embora haja forte tendência ao modelo higienista, nos dias atuais é possível entender que essa concepção de saúde reportada pelos professores vem ao encontro de uma educação mais global, de uma articulação maior que traz questões de vida e escola. Isso é constatado quando os professores relacionam a saúde ao bem-estar e prevenção de doenças. A Educação Física como a única representante da área da saúde na escola, tem como compromisso tal prevenção.

No que se refere à Saúde, acrescenta-se que:

A discussão sobre a saúde na escola, em muitos casos, tem sido catalisada pela educação física, e a abordagem de maior destaque é aquela baseada em um entendimento de ser humano e de movimentos fundamentados predominantemente em valores biológicos (RANGEL *et al.*, 2008, p. 43).

Em outras palavras, Rodrigues e Galvão (2008) orientam que, ao fazer reflexões sobre a saúde na escola, é imprescindível que as dimensões sociais, psicológicas, afetivas e culturais sejam sempre contempladas.

Essa preocupação em trazer reflexões da saúde para outros campos do conhecimento acredita-se, está atrelada ao fato de que não se deve entender a saúde com importância somente em relação a questões físicas e morais; deve-se, como formação, fazer com que o aluno entenda seu corpo, desenvolvendo-o com atenção à prevenção de doenças.

Nos movimentos higienistas, a preocupação estava relacionada ao pensamento de cuidar dos hábitos de Higiene e Saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, usando para esse fim os exercícios (DARIDO e NETO, 2008).

Também o bloco de conteúdos “conhecimento sobre o corpo”, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (1997, p. 36), destaca que:

Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análises críticas dos programas de atividades físicas e o conhecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer (PCN, p. 36).

O documento destaca ainda que os alunos, por meio de suas percepções, devem analisar os aspectos de mudanças ocorridos com seu corpo a partir das atividades realizadas. Os conhecimentos sobre hábitos posturais e atitudes corporais também são citados nesse documento.

Entende-se que a preocupação desse bloco de conteúdos com o corpo e as atividades a serem realizadas está relacionada às questões da saúde.

Os Referenciais Curriculares Nacionais, com os Temas Transversais (1997) fazem referências à saúde e, quando a relacionam à educação, preconizam uma

prática voltada para compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação ao ser humano e seu meio.

Dentre os vários temas previstos para ser trabalhados no ambiente escolar, um deles é a saúde, entendido por este documento como aquele que implica discutir questões referentes ao consumismo, miséria, desnutrição, estilo de vida, dentre outras.

Considerando a necessidade de se promover saúde e qualidade de vida, os temas transversais esclarecem que a escola deve formar o cidadão para uma vida saudável, destacando uma relação estreita entre a escolaridade e o nível de saúde dos indivíduos.

Outro ponto a ser destacado é que uma das abordagens da Educação Física é a saúde renovada, que tem como paradigma a aptidão relacionada à saúde e seus objetivos de informar, mudar atitudes e promover a prática de exercícios (DARIDO e NETO, 2008).

O que se pode observar é que a saúde faz parte da Educação Física, seja por sua herança histórica, vinda do modelo higienista ou da legalidade, seja em documentos constituídos como os conteúdos a serem trabalhados na escola.

4.2.1 O esporte como componente da Educação Física.

Como se observa na Quadro 1, no grupo B as palavras evocadas pelos professores trazem indícios de que o esporte representa a Educação Física. Isso é observado quando os professores trazem palavras como *jogos, brincadeiras e lazer*. Palavras como *competição, esforço, superação, desempenho e resultado* sinalizam um esporte mais sistematizado, para fins competitivos. Entende-se que o esporte pode proporcionar tais práticas no contexto educacional, ao se considerar que o esporte constitui um bloco de conteúdos (PCN, 1997).

A relação entre Educação Física e esporte surge no início do século XX, tomando proporção em todo o mundo, pois sua importância é ampliada pelos meios midiáticos (GALVÃO *et al.*, 2008).

Embora se tenha o esporte fortemente representado pelos professores durante as respostas à questão de livre associação de palavras, nas entrevistas de

aprofundamento o mesmo não aconteceu, pois somente 2 professores ressaltam o esporte em suas falas:

*Antes de vir para a Faculdade, eu pensava na Educação Física da escola e **do esporte que eu praticava**. Depois de vir para a faculdade, a gente vê que é muito mais abrangente, que é um leque muito maior e que quase tudo envolve a Educação Física a atividade Física em si (E7-A).*

Ao apontar o que a disciplina de Educação Física trabalha especificamente, outro professor destaca:

*[...] que é **trabalhar o desporto**, que a gente trabalha força, lateralidade, agilidade, enfim, uma disciplina que ajuda muito o aluno no seu dia a dia (E3-C).*

Nas palavras do professor E7-A, percebe-se que ele já traz consigo a concepção de que o esporte é parte integrante da Educação Física. Porém, quando tem formação acadêmica na área, o professor relata ser a Educação Física muito mais abrangente.

De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009), a Educação Física surge de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos.

Nesse caso, o esporte surge na Educação Física com a necessidade de ser vivenciado de forma autônoma pelos alunos. Deve ser visto como prática que relaciona elementos da cultura corporal, que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica (CASTELANI FILHO *et al.*, 2009).

4.2.2 Educação Física e Educação

Ao analisar a Quadro 1, referente ao grupo C, constata-se que as palavras evocadas pelos professores, como *educação, formação e escola*, levam a pensar que a Educação é uma das concepções que os professores têm para a Educação Física, de acordo com suas respostas.

A entrada da Educação Física como integrante da educação escolar é marcada por processos históricos e culturais. Com a evolução desses processos, foram criadas leis que garantem a sua efetivação dentro do ensino. Destaque-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) esclarece, em seu artigo 22, que a

educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

O art. 25 da LDB esclarece que a Educação Física integra a proposta pedagógica da escola e que é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Dessa forma, a Educação Física tem o mesmo compromisso com a educação, bem como a mesma responsabilidade inerente às demais disciplinas do currículo, ou seja, desenvolver as capacidades dos alunos para que possam integrar a sociedade com princípios da cidadania. Reforçando, Soares (2003) esclarece que a Educação Física tem a mesma posição que qualquer outra disciplina dentro do ambiente escolar e que sua função é a de ensinar bem a todos.

Antes da promulgação da referida Lei, a Educação Física já era desenvolvida no ambiente escolar, porém não com a mesma importância das demais disciplinas do currículo. Vestígios dessa fase anterior às leis estão no baixo status dos professores e na dispensa das aulas (DARIDO e NETO, 2008).

Percebe-se que a Educação Física ainda carrega um pensamento pouco sólido com relação ao ensinar, quando durante a entrevista uma professora diz que:

Educação Física é a maneira mais natural que tem de ensinar, por que diz respeito ao lúdico e o ser humano é lúdico (E3-B).

É preciso questionar de que “natural” se está falando, pois, para se tornar professor e se posicionar diante de uma aula de Educação Física existe toda uma formação advinda de diferentes origens (formação pessoal, acadêmica, continuada, dentre outras).

De acordo com Roldão (2007, p. 97):

A actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/ teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade.

A praticidade citada pela autora é acentuada ainda mais em relação às aulas de Educação Física, em que se trabalha com o movimento humano. Isso faz com que seja vista como natural, pois o movimento é inato ao ser humano. Instigar os

alunos ao pensamento construtivo, de como o movimento é construído é muito mais que somente uma prática pela prática.

Não se deve desconsiderar que a ludicidade é inerente ao ser humano, porém o ato de ensinar é mais complexo e requer conhecimento e formação.

Ao pensar na Educação Física e em sua relação com a ludicidade, há que se colocar o fenômeno como uma investigação para a prática docente. Como afirmam CASTELLANI FILHO *et al.* (2009, p. 40), “O ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca investigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer”.

Outro professor entrevistado também se posiciona quanto ao ato de educar e a sua relação com a Educação Física, ao destacar que:

*É uma disciplina na qual envolve vários fatores, motores, cognitivos, globais, na verdade do ser humano, mais voltado para parte motora que é o **Educar o ser humano** através do movimento (E13-A).*

De acordo com a professora, percebe-se que o ensino é pautado mais nas questões em que o movimento é a forma com a qual os alunos se desenvolvem integralmente, durante as aulas de Educação Física.

Analisando novamente a Tabela 1, no grupo C, e relacionando a Educação Física com a educação, observa-se que os professores evocam palavras como *amor, paixão e dedicação*. Tais palavras estão atreladas à herança histórica, em que a educação foi se construindo, representando um pensamento da era vocacional.

Nessa época (vocacional), o ensino era pautado como uma “Profissão de fé”, e ensinar constituía uma ocupação de tempo integral, tratando-se de um movimento interior em que o professor era chamado a cumprir uma missão junto às crianças (TARDIF, 2013).

4.2.4 Educação Física como área de transformação social

Ao analisar o Quadro 1, no grupo D, percebe-se que as palavras evocadas pelos professores trazem evidências de que a Educação Física tem sua responsabilidade com a formação por meio do processo de interação social. Isso é

constatado quando os participantes da pesquisa trazem palavras como *socialização*, *cooperação* e *interação*, dentre outras.

A Educação Física tem sua construção no decorrer do tempo, apropriando-se de culturas agregadas a ela por meio das relações sociais.

Segundo Castellani Filho (2009, p. 40):

Por isto se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.

A influência da Educação Física e as relações sociais foram apontadas durante as entrevistas com os professores, como se observa na fala que segue:

*É o momento onde a criança tem para se **desenvolver tanto social** quanto fisicamente (E12-C).*

Santos (2007) esclarece que, em se tratando da relação entre Educação Física e sociedade, as ideias consagram-se sob a luz das teorias críticas da Educação, sendo as relações sociais vistas como de maior importância para a formação do sujeito.

Essas relações vêm suprir as várias necessidades humanas. Portanto, a relação existencial entre sociedade e homem nunca deixará de existir, pois nessa construção está o resultado, a socialização (MENDANHA e BITTAR, 2010).

Na entrevista, um professor deixa claro que a Educação Física, para ele, é plural, em se tratando de seu trabalho:

*É uma disciplina que eu não vejo ela só como complemento. Acho ela uma disciplina de extrema importância, porque ela trabalha diversos itens e um dos que eu destaco mais é o **trabalho social**, entre outros que a gente sabe ai que é o trabalho específico, que é trabalhar o esporte, que a gente trabalha força, lateralidade, agilidade enfim, uma disciplina que ajuda muito o aluno no seu dia a dia (E3-C).*

Quando o professor afirma que não vê a Educação Física somente como complemento, isso está relacionado às diversas formas em que ela vem sendo difundida nos meios educacionais.

De acordo com Venâncio e Darido (2012), o pensamento de trabalho individual deve ser superado pela essência do trabalho coletivo dentro da escola, fortalecendo assim o campo educacional.

A Educação Física tem em sua história profundas influências das áreas médica e militar, com fortes tendências ao pensamento na vertente fisiológica. Entretanto, essa busca de ruptura por um pensamento para a Educação Física que considere também o aspecto social, cultural, político e afetivo deve ser ressaltada na construção dos sujeitos (PCN, 1997).

Para os professores participantes da pesquisa, seja por meio das respostas da livre associação de palavras, seja nas entrevistas, a Educação Física está relacionada com o desenvolvimento das questões sociais. Entretanto, este trabalho não se configura como um processo simples, pois, de acordo com Bracht (2000), tal processo é fruto de um discurso científico que acompanha e cria a Educação Física e as práticas sociais.

Assim, no processo histórico da Educação Física são várias as concepções atreladas à sua função e, a cada construção, pensamentos, ideologias e culturas vão sendo modificados, para atendimento aos anseios da sociedade.

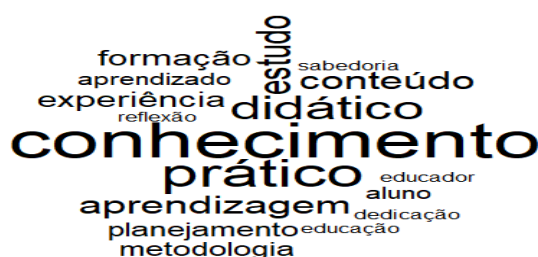
4.3 Terceiro eixo temático

- **Concepções dos professores a respeito dos saberes docentes**

Como se buscam as concepções dos professores deve-se entender que, tanto a Educação Física, como os saberes docentes, são frutos das construções sociais. Os saberes dos professores são sociais porque se manifestam por meio dos saberes escolares, curriculares, disciplinares, experienciais, oriundos das ciências da educação e dos saberes pedagógicos (TARDIF, 2002).

Os professores, por meio das questões de livre associação de palavras, foram indagados a responder o significado de saberes docentes. As respostas foram digitadas no *word* e, com ajuda do *software* IRaMuTeQ, construiu-se a nuvem de palavras para melhor visualizar as mais evocadas pelos sujeitos, bem como a frequência com que elas apareceram.

Figura 2: Nuvem de palavras Saberes Docentes



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com utilização do *software* IRaMuTeQ, 2018.

A análise da frequência apresentada por meio da nuvem de palavras (Figura 2) permite constatar que, para os professores, o saber docente é representado pela palavra “conhecimento”.

Esse conhecimento a que os professores se referem possivelmente está relacionado aos diversos elementos que estão ao redor de um professor. De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, formados pelo amálgama de diferentes saberes resultantes das relações que se estabelecem, seja por meio de sua formação, seja por meio dos demais contatos a que os professores estão submetidos nos ambientes escolares.

Castellani Filho *et al.* (2009, p. 35) observam que “O conhecimento é, necessariamente, provisório e representa a aproximação com o real”.

Dessa forma, a partir da Figura 2, tendo em vista os vários segmentos com os quais os saberes docentes estão relacionados, organizaram-se as palavras citadas pelos sujeitos em uma tabela em ordem decrescente. Essa organização foi baseada

no número de vezes que as palavras foram citadas pelos participantes, tendo recurso o *software* IRaMuTeQ.

Agruparam-se as palavras que tinham semelhanças em seus contextos e construiu-se um quadro, em que se apresentam 4 agrupamentos de palavras. A análise dos grupos foi feita considerando-se o contexto a que as palavras se referiam, utilizando-se os saberes docentes como base e criando-se as categorias de análise.

Quadro 2: Evocações de palavras Saberes Docentes

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Estudo	Didático	Conteúdo	Prático
Aprendizagem	Planejamento	Jogo	Experiência
Formação	Metodologia	Físico	Aprendizado
Reflexão	Organização	Esporte	Dedicação
Teoria	Objetivo	Regra	Motivação
Pesquisa	Avaliação	Abordagem	Vivenciar
Leitura	Transmitir	Movimento	Sentir
Atualização	Replanejamento	Motor	Sensibilidade
Universidade	Planejar	Habilidade	Relação
Reciclar	Método	Expressão	Intermediar
Aperfeiçoamento	Currículo	Dança	Interação
Disciplina	Adequação	Corpo	Atitude
		Brincadeira	Amor

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.3.1 Saber sobre a formação

Ao analisar as palavras evocadas (Quadro 2), observa-se que o grupo A, traz a ideia de que os saberes docentes estão representados em um processo formativo, pois palavras como *formação*, *teoria*, *pesquisa* e *disciplina* denotam alguns princípios indicativos de que a formação está relacionada com a graduação.

Esse saber da formação a que os professores se referem é definido por Tardif (2002) como sendo aquele oferecido nas universidades, tendo em vista que os

saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a comunidade em suas relações com as instituições de ensino superior, na forma de disciplinas.

Nos questionários respondidos pelos professores, constatou-se que a disciplina que mais contribuiu para sua prática docente é a didática, logo em seguida, a disciplina Educação Física escolar, bem como outras, conforme Tabela 1

Tabela 1: Disciplinas cursadas pelos sujeitos na graduação

Disciplinas	Frequência de apontamentos
Didática	23 vezes
Educação Física Escolar	17 vezes
Fisiologia	05 vezes
Psicologia	04 vezes
Anatomia	04 vezes
História da Educação Física	04 vezes
Educação Física Adaptada	02 vezes
Pedagogia do esporte	02 vezes

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Além das disciplinas destacadas na Tabela 1, foram apontadas também as disciplinas: Gestão escolar, Estágio, Estatística, Cinesiologia, Treinamento Desportivo, Primeiros Socorros, Biomecânica, Teoria e Prática dos Jogos e Sociologia. Tendo em vista que essas disciplinas são oferecidas em instituições de nível superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (2004) destacam, no artigo 7º:

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (DCN, 2004).

Como se pode observar, o documento orienta as instituições de ensino superior a organizarem suas propostas curriculares. No entanto, é feita uma ressalva no inciso primeiro, a respeito de quais dimensões dos conhecimentos devem ser desenvolvidos durante a graduação sob a forma de disciplinas.

Como formação ampliada, o documento refere-se às dimensões do conhecimento nas áreas relacionadas à “Relação ser humano e sociedade, biológica do corpo, produção do conhecimento científico e tecnológico” (DCN, 2004).

A Tabela 1 apresenta as disciplinas que os participantes da pesquisa consideram importantes na sua formação. Observa-se que os professores referem-se, principalmente, às disciplinas de formação específica da Educação Física. Eles atribuem grande importância à didática aprendida na formação universitária, com a justificativa de que lhes dão respaldo para suas ações docentes, organização, planejamento e sequências pedagógicas, como pode ser observado em seus relatos:

Fortaleceu toda a base para minha atuação (P4- A).

[...] como fazer um plano de aula, como avaliar o aluno (P10- A)

Para planejar, saber como elaborar sequências didáticas (P3-B)

[...] quando dou exercícios do mais simples e vou progredindo para o mais complexo, a didática faz com que eu planeje desta maneira (P1-B).

[...] auxilia no aprendizado de como se portar, organizar preparar as aulas, produção e motivação no planejamento das aulas, conceitos atitudinais, procedimentais e conceituais (P13-C).

Nas entrevistas, alguns professores definiram os saberes ligados à formação:

*São todos saberes que ajudam a formar o profissional que eu sou hoje, tanto aqueles **saberes que eu vivenciei na universidade**, tanto aqueles saberes que eu vivencio hoje na secretaria da educação ou na escola; aqueles saberes que minha prática, minha experiência diária me proporcionam, é a somatória de todos estes saberes que forma esse profissional que eu sou hoje (E15-B).*

Embora no depoimento acima o professor tenha se referido de maneira ampla à sua formação profissional, reconhece que os saberes recebidos na graduação formam o corpo de conhecimentos que lhe deu respaldo para sua ação docente.

O depoimento da professora abaixo reproduzido define seus saberes docentes:

*É aquilo que a gente adquire durante a nossa **vivência da disciplina, na faculdade** a gente teve muita didática, metodologia de ensino, e eu acho que vivencia docente é esta a gente vai praticando*

aquilo que a gente adquiriu durante a faculdade [...] é você saber lidar com a realidade que vai encontrar (E3-C).

Darido (1995) entende que a atuação profissional dos professores não é adquirida somente na formação universitária, mas também no processo pelo qual cada profissional passa, antes de ser professor.

Já as palavras *atualização*, *reciclar* e *aperfeiçoamento*, citadas pelos professores, sugerem formação continuada.

Tardif (2002) enfatiza que todo saber implica a aprendizagem de uma formação, tendo em vista que, quanto mais desenvolvido for esse saber, mais benéfico será seu processo de aprendizagem.

Mourão *et al.* (2016) destacam que a construção do saber docente é decorrência da formação do professor, a qual valida a prática pedagógica por completo. Essa formação é compreendida como um processo contínuo, extrapolando somente a formação universitária.

De acordo com Donato e Ens (2008), esses saberes estão relacionados com as práticas pedagógicas e, no ato de sua realização, um complementa o outro, construindo respostas práticas.

4.3.2 Saber que organiza e direciona a prática dos professores

Ao analisar as palavras evocadas no grupo B do Quadro 2, observa-se que os saberes docentes estão representados como relacionados ao currículo. Essa constatação aparece nas palavras *didático*, *planejamento*, *metodologia* e *organização*, que também foram citadas.

As palavras elencadas pelos professores vão ao encontro do que Tardif (2002) descreve como sendo “saberes curriculares”, ou seja, aqueles agregados pelos professores durante sua carreira e que estão relacionados aos discursos, conteúdos e métodos. Nas entrevistas, constatou-se esses saberes norteiam a prática do professor, como se observa na fala de E9C:

É o que pedem que no final do curso o aluno, a quem você vai ensinar saiba e para isto precisa de um currículo, precisa de uma diretriz.

Porém, o entendimento de currículo muda de acordo com as concepções criadas pela sociedade. De acordo com Silva (1999, *apud* ILHA e IVO, 2011), existem dois pensamentos quanto ao tema: as teorias tradicionais de currículo entendidas como neutras, que se reduzem somente a um pensamento científico e objetivo, e as teorias críticas e pós-críticas, que se contrapõem à ideia de neutralidade do currículo.

O pensamento do currículo na vertente tradicional está mais relacionado com uma visão empresarial, sem questionar a estrutura social, que coloca o indivíduo como causador do seu próprio fracasso (ETO E NEIRA, 2014).

Entende-se que o currículo não é estático, mas dinâmico, e que sua construção se dá por meio das várias relações que os professores exercem no ambiente escolar. Corroborando essa afirmação, Ilha e Ivo (2011, p. 24) esclarecem que

O currículo se constitui por meio das relações sociais, que necessariamente são relações de poder e denominam quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos. Por meio das relações sociais do currículo é que as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas.

Essa relação de hierarquia fica evidente quando os professores trazem em suas respostas menções aos parâmetros curriculares nacionais e ao projeto político pedagógico, os quais têm uma organização a ser seguida, como as grades de ensino, planos de aulas, planejamento a ser feito, etc.

Outro participante assim se posiciona, quando questionado:

São os saberes que você vai utilizar para poder dar aula, para ensinar para, transmitir um conhecimento (E3-B).

É possível constatar que, de acordo com esse professor, os saberes docentes se relacionam com os conhecimentos relacionados à didática. Caparroz e Bracht (2007) enfatizam que os professores têm grandes dificuldades em organizar, planejar e sistematizar o ensino da Educação Física na escola.

Para Campos (2011, p. 26-27), “[...] ser professor é adotar uma postura didática não apenas de capacitação de outras pessoas, mas moldar as possibilidades de ampliação de seus conhecimentos e a personalidade, para a convivência no seu contexto de mundo”.

4.3.3 Saber relacionado ao conteúdo

Ao observar as palavras organizadas no Quadro 2, percebe-se que o grupo C remete aos saberes docentes que estão representados como relacionados aos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores nas aulas. Vejam-se as palavras *conteúdo*, *jogo* e *esporte*, dentre outras.

Vale lembrar que, até meados dos anos 1980, os conteúdos da Educação Física foram marcados pela concepção de atividade física, tendo como principal objetivo a aptidão física relacionada ao caráter procedimental. Em contrapartida, em outras disciplinas escolares era ressaltado um conhecimento de caráter conceitual (BRACHT, 2010). Os Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Física (PCN, 1997) dividem em blocos os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores.

O 1º bloco de conteúdos refere-se ao conhecimento sobre o corpo. Seu objetivo é entender o corpo e suas transformações e, para isso, é imprescindível que conhecimentos ligados às estruturas fisiológicas, anatômicas, biomecânicas e bioquímicas sejam analisados.

O 2º bloco de conteúdos proposto relaciona-se com esporte, jogos, lutas e ginásticas. Tentar definir cada um deles, segundo o documento, pois não é uma tarefa fácil mapear tais fenômenos, devido às suas semelhanças. Deve-se considerar o contexto em que são desenvolvidos.

De acordo com as palavras evocadas para dar suporte a esta categoria, percebe-se que ela está fortemente atrelada ao que propõem os blocos de conteúdos dos PCN (1997, p.35), nos quais o fio norteador para a escolha dos conteúdos segue alguns princípios:

- 1º: relevância social - espera-se que ao trabalhar os conteúdos mencionados os alunos sejam estimulados a perceber seus benefícios para uma vida mais saudável diante de suas interações;
- 2º: características dos alunos - as turmas são heterogêneas, por influências de questões regionais, familiares, dentre outras. Pensar nessa prática pedagógica na atualidade significa trazer as questões da tecnologia para a sala de aula, tendo em vista que uma das características principais da sociedade moderna diz respeito a essas demandas; e

- 3º: características da própria área - é imprescindível que o professor conheça o desenvolvimento de sua área de atuação para compreender de que forma deve estimular o alunado, para que, diante de desafios propostos pelos conteúdos, possa refletir sobre sua formação para compor uma sociedade mais justa e igualitária.

Durante o planejamento, os professores devem cuidar para que os conteúdos contemplem tais princípios, respeitando dessa forma os aspectos sociais, individuais e específicos da Educação Física. Nas entrevistas com os professores, observou-se que os conteúdos podem ser referentes às diversas manifestações culturais da sociedade, conforme se constata nas seguintes falas de professores participantes da pesquisa, sobre os saberes docentes:

*São os saberes específicos da área da Educação Física, tanto os **jogos e brincadeiras**, como os esportes (E3-B),*

*É tudo que você deve ensinar na Educação Física. Dentro de uma aula de Educação Física, o **conteúdo** pode ser de falar sobre **jogos**, atitudes, falar sobre valores. É uma cidadania, até ensinar a criança como se atravessa uma rua, até a criança escovar os dentes, uma postura da criança de mochila pesada, como que é esse pensamento. Eu acha que é tudo isso dentro da Educação Física (E1-B).*

Como se pode verificar, os conteúdos não se limitam apenas às modalidades esportivas, mas também a um leque de oportunidades a serem desenvolvidas pelos professores durante as aulas.

De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009), o conteúdo jogo é uma invenção que tem relação com o processo criativo, que possibilita modificar o imaginário e a realidade presente.

O jogo é uma ferramenta muito flexível a ser utilizada na escola, devido às suas características. Isso é constatado por Rangel e Darido (2008), que mencionam que essa atividade pode ser desenvolvida em diferentes locais, com utilização dos mais diversos materiais. As autoras exemplificam: “[...] os jogos, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes no interior da escola, sobretudo nas últimas décadas, com a presença marcante do jogo desportivo” (RANGEL e DARIDO, 2008, p 160).

Outro professor entrevistado posiciona-se quanto a esse saber da seguinte maneira:

É um saber motor. [...] lutas, dança, tudo que envolve o movimento corporal e que você pode passar e aprimorar deste movimento, com o seu aluno (E13-A).

De acordo com Bracht (2010, p. 5), é importante destacar que somente a citação de tais conteúdos pelos professores não configura uma prática eficiente:

Essas práticas, que compõem a cultura corporal de movimento, são apenas a referência para os saberes e fazeres que serão, então, objeto de ensino. É importante, portanto, entender que o conteúdo só se configura quando essas práticas são efetivamente tematizadas nas aulas a partir de determinadas intenções. Assim, o tipo de abordagem, mais do que simplesmente a eleição de uma determinada prática, é que vai definir o conteúdo, ou seja, o que se espera que o aluno vá aprender.

Dessa forma, o sucesso do conteúdo de uma aula é resultado da reflexão que o professor faz sobre a melhor forma que o aluno aprende, usando os elementos da cultura corporal do movimento como suporte.

Nesse sentido, há que se concordar com Caparroz e Bracht (2007, p. 31), quanto ao fato de que “A docência exige inevitavelmente a clareza a respeito da impossibilidade de se separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educados”.

4.3.4 Saberes como resultado da construção professor-aluno

Ao analisar as palavras evocadas no grupo D do Quadro 2, observa-se que os saberes docentes estão representados, na relação professor-aluno, com palavras como *prático*, *experiência*, *aprendizado*, *relação* e *interação*. Tais palavras convergem para o princípio de que essa relação se relaciona com a experiência que o professor adquire no decorrer de sua prática, por conseguinte, no duelo entre teoria e prática.

A relação entre teoria e prática é um dos problemas debatidos na formação de professores, como afirma Lelis (2001):

No interior do debate sobre a formação de professores, vão sendo aprofundados os problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras: falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos (LELIS, 2001, p. 49).

Essa relação entre teoria e prática se dá por meio da experiência que o professor constrói com seus alunos. De acordo com Tardif (2002), esses saberes específicos dos professores são baseados em práticas docentes e no conhecimento do seu meio. Eles emanam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva, em forma de *habitus* e habilidades, de saber fazer e de saber ser.

O saber docente, portanto, é um saber de relação, como observado nas palavras evocadas pelos sujeitos. Essa relação pode ser constatada nas entrevistas, quando os professores dizem:

Eu acho que está mais relacionado à atividade de relacionamento entre professor e aluno (E15-A).

É aquilo que você adquire, com o passar do tempo dentro da sala de aula, com o seu aluno, e muitas vezes aquilo que você tinha como absoluto não é mais (E13-A).

[...] é um saber mútuo, ao mesmo tempo que você passa um conceito, você recebe respostas daqueles conceitos e isso eu acho que vai mudando com o passar do tempo também (E13-A).

Nas relações que os professores constroem com os alunos, a cada nova situação criam-se respostas para o processo de ensino e aprendizagem.

Trazendo uma reflexão sobre essas questões, Franco (2008, 2008, p. 120) destaca que:

Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática. Para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, como sujeito autônomo, consciente, criador, reflexivo e pesquisador.

Assim, torna-se possível concluir que, de acordo com os participantes da pesquisa, os saberes docentes são resultado da mobilização dos conhecimentos que os professores detêm para dar respostas ao processo de ensino e aprendizagem.

Na entrevista feita com os professores, observa-se que os saberes docentes estão relacionados entre teoria e prática, como se constata na seguinte fala:

Quando a gente fala em saber docente, alia a teoria à prática, aquilo que a gente aprende como teoria e aquilo que a gente aprende no dia a dia (E9-C).

Essa construção entre teoria e prática não deve ser compreendida pelos licenciados, futuros professores, somente ao final do curso; deve-se garantir no currículo essa apropriação durante todo o processo de ensino aprendizagem (DARIDO, 1995).

Para Donato e Ens (2008), os saberes docentes e a prática pedagógica estão intimamente ligados e, durante suas ações, os professores utilizam, tanto os saberes teóricos, quanto os práticos.

No questionário aplicado aos professores buscou-se saber qual saber estaria relacionado com o desenvolvimento de sua prática profissional. Alguns professores se manifestaram atribuindo o saber à relação com sua formação acadêmica:

Humanização da atuação (P1-A).

Como lidar com pessoas e administrar conflitos (P5- A).

Relação aluno professor (P12-A) Diversos saberes que foram adquiridos durante minha formação, que uso no dia a dia (P6- A).

Durante a graduação você houve falar. Na prática, a aquisição é diária e permanente (P8- A).

Os conhecimentos adquiridos vão sendo modificados com a experiência e a prática (P10-B).

Franco (2008, p. 114), ainda sobre a relação entre teoria e prática, esclarece: “Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza outra lógica que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar”.

Outro aspecto mencionado pelos professores está relacionado com as transformações pessoais que ocorrem ao longo da sua experiência, no contato professor aluno.

Flexibilidade na tomada de decisão em aula, mudanças de paradigmas ao longo do tempo (P2-B).

Na minha atuação, aprendi a esperar, a ouvir, a refletir, mudar se necessário, adaptar minhas aulas, aprendizado a cada dia com a prática (P12- B)

Reflexão, autoavaliação da prática, diferenciar o olhar, perceber diversas variáveis em uma mesma escola. (professor 14, cidade B).

Experiência, cursos, procurar sempre se atualizar (P5-B).

Organização, necessidade de estudar mais (P9-B).

Fica evidente, nas citações acima, a ideia do inacabamento dos conhecimentos construídos e a serem construídos pelas práticas dos professores. Essas posições se relacionam às ideologias que os professores trazem consigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se entender questões relacionadas ao modo como os professores de Educação Física percebem sua própria área no ambiente escolar, bem como os saberes docentes. Observa-se que a Educação Física é concebida pelos participantes em diversas vertentes, sendo relacionada à saúde, ao esporte, à educação e à socialização. Observa-se também que o termo *movimento* é o que os professores mais relacionam à Educação física.

Isso pode ser resultado de a Educação Física ser praticada em vários contextos, mas vale ressaltar que todos os participantes da pesquisa trabalham na Educação Básica, o que remete a concepções específicas desse campo de atuação.

Quando se pensa no contexto da Educação Física na escola, considera-se uma construção, tanto no meio específico da área, como também nas relações que os professores exercem em seu ambiente profissional (CUNHA, 2004).

A palavra de maior relevância lembrada pelos professores é *movimento*, como já mencionado, o que evidencia o objeto de estudo da Educação Física: a cultura corporal de movimento, considerada pelos professores dentro da escola e manifestada nos diversos conteúdos trabalhados.

No campo profissional, os professores mobilizam diferentes saberes advindos de diversas ordens, relacionados a um “conhecimento”. Esse conhecimento, reportado pelos professores, diz respeito à formação, o que leva ao entendimento de que a disciplina didática parece ser de fundamental importância, por demonstrar que os saberes vêm de diversas fontes.

De acordo com Jodelet (2009), os modos de o sujeito ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo tem papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas.

Nesse caso, essas práticas são organizadas de acordo com o que os professores constroem durante suas vidas, e o fio condutor para seu desenvolvimento é a interação social.

Quanto aos saberes da formação, observa-se que os professores os relacionam com a formação, o estudo, a disciplina, a reflexão. Assim, é imprescindível que, durante a graduação, os profissionais entendam os diferentes conteúdos que constroem essas relações.

Para os professores desta pesquisa, os saberes que organizam a prática estão relacionados a método, planejamento, organização. Constatou-se que esse saber se relaciona também aos modos como os professores constroem sua formação.

De acordo com esses professores, os dois saberes citados anteriormente estão muito próximos, mas cabe ressaltar que o saber que organiza a prática tem principalmente o papel de orientar os trabalhos a serem realizados pelos professores dentro da escola.

Outro saber encontrado na pesquisa está relacionado com os conteúdos a serem trabalhados pelos professores durante sua prática. Palavras como *conteúdo*, *esporte* e *jogo* orientam o trabalho com esses conteúdos durante as aulas. Constatou-se também que nos saberes relacionados à prática os professores trazem palavras ligadas aos conteúdos propostos pelos PCN, o que evidencia que a legislação também influencia suas concepções. Já para os saberes da relação professor-aluno, o conhecimento está relacionado à experiência escolar. Esse saber, como uma construção da experiência, é validado por seus agentes (TARDIF, 2002). Os professores participantes desta pesquisa atribuem grande parte dessa construção a uma metodologia adequada.

A Educação Física colhe ainda herança de seu processo histórico, como as tendências tecnicista, militarista, higienista e esportista. Essas concepções foram lembradas pelos professores no decorrer da pesquisa.

Já os saberes docentes dos professores de Educação Física desta pesquisa são oriundos de diversas naturezas. Tardif (2002) descreve esses saberes diferenciando cada um deles como sendo da disciplina, do currículo e da experiência. Entretanto, nas respostas dos professores fica evidente que esses saberes estão muito próximos uns dos outros.

Pode-se ter como princípio que existe um conhecimento representado pelos professores de Educação Física e que o movimento fica evidente para essa área de atuação. O conhecimento adquirido nas diferentes formações e no decorrer da prática docente é o que impulsiona os professores a se atualizarem.

O que se pode concluir é que a Educação Física tem suas concepções fortemente atreladas à saúde. No entanto, essas concepções não estão mais relacionadas a ideias higienistas, como em épocas passadas, mais à prevenção de doenças. Isso se faz muito importante dentro do ambiente escolar, tendo em vista

que a Educação Física é a única área da saúde presente no ambiente escolar. Já para os saberes docentes é possível concluir que existe um conhecimento que se relaciona a diversos contextos da vida profissional do professor: a sua formação inicial e às disciplinas que compõem a área de educação para lhe dar suporte em sua prática docente, aos conteúdos a serem trabalhados e ao conhecimento que lhe dá direcionamento.

Segundo os professores, existe um saber que parece ser o pilar do saber docente: o saber da relação que o professor constrói com os alunos durante suas aulas. Isso se dá talvez por ser o único saber que o professor constrói como profissional. Dessa forma, a formação inicial deve inserir o quanto antes os futuros professores na relação com os alunos, por meio de estágios ou por programas do governo, como o PIBIB, programa que favorece aos alunos durante a graduação, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar situações reais de sua prática docente.

É preciso pensar também em uma formação continuada mais consistente, pois ainda é difícil relacionar teoria com a prática. Assim, as formações não devem somente expor o que o professor deve fazer, mas também ensinar-lhe como fazer, e isso é possível somente na prática. Dessa forma é preciso pensar em uma formação que “brote” do chão das escolas, para que se possam obter ferramentas a serem utilizadas no enfrentamento dos problemas da educação brasileira.

Finaliza-se este trabalho com palavras de Gauthier (2013), no que se refere ao fato de que o ensino é uma atividade muito antiga e de que pouco se sabe sobre o ensinar. Há que se ressaltar que os consumidores e produtores desse ensinar devem proceder a constantes estudos, para que se possa avançar ainda mais no entendimento desse fenômeno denominado “ensino”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. R. **A construção histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional**. IX congresso nacional de educação- EDUCERE. III Encontro sul Brasileiro de psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUC. PR.
- ALMEIDA, L; FENSTERSEIFER, P. E. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n. 04, p.247-263, out/dez de 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**, 7. Ed. Campinas: Papyrus, 2002. (Série Prática Pedagógica)
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENITES, L. C.; SOUZA, N. S. A Identidade do professor de Educação Física. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 2005, Rio Claro. **Motriz: Revista da Educação Física**. Rio Claro, 2005. v. 11. p. S21-S21.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. **Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos**. 5º Congresso de Educação Física de Jundiaí, realizado de 12 a 15 de novembro de 2010 na cidade de Jundiaí/SP. Anais vol. 5. Ano, 2010.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R; Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, ano I, n.I, 2002.
- BRACHT, V. Educação física e ciência: Cenas de um casamento (in) feliz. **Rev. Bras. do Esporte**, v.22.n.I, p. set. 2000.
- BRACHT, V. Educação física no ensino fundamental. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento-perspectivas atuais**. Belo Horizonte. nov. 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física. Brasília: Mec/ SEF, 1997

_____. **Parecer n.º 9, de 8 de maio de 2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 AG. 2017.

_____. **Parecer n.º 138, de 03 de maio de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da educação básica 2007**. Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. O professor de educação física e a construção do saber. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 43/5, 25 jul. 2007, p. 1-10. Disponível em <<http://rieoei.org/deloslectores/1645Borges.pdf>> acesso em 09/04/2016.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 18 p.

CAMPOS, L. A.S; **Didática da educação física**. 1. ed. Várzea Paulista -, SP: Fontoura, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPARROZ, F. E; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev.Bras. Cienc. Esporte**. Campinas. v.28, n.2, p.21-37, jan.2007.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CLATES, D. M.; CASTRO, F. B.; DELEVATI, M. K.; GUNTHER, M. C. C. **A participação no Pibid e o processo de socialização docente**. Anais do VII congresso Sul Brasileiro de ciência do esporte. Secretaria do colégio brasileiro de ciência do esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio grande do Sul, de 25 a 27 de setembro de 2011, Matinhos - Paraná.

CUNHA, V. M. P. da. **Repensando a avaliação**. As representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física. Dissertação de Mestrado, ano 2004. PUC, São Paulo.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. V1. Nº2. Jul./Dez. 2007.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Motriz**, v.1, n. 2, p. 124-128, dez.1995.

DARIDO, S. C; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S, C. Educação Física na escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades .in: DARIDO, S. C. (org). **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos/ universidade paulista. Pró- Reitoria de graduação; Universidade virtual do estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. V.6; p. 21 -33.

DARIDO, S. C. **A Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, Maio, 2000. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/issue/view/35>>. Acesso em 02 de junho de 2016.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. **A docência contemporânea: Entre saberes docentes e práticas**. VIII congresso nacional de educação - EDUCERE, III congresso Ibero- Americano sobre violências nas escolas CIAVE. Edição Internacional, 2008.

ETO, J; NEIRA, M. G. Reflexões sobre as propostas curriculares de educação Física do município de São Paulo e dos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.64/1-15. 2014,

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: Metamorfose na Carreira docente em Educação Física. In: FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. (org) **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 2. – (Temas em movimento).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**, 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa; v.6).

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 34.n.1. p.109-126.Jan./Abr.2008.

GALVÃO, Z; RODRIGUES, L. H; SILVA, E. V. M. Esporte. In: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GALVÃO, Z; RODRIGUES, L. H. Novas formas de organização dos conteúdos. In: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na**

escola: implicações para a prática pedagógica. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil., n. 50,p. 51-67, out./dez. 2013. editora UFPR.

GAUTHIER. C. [et al.]. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed.-Ijuí: Ed. Unijuí 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUNTER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é Questão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, nº2, p201-210, mai, ago, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

ILHA, F. R. S.; IVO, A. A. As teorias curriculares na educação e o currículo da educação física. *Ativ.fís., Lazer e Qual. Vida: Rev. Educ. Fís.*, Manaus, V.2,P.21-33, Jul./dez.,2011.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**. v 24,n.3, p.679-712; set./dez. Brasília, 2009.

LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C: Educação física escolar: conhecimento necessário para a prática pedagógica. **Revista da educação Física/ UEM**.v.17.n.2, p. 203-209, 2. Sem. 2006.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & sociedade*. Ano XXII, n. 74, Abril, 2001.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDANHA, S. S.; BITTAR, M. O processo de socialização da criança e a educação escolar. In: VII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFG, 2010, Goiânia. VII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia/GO: FUNAPE/PPGE, 2010. v. 1. p. 96-109.

METZNER, A. C.; RODRIQUES, W. A. **Educação Física Escolar Brasileira: do Brasil Império até os Dias Atuais.** **Revista FAFIBE Online**, v. 4, p. 6, 2011.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MOURÃO, L. N.; TERRA, D. V.; MAROUN, K. Professores de Educação Física e a produção dos saberes: Em busca do fio da meada. **Pensar a prática**, Goiânia, v.19, n, 2, abr./jun.2016

NETO, S. S.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de educação física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

NETO, L. S.; LORENZETO, L. A. Conhecimento sobre o corpo. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** [reimpr.]. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

PONTES, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, 11(2), 145-163, 2002.

RANGEL, I, C. A; VENANCIO, L; RODRIGUES, L. H; NETO, L. S; DARIDO, S. C. Os objetivos da Educação Física escolar. In: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** [reimpr.]. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2008.

RANGEL, I. C. A; DARIDO, S. C. Jogos e Brincadeiras. In: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.**[reimpr.]. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2008.

RODRIGUES, L. H.; GALVÃO, Z. NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO. In: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** [reimpr.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34. Jan./abr.2007.

SANTOS, A. L. ; Educação Física: evoluções contextual e pedagógica que contribuíram para o processo escolar da inclusão social em casos de atipicidade infantil. 2008. (Artigo Científico).

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da educação física e integração a proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C; RANGEL, L. A. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

SOARES, C. L. **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850 – 1930**. Dissertação de mestrado. Ano 1990.PUC, São Paulo.

SOARES, E. R. Educação física no Brasil: Da origem até os dias atuais. **Revista Digital**. Buenos Aires - Ano 17 - Nº 169 - Junho de 2012. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em 27 de junho de 2016.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. DE.; PRANDINI , R. C. A. R. **A entrevista na educação: A prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes tempo e aprendizagem do magistério**. Educação e sociedade, ano XXI, n. 73, Dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trintas anos: Dois passos para frente, três passos para trás. **Educ.Soc**. Campinas, v.34, n.123, p.551-571, abr./jun.2013.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. A. mobilização de saberes na prática de professores nos anos iniciais: Um estudo de caso. Educar, Curitiba, n.29, p.207-221, 2007. Ed. UFPR.

TRISOTO, R. M. A. **Saberes docentes para o ensino da escrita**: Estudo comparativo entre estudantes do curso de pedagogia. Fórum linguístico, Florianópolis, v.8,n.1,p.115-127, jan./jun.2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem o que pensam o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VENANCIO, L; DARIDO, S C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. bras. Educa. Fís. Esporte**. São Paulo, v.26, n-1, p. 97 -109, jan./mar.2012.

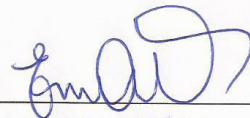
Anexo A– Termo de autorização da Instituição

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, 26 de Setembro de 2016.

De acordo com as informações do ofício PPGEDH-072/2016 sobre a natureza da pesquisa intitulada **A representação social do professor de Educação Física sobre os saberes docentes**, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno Jose Ronivan de Faria, do Mestrado Profissional em educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização. Para tal, será realizada aplicação de questionário e entrevista para professores de Educação Física. Por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada que atuam nas escolas do município, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



Profª Edna M. Querido de O. Chamon
Secretaria de Educação

Ilmo.Sra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Secretária municipal de Educação
Secretaria municipal de Educação CNPJ:45.176.005/0001-08
Rua Itanhaém, 37-Jardim Russi-Cep: 12030-180
Taubaté-SP



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício PPGEDH-073/2016, de 21/09/2016, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE OS SABERES DOCENTES**”, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno JOSÉ RONIVAN DE FARIA, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de aplicação de questionário e entrevista para professores de Educação Física, sendo mantido o anonimato da Instituição, e dos educadores.

São José dos Campos, 29 de setembro de 2016.


LUIZ CARLOS DE LIMA
Secretário Municipal de Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ubatuba, 26 de Setembro de 2016.

De acordo com as informações do ofício PPGEDH-074/2016 sobre a natureza da pesquisa intitulada **A representação social do professor de Educação Física sobre os saberes docentes**, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno Jose Ronivan de Faria, do Mestrado Profissional em educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização. Para tal, será realizada aplicação de questionário e entrevista para professores de Educação Física. Por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada que atuam nas escolas do município, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

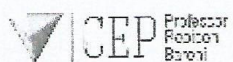
Atenciosamente,

Secretário Municipal de
Educação

RGF

Ilmo.Sr.
Secretário Municipal de Educação
Secretaria municipal de Educação CNPJ:46.482.857/0001-96
Rua Gastão Madeira,101-Centro- Cep: 11680-000
Ubatuba-SP

Anexo B- Comitê de Ética e pesquisa da Unitau



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE OS SABERES DOCENTES

Pesquisador: JOSE RONIVAN DE FARIA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61171316.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.859.018

Apresentação do Projeto:

Entender quais são as representações sociais sobre os saberes docentes na Educação Física, trará alguns apontamentos em relação como os professores percebem seus saberes docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as representações sociais sobre os saberes docentes dos professores de Educação Física de escolas pública, municipais de três cidades do interior paulista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema da pesquisa relevante como subsídio à política pública na área de Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

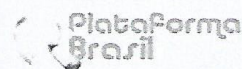
Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.859.018

Recomendações:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 09/12/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 799353.pdf	30/11/2016 19:12:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	30/11/2016 19:12:30	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Outros	PJT.doc	27/11/2016 22:24:36	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Outros	T1.pdf	27/11/2016 22:15:27	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	27/11/2016 22:09:41	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1.pdf	06/10/2016 15:45:07	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Parecer Anterior	Termo3.pdf	30/09/2016 21:22:22	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Parecer Anterior	Termo2.pdf	30/09/2016 21:22:01	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Parecer Anterior	Termo1.pdf	30/09/2016 21:20:58	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	30/09/2016 21:03:22	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.859.018

Outros	oc.pdf	30/09/2016 20:59:31	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/09/2016 20:38:40	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	30/09/2016 20:38:12	JOSE RONIVAN DE FARIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 09 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

Anexo C Termo de consentimento livre e esclarecido

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A Representação social do professor de Educação Física sobre os saberes docentes**”, sob a responsabilidade do pesquisador José Ronivan de Faria. Na pesquisa, pretende-se identificar as Representações Sociais sobre os saberes docentes dos professores de Educação Física de escolas públicas municipais de três cidades do interior paulista.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário, que será aplicado para 45 professores, e entrevista com seis professores de Educação Física (dois de cada cidade) que atuem em escolas públicas municipais de três cidades do interior paulista.

O possível risco decorrente de sua participação na pesquisa é sentir-se desconfortável, inseguro, quando da aplicação de questionário e da entrevista. Com vistas a prevenir esse risco, ficam-lhe garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a pesquisa a qualquer momento deixar de responder a alguma pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Se você aceitar participar estará contribuindo em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca saberes docentes relativos aos professores de Educação Física. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do trabalho, quando das conclusões do estudo.

Para participar deste estudo o Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. Sua recusa em participar não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação relativa a esta pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra lhe será entregue.

Para outras informações, o Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 997737189 (Inclusive ligações a cobrar) e e-mail: nivan25@hotmail.com.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa –CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro –Taubaté, telefone (12)3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

José Ronivan de Faria
Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade nº _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “**A Representação social do professor de Educação Física sobre os saberes docentes**”, de maneira clara e detalhada e que esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE I QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo:

() Masculino () Feminino

2) Idade:

() 20 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() acima de 46 anos. Especificar: _____

FORMAÇÃO

3) Sobre o curso superior (graduação) em Educação Física:

a) Universidade: _____

b) Ano de conclusão: _____

c) () Licenciatura () Bacharelado

4) Você cursou ou cursa pós-graduação?

() Não

() Sim, cursei. Qual? _____

Período: de _____ a _____

() Estou cursando:

Qual? _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5) Há quanto tempo você atua como profissional em Educação Física?

() menos de 1 ano

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 20 anos

() mais de 20 anos. Especificar: _____

6) Atualmente, você atua como:

a) () Professor de Educação Física em escola regular?

() Particular e/ou () Pública?

Séries:

Ensino Fundamental – 1º ao 5º () 6º ao 9º () Ensino Médio ()

b) () Treinador esportivo

Qual modalidade? _____

Local: _____

c) () Instrutor de fitness

Local: _____

d) () Outros, Especificar _____

Local: _____

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

7) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão EDUCAÇÃO FÍSICA, assinalando a que tem maior importância para você.

() _____

() _____

() _____

() _____

() _____

8) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão SABERES DOCENTES, assinalando a que tem maior importância para você.

() _____

() _____

() _____

() _____

() _____

9) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após leitura da expressão SABERES DISCIPLINARES do professor de Educação Física, assinalando a que tem maior importância para você

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

10) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após leitura da expressão SABERES CURRICULARES, assinalando a que tem maior importância para você

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

11) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após leitura da expressão SABERES EXPERIENCIAIS, e assinale a que tem maior importância para você

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

12) Durante sua graduação, quais disciplinas relacionadas ao papel do professor de Educação Física você cursou?

13) O conhecimento em EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR e DIDÁTICA que você adquiriu na sua formação dá suporte para sua atuação profissional?

() Sim () Não () Não sei dizer

Se sim, dê exemplo (s).

14) Quais disciplinas que você cursou na sua formação lhe deram conhecimentos dos SABERES DOCENTES necessários à sua prática docente?

15) Quais conhecimentos dos SABERES DOCENTES necessários à prática do professor de Educação Física você adquiriu na sua atuação profissional?

16) Quais SABERES DOCENTES são importantes para a sua prática docente?

APÊNDICE II – ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

- 1- O que significa Educação Física para você?
- 2- Você teve vivência em alguma modalidade esportiva, antes de ser professor?
- 3- O que você entende por saberes docentes, na Educação Física?
- 4- O que são saberes disciplinares, na Educação Física?
- 5- O que são os saberes curriculares, na Educação Física?
- 6- O que são os saberes da experiência, na educação física?
- 7- Quais formas didáticas você aborda durante suas aulas?
- 8- Quais disciplinas da graduação mais contribuíram para suas práticas.
- 9- Faltou alguma disciplina na graduação que poderia auxiliá-lo nas aulas de Educação Física?
- 10- O município onde você atua segue alguma diretriz específica para a disciplina de Educação Física?
- 11- Quais recursos didáticos (livro/apostila) você utiliza nas aulas de Educação Física?
- 12- Seu município oferece capacitação para os professores de Educação Física? De que tipo? Teórica ou prática? Sobre qual conteúdo?
- 13- O que o auxilia mais em sua prática docente: o que você adquiriu na faculdade, os programas de formação continuada e recursos didáticos ou sua experiência com o passar dos anos?
- 14- Que saber docente específico da prática de Educação Física o professor deve saber?
- 15- Você consegue aplicar nas práticas de Educação Física na escola os conhecimentos adquiridos na universidade e nas formações continuadas? Como?