

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
TESE DE DOUTORADO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILITANDO PRÁTICAS REFLEXIVAS**

JOSÉ AUGUSTO VICTORIA PALMA

**Campinas
2001**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

BC
T/UNICAMP
P184
48052
16-837-02
AB 11.00
10-04-02

0165683-B

235778

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

Palma, José Augusto Victoria

P184

A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas / José Augusto Victoria Palma. -- Campinas, SP : [s. n.], 2001.

Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

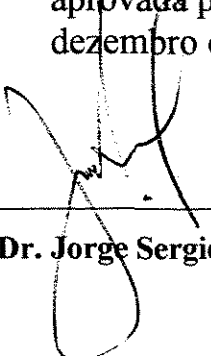
1. Educação Física. 2. Formação profissional. 3. Formação de educadores. 4. Reflexão. 5. Pesquisa-Ação. I. Pérez Gallardo, Jorge Sergio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

JOSÉ AUGUSTO VICTORIA PALMA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILITANDO PRÁTICAS REFLEXIVAS**

Redação Final da Tese apresentada à
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas e
aprovada pela Comissão Julgadora em 04 de
dezembro de 2001.

Data 04 / 01 / 02



Orientador: Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo

Comissão Julgadora

**Campinas
2001**

2213821

DEDICATÓRIA

Para que se possa realizar um trabalho dessa natureza não se torna necessário, apenas, o esforço individual. Nele são somados os esforços de outras pessoas. À essas pessoas dedico este trabalho. São elas: minha esposa Ângela, meus pais José (in memória) e Michaela e meus irmãos, Marcos e Leonor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a UNICAMP que me acolheu.

Ao meu orientador e grande amigo Prof. Dr. Jorge pelo carinho e disposição para caminhar junto comigo, muito obrigado.

Agradeço ao Centro de Educação Física e aos professores do Departamento de Ginástica, Recreação e Dança da Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio manifesto, explicitamente, em todos os momentos deste estudo.

Agradeço as seguintes escolas: Colégio Canadá, Colégio Ateneu/CPV e Colégio Newton Guimarães, que gentilmente nos acolheram cedendo uma de suas salas para as nossas reuniões.

Agradeço, agora, de maneira muito especial, aos professores-parceiros, que, ao manifestarem o desejo de evoluírem profissionalmente, deram mostras de grande profissionalismo e amor pela profissão de Professor de Educação Física. Obrigado Adriana, Amador, Augusto, Dirce, Elaine, Gisele, Heloisa, Marival, Ricardo, Silvano e Silvia.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vii
LISTA DE ANEXOS	xiii
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	07
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	07
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	09
- A CAPACITAÇÃO TÉCNICA	09
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	14
- O QUADRO PARADIGMÁTICO ENCONTRADO	14
CAPÍTULO II – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	18
ENFOQUES E ABORDAGENS	18
A PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA EDUCACIONAL	20
O CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	25
- A NOÇÃO DE CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO	27

CAPÍTULO III – A PESQUISA	32
ENCAMINHAMENTO DO ESTUDO	32
O DIAGNÓSTICO INICIAL	36
ANÁLISE DA AVALIAÇÃO SITUACIONAL	37
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	38
ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS E FILMADAS	53
SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS	55
NOSSAS AÇÕES	57
ELEMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO	57
A SALA DE REUNIÕES	60
AS AÇÕES NA ESCOLA	74
O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS AÇÕES	76
DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES-PARCEIROS	78
 SÍNTESE CONCLUSIVA	 85
A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO CONSEQÜÊNCIA	
DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	85
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 90
 ANEXOS	 96

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01

Avaliação Situacional

Anexo 02

Resumo da Comunicação Oral sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física apresentada em um Evento Científico

Anexo 03

Boletim GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – nº 01, v. 01, 2000

Anexo 04

Boletim GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – nº 02, v. 01, 2001

Anexo 05

Anais da I Sessão de Temas Livres em Educação Física realizada pelo GEPEF

Anexo 06

Prospecto da II Sessão de Temas Livres em Educação Física Organizada pelo GEPEF

Anexo 07

Anais da II Sessão de Temas Livres em Educação Física realizada pelo GEPEF

Anexo 08

Prospecto de divulgação do Simpósio: A Educação Física e o seu objeto de estudo, organizado e realizado pelo GEPEF

Anexo 09

Resumo do Trabalho do Grupo que será apresentado como Comunicação Oral no VI Encontro de Atividades Científicas da UNOPAR

RESUMO

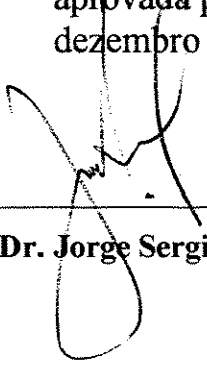
A formação profissional tem-se constituído em um processo de preparação e qualificação de indivíduos, para a atuação em áreas específicas do mercado de trabalho. A formação de professores de Educação Física tem acontecido, apenas em nível de graduação em Instituições de Ensino Superior e o seu processo histórico indica que ela tem-se fixado exclusivamente na técnica, no aprender a ensinar, em detrimento do pensar sobre o próprio pensamento, por isso o conceito **formação continuada de professores de Educação Física**, enquanto profissionais da educação, necessitou ser repensado. Para tanto, foi idealizada uma pesquisa-ação fundamentada em uma ação cooperativa e coletiva, partilhada entre iguais, cujo objetivo principal foi estabelecer uma prática reflexiva com pesquisas sobre o ofício de ensinar, tendo, como consequência, a autonomia profissional. O estudo foi desenvolvido, principalmente, por meio de reuniões semanais. Contudo, o espaço de desenvolvimento do mesmo não ficou limitado a uma sala de reuniões, eles tomaram uma abrangência maior, interagindo com as escolas e com a sociedade. No início do estudo, foram feitas avaliações diagnósticas para ser conhecido o nível de conceitos iniciais, práticos e teóricos, dos professores. A utilização dessa forma de capacitação, cujo sentido foi emancipatório, trouxe algumas implicações, pois a estrutura da aprendizagem deixou de ser causa-efeito, ou seja, ela não foi resultado direto do ensino. No processo cooperativo e de parceria acontecido, as interações geraram e agiram sobre o conhecimento no contexto escolar, pelo e para o profissional que o usa. Dessa forma, partiu-se de necessidades reais, pois a processo de contextualização é importante quando se busca a tomada de consciência do que é conhecimento do conhecimento, abrindo possibilidades para posicionamentos críticos e reconstrução de concepções ontológicas e epistemológicas. Ao agirem na busca de solução de problemas reais e concretos, os professores assumiram posturas e atitudes como intelectuais e com autonomia. Temos claro que formação profissional de professores de Educação Física precisa acontecer em todos os tempos do processo formal (antes/durante/depois) e como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho.

JOSÉ AUGUSTO VICTORIA PALMA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILITANDO PRÁTICAS REFLEXIVAS**

Redação Final da Tese apresentada à
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas e
aprovada pela Comissão Julgadora em 04 de
dezembro de 2001.

Data 04 / 01 / 02



Orientador: Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo

Comissão Julgadora

**Campinas
2001**

0213821

DEDICATÓRIA

Para que se possa realizar um trabalho dessa natureza não se torna necessário, apenas, o esforço individual. Nele são somados os esforços de outras pessoas. À essas pessoas dedico este trabalho. São elas: minha esposa Ângela, meus pais José (in memória) e Michaela e meus irmãos, Marcos e Leonor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a UNICAMP que me acolheu.

Ao meu orientador e grande amigo Prof. Dr. Jorge pelo carinho e disposição para caminhar junto comigo, muito obrigado.

Agradeço ao Centro de Educação Física e aos professores do Departamento de Ginástica, Recreação e Dança da Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio manifesto, explicitamente, em todos os momentos deste estudo.

Agradeço as seguintes escolas: Colégio Canadá, Colégio Ateneu/CPV e Colégio Newton Guimarães, que gentilmente nos acolheram cedendo uma de suas salas para as nossas reuniões.

Agradeço, agora, de maneira muito especial, aos professores-parceiros, que, ao manifestarem o desejo de evoluírem profissionalmente, deram mostras de grande profissionalismo e amor pela profissão de Professor de Educação Física. Obrigado Adriana, Amador, Augusto, Dirce, Elaine, Gisele, Heloisa, Marival, Ricardo, Silvano e Silvia.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vii
LISTA DE ANEXOS	xiii
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	07
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	07
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	09
- A CAPACITAÇÃO TÉCNICA	09
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	14
- O QUADRO PARADIGMÁTICO ENCONTRADO	14
CAPÍTULO II – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	18
ENFOQUES E ABORDAGENS	18
A PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA EDUCACIONAL	20
O CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	25
- A NOÇÃO DE CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO	27

CAPÍTULO III – A PESQUISA	32
ENCAMINHAMENTO DO ESTUDO	32
O DIAGNÓSTICO INICIAL	36
ANÁLISE DA AVALIAÇÃO SITUACIONAL	37
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	38
ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS E FILMADAS	53
SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS	55
NOSSAS AÇÕES	57
ELEMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO	57
A SALA DE REUNIÕES	60
AS AÇÕES NA ESCOLA	74
O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS AÇÕES	76
DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES-PARCEIROS	78
 SÍNTESE CONCLUSIVA	 85
A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO CONSEQUÊNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	 85
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 90
 ANEXOS	 96

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01

Avaliação Situacional

Anexo 02

Resumo da Comunicação Oral sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física apresentada em um Evento Científico

Anexo 03

Boletim GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – nº 01, v. 01, 2000

Anexo 04

Boletim GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – nº 02, v. 01, 2001

Anexo 05

Anais da I Sessão de Temas Livres em Educação Física realizada pelo GEPEF

Anexo 06

Prospecto da II Sessão de Temas Livres em Educação Física Organizada pelo GEPEF

Anexo 07

Anais da II Sessão de Temas Livres em Educação Física realizada pelo GEPEF

Anexo 08

Prospecto de divulgação do Simpósio: A Educação Física e o seu objeto de estudo, organizado e realizado pelo GEPEF

Anexo 09

Resumo do Trabalho do Grupo que será apresentado como Comunicação Oral no VI Encontro de Atividades Científicas da UNOPAR

RESUMO

A formação profissional tem-se constituído em um processo de preparação e qualificação de indivíduos, para a atuação em áreas específicas do mercado de trabalho. A formação de professores de Educação Física tem acontecido, apenas em nível de graduação em Instituições de Ensino Superior e o seu processo histórico indica que ela tem-se fixado exclusivamente na técnica, no aprender a ensinar, em detrimento do pensar sobre o próprio pensamento, por isso o conceito **formação continuada de professores de Educação Física**, enquanto profissionais da educação, necessitou ser repensado. Para tanto, foi idealizada uma pesquisa-ação fundamentada em uma ação cooperativa e coletiva, partilhada entre iguais, cujo objetivo principal foi estabelecer uma prática reflexiva com pesquisas sobre o ofício de ensinar, tendo, como consequência, a autonomia profissional. O estudo foi desenvolvido, principalmente, por meio de reuniões semanais. Contudo, o espaço de desenvolvimento do mesmo não ficou limitado a uma sala de reuniões, eles tomaram uma abrangência maior, interagindo com as escolas e com a sociedade. No início do estudo, foram feitas avaliações diagnósticas para ser conhecido o nível de conceitos iniciais, práticos e teóricos, dos professores. A utilização dessa forma de capacitação, cujo sentido foi emancipatório, trouxe algumas implicações, pois a estrutura da aprendizagem deixou de ser causa-efeito, ou seja, ela não foi resultado direto do ensino. No processo cooperativo e de parceria acontecido, as interações geraram e agiram sobre o conhecimento no contexto escolar, pelo e para o profissional que o usa. Dessa forma, partiu-se de necessidades reais, pois a processo de contextualização é importante quando se busca a tomada de consciência do que é conhecimento do conhecimento, abrindo possibilidades para posicionamentos críticos e reconstrução de concepções ontológicas e epistemológicas. Ao agirem na busca de solução de problemas reais e concretos, os professores assumiram posturas e atitudes como intelectuais e com autonomia. Temos claro que formação profissional de professores de Educação Física precisa acontecer em todos os tempos do processo formal (antes/durante/depois) e como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho.

ABSTRACT

The professional formation has built itself as a process of preparation and individual's qualification for an activation in specific areas in the work market. The Physical Education teachers' formation has happened in undergraduate levels in College Institutions and its historic process indicates that it has centered itself exclusively on the technique, on learning and teaching rather than thinking about the thought, therefore the concept of **Physical Education teacher's continued formation**, as education professional, it needed to be thought again. Therefore, it was designed an action-research founded on a cooperative and collective action, shared between equals, which main objective was to establish a reflexive practice on the teaching function, which consequence was the professional autonomy. The study was developed mainly by weekly sessions. Nevertheless the space of development of the same did not remain limited to a meeting room, they encompass a larger scope, interacting with the schools and with the society. In the beginning of the study were made diagnose evaluations to be known the teachers' initial conceptual, practical and theoretical level. The use of this form of qualification, which sense was emancipatory, brought some implications because the learning was not anymore a cause-effect structure, in other words, it was not a direct result of teaching. In the cooperative process and of the happened partnership, the interactions generated and acted on the knowledge in the school context, by and to the professional that uses it. This way it began from real necessities, and when acting on the problem solving, the teachers assumed postures and attitudes, as intellectuals and with autonomy. The contextualization is important when is searched conscious awareness of what is knowledge of knowledge, opens up possibilities for critical statements, reconstruction of ontologic and epistemologic concepts. We have clear that Physical Education teachers' professional formation needs to happen in all the times of the formal process (before/during/after) and with reflexion spaces about their own work.

INTRODUÇÃO

Vários movimentos de educadores e de pessoas ligadas à Educação foram desencadeados na última década, na tentativa de promover discussões sobre a Educação brasileira.

Esses movimentos sempre visaram produzir reflexões sobre o quadro educacional brasileiro e, conseqüentemente, construir e implementar uma concepção de Educação que atendesse às expectativas e necessidades educacionais da época. Muitos desses movimentos ainda continuam, outros já se dissolveram ou foram encerrados e, das reflexões acontecidas, várias propostas surgiram e muitas, até mesmo, se concretizaram em ações práticas (GADOTTI, 1992, 1995).

O Estado do Paraná desencadeou um movimento em âmbito estadual, e, durante os anos de 1987 a 1989, o Governo do Estado, através da sua Secretaria de Estado da Educação - SEED-PR., promoveu vários encontros com educadores de todo o Estado. Esses encontros, freqüentemente assessorados por intelectuais pertencentes às universidades paranaenses e de outros estados brasileiros, tiveram o objetivo de contribuir com um projeto de governo, denominado de “Reorganização do Ensino Público do Estado do Paraná”, quando a reestruturação curricular da Pré-Escola e 1º Grau¹ se constituiu como meta principal.

Como consequência dos estudos e trabalhos realizados, editou-se em 1990, com aprovação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, através da Deliberação nº/90 de 18/12/90 do Processo 384/90, o **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná - Pré-Escola e 1º Grau (CBEPPr.)**. Nesse documento destaca-se a Concepção de Educação e a Concepção de Escola que se quer para as instituições escolares públicas do Estado.

¹ Em 1990, a denominação ainda era Ensino de 1º Grau que, em virtude da promulgação da Lei 9394/96, passou a ser Ensino Fundamental.

A organização curricular proposta foi estruturada tendo como suporte a Teoria Crítica de Educação, elaborada por SAVIANI (1987), denominada Pedagogia Histórico-Crítica.

Sendo assim, cada área de conhecimento elaborou, à luz daqueles pressupostos, a sua concepção e, decorrente disto, apresentou os seus conteúdos curriculares, objetivos e encaminhamentos metodológicos.

A área de Educação Física também participou do processo de elaboração desse Currículo Básico, muito embora a Educação Física brasileira não apresentasse, naquela época², uma concepção fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica de Educação. Mas, inserida nesse processo e, conseqüentemente, em atendimento às exigências oficiais, a Educação Física, através de sua concepção apresentou, após alguns encontros com representantes de todos os Núcleos Regionais de Educação, os seus pressupostos teóricos, os seus conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e formas de avaliação da aprendizagem³

De 1990 até agora, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, vem elaborando e implementando um Programa de Capacitação, visando garantir aos professores a “instrumentalização necessária” para o desenvolvimento do proposto no Currículo Básico (grifo nosso).

Esse Programa foi, primeiramente, desenvolvido através de cursos, e cada Núcleo Regional da Educação ficava responsável pela montagem dos projetos e sua execução, ou seja, programação, escolha do corpo docente, conteúdos programáticos a serem trabalhados e carga horária. Ultimamente estava sendo desenvolvido um programa denominado Faxinal do Céu, cujo objetivo principal estava em “resgatar a auto-estima do professorado paranaense”⁴.

² Atualmente existem propostas de Educação Física que se estruturam em teorias críticas de Educação, sem, entretanto, situá-las explicitamente como faz o Estado do Paraná, dentro da Pedagogia Histórico-Crítica. Dentre elas destaca-se a proposição de SOARES et al (1992), GALLARDO et al (1997) e os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997).

³ Embora tenham sido realizados vários encontros para a construção da proposta pedagógica da área, a sua redação final foi elaborada pela Professora Valda Tolkimitt, integrante da equipe de ensino de 1º Grau da SEED-PR. Consta ainda no documento que os consultores foram os professores Leozi Mara Lascoski, Ronaldo V. Schwantes e Rosa Osaki.

⁴ Frase utilizada pela Secretaria de Educação do Estado em vários depoimentos na imprensa regional e em palestra proferida em Londrina.

Entretanto, os resultados apontados em nosso estudo anterior (PALMA, J., 1997) indicaram que, mesmo após terem sido implementados esses programas de capacitação, não foram alcançados os objetivos que eles pretendiam, pois foi encontrado o seguinte panorama:

- a) os professores pesquisados não entenderam os pressupostos norteadores constantes do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná;
- b) os conceitos e afirmações estão, na sua quase totalidade, estruturados em nível de senso comum;
- c) os professores apresentam crenças e posições que resultam da influência de perspectivas tradicionais e conservadoras de educação;
- d) os professores disseram não ter recebido materiais didáticos para estudos enviados pela SEED-Pr., e os que receberam dizem não ter tempo para estudos.

Contudo, notou-se possibilidades de superação das perspectivas tradicionais e conservadoras e os professores demonstraram intensa predisposição à realização de estudos que lhes possam promover transformações conceituais e pedagógicas.

O que se pressupõe, com relação aos procedimentos adotados para a capacitação dos professores de Educação Física no Estado do Paraná, é que eles têm seguido os modelos convencionais, ou seja, um curso é preparado, um docente é convidado pela Secretaria a ministrá-lo, os professores assistem ao curso, voltam para as suas realidades e não são acompanhados no seu dia-a-dia. Conclui-se então, que os referidos cursos acontecem, na maioria das vezes, para em cumprimento de ações burocráticas do que como decorrência de um projeto educacional. Acredita-se que essa descontextualização possa estar acontecendo tanto por parte da Secretaria de Estado da Educação como por parte dos professores da rede, já que, para ascenderem aos diversos níveis salariais dentro da carreira do magistério paranaense, estes são avaliados e a participação em cursos é traduzida em pontuação. E, para aquela Secretaria, aumentam, estatisticamente, os números nas planilhas do governo ao justificar “os gastos” com a Educação (grifo nosso).

Suscita-se a necessidade de serem revistas as formas de encaminhamento e desenvolvimento da capacitação para os professores de Educação Física. Então, para este estudo propôs-se a seguinte diretriz qualitativa como hipótese de trabalho:

Uma capacitação que envolva o professor com situações que o permitam refletir e pesquisar sobre seu fazer pedagógico, tendo o seu cotidiano escolar e sua sala de aula como ponto de partida, como processo, e como ponto de chegada, contribuirá com o desenvolvimento profissional e com a construção de um projeto educacional.

O objetivo principal que se buscou atingir foi a construção de uma forma de capacitação, na qual os professores, por meio de seus constructos, encontrassem respostas para muitas de suas dúvidas, problemas e, ainda, confirmação de suas certezas.

Pretendeu-se, também, com os resultados deste estudo, contribuir na formação profissional dos futuros professores de Educação Física.

Ainda apresentou-se, como objetivo, o fornecimento de subsídios para que a Educação Física na Escola encontre seu lugar enquanto área de conhecimentos.

Com o desenvolvimento deste estudo, procurou-se ir além dos debates acadêmicos e construir, fruto de práticas reflexivas e pesquisas, uma possibilidade de contribuição real e concreta às questões relativas a um projeto educacional relacionado a escolarização da Educação Física. Entretanto, não se pretendeu, que este estudo, tivesse um sentido prático-utilitário, muito embora, com os resultados alcançados, tal situação poderá acontecer.

O encaminhamento de um estudo com essa natureza procura soluções com maneiras alternativas de trabalho, já que os procedimentos convencionais de capacitação deixaram evidências de terem pouco contribuído. Constituiu-se como um processo sendo o contexto dos professores o ponto de partida e de chegada. Foi, com efeito, um programa de formação continuada.

Com o propósito de tornar nossa diretriz verdadeira, realizou-se um trabalho envolvendo, de modo participativo/associativo, professores⁵ que atuam com a Educação Física na rede pública estadual e particular de Londrina, Estado do Paraná.

O que se propôs foi oferecer aos professores o estabelecimento de um processo de capacitação continuada, estando os mesmos em serviço com o propósito de fazer com que eles, ao construírem seus caminhos pedagógicos, encontrassem respostas para muitas de suas dúvidas, para problemas pertinentes à ação docente, bem como

⁵ Os professores de Educação Física aqui referidos, também serão denominados de “parceiros”.

reelaborassem argumentos que dessem suportes às suas afirmações e certezas. Ao ser assim constituído, esse processo não se tornou um mero repasse de informações, instruções ou receitas. Capacitação, em nosso estudo está entendida como um **processo permanente de formação**, estruturado e baseado na didática do aprender a aprender (DEMO, 1995; PIMENTEL, 1996; GIROUX, 1997; DELVAL, 1997; KINCHELOE, 1997; McLAREN, 1997).

O estudo foi estruturado da seguinte forma:

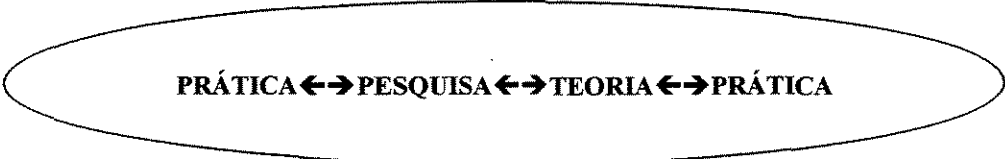
No Capítulo I, sobre a Formação Profissional de Professores, analisamos o processo, tanto da etapa inicial como da continuada, dentro de uma perspectiva histórico-crítica e as conseqüências desse processo na formação de Professores de Educação Física.

No Capítulo II buscamos argumentar que os modelos estruturados em enfoques epistemológicos empiristas, sistêmicos e funcionalistas de cunho positivistas não são adequados aos nossos pressupostos ontológicos quando entendemos que nosso estudo é de caráter educacional. Ao adotarmos o enfoque crítico-dialético, fizemos opção pela pesquisa-ação por entendermos que ela possibilita benefícios reais de crescimentos cognitivos e profissionais rumo a autonomia. Identificamos ainda, que a estratégia mais adequada à pesquisa-ação seria a colocação dos envolvidos em situações de conflitos sócios-cognitivos. Nesse sentido, argumentamos a favor da utilização de tal procedimento.

No Capítulo III, apresentamos o relatório do estudo desenvolvido com os elementos de fundamentação e os encaminhamentos acontecidos, bem como os resultados alcançados.

Ao se idealizar este estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa: a pesquisa-ação, porque, dessa forma, pode-se buscar, junto com os professores, a compreensão, a explanação e especificação da Educação Física no contexto educacional escolarizado.

Este estudo, além de ser fornecedor de informações e referencial de reflexões, possibilitou algumas conclusões, caminhando para a produção de conhecimento. Para tanto, necessitou de teoria e prática perpassadas pela pesquisa. Isso foi possível num processo de interação constante e que pode ser representado pelo seguinte esquema:



PRÁTICA ↔ PESQUISA ↔ TEORIA ↔ PRÁTICA

Para VASQUES (1990),

A teoria em si(...)não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 206-207).

A materialização de uma teoria a tornará mais produtiva. Nesse movimento, ela será obrigada a adequar-se a uma realidade processual, inquieta, permeada de contradições. Ao ser concreta, a realidade não se apresentará como estereótipo.

Ao propor a construção de um Projeto de Capacitação para Professores de Educação Física, pretendeu-se elaborar um plano de ações concretas, com princípios norteadores que necessitaram estar claramente definidos. Ao ser um Projeto, buscou antecipar, de forma geral e aberta, temas gerais do processo educacional; ao ser aberto, não esteve imune às possíveis surpresas do dia-a-dia da sala de aula.

A realização de um estudo dessa natureza pode ter apresentado, no seu final, uma posição ideológica, mas, certamente, o que se espera é que ele seja submetido a um julgamento histórico aberto.

Em sendo um Projeto Real, não fixou uma verdade absoluta de realizar uma intenção pedagógica, mas se comprometeu com um desejo e, nesse sentido argumentou-se em favor dele.

O ponto de chegada esteve e estará sempre indefinido em um projeto no qual se estabelece, como ação, o processo de construção.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional é um processo de preparação e qualificação de indivíduos para a atuação em áreas específicas do mercado de trabalho.

Esse processo de preparação, que atualmente recebe grande valorização da sociedade, acontece em nível de graduação acadêmica, implicando em estudos superiores. Temos, também, em decorrência da Lei 9.394/96, a formação profissional integrada às diferentes formas de educação: é a Educação Profissional⁶. Entretanto, temos encontrado situações que, pela prática de uma determinada habilidade acontecida em níveis de conhecimentos populares ou de senso comum, têm recebido reconhecimento social como preparação profissional. São os casos dos pedreiros, carpinteiros, alfaiates, balconistas, bancários, motoristas, dentre outros. No primeiro caso, a formação com graduação acadêmica acontece em institutos ou instituições de ensino superior; no segundo caso, que poderá ser desenvolvida em instituições especializadas ou escolares (nestas quando articulada com os demais níveis de ensino); no último caso, pela prática cotidiana de uma determinada ocupação.

Como, socialmente, os três casos têm sido classificados como formação profissional, o real significado dela acaba se reduzindo à uma forma de preparação para uma ocupação ou tarefa.

Esses tipos de formação profissional são constitutivos da mesma necessidade social: indivíduos que possuam habilidades específicas para atuarem nos diversos setores da atividade humana. Entretanto, o primeiro nível de formação

⁶ O Capítulo III da lei 9.394/96 trata de Educação Profissional.

profissional, acontecida em nível da academia, deverá possibilitar que o sujeito tenha uma capacidade construtiva de conhecimento, e é o setor que, presumidamente, pode ser considerado como responsável pela formação com qualidade. A qualidade, atributo humano, é a dimensão que, com intensidade, revela profundidade, perfeição (resultante da participação e criação) (DEMO, 1995, 1999). Nesse sentido, a formação profissional deve apresentar dois tipos de qualidade:

- 1) a qualidade formal - habilidade para manusear meios, técnicas, instrumentos, utilizar procedimentos quando os desafios surgirem decorrentes do desenvolvimento;
- 2) a qualidade política - competência do sujeito em se constituir participante ativo do processo histórico da sociedade a qual pertence.

Verifica-se, também, que essa formação com qualidade deve implicar tanto os aspectos de formação humana, que envolvem *...as normas, as regras e os regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social*, bem como os aspectos ligados à capacitação, traduzidos como *...os conhecimentos(...)úteis para viver dentro dessa organização social* (GALLARDO et al, 1997, p. 79).

A educação profissional de nível técnico, de acordo com o parecer 16/99 do CNE, enfatiza que ela não deve ser entendido como “formação de mão-de-obra” para um ajustamento às demandas do mercado de trabalho mas

...como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Contudo, as universidades, como patrimônio social, caracterizam-se pela sua dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Portanto, encontra-se na sociedade brasileira, histórica e culturalmente estabelecido, como sendo da universidade a principal responsabilidade na

formação de profissionais acadêmicos, pois, além da produção e transformação do saber, atribui-se, também, a ela, a transmissão e difusão desse saber produzido e reelaborado.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A CAPACITAÇÃO TÉCNICA

A preocupação com o desenvolvimento de uma ordem racional e controlada influenciou e vem influenciando os cursos de formação de professores, desde os meados do século dezoito (SILVA, 1999a).

Os estudos da psicologia behaviorista, que está estruturada nos pressupostos do pensamento empirista, encontram-se no pensamento racional, tecnológico e controlador, presentes na receita pedagógica de formação de professores.

As estratégias como eficiência, produtividade, gerenciamento científico e tecnológico atingem um status que quase os coloca num lugar sagrado no sistema educacional. Vêm-se as matérias/conteúdos, no curso de formação de professores, serem divididas com ordenações sequenciais. Por terem sido treinados para seguirem pré-testes, tratamento com exercícios e pós-testes, os professores têm sido domesticados em sua imaginação pedagógica (KINCHELOE 1997; FREIRE, 1998). É como se dissessem: “professor/professora, vocês não precisam pensar, outros já pensaram, é só seguirem o roteiro”. Separa-se o conhecedor do conhecido.

Resulta daí que, necessariamente, para seguir instruções, não haveria necessidade de se ter um trabalhador qualificado, ou seja, com a formação de professor.

Assim, é racionalizada a desqualificação do ensino separando-se a concepção do pedagógico de sua execução (KINCHELOE, 1997; McLAREN, 1997; DOLL JR., 1997; GIROUX, 1997; FREIRE, 1998).

Esse gerenciamento científico da educação escolarizada, promotor da sua desqualificação, atingiu também a profissão. Como resultado os professores perderam (se é que tinham) a autonomia, e a maioria acabou conformando-se com a idéia.

A formação de professores, que tem acontecido na perspectiva de treinamento técnico, pode ser classificada como cultura acadêmica da passividade (KINCHELOE, 1997; FREIRE, 1998). Já, durante os cursos, os futuros professores, em seus momentos de estágios, aprendem a ser supervisionados, tendo de escrever, de forma meticulosa, os objetivos tidos como comportamentais e os planos de curso/aula, de acordo com o formato fornecido pela instituição. Como consequência, após formados, os professores apresentam posições que demonstram terem pouca idéia (às vezes quase nula) sobre o que ensinam, para que e como ensinam, e quais as razões da avaliação dos resultados de suas aulas (PALMA, J., 1997; PALMA, A., 1997).

De nada adianta as instituições governamentais formularem propostas curriculares se elas, como pacotes, são colocadas nas mãos dos professores⁷. Essas propostas até podem estar estruturadas em posições epistemológicas e ontológicas diferentes daquelas que historicamente têm prevalecido, mas seu processo de elaboração se deu em situações idênticas às da linguagem da eficiência e do gerenciamento científico. Os professores continuam sendo espectadores que recebem “diretrizes”⁸.

O que se tem, então, é que a escola, como organismo social e responsável pela transmissão cultural, está preocupada em manter o *status quo*. Esse tipo de comportamento é típico da teoria social funcionalista: adequar o cidadão que está na escola ao modelo social vigente.

Os pressupostos tecnicistas, calcados na teoria behaviorista, têm sido os orientadores mais fluentes na formação de professores.

A situação atual dos currículos destinados à formação de professores no Brasil deve-se muito à Reforma Universitária de 1968, proporcionada pelos acordos MEC-USAID.. As raízes do gerenciamento científico e racional do processo educacional presentes neles remontam às teorias de Taylor e Thorndike, cuja versão mais moderna está no trabalho de Ralph Tyler, no final da década de 40. Tyler preconizava que a educação deveria ser um processo de modificação de comportamentos e que cabia aos professores especificar quais deveriam ser mudados, além do que, verificar, por meios de abordagens

⁷ São os casos do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

⁸ Em recente pesquisa do UNESCO, foi constatado que 71,9% das atividades ligadas ao PCNs ficaram limitadas às Secretarias da Educação (Estaduais e Municipais). Apenas 3% dos que responderam à pesquisa fizeram planejamento escolar com base nesses documentos. (Folha de S.Paulo, 22/07/2000, C5)

científicas, se os objetivos haviam sido alcançados (KINCHELOE, 1997; SILVA, 1999a, 1999b).

Ao ser concebida dessa forma, a aprendizagem passou a ser um problema técnico de gerenciamento o que afastou a participação ativa do professor no processo educacional. Passa ele, então, a ser treinado para ser seguidor de livros, modelos, regras, sendo, nesse processo, desencorajado a se envolver em ações interpretativas e de pesquisas. Surge a competição para ver quem é o melhor professor, pois o individualismo é incentivado indiretamente: o bom professor é aquele que faz seus alunos apresentarem maior números de respostas corretas em testes padronizados de múltipla escolha. Foi reforçada a visão bancária de educação de ensino e de aprendizagem. O professor não é incentivado a produzir conhecimentos, mas a agir como intermediário entre o livro didático e os alunos. Torna-se irrelevante a história de vida, tanto do professor como do aluno. Tem-se também um fortalecimento da visão de que o aluno é uma folha em branco, um tábula rasa, uma massa a ser modelada. Ressalta-se, também, a importância dada ao que é avaliado, colocando o foco para a explicação das formas de conhecimentos que podem ser “medidos”.

A educação torna-se, assim, um treinamento por competência técnica, cuja tendência é colocar os principais agentes nela envolvidos - professor e aluno - em posição de conformidade, o que, para FREIRE (1998), torna-se uma educação para a heteronomia.

A situação na qual encontramos os professores de Educação Física, atualmente, é de passividade (PALMA, J., 1997). Quando existem críticas ficam restritas a posturas reprodutivistas. Para SAVIANI (1987, 1992), as posições crítico-reprodutivistas empenham-se tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento do processo e como ele está constituído, reconhecendo que ele é determinado socialmente, nada podendo ser feito porque o sistema é mais forte.

“As escolas são assim mesmo, não adianta mudar”. Essa consideração natural das escolas, tal como ela é, torna o papel da formação do professor em “ajustamento dos novatos”. Desse modo, raramente são colocadas em discussões as questões de natureza, função e papel da escola, suas relações com a sociedade, relações de poder, sua forma de organização e as questões curriculares sobre o valor da aprendizagem. Mesmo os termos

“excelência educacional” e “educação de qualidade” não têm seus sentidos e significados implícitos discutidos.

Raramente os programas destinados à formação de professores orientam a discussão sobre a influência dos padrões socioculturais nos pensamentos dos educadores, pois como são menos óbvias, não podem ser medidas. Isso acontece porque a formação está fortemente estruturada no positivismo e na visão cartesiana/newtoniana (SILVA, 1999a). O paradigma dominante presente na formação continuada de professores considera perigoso contextualizar o processo cultural, pois o risco de se despersonalizar a culpa é muito grande, inocentando maus alunos e colocando em perigo o profissionalismo do professor (KINCHELOE, 1997).

McLAREN (1997), ao posicionar-se com o argumento de que a educação do professor tem sido organizada utilizando-se a linguagem da eficiência e da lógica, com técnicas administrativas empresariais, considera que não é difícil de se entender o porquê das questões culturais terem sido ignoradas. Os currículos são dirigidos por uma atração vocacional, sendo traduzidos em programas tecnicamente orientados, não possibilitando estudos sobre as dimensões de poder, no que resulta em colocar os estudantes numa situação de perfeitos “seguidores do mestre”. Mas é isso que, nos últimos anos, tem dado prestígio a uma instituição: tudo correndo nos trilhos.

As tendências conservadoras, individualistas, competitivas são encorajadas no momento da educação do professor. Quase sempre lhes é garantido que o mais seguro, no momento de atuarem no mercado, é utilizar as experiências daqueles que já estão nele há mais tempo. O engajamento no mercado como “aprendizes” lhes possibilitará errar menos. Perpetuam-se, assim, as tradições. Essas posições terão como resultados uma uniformidade de pensamento em torno de uma abordagem mecanicista da profissão: o profissional tornar-se-á menos hábil para intervir com possíveis críticas no contexto escolar (KINCHELOE, 1997; McLAREN, 1997; FREIRE, 1998).

A cultura da passividade já está presente em nosso mundo escolar desde quando o professor era aluno no ensino fundamental. Reflexão, análise, interpretação, compreensão, abstração não estão entre os valores acadêmicos mais apreciados por grande parte da comunidade de educadores de futuros educadores, quando orientados pelos pressupostos tecnicistas. Têm-se, assim, pensamentos fragmentados sem, ou com pouca,

síntese conceitual. Historicamente temos na educação do professor um processo de manipulação da cognição (FREIRE, 1998; KINCHELOE, 1997, DOLL JR., 1997).

Pode-se retirar da educação tecnicista a seguinte mensagem aos professores, fruto dos modelos positivistas de pesquisas encontradas nas reformas governamentais: “faça o que lhe é pedido, e quando procurar pensar por si próprio, tenha muita cautela” (grifo nosso).

A premiação pela prática do treinamento no ensino proporciona raras experiências de pensamento reflexivo e pesquisas e pouca contextualização sobre os objetivos da aprendizagem numa sociedade democrática. Tal situação é a não exposição do professor em situações de conflitos, principalmente sócios-cognitivos. Tudo é preparado para “protegê-lo” tornando-o, assim, executor de programas e planos.

Temos algumas situações, na formação continuada de professores, que possibilitam o ato de pensar, mas *raramente concebido num contexto de necessidades cognitivas personalizadas dos alunos* (KINCHELOE, 1997, p. 31). Um dos exemplos é quando se estudam as teorias do desenvolvimento, que são apresentadas umas após as outras sem, entretanto, serem realizadas avaliações críticas ou até mesmo relacioná-las com as práticas de sala de aula. Sobre tal procedimento, KINCHELOE (1997), considera que:

...Consistentes com os pressupostos tecnicistas sobre neutralidade e objetividade, muitos professores de educadores acreditam que os estudantes deveriam aprender um pouco sobre cada teoria cognitiva importante para então fazer as suas próprias escolhas. Esta abordagem é de muitas formas uma anulação da responsabilidade pedagógica porque ela ignora o significado de cada teoria, seu poder explanatório, sua dimensão epistemológica e, especialmente importante(...)suas implicações políticas (p. 31).

Não é raro encontrarmos professores, na educação básica, que consideram importante levar os alunos a pensarem criticamente (PALMA, J., 1997). O problema está na forma de como atingir o objetivo. Acreditamos que, antes, os professores devem aprender a pensar, para assim poderem agir da mesma forma com seus alunos.

O pensamento racional, decorrente da epistemologia da verdade única, não utiliza nossa habilidade para raciocinar, o que favorece um afastamento dos professores de seus mundos reais com o controle rigoroso das variáveis das situações. Assim, ele considera que um dos grandes equilíbrios da formação de professores está na separação da

cognição durante o processo de formação: não há lugar para sentimentos, paixões, amor, ódio, compromisso (FREIRE, 1998; KINCHELOE; 1997).

Enquanto ao professor, em sua formação, for possibilitado, apenas ser fruto do mero aprender, é quase certo que sua ação como professor será marcada como mero ensinar. Para DOLL JR. (1997), quando isso acontece,

*...o ensino se torna subordinado à aprendizagem (...) devido às capacidades auto-organizacionais do indivíduo. Além disso, neste modo o ensino muda seu **modus operandi**, do didático para o dialógico (grifo do autor) (p. 118).*

Os programas tradicionais/conservadores de capacitação para professores têm centrado suas ações numa epistemologia em que a verdade está na realidade externa; não são considerados os pensamentos, a história de vida, as sensações dos professores. Assim, capacitar significa transferir para a mente dos indivíduos um conjunto de informações (FREIRE, 1998). A mente não pode ser considerada como um depósito de significados ou mesmo um espelho refletor de imagens, mas deve-se pressupor que ela cria mais do que reproduz, sendo que a natureza da criação é inseparável do mundo social que está em volta do sujeito (KINCHELOE, 1997). A concepção cartesiana-newtoniana da verdade e certeza, portanto, não dá conta de um processo de educação/formação continuada de professores, pois nunca podemos entender, compreender, apreender, conceituar o mundo se ele estiver separado de nós mesmos. O conhecimento emerge na relação dialética entre o sujeito, que é o conhecedor, e o objeto, que é o conhecido (GAMBOA, 1996; FREIRE, 1998; CORTELLA, 1998).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O QUADRO PARADIGMÁTICO ENCONTRADO

A formação de professores de Educação Física tem acontecido em nível de graduação em Instituições de Ensino Superior (IESs.) e tal acontecimento tem sido tema

de constantes discussões. Eventos como os Congressos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência configuram entre os momentos de ápice dessas discussões.

O processo histórico da formação profissional em Educação Física aponta que ele tem-se fixado exclusivamente na técnica, no aprender a ensinar, ficando o aprender a aprender sem espaço no processo. Para BETTI (1992), saber como ensinar movimentos não é suficiente. É necessário que se tenham claras as razões do processo o que, certamente, implicará em posicionamentos de ordem filosófica, sociológica, política e psicológica. Para MOREIRA (1991), tal proceder colocou a formação acadêmica para a pesquisa em último plano.

Esse tipo de formação, aprender a ensinar, atribui-se geralmente a uma preocupação centrada na aquisição de um corpo de técnicas de ginástica, esporte e, eventualmente, de recreação, que originou a supervalorização da prática, sem levar em consideração a base teórica necessária.

Ao considerar que esse tipo de formação está equivocada, fica evidente o quadro epistemológico da base conceitual dos professores encontrado em algumas pesquisas (PALMA, J., 1997; PALMA, A., 1997). O professor apresenta-se, na escola sem base teórica necessária à sua atuação docente. Nessa linha de pensamento, SILVA (1995) constatou que o profissional,

...quando muito, oferece respostas a questões imediatas, em situações que não exigem continuidade, mesmo porque as informações são superficiais e também repassadas como "receitas técnicas", "verdades absolutas"(p. 59).

Analisando estudos sobre o processo de formação de professores de Educação Física (GALLARDO, 1988; TOJAL, 1989; MOREIRA, 1991, 1992; FARIA JR., 1992; BETTI, 1992; GALLARDO et al, 1997;), percebe-se, também, que orientações sociais - paradigmas - têm permeado o seu fazer pedagógico. BERTRAND & VALOIS (s.d.), ao apresentarem estudos sobre paradigmas, nos possibilitam afirmar que o paradigma dominante nos cursos de formação de professores de Educação Física é o paradigma sociocultural industrial, cujas dimensões normativas são os paradigmas racional e tecnológico. Essas orientações trazem subjacentes um conjunto de crenças, concepções ou

generalizações de valores que englobam relações entre pessoa, sociedade, natureza e interesse. Evidencia-se que cada um deles apresenta funções gerais e epistemológicas:

a) paradigma racional: transmitir um saber pré-determinado (conhecimentos, modo de pensar, estruturas cognitivas); contribuir para a permanência das orientações da sociedade industrial; transmitir uma verdade única, objetiva, regularizada e reguladora; apresentar a ciência como modelo de conhecimento; transmitir a estrutura hierárquica das ciências e dos conhecimentos;

b) paradigma tecnológico: contribuir para transformar a educação em ciência; produzir um ser tecnológico: pessoa ativa, considerando inúteis as ruminações do espírito e preferindo descobrir a sua eficácia na retroação imediata das suas experiências; organizar, de uma forma eficaz, a comunicação do saber; assegurar uma aprendizagem eficaz; escolher as formas e estratégias de comunicação apropriadas; contribuir para manter a sociedade industrial; promover o modo racional do conhecimento.

Decorrem, portanto, dessas dimensões normativas, as abordagens pedagógicas mecanicistas e tecno-sistêmicas

BERTRAND & VALOIS (s.d), denominam de ideologia da transmissão cultural as orientações filosóficas, nos currículos e práticas docentes, decorrentes dos paradigmas racional e tecnológico. A transmissão cultural, segundo KOHLBERG & MAYER (1972), tem como tarefa principal a transmissão, à geração presente, de informações, regras e valores coletados no passado, limitando-se o trabalho do educador à instrução direta de tais conhecimentos; além do que, considera o conhecimento como objetivo, ou seja, como sendo socialmente aceito com função de ajustamento social e que acompanha tradições e crenças que não podem ser mudadas.

Nos estudos de GALLARDO (1988), TOJAL (1989), MOREIRA (1991, 1992), FARIA JR. (1992) e BETTI (1992), GALLARDO et al (1997), sobre a formação profissional em Educação Física, pode-se identificar a presença do paradigma industrial e da ideologia da transmissão cultural, tanto nos currículos de formação de professores como em atuação docentes, nas escolas, após formados. Ressalte-se, ainda, uma pesquisa feita por BECKER (1993), que, quando ao analisar o discurso de professores de várias áreas, formadores de futuros professores, inclusive de Educação Física, constatou que eles estão estruturados e fundamentados em pressupostos filosóficos empiristas, que são as bases do

modelo educacional da transmissão cultural e das dimensões normativas tecnológica e racional do paradigma industrial.

Mas GALLARDO et al (1997), apresentam outra posição paradigmática para a formação profissional: o paradigma socialização-sociabilização,

Essa concepção tem como característica a observação do homem como ser integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e ao mesmo tempo servindo ele próprio como agente modificador de seu meio”(p. 22).

Com isso, os autores querem mostrar que todo processo de formação do professor requer uma sólida formação humana e que todo conhecimento construído, quando compartilhado, gera novos saberes.

À luz do panorama encontrado no Processo de Formação Profissional de Professores Educação Física, resolvemos realizar um estudo que indicasse a apresentasse superação aos modelos existentes. Para tanto, nosso estudo, caracteriza-se como uma pesquisa em educação com enfoque crítico-dialético e se utiliza um método qualitativo. Sobre isso, discutiremos no Capítulo II.

CAPÍTULO II

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ENFOQUES E ABORDAGENS

As pesquisas em educação têm sido desenvolvidas em vários enfoques epistemológicos e com suas conseqüentes abordagens metodológicas. Para GAMBOA (1995, 1996), a escolha de uma abordagem tem vinculação direta com pressupostos ontológicos e gnoseológicos do pesquisador⁹. Segundo o autor, esses pressupostos definirão o nível epistemológico em que se encontra o método de pesquisa escolhido.

Os enfoques epistemológicos apresentados por GAMBOA (1996), como aqueles nas quais têm sido feitas as pesquisas em educação, são as seguintes:

a) enfoque empirista, positivista, sistêmico e funcionalista - esses enfoques possuem fundamentos epistemológicos comuns; utilizam técnicas de pesquisas que valorizam a quantificação com tratamento estatístico; concebem a causalidade como uma relação direta de causa-efeito; preconizam que a validação da prova e que os instrumentos sejam objetivos para as coletas de dados e que, para tanto, devem ser feitos com testes de significância e fidedignidade, construindo categorias matemáticas; conceituam ciência como racional e funcional, centrada em teorias de sistematização que sempre deverão ser testadas e verificadas, e como verificação de hipóteses, isolando variáveis; utilizam os processos de caracterização, descrição, registro e análise de dados para que os modelos teóricos sejam adequados à realidade e vice-versa; enfatizam que o pesquisador deva ser neutro e, para isso, deve ser mantido longe do objeto de estudo pelos instrumentos utilizados; concebem o ser humano como portador de variáveis possíveis de

⁹ Para GAMBOA (1996), os pressupostos gnoseológicos implicam em *...maneiras de abstrair, conceptualizar, classificar e formalizar; diversas maneiras de relacionar o sujeito e o objeto na relação cognitiva, ou definir critérios sobre a "construção do objeto" no processo do conhecimento* (p. 57); e os pressupostos ontológicos estão ligados com *...a concepção de homem, de educação de história e de realidade e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica*.(idem).

medição, tornando-o objeto da pesquisa; mostram a realidade como cenário, sendo concebida externa ao sujeito; preocupam-se em buscar a relação entre os fatos e não propriamente relegando os fatos em si;

b) enfoque fenomenológico-hermenêutico - as medidas estatísticas não encontram lugar privilegiado, tendo como técnicas predominantes as bibliográficas e históricas; a causalidade está no todo, na relação do objeto com o contexto e do fenômeno com a essência; a cientificidade se fundamenta na reflexão criativa do pesquisador a partir de dados empíricos, lógica interpretativa, método de compreensão, e recuperação do contexto; concebe a ciência como a busca da interpretação e compreensão dos fenômenos, com levantamento de pontos significativos e desvelamento de mecanismos subjacentes, para resgate dos verdadeiros sentidos, passando da aparência à essência; valoriza o sujeito como central e o humano é entendido como ser-no-mundo, ser-com-outros e ser-inacabado;

c) enfoque crítico-dialético - utiliza-se de técnicas qualitativas, sendo que as históricas e bibliográficas se destacam; a causalidade é considerada como fenômeno complexo em que o todo e as partes se inter-relacionam, sendo que a explicação do fenômeno está no próprio contexto; considera que a validação da prova científica está na lógica interna do processo de análise e síntese, na teoria que, ao explicar a relação entre todo e partes, recupera a totalidade, sendo o fenômeno abordado pelas suas contradições, como dinâmico e histórico; fazer ciência é entendido como a possibilidade de construção do conhecimento pelo sujeito; o ser humano é entendido como um ser eminentemente social, considerado como inserido nos conjuntos das relações que acontecem na sociedade;

Nas pesquisas crítico-dialéticas há uma construção da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e tem como ponto de partida as experiências, os discursos, as entrevistas e as representações a respeito da ação e do fazer, que são elaboradas e que se apresentam como manifestações expressas de uma realidade total, complexa, obscura, problemática e caótica.

O enfoque crítico-dialético é considerado uma situação de rompimento com determinadas visões paradigmáticas. Para LUDKE (1998), o rompimento paradigmático, quando se realiza pesquisa em educação, provoca

...o deslocamento do foco de discussão de alguns itens, até então considerados fundamentais na pesquisa em educação. Tal foi o caso dos conceitos de generalização, validade, objetividade, entre

outros. Ao reconhecer a mudança contínua dos contextos e nas situações de ensino, a complexidade do fenômeno educacional, a importância dos significados a ele atribuídos pelos sujeitos nele envolvidos e outros aspectos relevantes, os pesquisadores educacionais foram se afastando das implicações ligadas tradicionalmente aos mencionados conceitos sobre o trabalho de pesquisa. As generalizações extraídas de constatações de pesquisa nunca passam de tentativas, sujeitas a constantes revisões. A validade só pode ter sentido dentro de um determinado contexto e as relações de causa e efeito deixaram de ser perseguidas, já que implicam um reducionismo incompatível com a densidade do objeto de estudo da pesquisa em educação”(p. 26).

Entretanto, para ter assegurado êxito na carreira universitária, muitos pesquisadores ainda são atraídos pela lógica e racionalidade. Mas para LUKE (idem), os problemas educacionais solicitam a utilização de recursos mais adequados para a pesquisa. A autora considera que ao se utilizar a lógica o que surge são pseudoproblemas que são ajustáveis às metodologias consideradas, tradicionalmente, “próprias da ciências” (grifo nosso).

As formas tradicionais de pesquisa não apontam saídas. Têm apenas questionado as características negativas da ação pedagógica, mostrando o que não deve ser feito. Também, devido a isso, foi adotado o enfoque crítico-dialético, cuja matriz se contrapõe às pesquisas tradicionais.

Ao oferecer, por superação, contra-ponto epistemológico, às formas tradicionais de cunho positivistas, o enfoque crítico-dialético utiliza métodos qualitativos dentre os quais destaca-se a pesquisa-ação, e sobre isso e seus princípios organizadores estará sendo tratado a seguir.

A PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA EDUCACIONAL

Pesquisar é compreendido como um ato cognitivo, cuja experiência tem de ser praticamente vivida, o que se subentende, trabalhar com as habilidades de ver, ouvir,

observar, refletir, abstrair e operar. Sendo assim, pesquisar compreende a capacidade de elaboração própria (DEMO, 1991, 1999). A pesquisa nos ensina a pensar em níveis superiores, por isso a pesquisa-ação, tendo o enfoque crítico-dialético como epistemologia, é considerada uma atividade de ordem cognitiva mais elevada (KINCHELOE, 1997).

Ao adotar a pesquisa-ação, na perspectiva de construir criticamente o conhecimento, teve-se claro que ela seria sempre concebida em relação às ações docentes e, nesse sentido, buscou-se colocar os professores em situações de equilíbrios majorantes, pois, segundo PIAGET (1977), são elas que dão origem aos problemas da auto-organização e do auto-conhecimento. Considerou-se ainda que tal metodologia, ao expor os valores pessoais, a prática pessoal e o conhecimento, poderia colocar o professor em situações nas quais a rejeição das noções positivistas de racionalidade, objetividade e mecanicidade se fariam presentes.

É evidente que essa situação, permeada pela negação de uma referência até então imutável, é perturbadora e nos faz sentir algo que pode ser definido como incerteza, mas, ao mesmo tempo, a perda da certeza produz uma coragem e curiosidade epistêmicas que proporcionam uma situação em que poderá ocorrer uma melhor negociação conosco, com nossos conceitos, com nosso ambiente e com aqueles que nos rodeiam (FREIRE, 1998). É na interação que se constitui a essência do desenvolvimento, pois os seres humanos e seus sistemas de aprendizagem são vivos, e suas partes não são definidas enquanto fatos isolados, mas constituídas em termos de suas relações umas com as outras e com o sistema como uma totalidade (MORIN, 2000, 1996, 1983, s.d.(a), s.d.(b); MATURANA, 1995; FREIRE, 1998).

A pesquisa-ação permite, aos nela envolvidos, a determinação das condições do próprio trabalho. Ela também favorece a real organização coletiva de estudos, na qual estarão sempre em destaque a auto-reflexão crítica para tomada de decisões (ELLIOTT, 1998; PEREIRA, 1998; CORTESÃO & STOER, 1997; CARR & KEMMIS, 1988).

A pesquisa-ação foi pretendida porque ela desmitifica a seguinte posição elitista e conservadora: “construir pesquisa e teoria não é para professores, isso está reservado para especialistas. Os professores deverão executar as tarefas prescritas com os

conhecimentos certificados por aqueles especialistas” (grifo nosso) (PEREIRA, 1998; CORTESÃO & STOER, 1997; CARR & KEMMIS, 1988).

Ao estabelecer como princípio fundamental a participação efetiva do professor e da professora como utilizadores potenciais, a pesquisa-ação tem-se constituído como alternativa promissora de opção metodológica fecunda para que se compreenda o processo pedagógico e suas mudanças, porque se encontra estreitamente ligada com as pesquisas e suas implementações.

A pesquisa-ação pode ser entendida como dispositivo pedagógico (CORTESÃO & STOER, 1997), sendo estímulo ao pensamento democrático. Ao tornarem-se companheiros, os professores, quando engajados na pesquisa-ação, estão imersos nas percepções de si mesmos e no mundo que os rodeia, além do que sentem-se encorajados a pensar sobre seus próprios pensamentos e conceitos (THIOLLENT, 1994; KINCHELOE, 1997).

Tal metodologia de pesquisa foi escolhida porque percebemos¹⁰ que os professores têm expectativas de evoluir, mas encontram-se inseguros em relação às suas habilidades intelectuais. Isso acontece devido a um processo de formação/capacitação, no qual seus pensamentos e formas de pensar raramente são valorizados; quase sempre lhes é dito que todo conhecimento educacional deve ser originário de especialistas, o que, de certa forma, desqualifica o pensar do professor que é considerado sem um gerenciamento científico.

Essa metodologia de pesquisa se justifica também porque, em tal atividade, é fortalecido o poder do praticante e esse fortalecimento favorece a construção da habilidade de superação de ações conservadoras tecnicistas, além do que contribui na construção da integridade do professor como profissional reflexivo, consciente e crítico.

As formas de pesquisas tradicionais, envolvendo professores no campo da educação, concebem o conhecimento como algo “a ser descoberto”, um dado a ser revelado (CORTELLA, 1998; LUDKE, 1998). O conhecimento construído em pesquisa-ação é um texto construído/produzido socialmente por um conjunto de contextos de saberes em relação mútua (MCLAREN, 1997; DOLL JR., 1997; CORTESÃO & STOER, 1997).

¹⁰ PALMA, J. (1997)

A pesquisa-ação, ao seu termo, não tem a finalidade de produzir um conjunto de regulações precisas ou um conjunto de procedimentos, mas objetiva fornecer um quadro referencial de princípios com os quais as ações docentes serão discutidas, organizadas, planejadas e operadas (ELLIOTT, 1998; CARR & KEMMIS, 1988).

O propósito da pesquisa-ação não está na produção de dados e melhores teorias sobre a educação, mas na produção de uma cognição metateórica, sustentada por reflexão/pesquisa/abstração. Nesse sentido não possui previsibilidade.

Por ser constituída em um processo interativo-reflexivo (ação-reflexão-pesquisa-ação), a pesquisa-ação é condição para que os professores se tornem profissionais críticos-emancipatórios. Têm, eles, a própria prática como fonte de investigação, estudo e conhecimento (CARR & KEMMIS, 1988). Essa reflexão permite aos professores associarem os conhecimentos teóricos com a sua realidade, favorecendo a elucidação e compreensão de seus determinantes e as possibilidades de transformação da mesma.

O professor reflexivo-crítico ataca a racionalidade técnica, porque ela, além de mecanizar o pensamento, nega o mundo real da prática vivida.

Nessa situação, três eventos ocorrem:

- 1) o professor abordará os problemas, não como cópias da teoria generalizada, mas como exemplos únicos, pessoais;
- 2) o professor poderá utilizar intuição, analogias e metáforas para auxiliá-lo na estruturação de situação do problema;
- 3) o professor promoverá um diálogo com a situação, empregando a linguagem da metáfora.

É esse diálogo aberto consigo mesmo, com a situação e com os outros que se torna essencial para o desenvolvimento de uma metodologia reflexiva.

DOLL JR. (1997), considera que o diálogo

... não é uma forma disfarçada de investigação para chegar à verdade; ele é a atividade que permite aos participantes fazer escolhas racionais(...)

É por meio das experiências que fazemos escolhas racionais; não a experiência de apenas fazer, mas de refletir(...); a experiência que é analisada ... (p. 146).

Mas os programas de capacitação de professores pouco têm possibilitado aos mesmos lidarem com o diálogo, a fazerem perguntas promotoras de respostas que

ajudariam na função recursiva de continuar com a conversa (FREIRE, 1998). Para DOLL JR. (1997):

Na conversação e no discurso, são feitas perguntas, colocadas questões, que vão além do fático até o interpretativo. Aqui (...) são negociadas passagens (...) A intenção não é provar (nem para si próprio) a correção de uma posição, e sim maneiras de conectar pontos de vistas variados, expandir os próprios horizontes através de um envolvimento ativo com o outro. Este envolvimento é uma atividade de processo, que transforma ... (p. 167).

Ainda que PIAGET (1972, 1974, 1977) não tenha se preocupado com metodologias para aprendizagens, ele considerava que nem todas as metodologias práticas tornam-se reflexivas, mas todas as metodologias reflexivas têm suas origens na prática.

A pesquisa-ação, utilizada com professores, não deve ser entendida como a testagem de estratégias e técnicas específicas para sala de aula, verificando se elas funcionam ou não, mas como um campo de recontextualização pedagógica e de investigação. Para CORTESÃO & STOER (1997),

Este campo de recontextualização pedagógica é(...)crucial para que os professores possam fazer a “gestão de diversidade”.(...)faz com que haja apropriação, uma relocalização, uma refocalização(...), sem a existência deste campo a possibilidade da gestão da diversidade fica extremamente limitada e eventualmente dominada pelo discurso oficial...(p. 16).

No contexto em que se desenvolve a pesquisa-ação, é valorizado o que as experiências de aprendizagem significam para o professor.

KINCHELOE (1997), apresenta os seguintes benefícios cognitivos que podem ser alcançados por aqueles que participam de uma pesquisa-ação:

- 1. Leva-nos ao reino crítico do conhecimento, porque ela nos induz a organizar informações e a interpretá-las.*
- 2. Focaliza nossa atenção no pensar sobre o nosso pensar, porque nós exploramos nossa própria construção da consciência, nossa autoprodução.*
- 3. Cria uma orientação analítica para nosso trabalho.*
- 4. Ajuda-nos a aprender a ensinar a nós mesmos.*
- 5. Melhora nossa habilidade para engajar-nos numa acomodação emancipatória.*
- 6. Cultiva a empatia com os alunos colegas.*
- 7. Nega a confiança nos procedimentos do pensamento.*

8. Faz a tentativa de melhorar o pensamento ao entendê-lo como simplesmente mais um aspecto da existência cotidiana (p. 195/197).

Outros benefícios decorrentes de estudos e pesquisas colaborativas, podem ser elencados:

- cria estrutura facilitadora da reflexão e ação sobre os acontecimentos ligados ao processo ensino-aprendizagem
- provoca a união entre os professores, encorajando-os a novas interações, possibilitando que assumam novos papéis e posturas de lideranças;
- proporciona a revelação de problemas em número consideravelmente maior que em pesquisas tradicionais;
- estabelece como legítimo o conhecimento prático dos professores bem como seus problemas;
- promove uma ligação estreita entre pesquisa-attitudes científicas-implementação de resultados.

O resultado de uma pesquisa-ação poderá não mostrar o caminho exato ou considerado correto, mas proporá caminhadas num incessante processo de reaprender/reconstruir/recontextualizar (ELLIOTT, 1998; CORTESÃO & STOER, 1997).

Quando se analisa a pesquisa-ação, enquanto método qualitativo, percebe-se a necessidade de uma técnica de intervenção que possibilite usufruir ao máximo dos benefícios de tal metodologia. Devido a isso a teoria do conflito sócio-cognitivo foi escolhida e as argumentações estarão sendo apresentadas a seguir.

O CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A educação desenvolvida no contexto escolar tem-se constituído como uma das atividades sociais de maior relevância em nosso meio cultural.

Ao se optar por um processo de capacitação continuada e em serviço, por meio da pesquisa-ação, teve-se claro que ele estaria compreendido de momentos de reflexão, análise e abstração. Nesse sentido, foram adotados, como processo de intervenção, situações que constantemente suscitaram conflitos sócios-cognitivos.

Mas como pode um conflito sócio-cognitivo ser fonte de desenvolvimento cognitivo, se ele surge nas diferenças de respostas, de pontos de vista, e de idéias ou foco central? A resposta está no fato de que, mesmo com a possibilidade da existência de respostas diferentes daquela que possuímos, a nossa capacidade cognitiva é imensamente plástica, podendo redimensionar e reorganizar as representações.

Umas das eficácias do conflito sócio-cognitivo, segundo CARUGATI & MUGNY (1988), é a de proporcionar informações que ajudam os sujeitos/parceiros a elaborarem uma resposta nova

O conflito sócio-cognitivo, quando utilizado na formação de professores, poderá constituir-se como fonte de progresso, pois provocará, entre os parceiros, coordenações cognitivas com princípios de ação ou de juízo. Nessas ações coordenativas, os agentes são ativos, estabelecendo operações por meio de relações sociais nas tarefas, situação esta que, para PIAGET (1977), recebe importância capital na construção de conhecimentos. As ações levam a uma relação social específica entre os parceiros. Entretanto é preciso reconhecer que uma interação social não quer dizer que seja fonte de progresso cognitivo.

Ao estar vinculado a um grupo, o sujeito que apresenta o problema o torna de natureza social, os envolvidos no processo vão utilizar conhecimentos sócios-cognitivos, sendo o que possibilita uma reequilibração também social. Para CARUGATI & MUGNY (1988):

...a busca de uma solução que possa colocar uma concordância entre os parceiros constitui um problema social mais adequado quanto mais destacado for o conflito intraindividual (p. 90-91).

A falta de pré-requisitos ou de competências prévias pode fazer com que o conflito sócio-cognitivo não produza o efeito desejado. Esses pré-requisitos podem ser de ordem cognitiva ou social, como a capacidade de comunicar-se de forma adequada e interpretar as mensagens dos parceiros. A fase inicial do desenvolvimento de uma noção é

aquela que se constitui como a mais estruturante decorrente de uma situação conflitiva. A continuação provoca uma espécie de autonomização desse desenvolvimento.

Quando as pessoas apresentarem, conjuntamente, possibilidades de soluções cognitivas superiores e essas possibilidades continuarem se apresentando, mesmo quando se tratar de uma situação individual, teremos a prova das virtudes estruturantes das situações de conflito sócio-cognitivo (CARUGATI & MUGNY, 1988).

Assim, faz-se necessário esclarecer a noção de conflito sócio-cognitivo.

A NOÇÃO DE CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO

Ainda que adquirindo formas diversas, a noção de conflito também se apresenta bem arraigada na psicologia genética (CARUGATI & MUGNY, 1988). Em alguns casos, o conflito tem sido considerado como fonte potencial do desenvolvimento cognitivo, pois passa a se constituir uma perturbação.

Para CARUGATI & MUGNY (1988), geralmente os conflitos têm origem nas diversas propriedades dos estímulos: novidade, ambigüidade, etc., e são,

...propriedades que efetivamente podem configurar um conflito entre respostas simbólicas incompatíveis e que, ao sinal juntamente com a ativação emocional de uma espécie de curiosidade epistêmica, podem desencadear um comportamento exploratório orientado a resolver tal conflito conceitual (grifos do autor) (p. 79)

Outra fonte de conflito pode ser a oposição entre hipóteses elaboradas pelo sujeito e os observáveis ou constatações que, de alguma forma, as invalidam ou induzem a uma insatisfação intelectual, gerando lacunas. Essas lacunas poderão, então, suscitar necessidade de seu preenchimento. Os estudos apresentados por CARUGATI & MUGNY (idem) e MUGNY & DOISE (1983), realizados com crianças, demonstraram que conflitos decorrentes dessa fonte são mais eficazes quando configurados num quadro de comunicação social.

Se o conflito torna-se fonte de elaboração de respostas novas, pode-se afirmar que ele é fonte do desenvolvimento cognitivo, pois este consiste na elaboração construtiva de novas respostas.

A psicologia social, já há algum tempo, preocupa-se primordialmente com uma ou outra fonte de conflito social. Estudos também indicam que a noção de conflito é fundamental quando se estudam os processos de influência social, pois o aparecimento de respostas novas não pode ser decorrente de uma atitude complacente, indicando uma simples imitação ou conformação. Entre os estudos está o da dissonância cognitiva que é produzida quando, para um mesmo sujeito, dois conhecimentos são incompatíveis entre si. Esta incompatibilidade pode provocar uma tensão, um estado emocional desagradável, levando a uma mobilização da atividade cognitiva, emocional e fisiológica. Essas atividades é que possibilitam ao sujeito sair do estado de desconforto em que se encontra, fruto do conflito/perturbação estabelecido.

Para CARUGATI & MUGNY (1988), o que tem permanecido dos estudos realizados,

...é a idéia, por um lado, de que o conflito pode ser fonte de uma atividade criativa (pois o indivíduo é levado a elaborar uma ou outra forma de regulação), e por outro lado, que a dissonância cognitiva se origina por uma incompatibilidade de conhecimentos” (p. 80-81).

Para esses autores, essa incompatibilidade é de natureza social, pois são os conhecimentos sociais que entram em contradição e, por isso, requerem uma atividade sócio-cognitiva.

A polarização coletiva (extremização das posições que tendem a situar-se num pólo privilegiado) tem-se tornado um campo de investigação que tem como predominância a noção de conflito social e cognitivo, e isso tem se configurado como uma vantagem, pois ele aproxima-se mais do conflito sócio-cognitivo (CARUGATI & MUGNY, 1988).

É sabido que as decisões coletivas são mais arriscadas que as individuais, que quanto maior as divergências iniciais, maior a adoção de risco coletivo (CARUGATI & MUGNY 1988).

Em seus estudos, CARUGATI & MUGNY (idem) e MUGNY & DOISE (1983), mostram que grupos que afrontam abertamente o conflito que resulta de suas divergências interindividuais tendem a produzir soluções qualitativamente superiores, propõem soluções novas e caminham para além do nível do membro mais capacitado do grupo. Dessa forma, considera-se que as interações sociais que sejam, ao mesmo tempo, conflitivas podem ser consideradas como estruturantes e geradoras de conhecimentos novos.

Na psicologia genética, o conflito operatório ocupa lugar de destaque como forma de conflito cognitivo. O desenvolvimento das estruturas cognitivas, para ela, é resultado da regulação/equilíbrio de desequilíbrios internos, provenientes das atividades cognitivas do sujeito. A reação passa a ser a busca de um equilíbrio mais estável. O equilíbrio, então, é conseguido entre a interação dos esquemas de assimilação e acomodação. Essa interação, entretanto, é aplicada para construções cognitivas puramente internas, mesmo quando são relacionadas a algum observável externo. De maneira geral, os estudos que tratam da noção de conflito cognitivo têm seus enfoques partindo sempre de uma natureza intraindividual.

Para CARUGATI & MUGNY (1988), diversas indicações permitem supor que esses conflitos operatórios, na realidade, têm uma base social. No método de observação ativa, que está sendo amplamente utilizado nas técnicas de aprendizagem operatória com crianças, o experimentador costuma adotar atitudes frente às respostas emitidas pelas crianças, atitudes que buscam contestar essas respostas sem, entretanto, mostrar que são falsas ou incorretas, como por exemplo: um outro coleguinha da mesma idade que você disse diferente; eu conheço uma criança que mostrou diferente. Assim, ao atribuir, a outras crianças, posições de confrontação, as noções estudadas podem ser muito favorecidas. Essa ocorrência pode ser encontrada nos estudos de INHELDER & CELLÉRIER (1996). Convém, entretanto, destacar que os pesquisadores não levaram em conta essa dimensão social. O centro de seus estudos está na regulação interna que tal conflito provoca, contudo não deixaram de assinalar que as noções estudadas podem ser muito favorecidas pela confrontação de juízos atribuídos a outros.

Os conflitos sócios-cognitivos desembocam em construções, também sociais, de novos conhecimentos. CARUGATI & MUGNY (1988), consideram que as

atividades cognitivas individuais adquirem significação nas interações sociais, quer sejam reais ou simbólicas.

Ao agir para construir seus conhecimentos, o sujeito não o faz isoladamente. As atividades são sociais, ou seja, centram-se nas ações ou juízos que provêm do outro, evidentemente coordenadas por ele para atingir a reequilibração e, por mais que seja lógico, não deixa de ter natureza social, pois está integrado em um conjunto de sistemas de vários pontos de vista: os seus e os dos outros. Para CARUGATI & MUGNY (1988), dessa forma fala-se mais de conflito de comunicação sócio-cognitiva do que conflito intraindividual.

Tem-se, então, que o princípio básico do desenvolvimento cognitivo acontece quando o sujeito participa de interações sociais estruturantes que indiquem, originalmente, conflitos de posições entre os envolvidos no processo. Para tanto, deve-se levar em conta os seguintes aspectos:

- a) que a interação é estruturante, ou seja, criadora/construtora de conhecimentos que podem ser comuns (co-elaboração);
- b) essas novas construções, se supõem, são decorrentes de conflitos sócio-cognitivos nos quais foram confrontadas posições e respostas incompatíveis.

É evidente que nem todo conflito ou perturbação pode provocar ou gerar elaboração de conhecimentos novos ou superiores. O conflito está sujeito a regulações sociais que podem interferir e não possibilitar essa elaboração.

Algumas condições fazem surgir o conflito sócio-cognitivo:

- a) heterogeneidade - níveis cognitivos diferentes entre os companheiros/parceiros;
- b) diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto;
- c) oposição e contradição das idéias centrais;
- d) aplicação de uma técnica de questionamento (CARUGATI & MUGNY 1988).

O progresso cognitivo ou ausência dele pode depender da natureza da regulação que preside tal conflito.

Existem dois grandes tipos de regulações vinculadas a formas e efeitos:

- a) regulação relacional – tende a ser opositora aos efeitos positivos do conflito sócio-cognitivo sobre o desenvolvimento cognitivo; poder ser superficial e até mesmo complacente e concordante.
- b) conflito sócio-cognitivo – induz ao progresso cognitivo, pois haverá elaboração de novos instrumentos cognitivos.

Na confrontação entre iguais, o que fica evidente é que o resultado da situação proposta depende, em grande parte, da representação que o sujeito faz da tarefa, da situação e da relação social.

Como a interação aparece como papel importante, ela está na origem de um desequilíbrio duplo:

- a) desequilibra interindividualmente devido às diferenças de respostas dos sujeitos;
- b) desequilibra intraindividualmente, pois o sujeito toma consciência de que existe outra resposta plausível e que é diferente da sua.

É a natureza social do humano que faz com que os sujeitos mantenham relações com o outro e busquem coordenações de seus pontos de vista dentro de um novo sistema que permita um acordo entre eles (MATURANA, 1995).

CAPÍTULO III

A PESQUISA

ENCAMINHAMENTO DO ESTUDO

Com o propósito de tornar as nossas Diretrizes verdadeiras e dar conta da Hipótese de Trabalho, propusemos efetivar um Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Física.

A formação de professores, para GIOVANNI (1998),

*...precisa ser concebida como um processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos do exercício profissional(...) incluindo oportunidades de novos cursos, projetos, **programas da formação continuada** (grifo nosso) (p. 47).*

Considera, também, a autora (Idem) que, quando os processos se denominam formação continuada ou capacitação de profissionais da educação em exercício, eles devem ser entendidos como

...um campo de conhecimento específico, envolvendo todos os processos epistemológicos presentes numa situação pedagógica: desde as estratégias e demais decisões metodológicas, até as decisões relativas ao domínio do conteúdo específico como o qual se pretende trabalhar (p. 48).

Este estudo foi realizado através da pesquisa-ação, pois, segundo GAMBOA (1996), ela encontra-se no grupo das abordagens cujo enfoque epistemológico é o crítico-dialético. Para tanto, foi composto um grupo de estudos envolvendo, de modo participativo/associativo, professores¹¹ de Educação Física que atuam em escolas de

¹¹ Os professores de Educação Física que estão aqui referidos, também foram denominados de parceiros.

Londrina. No grupo havia tanto professores da rede pública - estadual e municipal - como professores da rede particular.

O Estado do Paraná possui, desde 1990, orientações curriculares denominadas de Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná (CB). Esse Currículo Básico apresenta pressupostos de ordem filosófica e metodológica para a pré-escola e ensino fundamental - 1ª a 8ª séries. A partir de então, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem estruturado cursos, visando a capacitação dos professores da rede pública, procurando fornecer subsídios aos mesmos para que possam atuar de acordo com as orientações desse Currículo Básico.

A partir da publicação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, a maioria das Secretarias Municipais de Educação do Estado e, também, a maioria das escolas particulares começaram a elaborar os seus projetos pedagógicos, tendo como orientações os pressupostos contidos naquele documento.

Outro fato de importância no cenário educacional foi a elaboração e a divulgação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo MEC.. Esses documentos têm sido utilizados, tanto pelas escolas públicas (municipais e estaduais) como particulares, como orientadores na reelaboração de seus Projetos Pedagógicos. Entretanto, o que se tem percebido é que os professores consideram esses Parâmetros como documentos obrigatórios a serem seguidos. Isso fica evidenciado quando se expressam, dizendo que a direção da escola onde atuam solicita que organizem seus currículos de acordo com os PCNs..

Estudo anterior¹² já mostrou que os professores não entenderam o CB e verifica-se que esse fato está se repetindo com os PCNs. Os professores são orientados a seguirem documentos sobre os quais eles não fizeram reflexão alguma.

Portanto, quando se propõe encaminhamento de um estudo como esse que propusemos, teve-se claro que o que se buscava eram soluções com maneiras alternativas de trabalho de capacitação, já que os procedimentos convencionais deixaram evidências de terem pouco contribuído. Tal proposição de encaminhamento de capacitação é defendida por vários intelectuais da área de formação continuada de professores, e mais recentemente por VILHENA (2000):

¹² PALMA, J. (1997)

...é necessário criar, no espaço universitário, um espaço de educação continuada que ofereça cursos com novos formatos experimentais...

A pesquisa qualitativa - pesquisa-ação - foi opção, pois favorece a compreensão, a explanação e especificação dos temas estudados. Os temas que tiveram tradução, tanto em sentido teórico como prático, foram: Educação, Escola, Educação Escolarizada e Educação Física.

É fato que cada tema possui sua especificidade, mas foram vistos num todo integralizador, numa situação de interdependência e transcendência:

- a) O tema Educação procurou discutir o real valor da Educação na formação da cidadania, bem como a sua tradução em Educação escolarizada;
- b) O tema Escola versou sobre os princípios e funções da Escola na sociedade;
- c) O tema Educação Física foi composto pelos seguintes subtemas:
 - 1- O que ensinar - que se constituiu como a necessária concretização das intenções educacionais, contemplando os conteúdos e os objetivos;
 - 2- A quem ensinar - discutindo a concepção de homem e de aluno que se pretende construir;
 - 3- Quando ensinar - que procurou tratar do problema da organização e sequência das intenções educativas;
 - 4- Como ensinar – em que a problemática central esteve ligada à metodologia do ensino;
 - 5- O que avaliar, quando avaliar e como avaliar – em que foram tratados os problemas do ajuste pedagógico.

Foi realizado um diagnóstico inicial através dos seguintes instrumentos, que também foram utilizados como ponto de partida para os estudos:

- a) Avaliação Situacional;
- b) Entrevista semi-estruturada;
- c) Filmagem de aulas para análises;
- d) Observações de aulas nas escolas.

Pela Avaliação Situacional e entrevista, pode-se identificar posicionamentos dos professores, nos quais suas teorias e bases conceituais se manifestaram.

As filmagens, como documentos originais, possibilitaram, aos professores, momentos de análises e reflexões durante os encontros, para que fossem estabelecidas relações entre suas ações docentes, os estudos realizados. Tais situações reflexivas/interpretativas contribuíram para a ocorrência de modificações na prática pedagógica dos professores.

As visitas, para observação de aulas, favoreceram melhores compreensões do fenômeno educativo desenvolvido pelos professores e, dessa forma, estabeleceram relações com os discursos e posicionamentos.

Por entender que os fazeres pedagógicos trazem subjacentes, pressupostos ontológicos, epistemológicos e didáticos, os temas que a Avaliação Situacional e a Entrevista procuraram abranger foram:

- concepção de escola e educação escolarizada;
- papéis do professor e do aluno;
- concepção de Educação Física;
- conhecimento escolar;
- procedimentos metodológicos;
- avaliação do processo ensino aprendizagem;

Pretendeu-se realizar a materialização do referencial teórico produzido através da atuação associada/participativa com professores do ensino fundamental e médio de escolas da rede pública estadual e particular do Município de Londrina, Estado do Paraná, e que voluntariamente se ofereceram. Não houve limite máximo de professores para o desenvolvimento do estudo.

Essa proposta de estudo foi apresentada aos professores de Educação Física do Núcleo Regional da Educação de Londrina, para que, dessa forma, a mesma fosse divulgada e para que houvesse a definição dos parceiros que interessassem em participar.

A proposição contemplou uma capacitação em serviço, abolindo os convencionais “treinamentos”. Nesse processo, incluiu reuniões semanais de estudos, além

de serem oferecidas, aos professores, oportunidades de participarem em seminários, congressos ou outros eventos da área.

Os estudos, teorizações e reflexões já produzidas sobre os temas Educação, Escola, Educação Escolarizada e Educação Física, bem como o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais constituíram-se ponto de partida para o desenvolvimento dessa proposta de trabalho.

O DIAGNÓSTICO INICIAL

Ao se estabelecer a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, identificou-se a necessidade de se ter um diagnóstico sobre o pensamento educacional e sobre as atitudes didático-pedagógicas dos professores nela envolvidos. Esse referencial diz respeito aos conhecimentos, conceitos, procedimentos adotados no fazer pedagógico, argumentos de seus conceitos e fazeres. Além do que esse referencial, partindo da realidade do professor, tinha a finalidade de se tornar fonte inicial de reflexão.

O diagnóstico inicial permitiu, ainda que com instrumentos isolados, estabelecer relações entre um e outro num sistema de totalidade

Para o diagnóstico inicial foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Avaliação Situacional;
- Entrevista semi-estruturada;
- Filmagens de aulas para análises;
- Observações de aulas nas escolas.

As percepções conseguidas por meio das entrevistas, quando analisadas com as percepções dos outros instrumentos - Avaliação Situacional e aulas assistidas e filmadas -, permitiram diagnóstico muito interessante e altamente correspondentes entre conceitos e concepções dos professores e seus fazeres pedagógicos.

Os procedimentos de análises, ainda que realizados separadamente, serão discutidos em vários momentos, quando se procurará mostrar a correspondência entre si.

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO SITUACIONAL

A Avaliação Situacional (anexo 01) foi composta por situações do cotidiano escolar e solicitava, ao professor, que apresentasse uma posição perante elas.

A fonte original para a elaboração dessa Avaliação Situacional foi um documento elaborado pelo Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental - PROEPRE - do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. O objetivo do Laboratório é ter, também, um diagnóstico inicial dos professores que estão ingressando no PROEPRE.

As situações colocadas foram extraídas das entrevistas realizadas em nosso estudo anterior¹³, de fatos realmente acontecidos, quando atuávamos como orientador de estágios curriculares e extracurriculares no Curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Estadual de Londrina, bem como de nossa própria experiência de vinte e cinco anos como professor na educação básica.

O documento possibilitou identificar, também, a base conceitual dos professores que se encontra subjacente aos seus fazeres pedagógicos.

Como em todos os outros instrumentos, as situações tinham como temas a Educação, a Escola, a Educação Escolarizada e a Educação Física. Esta com especificação dos conteúdos, objetivos, concepção de conhecimento, procedimentos metodológicos adotados e processo da avaliação ensino-aprendizagem.

Durante as primeiras reuniões, agora com o grupo composto e como parte integrante do diagnóstico pela Avaliação Situacional, foi solicitado aos professores que justificassem seus posicionamentos.

As posições indicaram que os professores encontram-se em “confusão epistemológica”, ou seja, “dissonância conceitual”, pois pensam a partir de determinados pressupostos, mas suas ações refletem outro, completamente antagônico. Posicionam-se, discursivamente, como professores com pedagogia crítica, mas, quando solicitados a tomarem uma definição, verifica-se que suas ações são de cunho tradicional, conservador e acrítico, ou seja, com a concepção de Educação Física enquanto atividade estruturada no fazer e objetivando o desenvolvimento motor e a aprendizagem de gesto técnico desportivo.

¹³ PALMA, J. (1997)

Evidenciou-se, também, em alguns posicionamentos que, mesmo “em confusão epistêmica”, os professores demonstraram pistas¹⁴ em que essas confusões poderiam ser superadas.

Tal situação, verificada quando apresentaram suas justificativas, também foi constatada durante as entrevistas. Isso veio ratificar a confusão epistêmica e também o nível conceitual de seus argumentos, pois o fizeram estruturados no senso comum. Como esse procedimento foi no início das reuniões, o ocorrido posteriormente, ou seja, o caminho que foi trilhado, será exposto no item sobre as Reuniões do Grupo.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para RICHARDSON (1989), a entrevista semi-estruturada apresenta como vantagem a condição de se ter profundidade nos assuntos discutidos. Nessa entrevista, procurou-se obter informações dos professores, seja de fato do que eles conhecem, seja dos seus comportamentos, além de procurar suas atividades e motivações.

Na entrevista, última fase do diagnóstico, foram utilizadas as técnicas propostas por RICHARDSON (1989).

Os temas que fizeram parte da entrevista foram escolhidos por terem sido considerados amplos no contexto educacional e diretamente ligados à ação docente:

- Concepção de Escola;
- Papéis do professor e do aluno
- Educação Física no contexto escolar: importância e relevância para o progresso dos alunos;
- Concepção de conteúdo escolar e critérios de seleção;
- Concepção de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

Após a análise de cada tema, serão destacadas algumas falas que evidenciam os pressupostos das análises. Não será feita a identificação de qual fala pertence

¹⁴ Estamos caracterizando como pistas as posições que os professores assumiriam com alta convicção, fato somente detectado durante as reuniões de grupo.

a qual professor, mas apenas serão consideradas como Falas dos professores. Serão mantidos, nas falas, os desvios lingüísticos.

TEMA: Concepção de Escola

O questionamento sobre a Escola, no qual procurou-se verificar o que os professores atribuíam a ela, como sendo sua função e objetivo, evidenciaram conceitos muito amplos. Embora esses conceitos apareçam ainda fortemente estruturados numa perspectiva de Educação Tradicional, acredita-se que os professores estejam querendo sair de sua influência, pois terminologias presentes em Pedagogias Críticas como *transformação social*, *agente transformador*, *instrumento ideológico*, *cidadão*, *mudança da sociedade*, *formação do ser humano*, *educar para a vida*, *bagagem do aluno*, *Educação como arma*, *a Escola como instituição social*, são encontradas explícitas em algumas falas e subjacentes em outras. Delineia-se, ainda, que a maioria dos pensamentos expostos é superficial, o que os coloca como sendo estruturados ao nível do senso comum.

Os professores apresentaram, também, desarticulação nas suas falas, quando se referiram aos objetivos gerais da Escola, apresentando, sem distinção, o que seja **formação humana e capacitação**¹⁵. Embora as considere interdependentes, formação humana e capacitação, no processo educacional, constituem-se entendimentos diferenciados: a capacitação acontece pela aquisição construtiva de saberes científicos; e a formação humana é o crescimento do aluno como ser humano, com respeito próprio e pelo outro, com consciência social e ecológica, de modo que se integre e atue como cidadão, com autonomia e liberdade. Ao esboçarem uma visão que, acredita-se, esteja procurando sair do tradicionalismo, consideram o valor utilitário da Educação para a sociedade. Esse valor, quando atribuído à Educação, acaba por se constituir numa reprodução dos valores e padrões sociais vigentes. Os professores também apresentam conceitos, tendendo ora a serem Tradicionais, ora até a serem Escolanovista.

Alguns aspectos das falas dos professores podem ser classificados como sendo de senso comum, com fortes visões utilitarista da escola e que já foram superadas

¹⁵ Sobre esse assunto indicam-se as obras de MATURANA e REZEPKA (1995), e GALLARDO et al (1997).

pelos Documentos Oficiais, tanto os do Estado do Paraná como os do MEC.¹⁶ Destacam-se, também, momentos das falas em que pressupostos, considerados como críticos e superadores de visões conservadoras, aparecem. Entretanto o que se percebeu, pela análise das falas dos outros temas e dos outros instrumentos de análise, é que o aparecimento de tais falas foi mais sob a forma de slogans, em função de linguagem corrente nos meios educacionais, até mesmo como modismo, do que proveniente da reflexão sobre tais conceitos e seus significados e sentidos. Contudo, eles serão apresentados, pois demonstraram ser o ponto de partida para o processo reflexivo, acontecido durante todo o estudo.

Falas dos professores

Formação do ser humano, que vem a ser: ter mais conhecimento, mais instrução, dar uma melhor visão de mundo; um mundo melhor, ou seja, seria que todo o ser humano vivesse feliz(...),morar bem, ter saúde, ser uma pessoa culta, ter bastante conhecimento....

Educar(...)aplicar e dar conteúdos para o aluno.

Educar o aluno para a vida; integração social do aluno em relação ao futuro.

É ensinar, é nortear as crianças os jovens os adultos a seguir um caminho na vida(...)De repente significa a gente dar um caminho bom para a pessoa(...)-“Escola para mim é o local onde uma criança vem pegar conhecimento...

...A função da Escola na sociedade é para direcionar o aluno(...)o que eles têm que aprender para apresentar para a sociedade lá fora.

Em relação a alunos o nosso objetivo é a Educação, é educar os alunos.

...o cidadão, quando ele tem esclarecimento, o qual ele recebe através da Escola, tem orientação,(...) na Escola, o aluno,(...) ele vem para ser orientado(...)orientação que parte do professor para que ele tenha, para que ele se encaminhe(...)tem maneiras, tem vários caminhos para que ele possa se sobressair na vida para que possa ser útil a sociedade.

...Escola foi feita para ensinar.(...) Ensinar é a preparação do aluno para a sociedade,(...)prepara o aluno para o trabalho(...)Dentro da área de Educação Física, por exemplo, por que se promove jogos, competições? Você tá preparando o cara para uma sociedade, para a vida dele própria. De repente ele sabe que alguém pode passar ele para trás. A vida da gente é isso aí, é uma luta. Então o aluno tem que aprender a ser esperto e a Escola ensina o aluno a ser esperto.

Aspectos encontrados nas falas que podem, também, ser encontrados como subjacentes em teorias críticas da educação:

Formação do ser humano,(...) dar uma melhor visão de mundo (...)

Educar o aluno para a vida; integração social do aluno em relação ao futuro.

¹⁶ Os documentos oficiais que se faz referência são o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Eu acho que a Escola, como meio de Educação, é a principal arma que todo mundo tem para progredir, para se desenvolver...

... colocar o aluno dentro da realidade dele...

A Escola é uma instituição muito importante no contexto social...

Eu não vejo a Escola como Professor e aluno, eu vejo ela como comunidade...

...A Escola tem o papel de agente transformador. (...)A Escola hoje não está cumprindo o seu papel...

TEMA: Papéis do professor e do aluno

O processo educacional e seu desenvolvimento, identificado nos pensamentos dos professores pelas suas falas, centra-se no professor, ou seja, cabe a ele “passar, dar, mostrar” o conhecimento. Quando atua com esse pressuposto, o professor considera-se como o único que possui e detém todas as informações/saberes/conhecimentos, sendo sua tarefa, na escola, levá-los até os alunos. Aparece também o sentido de professor como modelo e modelador. Mesmo nas respostas, quando ao professor é concebido o papel de orientador, percebe-se que tal orientação está destinada para “alguém que não sabe nada”. Resta ao aluno comportar-se, passivamente, como receptor que estará ali para “receber/adquirir” conhecimentos. Assim sendo, é ignorado o contexto e as riquezas da história de vida dos alunos. A autoridade do professor é predominante com conseqüente atitude receptiva por parte do aluno.

As falas dos professores apresentam os pressupostos da Pedagogia Tradicional, com orientação ideológica que, segundo KOHLBERG e MAYER (1972), correspondem à transmissão cultural, portanto de cunho conservador.

Quando as funções do professor são objetivamente estruturadas e com comunicação exclusivamente técnica, ele se torna funcionário burocrático no sistema educacional. Para BERTRAND e VALOIS (s.d.) as dimensões exemplares paradigmáticas que norteiam esse tipo de comportamento são as mecanicista e tecno-sistêmica.

Como no tema anterior, também foram percebidos, em todos os outros temas analisados, que alguns aspectos das falas demonstram que os professores, ainda que não totalmente, buscam superar posições conservadorísticas. Mas quando inter-relaciona-se os dados de todos os instrumentos, verifica-se que tal fato tem acontecido sem reflexão sobre tais posições. Alguns pressupostos que eles apresentaram, como bagagem cultural,

conhecimento que o aluno traz, preparação para a vida, formação para a cidadania e preocupação com a parte afetivo/emocional dos alunos, também estão presentes como alguns dos pressupostos básicos nas teorias críticas.

Falas dos professores:

O professor tem uma carga de conhecimento para ser passada ao aluno...

... pois além de você ensinar, de passar o que você sabe para eles(...); eu passo o que eu sei. O meu papel é transmitir aquilo que aprendi e da melhor maneira possível. O Papel do professor é passar conteúdo.

O professor(...)tem que ensinar ao aluno esse limite da boa Educação dentro de uma Escola; passar os ensinamentos, os seus conteúdos durante o ano(...), eu acho que o professor, ele é o molde para o aluno desenvolver o seu caminho...

O papel do professor é passar todos os conhecimentos que ele tem, de todas as formas para o aluno.

...Hoje em dia o papel do professor é ensinar, é o pai, é a mãe e tio e tia e avô é tudo para o aluno.(...) Ensinar eu acho que é ensinar o beabá, é o você dar um empurrãozinho numa determinada pessoa(...)É a mesma coisa que você ter uma pedra bruta e vai lapidar futuramente.

...o aluno tá aí, tá na nossa mão, ele tá esperando essa gama de coisa(...); professor em si(...)ele passa também alguma experiência de vida e às vezes esta experiência de vida o aluno capta, o aluno vê no professor um exemplo.

O professor, ele é a fonte, né, de conhecimento e ele tem de trazer esse(...)toda essa experiência que ele tem pro aluno...

O professor para transmitir, não só conhecimento,(...) a gente dá também a Educação(...)O professor procura transmitir o que vai ser de valia para o aluno ...

O papel do professor (...)é dar tudo ao aluno mesmo.

Sobre o papel do aluno:

O aluno vem para adquirir conhecimento.

De captar isso daí que eu estou passando pra ele, dele aceitar, dele pegar o máximo disso pra ele.

É o receptor da Educação(...), da orientação recebida do Professor.

O papel do aluno é de captar o que o professor passa, é aproveitar, absorver o máximo possível.

...O aluno vem na Escola para aprender(...)a tomar um rumo pela vida, a ter responsabilidade...

...O aluno(...)tem que receber uma gama de informações de tudo que é lado...o aluno capta...

Ele vem para a Escola para buscar informação...

O aluno vem para aprender alguma coisa, digo assim na nossa área(...)se ele gosta por exemplo do esporte ele vem aprender um pouco mais...

O papel do aluno é ser conscientizado pelo professor ...

O papel do aluno é o social, que ele deve ir para a Escola, ser alguma coisa, ter algum futuro na vida.

Posições que indicam presença de pressupostos existentes em teorias críticas:

...O aluno, ele está trazendo uma carga do meio ambiente, um certo conhecimento que chegando aqui a gente tenta aproveitar esse conhecimento dele para poder trabalhar em cima disso aí.

...você tem que ouvir os alunos...

O professor sendo um orientador, ele trabalha junto com o aluno, porque o aluno(...) ele traz uma bagagem muito grande, e a Escola muitas vezes não aproveita; nós temos que conhecer o lado do aluno, a necessidade do aluno, e orientá-lo de acordo com a sua necessidade.

O aluno quando vem para Escola, ele vem em busca de opções, de caminhos que lhe abram horizontes, que lhe dê perspectiva de uma vida melhor, que lhe faça sobressair como cidadão.

O aluno tem experiência vivida lá fora, ele traz para a Escola...

O professor tem que trabalhar junto à criança preparando-a para o exercício da cidadania, para o exercício da vida...

...o papel do aluno é o papel de quem busca na Escola a formação. Ele tem que estar consciente disso...

O papel do professor é conscientizar o aluno, ...então o papel do professor é o papel formador.

...o papel do aluno é o papel de transformador de idéias, de conceitos. O aluno só vai mudar o seu modo de vida se ele sofrer uma transformação interna, uma transformação intrínseca. A hora que ele for transformar, em termos de conceitos, de ser politizado, então ele vai ter realmente a transformação.

TEMA: A Educação Física no contexto escolar - importância e relevância para o progresso dos alunos

Procurou-se saber dos professores sobre a importância de se ensinar a Educação Física na Escola e sobre a sua relevância para o progresso e desenvolvimento do aluno.

Ao apresentarem seus conceitos sobre a importância e relevância da Educação Física no contexto educacional, deixam claro que pensamentos oriundos das Pedagogias Tradicional/Conservadoras e Tecnicista ainda se encontram presentes em várias posições. Explicam por que fazem, o que fazem, mas como algo pronto, acabado, uma certeza. Denota-se que esses pensamentos estão estruturados, com maior ênfase, ora numa

Educação Física Desportivista/Tecnicista, ora numa Educação Física Higienista/Tradicional, ora com a presença de ambas.

Percebe-se que a importância da Educação Física aparece constituída na limitação de um “fazer” pelos alunos, destituído do processo de reflexão/abstração¹⁷.

Ao se referirem sobre a integração social, que pode acontecer em função das aulas, aparece novamente a limitação ao fato de os alunos estarem trabalhando em grupos. Pode-se inferir, pelas considerações apresentadas, que essa integração possibilita uma situação de “adequação” ao modelo social. Percebe-se, também, que os professores acreditam que apenas no “fazer”, que acontece em suas aulas, os alunos terão desenvolvido senso crítico, fraternidade, auto-estima e autoconfiança.

Outro aspecto que pode ser observado em seus depoimentos está no fato de apresentarem os objetivos da Educação Física de forma genérica, que podem, portanto, ser comuns a todas as áreas envolvidas no processo da Educação Escolarizada.

Cabe ressaltar que, assim como já aconteceu em depoimentos anteriores, percebeu-se a presença de algumas posições que podem ser atribuídas a um esforço dos professores em promoverem superações perante aquelas perspectivas de cunho Tradicional e Tecnista. Essa situação, embora não caracterize como tendo os professores absorvidos e incorporados os pressupostos da Teoria Crítica, deve ser dimensionada como um avanço. Encontram-se as referidas posições quando: a) enfocam a necessidade de aulas teóricas para se trabalhar conteúdos específicos, superando a tradicional “área de atividades”; b) valorizam a ludicidade do aluno; c) tecem críticas ao desportivismo e ao militarismo; d) sentem-se incomodados com a situação atual da Educação Física; e) preocupam-se com o pensamento crítico do aluno, muito embora tal criticidade não seja sobre os conteúdos desenvolvidos; f) valorizam o interesse do aluno; g) consideram que a Educação Física deva estar preocupada também com o desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional do aluno; h) colocam o aluno como participante e questionador.

Identifica-se, também, nas falas dos professores que eles gostariam que a Educação Física fosse diferente, que apresentasse outra concepção. Entretanto os professores deixam transparecer que lhes falta alguma coisa. Fazem a crítica, mas não agem. Decorrente disso, algumas perguntas podem ser formuladas: falta-lhes conhecimento

¹⁷Ver sobre área de atividades em CASTELLANI FILHO (1988) e GALLARDO et al (1997).

para construírem argumentos? Não estão conscientes da autonomia que, tanto pedagógica como conceitual lhes é assegurada? Os professores possuem autonomia pedagógica?

Falas dos professores

Relacionamento social, melhoria da saúde, em primeiro lugar a saúde; lazer, extravasamento de energias, relaxamento, liberação de energias negativas, através das atividades: pular, gritar, correr.(...)Saúde é, assim, uma pessoa que não tem doença.

...eu acho que a minha Educação Física é para eles terem horas agradáveis aqui dentro da Escola comigo...

Olha na Escola que dou aula eu sinto que o aluno vem em termos de esporte. ...O aluno só lembra trabalhar os esportes e esquece, infelizmente, do condicionamento...

Para disciplinar o aluno (...) numa derrota da vida, pra ele saber superar, como superar uma derrota porque no esporte não é só vencer é saber perder também...

... você trabalha muito com a mente do aluno, com jogos assim, no qual ele tem que ter destreza, agilidade, um desenvolvimento motor(...);então você desenvolve o gosto pela vida, porque você vai trabalhar em torno da respiração, dar os benefícios que a Educação Física traz para o bem estar dele no dia a dia(...),então é fazer com que ele se sinta bem , se sinta útil e em primeiro lugar esteja bem com ele mesmo(...)ele tem que estar com disposição, e essa disposição vem através das atividades pela qual ele vem praticar...

Ela serve para formar, não só(...)não fisicamente, mas também intelectualmente,(...)a Educação Física ela já visa mais o aluno(...), aquele mais fraco, aquele mais adiantado(...)ela acaba trabalhando os dois, os dois lados, tanto aquele que é melhorzinho, tanto aquele que é mais fraquinho;(...) no movimento básico, nos esportes.

...seria uma válvula de escape para o aluno,(...) hoje em dia a Educação Física só é a parte desportiva.(...) Educação Física teriam mais, eu acho, se tivesse mais a parte física, psíquica, e a parte desportiva também(...)agora se tivesse também a parte desportiva recreativa que eu acho importante, seria mais interessante...

...é dar condições para que o aluno aprenda uma atividade física(...)realmente dar uma condição física para o aluno(...)é que você consiga fazer com que a criança adquira o hábito da prática esportiva(...)dando noções de anatomia, o aluno conhecer o corpo dele, o que acontece no corpo dele quando ele fizer atividade física(...) a partir daí quando você começar aplicar alguma atividade física para ele você controlar(...)ensinar ele, numa corrida, como é que se faz, como é que se salta,(...)ai você já parte para um lado mais tecnicista da coisa, mais seria mais ou menos o básico, o que se passa com o aluno quando ele faz alguma atividade física(...). Educação Física é a utilização do esporte para que você consiga complementar a Educação da criança ...

...Meu trabalho aqui é mais um lazer mesmo(...)talvez pela dificuldade da gente trabalhar(...)serve para orientar na saúde (...).a convivência na sociedade, até no caráter da criança, eu acho que a Educação Física influencia muito...

...a gente procura transmitir para ele o bem que faz praticar Educação Física, o esporte(...)bem para a saúde dele(...)- “A princípio a função da Educação Física na Escola seria o desenvolvimento físico do aluno(...);a competição é um outro fator.(...) A parte recreativa(...)Naturalmente você impõe as suas regras, o professor impõe as regras, mas pelo fato de você estar na quadra, no ar livre o contato fica mais íntimo como o aluno.

A Educação Física(...), a parte de ensinar, não é só você pegar a criança, levar para a quadra, deixá-la jogar a vontade, você tem de direcionar a criança(...), que ela venha a aprender o que ver a ser o desporto, não só a parte prática como também a parte teórica(...), o Professor tem que tentar passar para os alunos que Educação Física não é só jogar, que Educação Física cuida do corpo e mente(...) então passar para os alunos alguns conhecimentos que tem(...), que ele aprendeu na faculdade(...) A criança vai aprender a ter Educação, vai aprender a participar de um desporto, vai aprender a ter disciplina, vai aprender a ter higiene...

...o caminho que eu quero que a Educação Física trilhe, que é o meu conceito de Educação Física, ou seja, eu conseguir educar o aluno fisicamente(...) O segundo objetivo da Educação Física é você identificar doenças de postura, problemas cardiovasculares, para você encaminhar esse aluno ainda precocemente para o médico...

Aspectos nas falas dos professores que também podem ser encontrados em teorias críticas de Educação:

...a Educação Física(...), ela é um meio no qual você integra o aluno dentro da própria Escola e na sociedade; você abre caminhos para ele, para que ele possa ter um ambiente melhor (...); então eu acho que o objetivo principal da Educação Física é fazer com que o cidadão, vou tratar o aluno como cidadão, porque para mim ele é um cidadão não importa a idade ...

...criticar os jogos ...

...ensina as pessoas colaborarem para que o outro alcance o objetivo...

...Eu acho que a Educação Física oportuniza o aluno a não ser um mero espectador, mas sim um criador de movimentos(...) você tem que trabalhar interdisciplinariedade dentro da Educação Física(...) aluno questionador do que está sendo feito hoje para poder mudar alguma coisa no país. Porque se ele não questionar nada ele não muda nada no país(...) o professor tem que oportunizar esse aluno a ser um questionador.

TEMA: Concepção de conteúdo escolar e critérios de seleção

Nas posições dos professores entrevistados, percebe-se que predominam, no contexto Escolar e em suas aulas, os conteúdos determinados por uma instituição (o desporto), por um modelo social eminentemente tradicional e com características reprodutivistas, que exerce o poder sobre a Escola. Ficam evidentes tais situações:

- a) porque a experiência pessoal e particular do professor aparece como critério de seleção;
- b) apresenta o desporto como fim em si mesmo e com finalidade de rendimento;

- c) entende de Currículo como forma fixa, acabada; fica preso a “formas tradicionais/racionais de organização do conteúdo, não contrariando a opinião de professores mais antigos da Escola”;
- d) estabelece as condições materiais e instalações físicas como um dos critérios para a seleção dos conteúdos.

Quanto aos critérios de seleção, verificou-se que eles são determinados unilateralmente, ou seja, pelos próprios professores, e trazem subjacentemente orientações paradigmáticas norteadoras do ensino nas Concepções Tradicional e Tecnicista. Os professores também consideram como critério a obediência às tradições e às orientações da SEED-Pr.. Segundo seus entendimentos, eles devem seguir, à risca, os conteúdos expressos no CB ou nos PCNs.

Novamente, podem-se perceber posições que indicam caminhos a uma possível superação da situação atual, pois, ao falarem sobre o que pensam sobre conteúdos e de como são selecionados, apresentaram alguns indícios de tal situação: preocupação com o lúdico; saber a necessidade do aluno; verificação da bagagem cultural que o aluno traz para a Escola; não se preocupar com a formação de atletas; trabalhar conteúdos que possibilitem ao aluno participar na sociedade; designar conteúdo como algo a ser aprendido pelo aluno; necessidade de se ter um objeto de estudo para a área, com conteúdos preparados sobre assuntos mais contemporâneos.

Falas dos professores:

...os alunos chegam na sexta série com dificuldades, eles não sabem sacar, nem pegar uma bola, não sabem fazer uma manchete(...), então eu tenho que retomar isso daí e dar tudo novamente, como é que eu vou dar os outros conteúdos?(...) o basquete eu tinha planejado mas furou porque a tabela quebrou, já não vai ter mais, então tem que ser feito um pouco de atletismo, (que seria a corrida), vôlei e o futebol, que eu tenho aí(...) O que determina o esporte é a condição material e espaço físico...

... eu acho que o aluno tem que ter o mínimo possível de conhecimento em cada desporto, (...)para um dia dizer eu passei por uma Escola onde que o mínimo foi oferecido para mim em cada esporte(...)“Em primeiro lugar o que define o conteúdo é o espaço(...)nós não temos pista...

Dentro da Secretaria de Educação(...), é o que eles pedem, né(...), aquela estrutura que eles tem, que eles mandam, aquele planejamento, aquele Currículo anual(...), mas lá não traz nada de teoria, até hoje eu não vi nada teórico, só a parte técnica...E esses conteúdos(...), é aquele Currículo que você recebe do Estado(...), tem o esporte né(...) então na quinta série eu vejo que conteúdo eu vou trabalhar(...); neste bimestre eu estou

com corrida, ginástica, e recreação; então dentro do conteúdo que eu estabeleci para este bimestre(...)mas nós não podemos esquecer aquele lado que faz parte da saúde(...); e nos outros bimestres eu vou dar um pouco de esporte,(...) nós temos que trabalhar, em prol da saúde dele,(...); saúde é fazer com que o aluno saiba respirar bem, que ele tenha uma boa circulação sanguínea(...)nós temos que fazer um sorteio devido ao material que a Escola oferece e devido a quadra, nós temos duas quadra para trabalhar, nós fazemos o sistema de rodízio, então a gente faz um sorteio, um Professor trabalha com vôlei, outro com basquete, outro com futebol...

Eu já tive, assim uma certa experiência,(...)lidando no dia a dia com o aluno você já sabe qual esporte inserir ali naquela turma e depende da condição física na qual o grupo se encontra.

Dentro da Secretaria de Educação(...), é o que eles pedem, né(...), aquela estrutura que eles tem, que eles mandam, aquele planejamento, aquele Currículo anual...

...Conteúdo é o que você tem que seguir até a risca(...), vou ter que dar isso; depois que você ensinou tal coisa passa para outra. E é uma coisa predeterminada que você tem que seguir(...)é aquela noção que você tem que ensinar(...)Praticamente os critérios não foram eu que determinei, esses critérios já estão desde que eu entrei na Escola.(...) Esse planejamento é uma coisa assim antiga, que nós já tentamos mudar, mas como tem muitos professores antigos fica difícil de ser mudado, fica assim uma coisa quase impossível.

Conteúdo seria o que você vai trabalhar, por exemplo, voleibol, você vai trabalhar os fundamentos primeiramente, e assim sucessivamente.(...) Os conteúdos geralmente já são colocados no Currículos(...)não tem esse conteúdos? então você tem que seguir aqueles conteúdos, então você vais fazer o seu planejamento em cima daquilo lá.

Nem eu sei te responder. Não participei do planejamento(...)eu não recebi o planejamento(...),é feito uma escala(...)nós temos quatro professores no mesmo período e temos quatro espaço(...)é feito um acerto de qual professor trabalhará com qual modalidade esportiva...

...eu acho que já vem, uma, né(...)vem de cima, eu acho já vem no Currículo, então vocês vão trabalhar essas modalidades(...)incluiram até dança,(...) a gente de vez em quando dá? de vez em quando, raramente, porque a gente não foi preparado para isso(...)o conteúdo seria o objetivo que eu quero alcançar na Educação Física.(...) então em cima disso eu tento passar o que é o que é o esporte para a criança(...)quando eu planejo para o ano eu planejo vários esportes(...)então é trabalhado só o esporte aqui(...);eu acho que já vem de cima, eu acho já vem no Currículo, então vocês vão trabalhar essas modalidades(...)A gente tem problemas de quadra, a gente que esquematizar ver primeiro o horário, de repente nós temos duas quadras e três professores, então a gente faz um rodízio...

Seria as modalidade que a gente iria trabalhar,(...)prática né(...);comecei trabalhar o que eu achava interessante assim que o aluno teria que saber...

... A gente trabalha junto com a supervisão e eles determinam que a gente trabalhem mais ou menos o Currículo Básico(...)conteúdo para mim é o que a gente usa para tentar atingir determinado objetivo(...) e normalmente de um ano para o outro eu modifico o meu conteúdo. Para mim (...) o que importa é eu tentar atingir o meu objetivo. Se eu no final do ano percebo que algumas modalidades não se encaixaram bem com aquelas turmas, no ano seguinte eu modifico(...). Eu sempre gosto de começar com o atletismo, pois no atletismo a gente dá toda essa formação física que eles tão precisando(...)apesar deles

reclamarem de ter de correr e de fazer uma ginástica, ou de fazer um salto(...)Então gente segue mais ou menos dentro da possibilidade de cada Escola, depende do espaço...

É aquilo que eu aplico na aula(...) Eu coloco os conteúdos em módulos: voleibol, basquete, atletismo e handebol(...)Não adianta eu montar um planejamento lindo de morrer, sem conhecer a Escola e chegando lá não ter nenhuma bola para você usar...

...Eu divido o ano em quatro bimestres e cada bimestre eu atribuo a um conteúdo. A gente já sabe mais ou menos a necessidade dos alunos e de acordo com a necessidade nós atribuímos(...) Por exemplo, a atribuição do atletismo no primeiro bimestre(...) Eu sempre pego o atletismo para uma preparação, não só para o atletismo, mas preparando também para as outras unidades(...)Normalmente o professor de Educação Física utiliza nas suas aulas(...)são conteúdos que tradicionalmente são usados a muito tempo como prática nas aulas de Educação Física e muitas vezes você utiliza sabendo que poderiam ser substituídos por outros conteúdos, mas hoje tradicionalmente o professor de Educação Física utiliza essa prática(...) mas é porque é uma tradição desde quando a Educação Física foi criada e até hoje vem se repetindo, a ainda hoje nós como professores de Educação Física utilizamos esses conteúdos.

Conteúdo é aquilo que você vai passar no bimestre para o aluno(...)então cada bimestre você vai ter um conteúdo a passar para os alunos. Então o que vem a ser conteúdo é aquilo que você tá direcionado a trabalhar com o aluno naquele bimestre(...).Cada professor monta o seu, que é o planejamento, em cima do CB que eles passam pra gente, é um livro do Estado que eles passam pra dar uma lida. Então em cima daquele Currículo o professor lê e coloca no planejamento e entrega pra Escola.

...Sou eu que defino, em relação ao que assisti na televisão, o que ocorre no mundo hoje, o que é mais importante para o aluno hoje(...)é um critério que eu estou começando a estabelecer, o que é prioridade para o aluno hoje(...)o que interessa mais o aluno hoje, de imediato.

Conteúdo, na minha opinião, é aquilo que o professor vai passar ao aluno, e que o aluno deve assimilar e tem que assimilar e aproveitar daquilo que o professor vai oferecer e oferece e o aluno toma parte daquilo mesmo...

Alguns aspectos das falas que podem ser encontrados em discursos críticos de educação e Educação Física :

...isso por que eu utilizo atividades lúdicas, para eles poderem brincar e participar um pouco mais.

...eu acho que o aluno tem que ter o mínimo possível de conhecimento...

...eu primeiro tiro a bagagem do aluno, eu vejo o que ele sabe, o que ele é capaz, então eu dou oportunidade para ele se expressar, para ele mostrar, ai depois eu trabalho em cima daquilo que ele traz(...) a sociedade não oferece nem oportunidade nem espaço (...), tem o esporte né,(...), mas não para formar atleta, mas uma oportunidade que ele participe, na sua comunidade, no clube onde ele vai...

... por exemplo a prática junto com a teórica...

...A gente trabalha junto com a supervisão...

...Não adianta eu montar um planejamento lindo de morrer, sem conhecer a Escola...

...E o conteúdo é muito importante, sem conteúdo não há crescimento, não há desenvolvimento."

*Eu estou tentando transformar a Educação Física em ciência(...)ela tem que ter objeto de estudo que é o corpo humano(...). Eu não posso trabalhar com o aluno se ele não conhecer o corpo dele primeiro. (...)Conteúdo é todo o embasamento científico.
... fazer com que o aluno aprenda alguma coisa sobre o seu corpo...*

TEMA: Concepção de avaliação do processo ensino-aprendizagem

A avaliação tem sido um dos temas muito discutidos nos últimos anos e tem sido preocupação constante nas elaborações dos documentos oficiais, tanto do Estado do Paraná como do MEC.. Tais documentos deixam claro a necessidade de que a avaliação seja parte integrante do Projeto Pedagógico da Escola e que se deve buscar a superação dos procedimentos até então utilizados, ou seja, aqueles que se fundamentam nas premissas de teorias acriticas de Educação com práticas tradicionais, tecnicistas e até mesmo espontaneístas.

Pelas respostas, percebe-se que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, promovida pelos professores, está descontextualizada, pois se encontra desvinculada do projeto pedagógico da Escola.

As informações referentes à avaliação são fragmentadas e desarticuladas. Tal posicionamento compara os conceitos apresentados com aqueles provenientes de conhecimentos correntes de senso comum.

Quanto aos critérios que os Professores utilizam, fica evidenciado, ainda, uma influência muito forte das teorias românticas (participação, interesse) e tecnicistas (aprendizagem de gestos técnicos codificados e padronizados, com ênfase no rendimento motor). A “participação” do aluno na aula, encontrada como critério, pode ser inferida como “o aluno fazendo aquilo que o professor pede, dentro de padrões de comportamentos adequados, com uma disciplina exemplar”.

Entretanto, como já foram encontradas em situações analisadas anteriormente, percebem-se, também, posições que demonstram estarem, alguns professores, caminhando para a superação de formas tradicionais de avaliação. A evidência é encontrada, quando demonstram não estarem preocupados com a formação atlética, aceitam os limites do aluno, estabelecem a necessidade de avaliação diária, realizam avaliação teórica, enfatizam a avaliação como necessária à verificação do processo

pedagógico. Mas ainda fica uma questão a ser resolvida: tais posicionamentos não se tratam de algumas medidas amenizadoras, paliativas, para quebrar um pouco o estigma trazido pela Educação Física e tanto já criticado e combatido de que ela é uma “prática militarista, estereotipada e tecnicista?”

Falas dos professores

É quando o aluno tem a capacidade de fazer aquele gesto técnico que a gente exige, exige não, a gente pede, demonstra e pede. Como critérios utilizo o esforço, a dedicação do aluno, o gesto técnico...

A avaliação para mim é diária(...)todo o dia, ele tem que participar das atividades(...)ai eu explico para eles o que é que eles tem que participar e como tem que participar, (...)eu falo "o importante é que você participe e faça bem feito(...)nós somos obrigados transformar em nota...

...De repente ele é muito bom mas(...)não é um aluno participativo, só gosta do dia que é jogo. Quando não é jogo ele não participa. Eu desconto nota disso. Nós descontamos notas de uniforme, porque há um acordo entre os Professores. frequência, disciplina(...),se ele fizer com vontade, com interesse(...), o aluno até que merece nota dez. Agora se de repente, ele é ótimo, ele até treina num clube, mas aqui na participação da aula, no geral(...)ele não é um bom aluno, não é bom com os colegas, não se interage com os amigos, quer sempre ser o dono da situação, ele não aceita o que está acontecendo dentro da aula(...),ele não é um aluno nota dez, ele perde pontos nesses quesitos.” Eu já trabalho assim desde que estou aqui no Colégio. Os Professores todos trabalham mais ou menos assim. São coisas que foram determinadas por nós mesmos. Se eu pudesse na Educação Física eu não daria avaliação não, mas no meu caso, como no Estado do Paraná é obrigado a ter uma avaliação...

Avaliação no meu entender, em Educação Física, é a participação do aluno, (...)é o uniforme(...)e o uniforme é uma roupa adequada para fazer Educação Física(...)interesse pelas aulas(...). ”Não me preocupo em avaliar o conteúdo.

Conceito; é tão difícil. Seria o alcance do conteúdo o alcance dos objetivos, o cumprimento dos conteúdos, o cumprimento dos objetivos que você preestabelece. Avaliação é participação do aluno comigo na quadra(...) eu acho que a partir do ponto que ele participa(...)então o que prezo, a participação dele comigo na quadra.

...o interesse que ele teve(...),a participação dele, a motivação dele na aula. Eu acho que avaliação para mim é isso(...)Primeiro é a participação dele na aula, comportamento também é importante...

...a parte teórica a gente pede a pesquisa, e o que eles trazem eles apresentam na turma, aos outros(...)e na parte prática, a gente leva muito em conta a participação, (...)eu avalio assim individual e depois em, grupo...

Avaliação para mim é ver se o aluno atingiu ou não os objetivos que eu estava pretendendo(...)principalmente a participação e conceito(...)eu acho que o aluno que participa acaba atingindo os objetivos que eu quero, que é fazer, executar o movimento, executar as coisas que eu determino.(...) mesmo se ele for um atleta naquela modalidade para mim ele não sabe nada, e eu vou ver a partir dali o desenvolvimento dele (...)ele é um

ótimo atleta mas as vezes ele tem alguns vícios no esporte então para mim ele vai desenvolver se ele retirar esses vícios, já aquele que nunca pegou numa bola, para mim basta que ele saiba pegar na bola, os dois vão ser ótimos alunos para mim, porque os dois cresceram um pouco em relação ao que eu ensinei para eles(...)o que eles eram e o que eles são agora(...)mas como é pedido no final do semestre para a gente dar uma nota eu tenho que fazer avaliação diferente da minha maneira de pensar...

... então avaliação para mim é o que eu consegui passar e o que o aluno conseguiu assimilar, quer dizer, se foi dado e ele não assimilou algum problema tem. Avaliação é uma coisa complicada.(...) Vou colocar o fator assiduidade, conceito, uniforme(...).Todos valem a mesma coisa, o problema é o seguinte, o mais importante desses aspectos que eu coloquei pra você é(...)seria ele executar(...)o exercício, aquele que eu dei. Na teoria se ele assimilou o que eu dei.

...particularmente eu faço duas avaliações(...) e vale de zero a cinco. O conceito geral é a participação do aluno na aula; também envolve a colaboração dos alunos(...)Isso é muito importante a gente incutir na cabeça da criança que esses valores é muito mais importante do que aprender a fazer um "chuí" no basquete, ou dar uma cortada na linha dos três. E a outra nota, de zero a cinco, é pelo conteúdo dado.(...)Eu também avalio o fundamento dentro do jogo. Eu atribuo a nota. Para avaliar o aproveitamento dele é o rendimento do atleta, ou melhor, do aluno, em relação ao início do bimestre...

...a gente procura anotar o que ele faz, de três aspectos: primeiro a afetividade(...) Segunda parte é o psicomotor,; e o cognitivo (...)Então ele é avaliado dentro do cognitivo escrito, ele é avaliado dentro do psicomotor, em observações na quadra e afetividade dele.(...) Dependendo do trabalho que eu estou fazendo eu estabeleço um critério maior para aquele trabalho.

Nossa avaliação é feita biopsicossocial, diária e contínua. Na minha avaliação é mais valorizado a participação do aluno(...),o conceito faz parte dessa avaliação. A participação é entendida, desde que ele entra na minha aula, desde que ele chega até o final sem que aquele aluno se disperse.

...eu utilizo tudo: participação do aluno , colaboração, disciplina, (...)fazendo com que ele execute alguma coisa dentro da capacidade de cada um...

... você fica observando aquele aluno que quer participar, ou aquele que fica do lado que não gosta, que fica levando(...),vamos supor, agora mesmo, eu estava dando aula e tinha umas duas ou três na biblioteca e observando as outras meninas(...)eu já puxei o tapete delas, eu falei não é por aí(...)você não vai ficar na biblioteca o ano todo, você vai ter que participar uma aula uma hora ou outra(...); eu acabo olhando aquele que ficou excluído, que não quer participar(...), é uma maneira de avaliar. O que me preocupa mais é a participação do aluno, eu quero que ele participe;(...)porque isso é cobrado da gente.

... a disposição dele de estar na aula(...); a aplicação dele durante a aula é que é uma avaliação.(...), quando é dado um fundamento e a criança faz, desde que ela tenha vontade de fazer aquilo, eu acho que ela merece ser avaliada, não aquele que fica assim de corpo mole, acha que por que não gosta não vai fazer(...); eu acho que a avaliação tem que ser no dia a dia(...) A minha avaliação(...), ela tem se respaldado, já há muitos anos...

...Eu faço assim a avaliação valendo de zero a dez: prova teórica trinta, prova prática trinta e participação quarenta. Então a participação a gente dá um ponto, um pouquinho a mais para o aluno.

Alguns aspectos que também fazem parte de pressupostos considerados progressistas críticos e não-conservadores/tradicionais:

É você avaliar o seu trabalho(...);fazendo com que ele execute alguma coisa dentro da capacidade de cada um(...) Eu costumo fazer um feedback dentro daquilo ali.

...então aquele que você vê que tem mais dificuldade(...)você acaba ficando do lado com ele e dando uma ajudazinha a parte sem os outros perceberem(...)agora se ele não conseguir eu não vou crucificá-lo, não vou dar zero pra ele, eu não chegaria a esse extremo...

A avaliação para mim é diária(...); o bem feito eles já sabem é o máximo que eles podem alcançar...

...o progresso que ele teve(...)não vejo rendimento, só vejo o progresso que ele teve...

...a parte teórica a gente pede a pesquisa, e o que eles trazem eles apresentam na turma, aos outros(...)e a parte prática, a gente leva muito em conta a participação, eu sempre digo pra eles que nós não estamos formando atleta, então aquele aluno que participa, que tenta aprender, né...

...se ele teve desenvolvimento, se ele teve um crescimento naquela...

...então avaliação para mim é o que eu consegui passar e o que o aluno conseguiu assimilar, quer dizer, se foi dado e ele não assimilou algum problema tem. Então a avaliação pra mim é o problema, por que ele não assimilou? Essa avaliação seria recíproca, eu vou me avaliar pra saber porque ele não conseguiu corresponder e vou avaliar ele pra saber porque ele não consegui absorver o que eu dei. (...)Eu faço a minha avaliação com provas teóricas e práticas...

(...)Para mim, primeiro passo eu vou avaliar o meu rendimento, o meu trabalho, quer dizer, se o aluno foi mal na prova tenho que fazer uma auto-análise. Se ele foi mal na prova, por que, porque eu não expliquei direito? A primeira parte da avaliação é a avaliação do Professor, é o primeiro aspecto da avaliação. E o segundo aspecto é saber se o aluno está entendendo aquilo que eu estou falando ou não. Qual ponto que o aluno não tirou nota boa? Aquele ponto tem que ser reforçado. Então avaliação é isso, é você saber se o seu trabalho está sendo aceito e esta sendo compreendido pelo aluno, se o aluno está assimilando o que você está passando. A minha avaliação é diária, contínua(...)e o cognitivo você avalia através de provas escritas...

...diária e contínua....

ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS E FILMADAS

Como parte do diagnóstico inicial, foram filmadas e assistidas três aulas de cada professor.

Para a análise, foi feita uma adequação do Sistema de Análise do Ensino proposto por UNDERWOOD (1978). Esse sistema tem como fundamento principal a

interação professor-aluno e aluno-aluno e é constituído por nove categorias. Em nossas observações utilizamos as seguintes categorias:

- a) Fala do professor;
- b) Fala da classe;
- c) Movimentos da classe.

Pode-se verificar que as atuações do professores estavam em alta correspondência com suas bases conceituais e com a confusão epistêmica encontrada nos outros instrumentos que foram utilizados para o diagnóstico.

Os objetivos das aulas eram, predominantemente, direcionados para a prática desportiva. Todas as ações dos professores, sejam em aulas na quadra esportiva como na sala de aula, estavam voltados para os desportos. Na sala, discutiam-se as regras e fundamentos técnicos e, na quadra, a parte prática desses assuntos era feita sob a forma de jogos ou atividades individuais.

Com atitudes diretivas, unilaterais, ou seja, com o professor definindo todas as ações que os alunos deveriam fazer, as aulas eram estruturadas num escutar/fazer pelos alunos. O professor exercia um comando direto, tornando assim suas aulas totalmente expositivas.

Quando se perguntava aos professores o que eles esperavam alcançar com suas aulas, eles diziam que queriam desenvolver, nos alunos, o hábito pela prática de atividades físicas, notadamente através do esporte. Diziam, também, que procuravam contribuir para com a saúde do aluno. Desenvolver o espírito crítico era outro objetivo muito dito como meta, pois para o professor, ele é preconizado pelo CB e pelos PCNs. Notou-se, novamente, que o professor utilizava-se de slogans, muito mais pela situação de ser “voz corrente” entre os seus companheiros de escola do que pela sua compreensão. É como se alguém lhe dissesse: “se não falar dessa forma estará fora da moda educacional”.

Em algumas aulas, as ações dos professores foram caracterizadas por situações de atividades competitivas, que eram denominadas de jogos. Os professores disseram utilizar-se de *jogos lúdicos* sob a forma de competição para poder *segurar a atenção do aluno*. Dessa forma, utilizando jogos, a aula também se tornava mais agradável. Queria o professor dizer que aquelas aulas tradicionais, com a repetição de gestos técnicos, eram uma coisa abolida em suas aulas. Contudo, o professor continuava mantendo a

iniciativa e aos alunos restava apenas brincar nos jogos e atividades preparados por ele. Às vezes, o professor até dizia: *agora vou dar para vocês um joguinho legal, bem lúdico*. O professor intervinha em casos de desavenças entre os grupos que estavam em competição. Acreditava o professor que, agindo dessa forma, também poderia contribuir para a formação da cidadania, do senso crítico. Dizia ele que os alunos estariam apreendendo a respeitar regras e os companheiros.

Ao ministrarem suas aulas, os professores não tornavam claro, aos alunos, os objetivos das mesmas. Em alguns casos comunicavam qual seria o tema central, exemplo: aula sobre determinado esporte ou jogo pré-desportivo para tal esporte.

Havia, entretanto, grande preocupação na comunicação detalhada das atividades. O professor explicava até por meio de exemplos, quais ações que poderiam e que não poderiam ser feitas ou condutas que poderiam ou não adotar. Como primavam pela participação de todos os alunos, em vários momentos chamavam a atenção deles para que se envolvessem mais na atividade. Geralmente essa intervenção era feita de modo particularizado, ou seja, o aluno que, para o professor, não estava se empenhando, era nominalmente chamado e alertado para o fato.

Quando utilizava perguntas, o professor as fazia para verificar se os alunos haviam entendido as regras estabelecidas, por ele, para o jogo.

Durante a execução, quer seja de atividades de treino de gestos técnicos quer seja de ações durante um jogo, o professor manifestava comportamentos de elogios ou de correção tais como: *Ótimo, viu como deu certo, é assim mesmo; o seu braço esta muito flexionado; não olhe para a bola; procure passar a bola com as duas mãos; passe a bola para o companheiro que estiver livre*. Às vezes, o professor parava uma atividade e demonstrava para os alunos onde havia necessidade de procederem correções em suas ações.

SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS

Pelas avaliações, procurou-se conhecer a situação conceitual e prática profissional dos professores/parceiros integrantes do estudo, bem como a relação entre

ambas. Verificou-se que, através das construções teóricas que possuem, o próprio pensamento educacional está expresso em seus fazeres pedagógicos, revelando, desse modo, seus múltiplos aspectos e dimensões.

Buscou-se estabelecer uma inter-relação de informações que retratasse, o mais fielmente possível, a situação real e possibilitasse considerar um ponto referencial inicial para que, desse modo, pudéssemos idealizar uma meta: caminhar em busca da superação do quadro encontrado pela conquista, ainda que relativa, da autonomia intelectual pelos professores, tendo por base o conhecimento científico.

Como conclusão, pode-se inferir que os professores **encontram-se em confusão epistêmica e que, ao desenvolverem os seus trabalhos, seguem orientações teóricas consideradas como estando estruturadas ao nível do senso comum, constituindo-se como pontos de vistas imediatos e espontâneos.**

Percebe-se, também, que a formação desses profissionais, bem como os cursos de capacitação freqüentados, raramente apresentaram oportunidade de discussão e aprofundamento - reflexão, análise, abstração, compreensão - sobre temas básicos estruturais, vinculados ao processo da educação escolarizada.

As falas, ao apresentarem posicionamentos que caminham e apontam na direção de possível superação de perspectivas tradicionais, conservadoras e tecnicistas, reforçam a certeza anterior¹⁸ de que se pode acreditar na potencialidade do professor em superar os estágios em que se encontram, saindo, assim, de uma visão sincrética, confusa, organizada em nível de senso comum, para uma visão mais elaborada, bem articulada e realmente científica.

Torna-se urgente, portanto, justificando a proposição deste estudo, a necessidade de se buscar formas de ação e encaminhamentos futuros, que resultem num entendimento e, provavelmente, numa conseqüente incorporação por parte dos professores, sendo, também, urgente a necessidade da realização de estudos com a adoção de atitudes científicas e de pesquisador

Tal urgência faz-se necessária até para reivindicar para a área, sua legitimação como disciplina, em função da Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e

¹⁸ PALMA, J. (1997).

Bases da Educação Nacional, aprovada no Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996.

Essa situação se apresenta como merecedora de uma profunda análise pelos organismos a quem compete a capacitação e formação de profissionais da área: os cursos de Licenciatura em Educação Física.

Quando se faz referência de que as Licenciaturas devam proceder à análise de seus cursos, é porque os conceitos sobre os temas Educação, Escola, Educação Física, Conteúdos, Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem, apresentados por esses profissionais, atuantes na Educação Escolarizada, estão muito aquém do que se espera de um profissional com formação em Educação Superior, ou seja, com conceitos que lhes possibilite explicar seus fundamentos tanto numa linguagem do cotidiano como numa linguagem acadêmica.

NOSSAS AÇÕES

ELEMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO

A pesquisa-ação foi a metodologia de pesquisa escolhida, pois o que se pretendeu foi um processo de formação com qualidade que, para KINCHELOE (1997), FREIRE (1998) e McLAREN (1997), somente será possível se ele for baseado na diversidade e na negociação da diferença. Essas situações, que na pesquisa-ação têm lugar-comum, possibilitam ao professor construir a capacidade de atravessar fronteiras. Na pesquisa-ação, as possibilidades interativas permitem que os diálogos entre os pares auxiliem nas reflexões e escolhas, pois são colocadas questões, conectados pontos de vistas e expandido horizontes.

Na pesquisa-ação, o professor poderá construir dois tipos fundamentais de conhecimentos: o conhecimento fundamentado no professor pesquisador e o conhecimento fundamentado no desenvolvimento de ações pedagógicas (CORTESÃO & STOER, 1997).

Vislumbrou-se, assim, a possibilidade de dar conta da hipótese de trabalho: **um processo de formação continuada, no qual o professor e a professora, nele envolvidos, se manifestassem com autonomia, ainda que relativa, em seu fazeres docentes e se sentissem, simultaneamente, professor e pesquisador, ou seja, as ações desencadeadas por eles também apresentassem fins de pesquisas e não somente de intervenção.**

Este estudo, portanto, fez com que o professor e a professora desenvolvessem três tipos de ações: pesquisa, ensino e formação profissional. Ao considerar os níveis de abrangência e amplitude das ações, ressalta-se que o mesmo não ficou limitado a um único cenário, mas apresentou outras interfaces nas quais tais ações se fizeram presentes e marcantes¹⁹:

- a sala de reuniões;

- a escola, na qual o professor atuava, quer seja em seu fazer docente como nas interações com os outros professores;

- a comunidade de professores, quer seja pela organização de eventos, quer seja pela divulgação de suas produções;

- o mercado de trabalho, pela participação em concursos públicos.

Ao nos apoiarmos em MORIN (s.d. – a, b), KOSIK (1976) e GAMBOA (1996), tínhamos claro que o objeto de estudo - a ação docente no ensino da Educação Física - não deveria ser apresentado com limitações prévias, mas como uma parte inserida num contexto mais amplo e complexo.

Para KOSIK (1976),

Cada coisa sobre a qual o homem concentra seu olhar, sua atenção, a sua ação ou sua avaliação emerge de um determinado todo(...)que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída(...). Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado (p. 25).

...A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser

¹⁹ Na seção Depoimentos dos Professores-Parceiros, evidenciam as ações acontecidas, as quais estão sendo consideradas como conscientes, informadas e comprometidas.

petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (p. 42)

MORIN (2000), considera que complexidade é aquilo que está tecido junto, tendo como resultado uma situação de interdependência, interatividade e inter-retroatividade entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo e as partes entre si. O autor, em outra publicação (s.d. - a), ao apresentar os princípios que ajudam a entender a complexidade diz que o terceiro princípio é o hologramático.

...Num holograma físico, o ponto mais pequeno da imagem do holograma contém a quase-totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico(...)cada célula do nosso organismo contém a totalidade da informação genética deste organismo(...)na lógica recursiva, sabe-se muito bem que o que se adquire como conhecimento das partes regressa sobre o todo. O que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo que não existe sem organização, regressa sobre as partes. Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes num mesmo movimento produtor de conhecimentos.(...)a idéia hologramática está ligada à idéia recursiva, que por sua vez está em parte ligada à idéia dialógica (p:108/109).

Como estratégia de encaminhamento, primeiro buscava-se elaborar, junto com os professores, uma construção preparatória do conhecimento, sempre tendo como ponto referencial sua prática e seu conhecimento atuais. Logo em seguida, decorrente da necessidade de verificação do referencial teórico constituído, os professores procuravam concretizar em ações práticas no cotidiano docente. Nesse sentido, os professores foram provocados a produzirem conhecimentos e reelaborarem suas ações docentes. Denotam-se aqui ações que possibilitam verdadeiros processos construtivos, com análises, reflexões, compreensões e abstrações. É importante que se esclareça que, dessa forma, a prática não ficou restrita à aplicação da teoria, mas foi uma prática que, ao mesmo tempo, valorizou e contextualizou uma teoria e caminhou num sentido de transformação dessa mesma teoria. Não foi uma prática estéril, esporádica, sem rumo e sem compromisso, mas entendida como uma fonte de conhecimentos. Não se tratou, portanto, de um processo no qual os conceitos foram sistematizados por efeito de soma sobre uma base imutável e que se encontra uma vez só, valendo por todas às vezes. A cada reelaboração, compreendida pela interação de

conhecimentos anteriores (práticos e teóricos), momentos de estudos e pesquisas, e nova aplicação no cotidiano docente, os professores foram construindo conhecimentos num movimento dialético.

Para KOSIK (1976), o conhecimento no pensamento dialético, *...parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade* (grifos do autor) (p. 41/42)

As reflexões e, conseqüentemente, as abstrações acontecidas oscilavam, dialeticamente, entre o fato estudado e o contexto em que ele se inseria. Buscou-se, constantemente, possibilitar aos professores refletirem sobre o próprio trabalho, investigando suas certezas e contradições, buscando alternativas para os seus cotidianos.

A SALA DE REUNIÕES

A sala de reuniões constituiu-se como o espaço primeiro e constante de nossas ações. Os encontros tiveram início no começo do mês de março de 1999 e aconteceram semanalmente, tendo sempre uma duração mínima de duas horas e máximo de três horas. Além das reuniões coletivas, ainda aconteceram reuniões individuais com alguns dos professores parceiros. Essas reuniões geralmente eram solicitadas pelos próprios professores, para que aprofundassem algum assunto.

As reuniões, pelo seu dinamismo, foram marcadas pelos seguintes movimentos:

- a) percepção de um objeto de conhecimento isolado;
- b) problematização da percepção desse objeto em seus planos e dimensões articuladoras: a contextualização, a globalidade, a multidimensionalidade e a complexidade
- c) formulações de problemas decorrentes da não-clareza epistemológica dessas articulações e percepções do objeto, ou seja, da falta de conhecimento cientificamente estruturado sobre o assunto.

Problematizar, em nosso estudo, foi caracterizado como um diálogo com a realidade. Nesse processo, o que se queria era que o professor estabelecesse um nível de relação crítica com a realidade, operando em um nível de consciência na qual pudesse perceber as problemáticas dessa relação.

Considera DOLL JR. (1997), que

É por meio do questionamento que a recursão - um exame reflexivo de onde estamos e do que fizemos - nos permite (na verdade nos encoraja) desenvolver o senso de quem e do que somos. É através de nossas ações, e da reflexão sobre elas, que se desenvolvem este entendimento e esta profundidade”(p. 118).

Como a solução de um problema e a discussão de um assunto implicaram em mais de uma reunião, vimos a necessidade de agrupá-las e serão apresentadas sob a designação de **momentos**. Portanto, cada momento relatado a seguir implica um conjunto de várias reuniões. Esses momentos, enquanto formas dinâmicas de trabalho, não foram lineares, tampouco se procurou delimitar coerência entre eles, mas articulá-los num todo integrador, permeado de vários momentos de sínteses conceituais.

Todas as reuniões foram gravadas, inicialmente pelo coordenador, possibilitando que fossem registrados todos os acontecimentos e informações para o relatório final do estudo. No entanto, no momento dois, está relatada outra situação de registro das reuniões considerada, como necessária, pelo próprio grupo.

Primeiro Momento

Foi apresentado o objetivo da formação do grupo e, como forma de promover a socialização dos participantes, propusemos uma apresentação individual. Cada professor apresentou-se, informando a escola em que trabalhava, o regime de contrato, quantas aulas tinha naquele ano, tempo de formado e expectativas quanto à participação no grupo de estudos. As expectativas estiveram relacionadas aos interesses, esclarecer dúvidas e resolução de problemas que aconteciam no cotidiano da sala de aula. Esse tipo de dinâmica tomou todo o tempo da primeira reunião.

Conforme definido, as reuniões seriam realizadas semanalmente e sempre às quintas-feiras, dia da semana que todos os membros estavam disponíveis, ou seja, sem outra atividade pré-programada.

Anteriormente, no momento da aplicação da Avaliação Situacional, os professores foram informados da necessidade de serem justificados os posicionamentos em cada situação. Foi solicitado que fizessem por escrito. Portanto, nessa primeira reunião, cada professor recebeu sua Avaliação que levaria para sua casa para fazer justificativas para serem apresentadas no próximo encontro.

Iniciamos a fase das apresentações das justificativas. Nem todos os professores haviam escrito as justificativas. Foi alegado “muita dificuldade” para escrever. Acordamos, então, que as justificativas seriam apresentadas oralmente. Durante as exposições das justificativas alguns membros levantavam situações-problemas ou dúvidas com relação ao argumento do professor expositor. Percebeu-se, então, durante essa dinâmica, que as justificativas estavam estruturadas em argumentos não consistentes, superficiais, e que o senso comum e a experiência profissional eram os maiores fornecedores de informações. Essa constatação também aconteceu na análise das entrevistas.

Como as situações colocadas na Avaliação Situacional estavam relacionadas aos procedimentos da ação docente dentro de uma situação institucional - a escola -, envolvendo os objetivos da intervenção pedagógica, como verificar os resultados do processo ensino-aprendizagem - a avaliação -, os professores perceberam a necessidade

de começarem a aprofundar seus conhecimentos nesses assuntos. Como forma de articulação foi programada então, a seleção de textos para leitura e reflexão. Os professores sugeriram que os textos fossem, inicialmente, selecionados pelo coordenador e que depois eles indicariam outros. Fizeram essa sugestão alegando a falta de conhecimento de obras sobre os assuntos elencados.

Como dinâmica de estudo, procuramos sempre iniciar as reflexões na busca da resolução de problemas. Com isto procurou-se tornar o processo um constante pesquisar, permeado pelo desafio da reconstrução do conhecimento. O grupo concluiu que o ponto de partida para os estudos seria o conhecimento espontâneo de cada um, mesmo que estivesse articulado em nível de senso comum. Mas que o processo deveria passar, necessariamente, pelos conhecimentos científicos, já sistematizados. O ponto de chegada estaria contudo indeterminado, mas já se tinha como certo que se estaria refazendo o que já estava feito, ou seja, uma reconstrução.

Como o processo desencadeado foi dinâmico, portanto complexo, os problemas não se resolviam imediatamente (e muitos ainda não se resolveram por completo) mas, quando enfrentados, iniciava-se a trajetória na busca da solução.

Na construção e reelaboração do conhecimento existe uma ordem-desordem-interação-organização (MORIN, 1996, 2000). Esse processo possibilita distinguir sem separar, associar sem reduzir e retroagir sem eliminar²⁰.

Segundo Momento

De acordo com o combinado nas reuniões anteriores, cada professor procurou expor seus conhecimentos sobre os assuntos. O processo, no entanto, ficou limitado à apresentação de problemas, dúvidas, incertezas, geralmente aquilo que lhes preocupava mais. A cada exposição, ficavam evidentes que os argumentos eram ou estavam

²⁰ Para MORIN (s.d (a; b); 2000), ao se adotar tal processo, fica substituído, no pensar sobre o pensar, o paradigma da disjunção/redução/unidimensionalização pelo paradigma distinção/conjunção/complexificação.

estruturados em pensamentos espontâneos e, muitas vezes, de senso comum. Como forma de promoção do desequilíbrio cognitivo eram feitas várias perguntas, num constante questionamento reconstrutivo, em que reconstruir estava sendo concebido como uma jornada dialética.

Após as exposições, os assuntos foram agrupados e sintetizados em um ou mais problemas.

Para início, os problemas principais, ou seja, aqueles aos quais os professores atribuíram como tendo necessidade premente de solução, face à falta de articulação dos argumentos apresentados nas justificativas da Avaliação Situacional, foram:

- a) Como deve ser caracterizada a Educação Física no contexto da educação escolarizada: área de conhecimento ou área de atividades?**
- b) O que vem a ser componente curricular?**
- c) Para que se ensina Educação Física na escola?**

As reflexões começaram pela história da Educação Física brasileira, sua legitimidade e legalidade na escola, passando pelo processo de formação profissional que acontece nos cursos de Licenciatura.

Evidentemente, se ficassemos em uma análise dentro da situação particularizada, pouco avançaríamos. Tivemos de transitar pelos seguintes assuntos:

- a) a escola na sociedade;
 - fins e objetivos
- b) a história das disciplinas escolares;
- c) o saber científico e o saber escolar.

Os estudos desses assuntos possibilitaram algumas conclusões que, por sua vez, fizeram surgir outros problemas:

- a) Se a Educação Física é um componente curricular enquanto uma área de conhecimento, qual o conhecimento que ela deve transmitir na escola?**
- b) Qual a base conceitual acadêmico-científica que o profissional, para atuar na educação escolarizada, deve possuir?**

- c) Se, para estar na escola, ela deve transmitir um conhecimento científico, de qual ciência ela retira seus saberes escolares?**

No espaço de tempo considerado como “meio do momento”, um fato marcante, pela sua importância no estudo, aconteceu. Sempre que se iniciavam as reuniões, era solicitado que entre os presentes, alguém fizesse um relato oral do acontecido na reunião anterior. Contudo, como as reuniões e os relatos, muitas vezes não eram registrados pelos parceiros, o coordenador necessitava sempre intervir e lembrar os assuntos em discussão. Estabeleceu-se então que, por ser um trabalho coletivo e em parceria, um dos membros seria destacado como relator e traria, na reunião seguinte e por escrito, um resumo como forma de pró-memória da reunião anterior. Para tanto, um dos membros ofereceu-se para ser o relator e com a ajuda de um gravador passou-se a registrar, também, as reuniões. Daquela reunião em diante, sempre no início, era apresentado um resumo da reunião anterior, no qual eram destacados os assuntos discutidos, as principais reflexões e conclusões, pontos divergentes e convergentes e encaminhamentos para a próxima reunião.

Terceiro Momento

Nesse momento, todos os estudos estiveram direcionados sobre o problema epistemológico da Educação Física. Ao procurarmos situar a Educação Física como ramo pedagógico de uma ciência, tivemos que compreender o que é fazer ciência, o que faz uma área tornar-se ciência e outra não.

As questões que procuramos resolver foram:

- a) Como surgem os objetos de estudo?**
- b) O que caracteriza uma ação como sendo “fazer ciência”?**
- c) O que é um conhecimento científico?**
- d) Quais critérios são necessários para que uma área se torne uma ciência?**

Quarto Momento

Ao caracterizarmos a Educação Física no contexto escolar, o que pode ser sintetizado como sendo um componente curricular enquanto área de conhecimento, cuja participação deve ser efetiva no processo ensino-aprendizagem, surgiram os seguintes problemas:

- a) Como penso que uma criança aprende?**
- b) O que é aprendizagem?**
- c) O que é desenvolvimento?**

No documento Avaliação Situacional, algumas posições deveriam ser tomadas de acordo com a forma de pensamento sobre o que se concebe por aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao procurar justificar suas posições como ponto de partida, evidenciou-se que os conhecimentos dos parceiros estruturavam-se no senso comum ou em conhecimento de uso corrente, espontâneo, sem uma profundidade ou argumentação necessária a um profissional ligado ao ensino, à aprendizagem e com discurso que, quase sempre, faz referência ao desenvolvimento humano como um dos objetivos da área. Verificou-se que muitas certezas que os professores tinham foram desestruturadas/desconstruídas. Algumas verdades foram refutadas e consideradas erradas. Novamente, assim como em todos os momentos anteriores, o grupo definiu pela necessidade de leituras e reflexões sobre o assunto para que pudesse favorecer o surgimento de abstrações e compreensões.

As leituras acontecidas, que buscavam, também, auxiliar a resolução dos problemas que surgiram no momento anterior, foram relativas à ciência e epistemologia e sobre as diversas correntes que concebem *o como e para que acontece* a formação do conhecimento: o empirismo, o inatismo e o construtivismo. Buscaram-se, também, fundamentos na psicologia educacional.

Quinto Momento

Como os conhecimentos ligados à educação são dinâmicos e solidários, eles encontram-se vinculados multidimensionalmente por conexões complexas e interdisciplinares.

Por isso, nesse momento, mas decorrente dos momentos anteriores, foram levantados os seguintes problemas:

- a) **Se penso que a criança aprende de uma determinada forma/processo (portanto estruturado em uma determinada epistemologia e psicologia do conhecimento) como devo agir, ou como proceder quando procuro ensinar um conteúdo ao aluno?**
- b) **Se o papel do professor é ensinar, o que é ensino?**
- c) **Será que agindo dessa forma estarei dando conta de atender os objetivos que estabeleci para a escola e conseqüentemente para a educação escolarizada? Ou será que estarei atendendo objetivos já estabelecidos com os quais concordo ou discordo?**

Percebe-se, novamente, o movimento dialético parte-todo-parte. Ao mesmo tempo em que o objeto a ser estudado era o ensino, tivemos que transitar pelo contexto no qual esse ensino está inserido e qual a conseqüência de seu acontecimento, ou seja, qual o resultado do ato de ensinar.

A estratégia, utilizada em todos os momentos, foi o estudo através de leitura. Esse momento específico foi sobre modelos e abordagens de ensino, ensino e conhecimento, escola e conhecimento, escola e sociedade, ensino-desenvolvimento-aprendizagem, a relação existente entre educação, ensino e instrução.

Sexto Momento

Surge um novo problema decorrente das seguintes reflexões feitas pelos professores:

Estamos estudando e percebendo a evolução e desenvolvimento em nossos conhecimentos; nossas ações docentes estão sendo transformadas, estão diferentes, não por uma adoção simples, fruto de um modismo pedagógico, mas por opções conscientes e autônomas, provenientes de atitudes crítico-emancipatórias:

E agora, o que fazer com os conhecimentos que estamos construindo e reelaborando?

Alguns professores já haviam relatado que estavam procurando fazer alguma coisa nesse sentido, tais como:

- a) implementar grupos de estudos em suas escolas;
- b) discutir, com outros professores de suas escolas, temas que estavam sendo estudados no grupo.

Após algum tempo reunindo, estudando, refletindo e chegando a algumas conclusões, o grupo sentiu a necessidade de comunicar a outras pessoas o processo que se instalara, os passos executados e os conhecimentos produzidos.

Inicialmente a necessidade deu-se num sentido de euforia, mas depois pela necessidade de oferecer aos demais professores, que não faziam parte do grupo, pontos referenciais que possibilitariam a eles sustentarem na escola a área Educação Física como importante no contexto educacional, como também para sustentarem seus fazeres pedagógicos enquanto professores que ensinam Educação Física, ou seja, que ensinam algo e que esse algo tem relação direta com “o todo” do processo educacional escolarizado.

Como forma, de resolver os problemas, foram estabelecidas metas para o ano de 1999 e 2000:

- **Meta 01- Apresentação do grupo**

Escolheu-se um evento científico e o grupo inscreveu-se como um Tema Livre para uma Comunicação Oral (anexo 02). O grupo foi denominado Grupo de Estudos

e Pesquisas em Educação Física. Como o grupo está coordenado por um docente da Universidade Estadual de Londrina, foi solicitado que o mesmo fosse vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física - LaPEF - do Centro de Educação Física e Desportos.

- **Meta 02 – Elaboração dos objetivos do grupo com especificação da área e linhas de estudos**

Como o Grupo foi vinculado oficialmente ao LaPEF, ficou estabelecido que seria definido, como Área e Linhas de estudos aquelas já estabelecidas pelo Laboratório.

- **Meta 03 – Os membros do grupo, individual ou coletivamente, deveriam elaborar projeto de pesquisa e implementá-lo**

A maioria dos membros do grupo de estudos recebe acadêmicos-estagiários, provenientes dos cursos de Licenciaturas em Educação Física existentes na cidade de Londrina. Esse estágio acontece em cumprimento da estrutura curricular das Licenciaturas as quais pertencem.

Os professores identificaram que a forma com que esse estágio acontece tem pouco ou quase nada contribuído, quer seja com a escola, quer seja com o próprio estagiário. Além do que, perceberam que o processo está acontecendo igualmente como aconteceu com eles, quando foram alunos das licenciaturas. O grupo concluiu que esse tipo de formação não tem contribuído para o desenvolvimento da área. Esse dado foi verificado por alguns membros do grupo, pois, para alguns estagiários, eles fizeram as mesmas perguntas às quais foram submetidos no momento da entrevista que serviu como diagnóstico de suas bases conceituais. Mesmo sem uma sistematização de pesquisa, os professores já se sentiram competentes para promoverem um juízo de valor para as respostas dos estagiários.

O estudo proposto, então, seria um processo similar ao que estava acontecendo no grupo de estudo. Nesse momento, o projeto encontra-se em fase de elaboração, mas já se estabeleceram alguns pressupostos e hipóteses.

- **Meta 04 – Cada membro do Grupo, individualmente ou formando grupo com outros parceiros, deveria escrever um artigo sobre o que se estudou ou que esteja estudando para ou apresentá-lo em evento científico, ou publicá-lo em periódico**

Alguns trabalhos já foram elaborados e tiveram seus resumos publicados nos anais dos eventos em que foram apresentados²¹.

- **Meta 05 – Edição de um Boletim Anual do Grupo para funcionar como divulgação dos trabalhos, das produções acontecidas e para publicação de artigos, resenhas, resumos elaborados por membros do grupo.**

O Boletim (anexos 03 e 04) foi elaborado e também foi divulgado entre os professores em um evento Internacional e outro Regional.

- **META 06 – Promover encontros e reuniões científicas, no mínimo duas vezes ao ano, com profissionais que estão pesquisando sobre o tema Educação e Educação Física Escolar**

O Grupo, então, estabeleceu alguns assuntos e organizou os encontros relatados como O Processo de Socialização das Ações.

Momento Atual

O Grupo continua se reunindo semanalmente, estudando e procurando cumprir as metas estabelecidas.

Como cumprimento de uma das Metas, e em decorrências dos estudos e reflexões, o Grupo produziu um trabalho e o inscreveu, para apresentação como Comunicação Oral, em um evento científico regional. O trabalho intitula-se: *Formação de professor: certificação profissional ou domínio de competências?*

²¹ Os Resumos são constantes do Boletim GEPEF 01 e 02 (Anexos 03 e 07).

Muito dos problemas e dúvidas ainda não foram resolvidos e anulados em sua totalidade. Como acontecido anteriormente, a cada nova solução outros problemas têm surgido.

Momentos Limitadores

A nossa formação inicial, como ficou evidenciado, apresenta aspectos que nos permitem afirmar, terem promovido limitações em nosso processo de conhecer e aprender a aprender.

Se a nossa ação investigadora estava perpassada pelo cunho educativo, tínhamos claro que alguns comportamentos poderiam estar presentes e que configurariam como limitadores.

Se a educação do professor é um empreendimento prático, seus problemas também serão práticos e, nesse sentido, são problemas sobre o que se tem de fazer, como fazer, para que fazer, assim a solução dos mesmos ocorrerá fazendo algo.

A limitações, ao serem constituídas como problemas práticos, foram resolvidas à medida que se propunham formas, também práticas, de solucioná-las (ver **Momentos 1 e 6**).

Tivemos, também, a evidência de que os problemas surgidos foram produzidos em momentos em que as atividades se mostraram inadequadas às finalidades, ou seja, quando houve dissonância entre a prática colocada e as expectativas pelas quais as ações se iniciaram.

Limitação um – as desistências

Os conhecimentos que adquirimos, por terem acontecido à luz do modelo da ideologia educacional da transmissão cultural, muitas vezes não nos favorece a tomada de posicionamentos.

Como relatado no primeiro momento, alguns professores não apresentaram justificativa alguma para os posicionamentos frente às situações hipotéticas colocadas na Avaliação Situacional. Outros, ao posicionarem-se, tinham, como estrutura de fundamentação, os conhecimentos espontâneos ou populares de senso comum.

Percebeu-se que a maioria dos professores tinha, inicialmente, o interesse em saber coisas relativas aos aspectos práticos da Educação Física, ou seja, metodologia e técnicas de ensino de um gesto ou habilidade esportiva, e novos “joguinhos” pré-desportivos. Evidenciavam, também, que o interesse em estar no grupo era o de conhecer procedimentos de como resolver problemas do cotidiano, como a indisciplina na sala de aula.

As expectativas, exibidas inicialmente pelos professores são decorrentes de crenças prévias e pressupostos que possuíam sobre o que deveria ser um programa de capacitação: um pacote com enunciados de receitas prontas com definição e pormenorização dos passos a serem adotados para sua execução. Contudo, na pesquisa-ação que se propunha, essa forma de encaminhamento e de procedimento estava sendo negada.

Inferi-se, portanto, que ao perceberem que seria necessário um aprofundamento teórico, alguns professores afastaram-se do grupo. Após conversa com os desistentes, foram alegados os seguintes motivos para as desistências: desde a mudança de horário na escola onde atuavam, até o fato de não terem com quem deixar os filhos para poderem estar presentes nos encontros.

Todavia, os conhecimentos prévios dos professores sobre o processo de capacitação continuada não foi desconsiderado, pois representavam também um marco teórico presente na base conceitual dos mesmos. A partir deles, ou seja, das formas de capacitação a que, até então, os professores tinham sido submetidos, realizaram-se reflexões e conclusões sobre a validade, alcance de objetivos e de compromisso com o processo educacional e com a formação profissional.

Os procedimentos adotados promoveram, naqueles que continuaram no grupo, uma postura de superação, porque os mesmos foram envolvidos em situações práticas que serviram de contra-argumentos àquelas crenças e pressupostos. Puderam, assim, perceber os fracassos das outras formas de capacitação às quais foram submetidos

em outros momentos²². Mais uma vez fica evidenciado, que as teorias que dão suporte às práticas infrutíferas também não frutificam, quando se propõe um processo de formação continuada emancipatória.

Atenderam, inicialmente, ao convite para participarem dos estudos 14 professores. Após o primeiro momento, apenas 07 professores continuavam no grupo, e foi com eles que o estudo se desenvolveu.

Limitação dois – falta de estudos prévios

Tivemos, como resultado da Avaliação Situacional, que os posicionamentos, quando aconteceram, tinham fragilidade epistêmica. Os professores-parceiros que continuaram no grupo solicitaram, então, que decorrente dos problemas levantados²³, fossem promovidos estudos e que para tanto nós, enquanto coordenação, trouxéssemos alguns textos. Isso foi feito. O texto entregue durante uma reunião seria discutido no encontro seguinte. Contudo, quando reuníamos para a discussão do texto, nem todos os parceiros o haviam lido. Como dinâmica, para superar essa limitação, foi proposto o seguinte: seria de responsabilidade de todos os componentes do grupo lerem o texto antecipadamente e, no dia da Reunião, um elemento do grupo faria a leitura em voz alta. Conforme as dúvidas fossem surgindo ou, mesmo, quando algum comentário ou parecer tivesse que ser feito, a leitura seria interrompida para as discussões.

Limitação três - expressão gráfica

Em nosso histórico acadêmico-educacional tem sido constatado que várias competências não são construídas de forma satisfatória ou completa e, dentre elas, destaca-se nossa habilidade de expressão gráfica. Foi comum o seguinte argumento dos

²² Sobre essas percepções e representações ver Depoimentos dos Professores.

²³ Os problemas levantados estão relatados nos vários momentos da Sala de Reuniões

parceiros em nosso estudo: *sei falar para, mas na hora de passar para o papel, tenho muitas dificuldades*.

Devido a essa situação, as metas 03 e 04 estabelecidas não foram cumpridas por alguns membros, dentro dos prazos que o próprio grupo definiu.

AS AÇÕES NA ESCOLA

A escola e a sala de aula, neste estudo, funcionaram como campo de recontextualização pedagógica e como local no qual os professores puderam estabelecer gestões de diversidade, divulgando, debatendo, pesquisando e reconstruindo saberes escolares científicos. Esse campo de recontextualização do discurso pedagógico tornou-se fundamental para que se pudesse verificar a situação concreta da reflexão-em-ação. Para BERNSTEIN (1996),

...O discurso pedagógico é um princípio(...)recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos....(p: 259).

As aulas, como parte integrante do estudo, consideradas como um dos aspectos do cotidiano docente, mostraram uma inter-relação entre prática e discurso.

Para CORTESÃO & STOER (1997), no processo de pesquisa-ação se altera o grau e qualidade de comportamentos dos envolvidos, tais como mudança na ação pedagógica e sinais de aprendizagem, interesse, compreensão, confusão, recusa, dúvidas e certezas.

As falas dos professores, nos momentos das reuniões, davam indícios de mudanças²⁴, mas, como em alguns estudos (MIZUKAMI, 1983; VILLAR-ANGULO,

²⁴ Ver seção Depoimentos dos Professores

1988; PAGOTTO, 1988), foram identificados que a verbalização da forma de ações em aulas, por professores, não correspondiam com os comportamentos adotados na efetivação das mesmas, tornou-se necessário que se analisassem as aulas. Tal fato aconteceu até por que os professores solicitaram que fossem acompanhados em momentos de aulas para que tivessem um feedback, relacionando suas ações com os momentos de reflexão quando os textos eram discutidos.

A constatação é que aconteceram superações às práticas pedagógicas utilizadas anteriormente e apresentadas na seção diagnóstico. Tal fato ficou evidenciado quando, durante as observações, verificou-se que os professores estiveram sempre procurando:

- reconhecer que a sala de aula não é homogênea, favorecendo o aparecimento das diferenças e reflexões sobre elas;
- estabelecer interações com os alunos e entre os alunos;
- melhorar, a cada aula, as qualidades das interações acontecidas;
- estabelecer, como ponto de partida para o planejamento, os objetivos gerais da educação escolarizada e, como consequência, os objetivos gerais da área específica
- ter como critério fundamental, na seleção dos conteúdos, o estabelecimento de um processo de contextualização sem perder de vista o eixo norteador que foi considerado como objeto de estudo da área;
- organizar os conteúdos partindo do geral e simples para o particular e detalhado;
- garantir ao aluno o acesso a um conhecimento elaborado, tendo como ponto de partida o conhecimento espontâneo inicial que ele possuía;
- utilizar, como estratégia e dispositivo de intervenção pedagógica, situações-problemas que gerassem conflitos cognitivos e que, ao aluno, fossem garantidas possibilidades de resoluções.

Outros fatos que possibilitam dizer, enfaticamente que os professores caminhavam num sentido de autonomia relativa e crítico-emancipatório foram:

- em suas escolas procuraram os administradores, supervisores e orientadores educacionais e sugeriram a criação e implementação de grupos de estudos com os professores da escola, indicando, inclusive, textos para leituras que auxiliariam nas reflexões iniciais;
- passaram a participar nas reuniões, consideradas pedagógicas, envolvendo-se mais ativamente, posicionando-se criticamente, emitindo pareceres e dando sugestões.

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS AÇÕES

Temos evidenciado que, quando as ações dos envolvidos em um estudo se tornam constitutivas do processo, elas passam a construir raios de abrangência cada vez mais longos. Foi o que aconteceu em nosso trabalho. Ao perceberem a importância de estarem estudando e, também, que esse processo já mostrava situações claras de reconstrução de conhecimentos²⁵, os professores começaram a socializar suas produções, além de idealizarem momentos nos quais outros professores poderiam também estar envolvidos, situações tais como organização de eventos e palestras.

Com o Grupo de Estudos - GEPEF -, oficialmente vinculado ao LaPEF-CEF-UEL, e em cumprimento às metas estabelecidas, desencadearam-se uma série de ações que estão relatadas a seguir:

Ações do Tipo 1 – Organização e implementação de eventos

²⁵ Ver Momento Seis, A Sala de Reuniões e Depoimentos dos Professores

Palestras

- Palestra proferida pelo Prof. Dr. Juan Delval, da Universidad Autónoma de Madrid, no dia 30 de maio de 2000, com o Tema *O desenvolvimento do pensamento infantil: aprendizagens espontâneas e aprendizagens escolares*

Reunião Científica

- Reunião com o Prof. Dr. Juan Delval no dia 29 de maio de 2000
- Reunião com a Profª Marize Cisneiro da Universidade Estadual do Pernambuco, no dia 03 de junho de 2000.

Sessão Científica

- Organização e implementação da I Sessão de Temas Livres de Educação Física (anexo 05), no dia 29 de maio de 1999, organizado com a finalidade de possibilitar a socialização e a divulgação de experiências de professores de Educação Física que atuam na região de Londrina;
- Organização e implementação da II Sessão de Temas Livres de Educação Física, para ao dia 17 e 18 de novembro de 2000 (anexos 06 e 07)
- Organização e implementação do Simpósio A Educação Física e o seu objeto de estudo (anexo 08)

Ações do Tipo 2 – Apresentação de trabalhos em Eventos Científicos

As produções, socializadas no ano de 1999, dos professores que participam do grupo de estudos estão com os resumos publicados no BOLETIM GEPEF, no qual também estão indicados os eventos nos quais os trabalhos foram apresentados.

Como relatado no momento atual elaborou um trabalho intitulado: *Formação de professores: certificação profissional ou domínio de competências?* (Anexo09), que foi aceito para ser apresentado em um evento regional.

Ações do Tipo 3 – Publicação de um Boletim informativo do Grupo

O BOLETIM GEPEF nº 01, referente às produções do ano de 1999, passou a se constituir mais uma meta cumprida pelos membros do Grupo. O primeiro número ele foi idealizado para divulgar o grupo.

O BOLETIM GEPEF nº 02, traz as produções do ano 2000 e um relatório das ações do Grupo junto à Comunidade desse mesmo ano. Essa edição já possibilitou que sejam publicados trabalhos de professores que não fazem parte do GEPEF.

Ações do tipo 4 – Participação de membros do grupo em concursos públicos para a seleção de docentes e em Seleção de Mestrado.

Alguns docentes participaram de concursos públicos para professores da Educação Básica e no Ensino Superior. Dois participaram e foram aprovados na seleção para o ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Londrina, e já foram contratados

Cinco professores participaram de teste seletivo para professor temporário na Universidade Estadual de Londrina, tendo sido aprovados todos eles, sendo que três foram contratados e estão exercendo a função de docente.

Estimulados pela evolução e desenvolvimento de seus conhecimentos, quatro professores elaboraram projetos e os submeteram à apreciação de programas de pós-graduação em nível de mestrado. Um professor foi selecionado. Os outros reestruturaram os seus projetos para serem submetidos novamente, nas próximas seleções.

DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES-PARCEIROS

Destacamos que as ações dos envolvidos em uma pesquisa-ação tendem a serem deslocadas, num sistema espiralado, para vários campos, afetando cada vez mais um número considerável de pessoas.

Foram também identificados que os principais objetivos de um projeto dessa natureza, via pesquisa-ação ou colaborativa, são: refletir sobre a prática, melhorar os entendimentos e a própria prática, melhorar a situação na qual essa prática acontece (CARR & KEMMIS, 1988).

Os depoimentos dos professores-parceiros que estão a seguir aconteceram nos momentos das reuniões. Eles oferecem a possibilidade de verificação das conseqüências do estudo que se propôs realizar e aconteceram durante todo processo. Como as reuniões eram gravadas, puderam ser recuperados numa situação de síntese. Não serão identificados os interlocutores, apenas serão apresentadas suas posições. Salienta-se, também, que serão mantidos os desvios lingüísticos.

O grupo de estudos procura auxiliar o professor. Eu estava com dificuldade nos assuntos e eu busquei no grupo de estudos orientações(...)com troca de experiências, leituras e estudos de textos(...) Essa inquietação e que me fez fazer parte do grupo.

Estar participando de um grupo de estudo é muito importante, eu melhorei muito minhas ações pedagógicas depois que entrei no grupo(...), o que e como trabalhar, se o que eu fazia estava certo,...) eu tinha muitas angustias, eu via as outras áreas apresentado conteúdos concretos, objetivos, formas de avaliação, e na Educação Física isso não acontecia. Isso me preocupava, e no grupo eu fui construindo minhas fundamentações para solucionar meus problemas.

A troca de experiências foi algo que me ajudou e me ajuda muito também, e o grupo sempre procura, ouvir todo mundo.

Para mim (o grupo de estudos) é um local para a gente refletir sobre os nossos problemas dentro da nossa área, que a gente sente esses problemas lá na escola, no qual a gente trás e tenta estudá-los e tenta entender o que está acontecendo e buscar alguma coisa que nos favoreça construir argumentos para resolver ou até para entender.

O grupo provou mudanças na minha visão, como por exemplo o que eu pretendo ser futuramente, não é só ficar dando aulinhas, ou ficar com esse conhecimento só para mim. Agora, estou tendo dificuldades em conversar com outros colegas que não estão em grupos de estudo. Eu vejo que suas práticas pedagógicas são diferentes da minha, eu procuro questionar, mas está difícil, eles não estão conseguindo ver as diferenças, ou melhor, parar e ver que as diferenças existem. Há uma sempre mesmice.

Os estudos, reflexões e avanços que eu tive me possibilitaram, me deram coragem para participar em testes seletivos para contratação de docente. Nesse teste eu tive muita facilidade durante o processo, porque as temáticas para o concurso eram as mesmas que nós estávamos estudando. O resultado foi positivo e eu fui aprovada. Outro fato que me permite afirmar que eu evolui e avancei em termos de conhecimentos é o fato de que em reuniões de professores na minha escola, às vezes eles pedem que eu emita um parecer para que algum assunto possa ser melhor esclarecido. Houve uma reunião em que o assunto era procedimentos metodológicos na sala de aula e avaliação. Como em outros momentos, em conversas de sala de professores eu já havia discutido assuntos com alguns professores, eles pediram que eu me posicionasse porque viam em mim uma pessoa que

tinha conhecimentos sobre os assuntos. Isso me deixou muito contente, encarei aquilo como uma valorização profissional e reconhecimento do meu trabalho. Até o diretor tem me procurado para conversar sobre assuntos ligados à escola. Tenho percebido que esse tratamento não acontece com os outros professores de Educação Física que atuam na escola.

Minha concepção da área e o que é ensinar Educação Física e através dela se modificaram. Agora tenho argumentos sobre o como posso contribuir com o processo educacional através da minha área. Percebo agora o quanto a Educação Física é importante para o aluno trabalhar a visão geral de mundo, interpretar esse mundo em que vive e de como ele pode utilizar do conhecimento da Educação Física para o seu próprio bem. Consegui perceber também que a Educação Física possui outros conteúdos que não somente o gesto técnico de uma determinada modalidade esportiva. Agora consigo diferenciar em meu planejamento o que é uma atividade e o que é um conteúdo, O que posso estabelecer como objetivos e como conteúdos. Coisas que antes estavam bastante confusas para mim, ou melhor, eu não parava para refletir sobre esses assuntos, muito embora eu dissesse que tinha objetivos, conteúdos, e atividades não conseguia argumentar, sustentar as razões de uma coisa ser tal coisa.

Percebi, agora que estou trabalhando com a formação profissional, que meus alunos têm apresentado as mesmas deficiências que eu tinha, portanto tenho procurado trabalhar com eles de modo que reflitam sobre isso e busquem solucionar e dirimir essas dificuldades.

Os estudos têm me auxiliado no desenvolvimento de minha monografia de especialização. Até porque o problema surgiu durante nossas reuniões e nelas tenho buscado pontos que tem me auxiliado em resolvê-lo.

Sugiro que o grupo continue funcionando porque ele é muito importante para o desenvolvimento da área e da profissão.

Hoje eu vejo meu trabalho como um avanço. Eu entrei para o grupo com a intenção de estudar minha prática pedagógica. E pelos textos estudados e discutidos e pela forma de encaminhamento das discussões vejo que estou alcançado este meu objetivo. Exemplo, eu não tinha clareza do que é um ato educativo, hoje já tenho muitos pontos elucidados e construídos; não fazia relação entre educação, escola e Educação Física, agora as coisas estão bem mais claras, e a relação existe e é muito evidente. Sei qual é o meu papel no processo educacional. As minhas ações refletiam a minha maneira de pensar a educação, uma ideologia que eu me posicionava contra mas não tinha consciência do incoerência entre discurso e prática. Hoje tenho bastante clareza disso. As minhas formas de agir refletiam um modelo educacional que eu combatia, mas que na prática eu reproduzia. Falava em educação crítica e fazia uma educação unilateral, eu determinando tudo e o aluno apenas seguindo ordens. Ao invés de ser um aluno ativo que eu pretendia eu estava trabalhando para torná-lo seguidor de regras pré-estabelecidas, pacato, acrítico. Sobre o conteúdo eu nunca tinha parado para pensar: o que realmente seria um conteúdo. Eu registrava conteúdo a atividade que era desenvolvida. Para mim o conteúdo era aquilo que aluno fazia e não os saberes que ele construía. Para algo ser conteúdo, esse algo deve fazer parte da gama de conhecimentos culturais disponíveis na sociedade, o qual quando apropriado pelo aluno pode favorecer a sua vida como cidadão.

As reflexões do grupo são sobre os problemas da pessoa ou tentando ajudar outro companheiro resolver problemas. No grupo exponho meus pensamentos, meus entendimentos, e gosto de saber as opiniões dos outros colegas sobre o mesmo assunto.

Gosto de ouvir e procurar entender as razões do outro. O grupo já me acrescentou muita coisa. Comecei a perceber vários aspectos da ação docente que minha formação na universidade não tinha tratado, como por exemplo, quais as finalidades e objetivos da educação escolarizada. O interessante é que em todos os assuntos que o grupo discutiu houve sempre um interrelacionamento com a nossa área e com nossas ações no cotidiano escolar, lá na sala de aula.

Mesmo antes de entrar para o grupo eu já tinha pretensões de continuar estudos em nível de pós-graduação (mestrado), contudo tinha muitas dificuldades em escrever um texto, mesmo sobre o que eu estava lendo. Agora, ainda tenho dificuldade, mas não tenho tanto receio em escrever, já escrevo alguma coisa(...)Tenho procurado sempre justificar minhas atitudes e comportamentos em argumentos que eu construí durante estes nossos encontros. Tenho percebido que me dedico mais em reelaborar meus argumentos, coisa que antes não parava para pensar, isto é, não sabia se realmente era um argumento. Conforme os estudos foram acontecendo pode ser elucidado muita coisa, como por exemplo o valor da contextualização na hora de se realizar o planejamento, o que a Educação Física pode contribuir para as questões sociais, quais teorias da filosofia educacional tem norteado os nossos trabalhos, ou seja, coisa que a gente fazia achando que estava caminhando em um sentido mas estava realmente em outra direção. No grupo tenho tido a possibilidade de falar de contestar, de argumentar e contra argumentar. Durante esses processos faço minhas reflexões também.

Após esses nossos encontros tenho agora como certo que o professor precisa ser pesquisador, não naquela maneira tradicional de fazer pesquisas, mas de uma forma que ele seja um sujeito participante, ativo, questionador, procurando soluções para aos problemas de seu fazer pedagógico. Sempre tendo a prática da sala de aula como ponto referencial e provocador de situações problemáticas. Ao procurar soluções o professor torna-se um pesquisador. Por isso penso que é necessário que o professor não para de estudar, esteja sempre avaliando suas ações, procurando saber mais, buscar trocar informações e conversar com outros professores. Realmente precisa assumir uma atitude de profissional que ele é.

Nas escolas onde atuo também tenho procurado provocar discussões sobre os assuntos que estamos estudando no Grupo. Sempre que possível faço indagações para a equipe pedagógica e até mesmo para a direção. Até me coloquei a disposição para começar com um grupo de estudos e até já encaminhei para a orientadora educacional alguns textos, os quais já estudamos no grupo. Sinto que estou mais atuante durante as reuniões, não que eu não fosse, mas estou mais atuante pois estou mais coerente em minhas posições, porque me sinto fortalecida com conhecimentos. Até já dei uma aula na qual pude mostrar qual é, agora, minha concepção de Educação Física para a educação escolarizada, coisa que até pouco tempo atrás, antes de estar no grupo eu ainda não tinha estruturado, quer dizer eu não sabia o que dizer. Como dizia aquele texto, hoje estou me recontextualizando.

A minha concepção de Educação Física está bastante diferente daquela que eu tinha e esta minha nova concepção de Educação Física tem encontrado uma certa resistência na escola. Atualmente a área é vista pela equipe pedagógica e por professores de outras áreas como alguma coisa supérflua, que só dá joguinhos, o pior é que tal pensamento é decorrente da forma de atuar da própria área. Tenho procurado argumentar junto à escola o que realmente é Educação Física, e até procurando fazer com que os outros professores

de Educação Física da mesma escola participem da discussão mas tem ficado muito limitado, pois os professores discursam de uma forma e dão aula de outra...

O processo de parceira é muito interessante. Junto com a professora(...) fizemos um planejamento: ela desenvolve em sua escola e eu na minha, depois nos reunimos para discutir sobre os acontecimentos. Tem dado resultados muito interessantes. Quando surgem dúvidas, temos trazido para o grupo. Quando nossas ações mostram resultados positivos também trazemos para o grupo. Muitas vezes as dúvidas são dirimidas e muitas vezes nossas certezas de resultados positivos têm encontrado críticas.

O grupo tem um valor inestimável para mim. Há muitas trocas de experiências, de ajuda mútua, de inter-relacionamento entre os colegas. É interessante porque cada um, com sua experiência do dia a dia, tem muito a contribuir para com as reflexões do grupo, e com o outro companheiro que se encontra em alguma dificuldade em suas aulas. No grupo temos possibilidades de confrontar idéias, argumentar em favor ou contra essas idéias, e o que é mais interessante: os argumentos têm acontecido com muito respeito e cada um, quando contra-argumenta, procura fazer dentro de uma rigorosidade científica muita grande, às vezes até exagera.

Até algum tempo atrás eu não tinha condições de estudar, pois sozinho não é fácil, agora com o grupo de estudos as coisas têm sido diferente, é muito mais fácil e gostoso estudar em grupo. O grupo de estudo tem proporcionado um crescimento de meus conhecimentos, tanto no sentido de reconstrução com construção. A sociedade pede que o profissional se qualifique cada vez mais para poder oferecer serviços de qualidade. Estudando no grupo tenho sentido que todos os professores envolvidos então imbuídos desse objetivo: busca de conhecimentos para melhorar sua atuação como professor de Educação Física.

Esta forma de estudo em grupo tem se constituído como algo novo para mim, pois na graduação não tinha o hábito de estudar, somente por ocasião das provas e os conteúdos que o professor dissesse que iria ser assunto delas. Até os assuntos que estamos discutindo têm sido novos para mim, novos porque na universidade eles só foram, quando foram, citados pelo professor, não houve momentos onde eles realmente foram estudados, como por exemplo a relação, Educação Física, educação e escola; o que é ter um objeto de estudo, o que significa planejar tendo como referência o contexto do aluno, o que é fazer ciência e ser pesquisador. É tudo muito novo que até assustou um pouco no começo.

O grupo de Estudos deveria ser uma prática comum nas escolas. Ele contribuiu e contribuirá muito comigo. Nos concursos que prestei senti muita segurança porque eles tinham como conteúdos para serem estudados todos aqueles que no grupo já estava acontecendo há algum tempo. Penso que é por isso que passei em dois deles.

Outro aspecto que tem favorecido nosso grupo é a maneira que os demais professores participam, sempre procurando contribuir, a ajudar um ao outro...

Aquilo que temos estudado tem efeito direto em minha atuação profissional, e que, considero, poderá influir também no entendimento da área por outros professores que não tiveram o privilégio de estar estudando. Possibilitou e possibilitará ampliar os horizontes(...), passei a ser visto de outra forma pelos outros professores(...), a ser mais consultado, e quando, na escola, alguns professores discutem algum assunto sobre temas básicos e centrais do contexto escolar já tenho aventurado a emitir um posicionamento. O diálogo na escola tem ficado diferente, mesmo com professores de Educação Física.

Tenho percebido o quanto importante é pesquisar e relatar o que se tem feito. O evento feito no final do ano, onde pudemos mostrar nossos estudos e possibilitar que outros

mostrassem os deles foi de grande importância. O mais importante é que surgiu de uma iniciativa do grupo, e que agora neste ano vai se repetir, tenho certeza, como o mesmo sucesso.

O Grupo tem possibilitado a reflexão sobre minhas ações pedagógicas e que já tem provocado mudanças(...), também sobre os pensamentos e posicionamentos de outros professores, além de ser um espaço legítimo para debates, estudos(...). Estes estudos, confronto de idéias pela divergência de pensamentos e debates possibilita um retorno às nossas tarefas na escola com alguma melhora, algum avanço. O processo onde nós estudamos juntos, como parceiros, um preocupado com o outro, favorece as construções de uma teoria que tem como ponto de origem a nossa prática. Este processo originando na prática, refletindo por meio das teorias, possibilita uma abstração, quero dizer uma nova prática. Tenho percebido isso em minhas aulas e minhas ações na escola, até mesmo junto à direção, pois agora com novos conhecimentos a concepção que a escola tem de Educação Física não é igual a que eu construí. Este fato tem provocado alguma tensão conflituosa junto à equipe pedagógica e direção da escola pois estamos divergindo muito com respeito à concepção da área. Antes não havia conflito porque eu pensava justamente igual aos demais membros da escola, eu reproduzia aquilo que a escola determinava. Agora, já estamos estabelecendo alguns momentos de entendimentos. A escola já passa a respeitar mais aquilo que falo e faço, penso que é devido às minhas fundamentações e argumentos sólidos e também às minhas ações no trato com a disciplina Educação Física. Essa mudança de concepção decorreu das mudanças em minhas concepções de educação Escolarizada, sociedade, escola e cultura.

O confronto de pensamentos funciona, então, como uma alavanca para o desenvolvimento de conhecimentos. Somos, a todo momento, solicitados a emitir posições, a falar sobre nossas práticas e teorias, que se não estiverem bem estruturadas, bem articuladas não podem ser sustentadas. Muitas vezes, logo no início do processo muitas das minhas certezas foram desestruturadas, entrei muitas vezes em conflitos. É evidente que não desanimei, junto com o grupo, porque outros professores também apresentaram as mesmas inquietações, estou buscando resolver e reequilibrar novamente. Já atingi algum equilíbrio em alguns assuntos. Este espaço que é o GEPEF possibilita estudar. Estudar não é só ler um texto, é mais, é refletir, encontrar os problemas que o autor colocou, procurar no texto se o autor caminha para solucioná-los, discutir as premissas que estão por trás das afirmações e das negações. Agora, a importância de estar em um grupo é que temos ao lado outros professores com os mesmos propósitos, pois sozinho, é necessário muita força de vontade e abnegação. No grupo a gente se sente realmente um membro, encontra força no outro companheiro para continuar estudando. Estar estudando em grupo também, exige dedicação, assumir compromissos, como por exemplo ter estudado o texto, reconhecer que nem todos possuem o mesmo grau de desenvolvimento de pensamento, que pontos de vistas, embora divergentes, podem caminhar para uma situação de síntese. Pelo processo todos os demais membros se sentem que estão bastante envolvidos na busca do crescimento profissional. É interessante que ninguém, pelo menos assim é que sinto, tem se colocado como sendo superior ao outro. Existe um respeito mútuo e também muita cumplicidade, todos querem ajudar todos, desenvolver trabalhos juntos, escrever textos juntos, planejar juntos. É muito gostoso sentir-se como um grupo, discutindo, buscando informações, ouvindo o companheiro.

Outro aspecto que estudar em grupo me tem favorecido é o fato de abrir horizontes para a realização de pesquisas. Se hoje estou em um curso de pós-graduação, reconheço

que o ponto inicial foi o meu envolvimento no grupo(...), nessa forma de perceber o que é pesquisar e sentir a necessidade de estudar.

Tenho procurado socializar minhas produções, pois gostaria que mais professores participassem de grupos de estudos, dado a sua importância na minha qualificação profissional, com o avanço e evolução de meus conhecimentos(...). Tem-me ajudado escrever ,participar de seleção de mestrado, passar em concurso publico, montagem de grupo de estudos com meus alunos da Faculdade. Agora com esse grupo tenho a certeza de que a formação profissional que acontece nas Universidades está muito devagar. Os alunos com os quais trabalho têm apresentado estudos idênticos àqueles que eu tive há mais de dez anos. E também as mesmas deficiências, dúvidas e certezas, mesmos com bases equivocadas e duvidosas. E quando fazem a prática de ensino tem acontecido o mesmo que aconteceu comigo, uma reprodução das aulas acontecidas no curso, ou até mesmo, a utilização de práticas que reforçam a visão de Educação Física apenas como área de atividades. Coisas que já superei até por negação, ou seja, não é isso que quero conceber como Educação Física. Mas para isso estamos tendo que estudar muito, bastante. Em nosso grupo isso já foi debatido, mesmo numa época em que se fala que existe bastante mudanças na educação, o aluno do curso de Educação Física quando chega para dar aulas no seu processo de estágio, ainda continua sendo um aplicador de jogos com fins neles mesmo, e os mesmos jogos de sempre. Não que não se possa utilizar de jogos tradicionais, que fazem parte do mundo cultural infantil, mas que eles ainda continuam como o mesmo entendimento e que acaba colocando a Educação Física como uma área que se fecha no fazer pelo fazer. Consegui alguns avanços com o meu grupo de estudos, logo apresentaremos trabalhos e textos que estão sendo produzidos.

SÍNTESE CONCLUSIVA

A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO CONSEQÜÊNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As pesquisas em educação, que procuram estudar as práticas pedagógicas consideradas superadoras ou em processo de superação das práticas tradicionais, necessitam da utilização de uma matriz referencial e de análise que caminhe em sentido diferente das tradições em pesquisas em educação.

Como os professores são profissionais e pesquisadores da educação e, como este estudo, tratou da formação de profissionais da educação - professores de Educação Física - o conceito **formação de professores** necessitou ser rediscutido.

Os professores não são massas amorfas e sem movimentos, tábulas rasas, que se tornam objeto de ação e formação exteriores a eles próprios. O que se concebeu como formação de professores foi uma ação co-operativa, partilhada entre iguais, cujos objetivos foram promover, aos nela envolvidos, a conquista, ainda que relativa, da autonomia profissional, a construção da prática reflexiva e atitudes de pesquisas sobre o ofício de ensinar.

Quando se está num processo cooperativo, de parceria, as interações geram e agem sobre o conhecimento no contexto escolar, pelo e para o profissional que o usa. Encontramos, assim como outros pesquisadores, algumas características, consideradas essenciais, que compuseram o processo:

- 1- o trabalho coletivo foi o centro;
- 2- tanto as questões reais quanto as teóricas foram tratadas;
- 3- houve um respeito mútuo que possibilitou e favoreceu o crescimento;

4- os envolvidos ficaram preocupados com estudos e investigações cujos resultados estão sendo, por eles, implementados.

Assim sendo, limitar a formação profissional a um espaço institucionalizado é ficar condicionado a um pensamento simplificado e acanhado: essa formação precisa acontecer em todos os tempos do processo formal (antes/durante/depois) e como espaços de reflexão e pesquisa sobre o próprio trabalho. É nesse processo que o professor tem de ser colocado como sujeito, assim ele pensa sobre o que faz e para que faz, e de como esse pensar pode ser importante numa compreensão e modificação de seu fazer docente.

Esse processo, acontecido nesse estudo, em que se procurou distanciar da prática para poder analisá-la, provocou momentos de tensões e conflitos e contradições. Foram revistas as bases das representações e saberes pedagógicos que os professores possuíam, o que promoveu situações de possibilidades para a construção de novos saberes, representações e práticas.

Nesse processo, de formação continuada, todos os momentos da vida do profissional contribuíram igualmente como formadores: a história de vida, as experiências, os contextos anteriores e atuais e as condições de efetivação da profissão. A contextualização é importante quando se busca a tomada de consciência do que é conhecimento do conhecimento; ela permitiu que os percursos fossem multidimensionais e que os fenômenos estabelecessem inter-relações com grande solidariedade.

Em uma situação de complexidade, devem ser estimulados o debate teórico e o aprofundamento de estudos que, no caso da formação continuada, proporcionará melhorias na formação inicial obtida e oportunidades de continuidade dessa formação durante a vida profissional.

Uma das mais importantes características nesse processo emancipatório para a formação de professores foi que ele envolveu a produção, construção e reelaboração do próprio conhecimento pelo professor, o que lhe permitiu, assim, construir e reconstruir novos entendimentos e saberes. Essa forma de conceber o processo de formação e capacitação do professor foi possível porque caminhou na direção de uma mudança profunda quando contraposto com os modelos tradicionais.

Foi por essa razão que propusemos uma forma de capacitação na qual o professor fosse levado a analisar e compreender, num contexto de pesquisa e prática reflexiva, gerador de tomada de consciência. A consciência reflexiva permite aos homens e mulheres refletirem criticamente sobre seus atos permitindo desvelar a realidade. Tal situação, ao possibilitar o desvelamento das coisas, conceitos e idéias e a sua razão de ser, vem sempre acompanhada de uma ação transformadora. No entanto, não implica em readequação do pensamento e atos aos novos conceitos, senão que, pela autonomia conquistada após a elucidação, evidenciam-se possibilidades de serem promovidas superações e transformações aos que existem. Assim, quando a consciência tornou-se reflexiva, os professores estiveram reconstruindo suas concepções de mundo, de homens, de escolas, de sociedade, de desenvolvimento e aprendizagem, e, no nosso caso particular, da Educação Física.

Quando se trabalha com competências de reflexão e de realização de pesquisas abrem-se possibilidades para posicionamentos críticos. Temos então uma direção: a direção do pensamento crítico, em que se percebe o mundo como socialmente construído.

Na formação continuada de professores, estruturada num sentido emancipatório, tem-se a educação para o crescimento das estruturas cognitivas, em que a educação não será considerada neutra e que nada existe antes que a consciência o forme. Quando ao sujeito lhe é possibilitada a construção da extensão da sua consciência, ele poderá construir habilidades na aprendizagem de ensinar e aprendizagem de pensar, portanto, isso se dará pelo alargamento do sistema cognitivo, com o aumento dos esquemas de diferenciação e compreensão (PIAGET, 1977).

Quando comparado aos modelos convencionais, até então presentes na formação continuada dos professores-parceiros envolvidos, este estudo, por ter centrado numa direção emancipatória, trouxe algumas implicações, que consideramos como positivas: **ao considerarmos que os professores estariam aprendendo, tivemos claro que ocorreria um processo de aprendizagem e que, cuja estrutura central, deixaria de ser causa-efeito, ou seja, a aprendizagem não seria resultado do ensino unidirecional.** Para tanto utilizamos, como estratégia e metodologia de ação, situações perturbadoras com conflitos (individuais ou coletivos - sócios-cognitivos), que promoveram desequilíbrios e

equilibrações. Assim a estrutura cognitiva esteve sempre em mudança ativa, ou seja, em constantes reequilibrações. Para a epistemologia genética, quando o sujeito passa de um estado de conhecimento/desenvolvimento para outro estado qualitativamente melhor, diz que ocorreu uma “equilibração majorante”. Assim o processo de aprendizagem, que se esperava ocorrer com os professores, não era cumulativo, mas transformador. Entretanto, sabe-se que nem toda perturbação leva à regulação, mas toda regulação leva à compensação, portanto, gerando transformações.

Mas, ao se estabelecer situações de questionamentos com conflitos sócios-cognitivos, não se estava buscando que o professor “descobrisse” respostas corretas num processo de revelação de algo escondido e, a partir daí, adequasse seus novos pensamentos, mas que ele construísse novas possibilidades de entender, com mais profundidade, a natureza da problemática, adotando atitudes que manifestassem inquietações e que provocassem tomadas de decisões superadoras com sentido transformador. Houve, ainda, por parte dos professores, a elaboração de hipóteses, formulações de problemas, busca de respostas e tomadas de decisões para soluções, fato que favoreceu o desenvolvimento de sistemas de sentido, num processo imaginativo, inventivo e autônomo.

Ao pretender que as equilibrações fossem ativas, críticas, portanto com tomadas de consciência, concluiu-se, como pressuposto, que todo equilíbrio estável de conhecimento deveria ser negado. Mas o ponto de partida sempre foi o conhecimento que o professor já possuía.

A formação em exercício da profissão deve reconhecer, como ponto de partida, a importância do saber extraído da experiência e da partilha e a troca desses saberes com outros parceiros; desencadeia-se, assim, um esforço de apropriação ativa de conhecimentos que proporcionaram subsídios às suas ações.

Pode-se considerar que quando a acomodação é de forma crítica, ela se torna um aspecto emancipatório e contribui para o processo de construção do pensamento do professor.

Ser um professor crítico-emancipatório é pressupor que os humanos são agentes ativos, cuja auto-análise reflexiva e cujo conhecimento de mundo levam à ação (RUIZ & BELLINI, 1998).

Salienta-se, então, que quando se pretende desenvolver um trabalho com a formação continuada de profissionais do ofício de ensinar, tal trabalho não deve ficar restrito e limitado ao acúmulo de informações, mas permeado pelo aprendizado do exercício individual e coletivo, da pesquisa, da reflexão crítica sobre suas ações docentes e seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos. Tais procedimentos possibilitam a reconstrução da identidade profissional e pessoal.

Percebemos que, pelo processo acontecido, os professores começaram a assumir, com mais profissionalismo, suas ações. Encontramos, também, que dessa forma, ao agirem, na busca de solução de problemas de forma emancipatória, os professores assumem posturas e atitudes como intelectuais.

Emancipar-se significa recuperar o espaço próprio, por conquista como sujeito do processo. Emancipar-se implica em ser governado por si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, F. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1993.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis, R.J. : Vozes, 1996.
- BERTRAND, Y. e VALOIS, P. Paradigmas educacionais: escola e sociedades. Lisboa : Horizontes Pedagógicos, s.d..
- BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (org). Educação Física: perspectivas para o século XXI. Campinas, S.P. : Papirus, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lex, São Paulo, v.6, n.36, p.3719-3739, dez. 1996.
- BRASIL. Resolução nº 3 de 16 de outubro de 1987, do Conselho Federal de Educação. Diário Oficial, Brasília, p: 9.635 - 9.636, 22/junho/1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Federal nº69.450, de 1º de novembro de 1971. Diário Oficial, Brasília, 1971
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : Educação Física. Brasília : MEC/SEF., 1997.
- _____. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais : Educação Física. Brasília : MEC/SEF., 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília : MEC/SEF., 1998.
- _____. Cadernos de Pesquisa nº 89, São Paulo, maio/94. P. 39-47
- CARR, W. e KEMMIS, S.. Teoria Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona : Martínez Roca, 1988.
- CARUGATI, F. e MUGNY, G.. La teoria del conflicto sociocognitivo. In: MUGNY, G. e PÉREZ, J. A.. Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona : Anthropos, 1988.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a História que não se conta. Campinas : Papirus, 1988.

- CORTELLA, M. S.. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo : Cortez, 1998.
- CORTESÃO, L. e STOER, S.. Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In: Revista Educação, sociedade & Cultura. Porto : Edições Afrontamento, maio 1997.
- DELVAL, J.. Aprender a aprender. Campinas, S.P. : Papyrus, 1997.
- _____. Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- DEMO, P.. Educação e qualidade. 2ª. ed. Campinas, S.P. : Papyrus, 1995.
- _____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 2ª ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991
- _____. Pesquisa como princípio educativo na Universidade. In. PALMA, A. P. T. V. & PALMA, J. A. V. (org) Ciclo de Palestras: Educação Física – UEL – 25 anos. Londrina, Pr. : Ed. UEL, 1999.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. Cadernos de Pesquisa nº 89, São Paulo, maio/94. P. 39-47
- DOLL JR., Willian E.. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997
- ELLIOTT, J.. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In. GERALDI, C. M. G. et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado de Letras : ALB, 1998.
- FARIA JR., A. G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (org). Educação Física: perspectivas para o século XXI. Campinas, S.P. : Papyrus, 1992.
- FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8ª ed.. São Paulo : Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, M. Escola Viva, Escola Projetada. Campinas : Papyrus, 1992.
- _____. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo : Cortez, 1995.

- GALLARDO, J. S. P. Preparação Profissional em Educação Física: um estudo dos Currículos das Escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e sua Relação com a Educação Física na Pré-escola e Quatro Primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo, 1988. Tese (Mestrado em Educação Física). USP.
- GALLARDO, J. S. P. et al. Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí, R.S. : Unijuí, 1997.
- GAMBOA, S. S.. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas, SP. : Práxis, 1996.
- _____. (Org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo : Cortez, 1995.
- GERALDI, C. M. G. et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado de Letras : ALB, 1998.
- GIOVANNI, L. M.. Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças da escola. Cadernos Cedes. O professor e o ensino: novos olhares, ano XIX, nº 44, Campinas, Unicamp, abril/98. P:46-58
- GIROUX, H. A.. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- GOMES, A. P.. O pensamento prático do professor. In NOVOA, A. (org) A formação do professor como profissional reflexivo. Lisboa : D. Quixote, 1992
- GUIRALDELLI, JR. P.. Educação física progressivista - a pedagogia social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo : Loyola, 1991.
- INHELDER, B. e CELLÉRIER, G.. O percurso das descobertas da criança: pesquisas sobre as microgêneses cognitivas. Lisboa, Portugal : Instituto Piaget, 1996.
- KINCHELOE, J. L.. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R.. Desenvolvimento como meta da educação. Harvard Educational Review, v.42, n 42, 1972.
- KOSIK, K.. Dialética do concreto. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, J. C.. Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo : Loyola, 1990.
- LIEBERMAN, A.. Collaborativer research: working with, not working on. Educational leardrships, nº 43, 1986. P: 28-32

- LUDKE, M.. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In GERALDI, C. M. G. et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado de Letras : ALB, 1998.
- MATURANA, H. R.. La realidade: objetiva ou construída? Guadalajara, México : Anthropos, Universidad Iberoamerica, Iteso, 1995.
- McLAREN, P.. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997
- MEDINA, J. P. S.. Educação física cuida do corpo...e “mente”. 4. ed. Campinas : Papirus, 1985.
- MENEZES, V. L.. A Formação Universitária do Profissional de Educação Física. In: PASSOS, S. (org). Educação física e esportes na universidade. Brasília : MEC-SEED, 1988.
- MIZUKAMI, M. G. N.. Ensino: o que fundamenta a ação docente? Tese de doutorado Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1983.
- MOREIRA, W. W.. Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas : Ed. Unicamp, 1991.
- _____. Formação e atuação do profissional em educação física escolar. In: Revista Paulista de Educação Física. v.5, n. 1/2, 1991.
- MORIN, E.. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa, Portugal : Instituto Piaget, s.d(a).
- _____. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa, Portugal : Europa-América, s.d(b).
- _____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996.
- _____. El paradigma perdido: ensayo de bioantropologia. 3ªed. Barcelona : Editorial Kairós, 1983.
- _____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo : Cortez, 2000
- MUGNY, G. e DOISE, W.. La construcción social de la inteligencia. México : Editorial Trilhas, 1983.
- NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In NOVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa : D. Quixote, 1992

- OLIVEIRA, A. B.. Educação Física no ensino médio - período noturno: um estudo participante. Tese de Doutorado apresentada ao PPG-Educação Física - Área Educação Motora, 1999, orientada pelo Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo.
- PAGOTTO, M. D. S.. Formação e atuação. Um estudo sobre representações de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1988.
- PALMA, Ângela P. T. V.. O desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil: o discurso do professor de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG-Educação-UNIMEP - Área Educação Motora, 1997a, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Wey Moreira.
- PALMA, J. A. V.. A Educação Física no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná: análise do discurso pedagógico dos professores. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG em Educação Física - Faculdade de Educação Física - UNICAMP, 1997b, orientada pelo Professor Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo.
- PARANÁ - SEED.. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Paraná, SEED, 1990.
- PARANÁ – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação nº 90 de 18 de/12/90 do processo 384/90
- PEREIRA, E. M. A.. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In. GERALDI, C. M. G. et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado de Letras : ALB, 1998.
- PERRENOUD, P.. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.
- PIAGET, J.. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa : Dom Quixote, 1977.
- _____. A tomada de consciência. São Paulo : Melhoramentos, 1974.
- _____. A epistemologia genética. Rio de Janeiro : Vozes, 1972.
- PIMENTEL, M. da G.. O professor em construção. Campinas, S.P. : Papirus, 1996.
- RICHARDSON, R. J.. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo : Atlas, 1989.
- ROMANELLI, O. O.. História da Educação no Brasil. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1980.
- RUIZ, A. R. e BELLINI, L. M.. Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia em ação. Londrina, Pr. : Editora da UEL, 1998.

- SAVIANI, D.. Escola e democracia. 19. ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- _____. Pedagogia Histórico-Crítica - Primeiras Aproximações . 3ª ed. São Paulo : Cortez, 1992.
- SCHLECHTY, P. e WHITORD, B.L.. Shared problems and shared vision: Organica collaboration. In SIROTNIK, K. A. e GOODLAD, J. I. (org). School-University partneships in action: Concepts, cases and concerns. Nova York, Teachers College-Press, 1988, pp: 191-204
- SILVA, J. B.. Educação Física, esporte, lazer: aprender a aprender. Londrina : Lido, 1995.
- SILVA, E. G. e TUNES, E.. Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender. Brasília : Ed. Universidade de Brasília, 1999.
- SILVA, T. T . Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ªed. Belo Horizonte : Autêntica, 1999a.
- _____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte : Autêntica, 1999b.
- THIOLLENT, M.. Metodologia da pesquisa-ação. 6ª ed.. São Paulo : Cortez, 1994.
- TOJAL, J. B.. Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo. Campinas : Unicamp, 1989.
- UNDERWOOD, G. L.. An Investigacion into The Teching of a Basketball Lessin Using Intericon Analysis Techniques. Pieron M (ed) Towards a Science of Teaching Physical Education Teaching Analysis. Liège, AIESEP, vol.2.1978.
- VÁZQUEZ, A. S.. Filosofia da práxis. 4ªed.. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.
- VILHENA, J. H.. Universidade como base da nova sociedade. Folha de São Paulo, Caderno A3, 16 de maio de 2000.
- VILLAR-ÂNGULO, L. M.. Na exploration of teacher's mental process. In Teaching and teacher education. V.4, n.3, 1988.
- ZEICHNER, K. N. e TABACHNICK, B. R.. Reflections on reflective teaching. In: ZEICHNER, K. N. e TABACHNICK, B. R..(eds). Issues and practices in inquiry-oriented teacher-education. London : Falmer Press, 1991.

ANEXOS

Anexo 01

Avaliação Situacional

AVALIAÇÃO SITUACIONAL

Elaborado por:
José Augusto Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina

Nas páginas seguintes você encontrará uma série de situações que podem ocorrer durante seu fazer docente na escola onde trabalha.

Após a descrição de cada situação, seguem-se três tipos de posicionamentos- respostas que um professor de Educação Física poderia ter dado.

Leia atentiosamente a descrição da situação e os posicionamentos-respostas. A seguir, assinale com um círculo, para cada uma das alternativas:

- Concorda Muito (CM)
- Concorda (C)
- Discorda (D)
- Discorda Muito (DM)

Ao posicionar-se, utilize, como critérios, seus conhecimentos, sentimentos, suas crenças e ou seus valores. Não se posicione favorável a uma resposta só porque ela parece ser aquela que deve ser escolhida para “impressionar bem”.

Uma vez assinalada a alternativa, evite fazer correções.

Não se esqueça de posicionar-se em **todas** as situações.

Lembre-se que somente um dos quatro tipos de julgamentos (CM, C, DM, D) deve ser assinalado para cada alternativa.

01- O professor Carlos, durante uma aula, pediu para os alunos correrem em qualquer direção. A orientadora educacional que assistiu aquela aula solicitou à Carlos, em uma reunião pedagógica, que falasse sobre o objetivo que pretendia alcançar com aquela atividade. Carlos disse que estava trabalhando a psicomotricidade dos alunos e, com isso, estava levando-os, sem que eles percebessem, a melhorar sua forma de corrida, desenvolvendo a organização espaço-temporal e a coordenação motora.

A) Carlos complementou dizendo que sua prática pedagógica tem procurado atender a concepção atual da área e que, agindo daquela forma, a Educação Física estaria sendo considerada componente curricular enquanto área de conhecimento possibilitando ao aluno a apropriação de sua motricidade.

CM C D DM

B) Carlos complementou dizendo que sua prática pedagógica tem procurado atender a concepção atual da área e que, agindo daquela forma, a Educação Física estaria sendo considerada componente curricular enquanto área de conhecimento pois está preocupada com o desenvolvimento psicomotor.

CM C D DM

C) Carlos complementou dizendo que sua prática pedagógica tem procurado atender a concepção atual da área e que, agindo daquela forma, a Educação Física estaria sendo considerada componente curricular enquanto área de conhecimento pois dessa forma, sem os alunos perceberem, estarão aprendendo a correr de forma organizada, harmoniosa e coordenada, características essenciais para o aprendizado de modalidades esportivas.

CM C D DM

02- O professor Antonio ensina aos alunos da sua turma de quinta série movimentos que ele considera muito importantes como preparatórios para modalidades desportivas, afirmando que o trabalho também é pré-desportivo. Baseado em seu trabalho, Antonio costuma argumentar, junto aos demais professores da escola onde atua, que a Educação Física, da forma como ele a concebe e trabalha é crítico-superadora, pois:

A) Numa pedagogia crítica de educação, as atividades desenvolvidas pela Educação Física devem procurar atingir os objetivos vinculados à melhoria da aptidão física, da saúde e do desenvolvimento psicomotor.

CM C D DM

B) Numa pedagogia crítica de educação o esporte ajudará o aluno a aprender a ganhar e a perder. O processo de transmissão de conteúdos dessa forma, favorecerá para que ele adquirira, desde cedo, condições para conviver com fracassos e vitórias, aspecto importante para se conviver numa sociedade moderna, globalizada e competitiva.

CM C D DM

C) Numa pedagogia crítica de educação as atividades programadas, com finalidades de práticas pré-desportivas e esportivas, conduzirão o aluno para uma autonomia e favorecerão a construção de um cidadão crítico e participativo.

CM C D DM

03- O planejamento da Educação Física para o ensino fundamental da escola onde Amaral trabalha apresenta como objetivo geral promover o desenvolvimento do homem integral. Atualmente estruturaram seu projeto pedagógico baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por isso, Amaral ao utilizar-se de exercícios físicos objetivando a aptidão física e saúde, com disciplina corporal e desenvolvimento psicomotor, afirma:

A) Que o seu trabalho estará contribuindo para a formação do homem integral, pois a cidadania está vinculada à construção de homens fortes e saudáveis.

CM C D DM

B) Que o seu trabalho não contribuirá para a formação do homem enquanto membro de uma sociedade, com capacidade de decisão e questionamento.

CM C D DM

C) Que para dar conta de atingir os objetivos destinados à Educação Física em sua escola ele deve preparar suas aulas através de técnicas pedagógicas diretivas, levando o aluno a repetir várias vezes o mesmo movimento, corrigindo sempre os possíveis erros motores para que ele não adquira vícios e com isso sua prática futura do esporte estará garantida.

CM C D DM

04- A turma da professora Marilda estava trabalhando com o conteúdo equilíbrio corporal. Marilda utilizou a brincadeira de amarelinha para possibilitar aos alunos vivenciarem situações de equilíbrios e desequilíbrios. As regras da brincadeira foram decididas pelo grupo. Alguns alunos, ao tentarem passar pela amarelinha, que deveria ser saltando com uma perna só, desequilibraram-se várias vezes. A professora, certa de que adota uma atitude construtivista, aproxima-se deles e diz:

A) *“Alguns alunos não estão conseguindo chegar até a casa sete, seguindo uma das regras definidas, que é saltar pelas casas com apenas uma perna. Quais modificações nas regras nós poderemos fazer para que mais colegas consigam passar por todas as casas ?*

CM C D DM

B) *“Vocês que estão caindo não fiquem preocupados nem desistam de brincar. Para conseguirem chegar até a casa sete basta que prestem atenção na forma que o João está saltando e procurem fazer igual, pois ele está fazendo corretamente.”*

CM C D DM

C) *“Não direi a vocês a forma correta de saltar, mas para melhorarem o seu equilíbrio fiquem saltando, ali ao lado, algumas vezes com a perna esquerda e depois com a direita para vivenciarem mais a forma de saltar, e depois venham de novo para a amarelinha.*

CM C D DM

05- A turma da oitava M3 do professor José tem trinta e cinco alunos. Ele propõe a eles uma brincadeira de pega-pega como aquecimento. Expõe as regras e explica cada uma delas; diz que haverá um pegador e pergunta quem quer sê-lo. Alguns alunos se recusam a participar da atividade. Decorrente do problema apresentado, José agiu da seguinte forma:

A) Disse aos alunos que se recusaram a participar que colocaria falta para todos eles naquele dia e os encaminhou para a orientação
CM C D DM

B) Disse aos alunos que não queriam participar da atividade para ficarem sentados e que no final da aula deveriam apresentar um relatório das atividades desenvolvidas.
CM C D DM

C) Pergunta aos alunos qual o motivo pelo qual eles não querem participar da atividade e discute com a turma toda buscando resolver a situação.
CM C D DM

06- O professor Teotônio preparou a aula para ser desenvolvida com bolas. Antes que pedisse para os alunos realizarem a atividade que ele havia programado (que era lançar a bola para o alto com as mãos, deixá-la bater no chão e passar por baixo da mesma e depois segurá-la com as duas mãos, pois ele determinara como objetivo principal o domínio de bola) eles começaram a correr pelo pátio gritando e chutando as bolas. A aula estava sendo observada pela orientadora educacional da escola que, minutos antes em conversa informal na sala dos professores, tinha dito a Teotônio que o bom professor é aquele que tem domínio e controle sobre seus alunos. Ele então:

A) Chamou a atenção de todos pedindo para que parassem de gritar e de chutar a bola e comesçassem a realizar o movimento que ele havia programado.
CM C D DM

B) Esperou alguns minutos e solicitou aos alunos que relatassem os movimentos que haviam feito.
CM C D DM

C) Esperou alguns minutos para os alunos vivenciarem o material e pediu para realizarem a atividade que ele havia programado previamente.
CM C D DM

07- O professor Paulo preparou para a sua aula com a turma da sexta-T5 uma sequência de exercícios sob a forma de jogo. Uma das atividades era passar pisando dentro de vinte arcos enfileirados no solo e quem completasse a tarefa marcaria ponto para a sua equipe. Pedro, ao executar a tarefa, passou fora de três arcos e Mariane, que é de outro grupo, reclama que aquilo não estava certo. Ao ouvir a reclamação:

A) Paulo paralisa a atividade e pergunta à turma: *“Qual era a ação que Pedro deveria realizar para marcar ponto para sua equipe ? O que foi que ele fez ? O que deve, então, fazer agora?”*
CM C D DM

B) Paulo, que estava atento às ações dos alunos, concorda com Mariane elogiando-a por ter prestado atenção e compreendido bem as regras e diz que a equipe de Pedro não marcará ponto.
CM C D DM

C) Paulo paralisa a atividade, explica-a novamente e pergunta à turma: *“Qual era a ação que Pedro deveria realizar para marcar ponto para sua equipe? O que foi que ele fez?”* Determina, então, que ele repita a atividade mas que não marcará ponto pois o que valeu foi a primeira passada.

CM C D DM

08- Flavio ao trabalhar com os alunos um jogo em duplas, que solicitava movimentos de fugir, perseguir e de lançar uma bola para acertar o companheiro (queimar), observou que Leonardo sempre “queimava” João e que este não conseguia acertar a bola em Leonardo. Preocupado em fazer com que João não desanimasse da atividade, Flavio:

A) Demonstra para João o movimento que deveria fazer para não ser mais “queimado” e quais ações seriam as melhores para poder queimar Leonardo.

CM C D DM

B) Pede para João dizer a razão pela qual ele era “queimado” e qual ação poderia ter feito para ter fugido dos lançamentos de Leonardo.

CM C D DM

C) Preocupado também em desenvolver a socialização, objetivo que colocara em seu planejamento, procura integrar João com a turma mostrando para ela a forma que Leonardo utilizou para “queimar” João, e pede para que os demais companheiros indiquem para João quais movimentos e ações ele poderia fazer para não ser queimado e conseguir queimar Leonardo.

CM C D DM

09- A atividade que a professora Ana programou solicitava que os alunos lançassem uma bola de plástico para acertarem em um alvo fixo na parede, obedecendo a distância que ela havia determinado. Alguns alunos não estavam conseguindo ter êxito na tarefa. A professora, preocupada com a construção e tomada de consciência de condutas motoras pelos alunos:

A) Passou a incentivar aos que não estavam conseguindo acertar o alvo com as seguintes frases: *“Faça uma corrida antes de lançar; capriche na pontaria; tente lançar mais para o alto”*.

CM C D DM

B) Solicitou que os alunos escolhessem a distância do alvo e fossem aumentando-a até o ponto que eles considerassem como ideal.

CM C D DM

C) Parou a atividade e disse: *“Vou facilitar e dar uma dica para aqueles que não estão conseguindo acertar: aproximem-se mais do alvo e procurem lançar a bola com as duas mãos, por baixo.”*

CM C D DM

10) Em uma aula de Educação Física o professor Carlos programou atividades com movimentos que são, considerados por ele, como pré-desportivos para o basquetebol. Mas, ao desenvolver a atividade, Carlos identifica alguns alunos que não estão fazendo os gestos da forma como ele pediu. Visando atingir os objetivos propostos, levando o aluno a não adquirir vícios em seus movimentos e preocupado em adotar uma atitude que não fosse tradicional e tampouco tecnicista, Carlos:

A) Sem dizer que os alunos erraram e sem fazer cobranças, demonstra novamente o gesto a ser executado e pede à eles que continuem com a atividade.

CM C D DM

B) Chama imediatamente os alunos que considera que não estejam fazendo o gesto de maneira correta mostra o erro e demonstra a maneira de execução.

CM C D DM

C) Procura agir de modo a não mostrar ao grupo que há alunos errando e utiliza Luiz, que ele considerou como executando corretamente o gesto técnico, para demonstrar, e diz: *"Quem de vocês está fazendo igual a Luiz? Ele está fazendo corretamente. Quem estiver igual a ele está de parabéns. Quem não estiver, procure fazer igual que estará fazendo certo"*

CM C D DM

11- Afonso que é professor de Educação Física, atuando no ensino fundamental há dez anos, acredita que nesse nível de educação a avaliação também deva ser feita. Para fazê-la, Afonso define os seguintes critérios:

A) Participação ordeira e disciplinada do aluno e o grau de socialização que ele estabeleceu durante as aulas. Para cada um desses critérios Afonso atribui os seguintes conceitos: ótimo, bom, regular e precisa melhorar.

CM C D DM

B) Se, ao aluno, por meio dos conteúdos ofertados, foi possibilitado construir, reconstruir e reelaborar novos conteúdos. Afonso utiliza uma ficha na qual anota todas as manifestações construtivas dos alunos.

CM C D DM

C) Afonso avalia os seus alunos em todas as aulas, mas como os conteúdos são bimestrais, ele deixa as duas últimas aulas do bimestre para a avaliação propriamente dita, e através de jogos procura analisar, de acordo com a faixa etária dos alunos, os movimentos que ele acredita terem sido ensinados. Observa também o desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade, do equilíbrio corporal e do esquema corporal. De posse dos dados de cada aluno ele atribui uma nota, mesmo sabendo que a Educação Física não reprova.

CM C D DM

12- Em suas aulas, com turmas das primeiras séries do ensino fundamental, a professora Luciana pede para os alunos deslocarem-se livremente pelos espaços e não interfere em suas formas de movimentação. A intervenção que ela faz centra-se na sugestão à troca de materiais (bolas, arcos,

cordas, bastões) solicitando freqüentemente que os alunos procurem ocupar todos os espaços disponíveis. Durante as atividades Luciana procura levar seus alunos a construírem hipóteses e depois testa-las. Paula, outra professora de Educação Física da escola, que assistiu algumas aulas disse que aquela prática docente:

A) Estaria colocando os alunos frente à conflitos cognitivos que eles não seriam capazes de resolver e tampouco entender pois ainda não estavam maduras.

CM C D DM

B) Poderia possibilitar ao aluno a apropriação real de sua motricidade, pois as possíveis perturbações decorrentes dos conflitos cognitivos podem gerar a tomada de consciência de suas ações motoras.

CM C D DM

C) Faria com que as situações de desequilíbrios cognitivos acontecidas durante as atividades se tornassem a mola propulsora para o desenvolvimento intelectual em Educação Física.

CM C D DM

13- O professor José diz que prefere, em suas aulas, trabalhar os conteúdos através de jogos pois para ele os jogos têm valor pedagógico e possibilita:

A) Via sua realização, a construção de esquemas de ação e habilidades motoras.

CM C D DM

B) Atingir o objetivo principal da Educação Física que é a iniciação e prática desportiva, mas que isso somente é utilizado até a quinta série do ensino fundamental pois é a fase de ouro na qual a criança está amadurecendo e se desenvolvendo podendo captar tudo que é passado em termos de movimentos.

CM C D DM

C) Ao aluno reconhecer-se a si mesmo e as próprias ações.

CM C D DM

14- Um profissional de Educação Física, ao trabalhar em uma instituição de educação infantil e ensino fundamental, programa sua área enfocando o desenvolvimento psicomotor e o auxílio à alfabetização, acreditando que:

A) É de total responsabilidade das instituições de educação ensinar ao aluno a aprender as coisas básicas adequadas à sua faixa etária.

CM C D DM

B) É também, de responsabilidade das instituições de educação, desenvolver as características que o aluno deva apresentar como caráter, vontades, necessidades, e conhecimentos.

CM C D DM

C) A Educação Física deverá preparar, compensar e até prevenir contra um possível “retardo” do aluno para a alfabetização.

CM C D DM

15- Ao ensinar seus alunos a manipularem uma bola de voleibol, Jane procura fazer com que eles realizem movimentos dentro de uma execução técnica que favoreça, num sentido de transferência da aprendizagem motora, a aquisição futura de um modelo padronizado pelo desporto. Acredita, então que:

A) Adotando essa atitude estará de acordo com os pressupostos pedagógicos da escola que são históricos-críticos pois levará os alunos a tornarem-se pessoas adultas mais ativas, que estarão aptas a participarem de jogos esportivos.

CM C D DM

B) Adotando essa atitude estará de acordo com os pressupostos pedagógicos da escola que são críticos e levará os alunos, quando estiverem em um nível mais elevado de escolaridade, a serem capazes de resolver seus problemas de ordem motora.

CM C D DM

C) Estará contribuindo para a formação do cidadão passivo, seguidores de modelos e adequado para seguir as orientações sociais em suas tarefas diárias.

CM C D DM

16- Quando encontrou com sua turma de alunos, no horário da aula, o professor Mateus procurou saber qual atividade era do interesse deles para aquela aula. Mateus identificou oito tipos de atividades e:

A) Procurou saber, por meio de uma votação que ele propôs, qual a atividade era a mais solicitada e a desenvolveu.

CM C D DM

B) Apresentou aos alunos a situação e buscou, junto com eles, a solução para o problema.

CM C D DM

C) Disse aos alunos que, como eram muitas as atividades elencadas, ele iria escolher uma outra diferente para que ninguém ficasse ofendido por não ter a sua escolhida.

CM C D DM

17- O professor Mário, em uma entrevista para preenchimento de cargo de professor de Educação Física para a educação infantil e ensino fundamental, afirmou que a escola é importante no processo de construção e formação da cidadania, preparando o aluno para a autonomia e a cooperação, pois para ele:

A) As escolas devem ter seus objetivos acreditando que o aluno aprende sempre, via construção, e devem também se preocupar com a qualidade e relações que a aluno faz dessas construções.

CM C D DM

B) A escola, a família, a igreja, a cultura e outras instâncias da vida social, têm a função de contribuir com o aluno para que ele possa transformar, se achar necessário, a sociedade em que vive.

CM C D DM

C) As escolas não devem se preocupar em trabalhar com assuntos de cidadania, cooperação e autonomia pois os alunos são pequenos e o grau de maturidade e desenvolvimento, que crianças desse nível de escolaridade apresentam, não permitem a compreensão de fatos tão complexos pois são assuntos ligados a uma esfera filosófica.

CM C D DM

18- O professor Peter preparou, para uma de suas aulas, um jogo de bola queimada com regras que ele adaptou. Durante o jogo, uma das equipes não conseguia jogar pois não havia entendido bem as regras. Peter adotou então a seguinte metodologia, utilizando-a com toda a turma: começou a ensinar o jogo por partes, levando os alunos a realizarem os movimentos que poderiam acontecer durante o jogo, como fintas, arremessos, esquivas, lançamentos e diversas formas de como agarrar a bola. Para que o jogo pudesse ser realizado, em seu todo, demorou seis aulas. Peter não estava preocupado com o tempo utilizado para que ele ensinasse os alunos a jogar, pois para ele, na Educação Física Escolar:

A) O jogo, quando bem trabalhado, favorece a eliminação de futuros vícios desportivos decorrentes de aprendizagens errôneas de movimentos, proporcionando também, a identificação de talentos esportivos para serem encaminhados para treinarem em algum clube da cidade.

CM C D DM

B) O jogo estabelece a aprendizagem da necessidade de obediência às regras, tanto esportivas como sociais, e isso facilitará ao aluno adaptar-se socialmente, criando o espírito de luta, ensinando-a a vencer e perder, condições necessárias às práticas desportivas e à realidade social que é bastante competitiva.

CM C D DM

C) Para que possa jogar, o aluno deve antes estar sabendo realizar os movimentos básicos.

CM C D DM

19- Teófilo era professor em uma escola particular que tinha coordenação pedagógica, coordenação de área, supervisão educacional e psicopedagogo. No início do terceiro bimestre letivo alguns alunos de uma turma composta só de meninos, pediram para que ele os deixasse jogar futebol.

A) Teófilo disse que não poderia atender o pedido porque futebol eles jogam fora da aula, no recreio, na rua, na praça, etc., e que ele deveria trabalhar outras modalidades esportivas que ainda não eram do conhecimento deles.

CM C D DM

B) Teófilo reuniu a turma e explicou aos alunos que, no planejamento, o futebol estava programado para o último bimestre sob a forma de campeonato, como prêmio, pois é um esporte que a maioria conhece e gosta. Pediu para terem um pouco de paciência porque quando chegasse o quarto bimestre iriam jogar muito futebol, a aula toda, mas que naquele momento ele deveria seguir o planejamento dado pela coordenação.

CM C D DM

C) Teófilo aproveitou o interesse dos alunos e trabalhou com o tema futebol, pois como uma manifestação cultural da motricidade ele também possibilita conhecimentos sobre o corpo e atitudes de cooperação.

CM C D DM

20- Na escola de Aparecido, os esportes estão programados para serem trabalhados como conteúdos. A justificativa apresentada pela escola para a colocação de modalidades esportivas como conteúdo escolar no planejamento é favorecer:

A) Ao professor, transmitir aos alunos saberes aceitos e indicados como adequados para uma convivência social desportiva futura.

CM C D DM

B) A construção de saberes pelo aluno que o possibilite ser procriador e reelaborador, junto com outras pessoas, de um espaço humano de convivência social desejável para uma vida cidadã.

CM C D DM

C) Ao professor, transmitir aos alunos saberes utilizando-se do esporte objetivando uma sociedade mais sadia, harmoniosa, ordeira e justa.

CM C D DM

21- Quando a professora Solange programou um mesmo jogo para uma turma de pré-escola e depois para uma turma de primeiro ano do ensino médio, ela procurou adaptar as regras às faixas etária dos alunos. Ela considera necessárias as adaptações pois:

A) Pelo grau de maturação, alunos pré-escolares ainda são pequenos e não conseguem realizar reflexões e abstrações, devendo ficar protegidos de fracassos e erros decorrentes dessa limitação.

CM C D DM

B) Os alunos de sua turma de ensino médio, devem ser submetidos a situações de desafios, pois somente assim estarão começando a serem preparados para enfrentar o dia-dia do mundo fora da escola.

CM C D DM

C) As adaptações poderão possibilitar aos alunos, tanto pré-escolares como aos do ensino médio, realizarem construções, por reflexões e abstrações, pois haverá situações perturbadoras que provocarão desequilíbrios cognitivos.

CM C D DM

22- A professora Ana solicitou aos alunos da sua turma que formassem grupos com quatro elementos e distribuiu para cada grupo quatro bolas de cor e tamanhos diferentes. Assim que entregou as bolas, Janaina rapidamente pegou todas as bolas para si, enquanto seus companheiros admirados olhavam para ela. Ana percebendo o que acontecera, aproxima-se de Janaina e:

A) Pega todas as bolas que estavam com Janaina e as distribui, uma para cada elemento do grupo, dizendo-lhes: *“agora podem começar a brincar.”*

CM C D DM

B) Pergunta aos alunos como deveriam fazer para que todos pudessem ter a mesma oportunidade de brincar igualmente.

CM C D DM

C) Explica a Janaina que ela não poderia ficar com todas as bolas, porque três de seus amigos ficariam sem brincar, e perguntou: *“Você acha justo que eles fiquem sem bolas?”*

CM C D DM

23- Todas as vezes que a professora Carmem precisa utilizar fila para uma atividade ela solicita aos alunos que a façam por ordem de tamanho. Num determinado dia, enquanto a fila estava sendo organizada pelos próprios alunos, Clarice perguntou à Carmem: *“Porque a fila tem de começar sempre por Alexandre?”* A professora então respondeu:

A) *“Porque Alexandre sempre me auxilia demonstrando o exercício, facilitando a compreensão por todos vocês”.*

CM C D DM

B) *“Se vocês ficassem na fila no lugar onde quisessem, vocês acreditam que conseguiriam ver o que vou mostrar para fazerem?”*

CM C D DM

C) *“Quando juntos decidimos os critérios sobre como organizar uma fila, você está lembrada qual o modo que nós encontramos para fazê-la melhor?”*

CM C D DM

24- Selma está muito interessada em fazer com que seus alunos consigam ficar mais independentes. Para isso suas aulas estão organizadas de modo que, no início, ela deixa os alunos escolherem o que fazer e como fazer, bem como o material para as suas atividades. Porém, alguns alunos se mostram ainda indecisos na escolha de um material e também no momento de realizar as atividades. Devido a isso, Selma adota a seguinte atitude:

A) Enquanto os alunos, que já escolheram material e o que queriam fazer, realizam suas atividades, chama individualmente os alunos indecisos e solicita que eles nominem cada material dentro da sala de Educação Física e descrevam as possíveis atividades motoras que podem ser feitas com eles.

CM C D DM

B) Não insistirá com os indecisos, pois não se deve forçar o aluno a nada. Deixando ele por si mesmo, no momento certo ele aprenderá, mais rapidamente e com mais autonomia.

CM C D DM

C) Determinar, a cada aula, apenas três tipos de materiais diferentes, pois para ela, quanto menos opção menor a incerteza e insegurança dos alunos, o que contribuirá para que eles decidam rapidamente por um deles.

CM C D DM

25- Elizabete reconhece a importância e necessidade de trabalhar atividades cooperativas com seus alunos. Ela organiza algumas visando possibilitar o desenvolvimento da cooperação e bom relacionamento entre eles. A maioria dos alunos já respondem muito bem a esses propósitos, outros porém são incapazes de cooperar. Pretendendo auxiliar estes alunos, Elizabete resolveu:

A) Cada vez que não conseguisse alcançar seus objetivos, colocaria o problema para a turma para que juntos pudessem resolver, mesmo que isso tomasse muito tempo da aula.

CM C D DM

B) Distribuir prêmios quando todos os elementos do grupo cooperam na realização da tarefa.

CM C D DM

C) Participar do grupo que está apresentando mais dificuldade ensinando e passando-lhes a informação que a cooperação entre os pares é muito importante para que a tarefa coletiva seja realizada.

CM C D DM

26- A professora Joana propôs à sua turma uma atividade que era sob a forma de circuit-training com vinte segundos de esforço e trinta de repouso para troca de estação. Fernanda parecia ser completamente incapaz de concentrar sua atenção na atividade; atrapalhava os companheiros, e reagia intensamente a qualquer tentativa no sentido de ser ajudada. Quando os argumentos de Joana junto a Fernanda tinham chegado ao máximo, sem sucesso, a professora:

A) Pediu à ela que a ajudasse na organização do material, privilégio que Joana só concedia aos alunos que se comportavam bem e mostravam-se interessados.

CM C D DM

B) Separou-a dos outros alunos ordenando-lhe, firmemente, que ficasse sentada descansando e pensando em suas atitudes.

CM C D DM

C) Desistiu de argumentar com Fernanda pois, com o seu potencial físico, ela não tem futuro como atleta. Joana acha que Fernanda já tem consciência disso, o que torna compreensivo o fato dela não ter interesse em algumas atividades da aula.

CM C D DM

27- Marcos é um aluno comunicativo, com capacidade normal de realizar movimentos. Entretanto, não consegue aceitar resultados que indiquem perda ou fracasso. Atribui que seu insucesso se deve ao fato de a professora coloca-lo num grupo com muitas meninas e que estas não sabem jogar. Observando a reação de Marcos a professora:

A) Não propõe mais situações que tenham como objetivo ganhar ou perder.

CM C D DM

B) Continua com sua programação, entendendo que alguns alunos não aceitam a derrota, por isso centra seus esforços no sentido de que os alunos busquem refletir sobre as situações motoras criadas por eles durante o processo e valorizá-las.

CM C D DM

C) Separa os grupos em números iguais de meninos e meninas para que não apresentem mais o argumento de Marcos.

CM C D DM

28- Luiz normalmente agredia seus companheiros quando era contrariado. Numa dessas ocasiões a professora Maria, que já lhe pedira muitas vezes que não tivesse tal atitude, disse-lhe:

A) *"Na próxima aula você não irá jogar na hora em que eu fizer jogo. Você ficará sentado ao meu lado porque bateu em seu amigo."*

CM C D DM

B) *"Se você continuar a bater em seus amigos, vou mandar que todos reajam da mesma forma com você."*

CM C D DM

C) *"Luiz, o que foi que seu companheiro lhe fez que não o agradou? O que você acredita que ele deveria ter feito? Você está certo que batendo no seu amigo é a melhor forma de resolver a situação que lhe desagrada?"*

CM C D DM

29- Lúcia estava trabalhando com arcos e quando estava no meio da atividade começou a chover. Rapidamente conduziu os alunos para dentro de uma sala mas antes que pudesse reorganizar a turma novamente Alfredo pegou um dos arcos e atirou para cima acertando o ventilador do teto que estava ligado, provocando muito barulho e assustando os demais do grupo. Lúcia então:

A) Pegou o arco de Alfredo e não lhe devolveu, dizendo: *"Assim como nós ficamos sem o ventilador, você ficará sem brincar e irá falar com a Diretora."*

CM C D DM

B) Conversou com Alfredo sobre o que havia acontecido ouvindo as explicações e justificativas sobre o seu ato e as discutiu com toda a turma.

CM C D DM

C) Chamou a Coordenadora Pedagógica da escola, contou o que acontecera, e exigiu que Alfredo ficasse sem fazer sua aula por uma semana.

CM C D DM

30- Linda demorava muito para copiar as informações da aula anterior do quadro de giz, e devido a isso, quase sempre, chegava atrasada na aula de Educação Física, não participando do planejamento do dia, já que os alunos decidiam sem ela. Como as atividades programadas não agradavam Linda, ela não realizava a tarefa por completo e tampouco ficava quieta, perturbando os demais não permitindo que a atividade transcorresse normalmente. A professora:

A) Convidou Linda para descansar até que chegasse na parte da aula que ela gostasse.

CM C D DM

B) Disse a Linda que: *"Você é muito lerda, precisa copiar mais depressa o que a outra professora passou, só assim você conseguirá participar do planejamento do dia."*

CM C D DM

C) Avisou-a que daquele dia em diante esperaria por ela para que pudesse participar, junto com os outros, do planejamento do dia.

CM C D DM

31- Vítor foi transferido de escola no meio do ano e embora fosse um aluno muito esperto, tinha algumas dificuldades motoras. A professora de Educação Física, percebendo suas limitações:

A) Resolveu que ele a ajudaria ficando responsável para cuidar do material pedagógico, dessa forma ele se sentiria muito útil e não ficaria constrangido por não estar participando das atividades.

CM C D DM

B) Começou a programar atividades com grau de complexidade menor do já vinha fazendo com esta turma para que Vítor tivesse as mesmas condições que os demais.

CM C D DM

C) Continua com seu programa já estabelecido, pois a proposta dela é solicitar que todos desenvolvam as tarefas de acordo com suas possibilidades.

CM C D DM

32- Antonio acredita que para alcançar, em sua aulas de Educação Física, os objetivos indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como a autonomia, a participação, a cidadania e o senso crítico dos seus alunos, ele tem de:

A) Nos últimos dez minutos de cada aula, ler para seus alunos, um trecho do jornal que apresente uma notícia sobre assuntos ligados à política, levando-os a ter um posicionamento crítico.

CM C D DM

B) Mostrar aos alunos, quando eles disserem que querem ser jogadores de futebol pois assim poderão ganhar bastante dinheiro, que para isso, eles precisarão trabalhar muito, serem esforçados e dedicados em todas as aulas e em todas as matérias e que nem todos conseguirão pois o mercado é muito concorrido.

CM C D DM

C) Possibilitar, durante as atividades, momentos que levem o aluno a expressar-se, refletindo sobre as ações e situações acontecidas.

CM C D DM

33- Paulo, Jorge e Angela, são professores de Educação Física de uma mesma escola. Ao preparar o planejamento, no começo do ano, Jorge disse que, durante todo o segundo semestre, teria como tema em suas aulas a ginástica geral. Paulo e Angela disseram que ele não poderia fazer isso, pois:

A) A ginástica geral deve fazer parte do planejamento como forma de preparação física e orgânica para os esportes e deve ser colocada na parte inicial da aula e no começo do ano letivo.

CM C D DM

B) A ginástica geral necessita de bastante materiais, muitos deles sofisticados e a escola não os possuía, tampouco dispunha de verba para adquiri-los.

CM C D DM

C) A ginástica geral é para ser utilizada apenas em instituições como o Exército, pois é uma prática individualizada, com exercícios de balanceios, giros e saltos, muitos parecidos com os métodos tradicionais, tipo a calistenia.

CM C D DM

34- Ao ser questionado, na reunião pedagógica mensal de sua escola, que pertence à rede pública estadual, por que ele trabalhava esportes em suas aulas de Educação Física, Petronio respondeu:

A) *“Os esportes são obrigatórios em aulas de Educação Física porque fazem parte do conteúdo que está especificado no Currículo que o estado manda para as escolas”.*

CM C D DM

B) *“A Educação Física trabalha com o movimento humano e os esportes são formas culturais de manifestação desse movimento”*

CM C D DM

C) *“Os alunos gostam de jogar, e a aula de Educação Física pode satisfazer essa necessidade de jogo que as crianças têm. Nenhuma outra matéria da escola favorece para que o aluno jogue, então nós procuramos compensar, além do que ele poderá extravasar e descarregar as energias acumuladas por ter ficado muito tempo sentado nas carteiras dentro da sala de aula.”*

CM C D DM

35- Ao ser questionado como trabalha, em suas aulas, com a pedagogia histórico-crítica, Mateus disse que faz da seguinte forma:

A) Utiliza os dez minutos iniciais da última aula da semana para os alunos falarem sobre as atividades das aulas anteriores que menos gostaram e as que mais gostaram. Depois de ouvir as colocações dos alunos ele repete, nessa última aula, a atividade que os alunos mais gostaram.

CM C D DM

B) Divide a aula em três partes: aquecimento (10 minutos), principal (25 minutos) e final ou volta a calma (10 minutos). Na parte principal ele geralmente trabalha um esporte ensinando fundamentos e colocando os alunos para jogar. Na parte final da aula ele pede para os alunos criticarem as ações do juiz, as regras do jogo e as atitudes dos companheiros e adversários. Mateus geralmente coloca como juiz um dos elementos do grupo, e ele faz com que todos passem pela posição de juiz para que todos vivenciem a experiência de serem criticados.

CM C D DM

C) Ele deixa sempre uma parte da aula para teoria e determina previamente, logo no início do ano, um dia para cada aluno da turma fazer uma pergunta para ele, por escrito, sobre qualquer assunto ligado ao esporte que ele programou para o bimestre. Conforme o estabelecido, ele responderá a pergunta na aula seguinte para poder preparar a resposta com informações precisas, atuais e verdadeiras. Como ele faz provas escritas, Mateus disse que as respostas das perguntas passam a se constituir matéria para a avaliação bimestral.

CM C D DM

36- Pafúncio, professor recém-formado, estava assumindo aulas em uma escola da cidade. Na reunião de planejamento, juntamente com os outros professores de Educação Física da escola, ele perguntou como faria para organizar o seu plano de curso (pois ele havia terminado há pouco tempo o estágio no curso de Licenciatura e teve de fazer o plano de curso e plano de unidade). Os professores, procurando auxiliá-lo, responderam:

A) *“A Secretaria manda o planejamento com vários esportes, você escolhe quatro de acordo com a disponibilidade das quadras e define o bimestre em que irá desenvolver-los. Procure, sempre que possível, colocar os esportes de base nos primeiros bimestres como preparação física. Preste atenção, também, em que época do ano será colocado: se inverno ou verão.”*

CM C D DM

B) *“Identifique junto ao seu grupo de alunos quais conteúdos são mais significantes, atuais, que tenham valor cultural, formativo e instrumental, e que fazem parte da realidade social deles.”*

CM C D DM

C) *“Utilize o planejamento que a escola já tem. Faça uma cópia, não esqueça de alterar o ano que está no cabeçalho, colocando o seu nome. Verifique se existe materiais disponíveis para o esporte que você vai querer dar pois cada um de nós tem uma cota de bolas para o ano todo. Veja qual a sua cota.”*

CM C D DM

37- A Professora Catarina, assim como o Professor Jorge, também programou a Ginástica Geral como um dos temas de estudos para os alunos de suas turmas. Ela assim o fez porque considera a Ginástica Geral como:

A) Possibilidade de manifestação de todas as formas de movimentos, podendo utilizar-se da dança, dos jogos populares, dos esportes, e de expressões folclóricas.

CM C D DM

B) Única forma concreta que possibilita atingir os objetivos da Educação Física Escolar que é a preparação física do aluno e a disciplina corporal. Por meio dela o professor controla mais a turma, não possibilitando bagunça e contribuindo para que o aluno volte mais calmo para assistir outras aulas pois extravasa as energias acumuladas.

CM C D DM

C) Uma manifestação da cultura corporal e motora composta por um conjunto de expressões humanas fruto de construções criativas da coletividade nas relações com o meio, que possibilitam tanto a formação humana como a capacitação.

CM C D DM

Anexo 02

Resumo da Comunicação Oral sobre o
Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Física apresentada
em um Evento Científico

GEPEF - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA¹

*Amador Cordeiro Batista Filho **

*Ricardo de Paula Barboza **

*Dirce Ferreira Gameiro **

*Adriana Tomé da Silva **

*Augusto Raimundo da Silva **

*Heloisa Christiane Xavier **

*Silvia Pavesi Sborquia **

*José Augusto Victoria Palma ***

*Jorge Sergio Pérez Gallardo ****

Ainda que garantida por lei como componente curricular para configurar no contexto da educação escolarizada, a Educação Física não tem conseguido sustentar-se como legítima integrante do processo educacional. Fatores de ordem interna, como a formação profissional, têm contribuído para que tal estado de situação. Verifica-se que o processo de formação profissional, tem-se centrado num corpo de informações técnicas em detrimento de um processo que possibilite reflexões/abstrações sobre temas amplos da educação e da própria Educação Física. Preocupados em superar uma formação considerada carente, este grupo de professores da Rede Pública Estadual do Paraná resolveu constituir o Grupo de Estudos e Pesquisas. Cada membro do grupo trouxe suas certezas, expectativas, dilemas e conflitos. Estudos mostram que práticas reflexivas e grupos que **refletem-em-ação** tendem a elaborar e reelaborar conhecimentos qualitativamente superiores. Os problemas levantados pelo grupo são de ordem filosófica, sociológica e didática. Os temas relacionados para estudos são: concepção de escola, educação escolarizada, Educação Física e formação profissional. O propósito deste Grupo de Estudos não está na produção de dados e melhores teorias sobre a educação, mas na produção de uma cognição metateórica, sustentada por reflexão/abstração.

* Professores de Educação Física da Rede Pública Estadual do Paraná - Londrina

** Professor na Universidade Estadual de Londrina - CEFD - GRD

*** Professor na Universidade Estadual de Campinas - FEF - DEM

¹ Trabalho apresentado no II Encontro de Atividades Científicas da UNOPAR - 1999, promovido pela UNOPAR - Londrina

Anexo 03

Boletim GEPEF – Grupo de Estudos e
Pesquisas em Educação Física –
nº 01, v. 01, 2000

Boletim do
GEPEF



CEFD
UEL

ANO 01 - NÚMERO 01 - 2000

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Gianna Leppre Perim (Diretora)
Marival Antonio Mazzio (Vice-Diretor)

Comissão Editorial

José Augusto Victoria Palma
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Jorge Sergio Pérez Gallardo

Boletim do
GEPEF

Endereço para Correspondência
Centro de Educação Física e Desportos
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física

Caixa Postal 6001 - Sala 915
CEP - 86051-990 - Londrina - Paraná
Fone/Fax 43 371 - 4144
e-mail: angpalma@uel.br

Publicação Anual
Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Física



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



editora UEL

Boletim do GEPEF – CEFD/UEL

Publicação Anual do
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física

Volume 1 – Número 1 – Janeiro/Dezembro 2000

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Gianna Leppre Perim (Diretora)
Marival Antônio Mazzio (Vice-Diretor)

Comissão Editorial
José Augusto Victoria Palma
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo

Coordenação Geral
José Augusto Victoria Palma

Endereço para Correspondência
Centro de Educação Física e Desportos
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
Caixa Postal 6001
CEP 86051-990 – Londrina – Paraná
Fone/Fax (43) 371-4144
e-mail: angpalma@uel.br

Boletim do GEPEF – CEFD/UEL, Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-45, jan./dez. 2000

Publicação editada pela Editora da Universidade
Estadual de Londrina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

REITOR

Jackson Proença Testa

VICE-REITOR

Marcio José de Almeida

CONSELHO EDITORIAL

Leonardo Prota (Presidente)

José Eduardo de Siqueira

José Vitor Jankevicius

Lucia Sadayo Takahashi

Mary Stela Müller

Paulo Cesar Boni

Ronaldo Baltar

NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA E REVISÃO GERAL

Ilza Almeida de Andrade

FICHA CATALOGráfICA

Boletim do GEPEF – CEFD/Uel / Grupo de Estudos e Pesquisas em
Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade
Estadual de Londrina. – Vol. 1, N. 1 (Jan./Dez. 2000)-
– Londrina : Ed. UEL, 2000-
v. : 21 cm

Anual

Descrição baseada em: Vol. 1, N. 1 (Jan./Dez. 2000)

ISSN

1. Educação Física – Pesquisa – Periódicos. 2. Educação física –
Estudo e ensino – Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação Física e Desportos. Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Física.

CDU 796(05)

Solicitamos permuta / We would like an exchange agreement

Sumário

EDITORIAL	5
GEPEF – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	11
Amador Cordeiro Batista Filho, Ricardo de Paula Barboza, Dirce Ferreira Gameiro, Adriana Tomé da Silva, Augusto Raimundo da Silva, Heloisa Christiane Xavier, Sílvia Pavesi Sborquia, José Augusto Victoria Palma, Jorge Sergio Pérez Gallardo	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO	13
Augusto Raimundo da Silva	
CARACTERÍSTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MERCADO DE TRABALHO DE LONDRINA, FORMADOS A PARTIR DO CURRÍCULO IMPLANTADO EM 1990 - UEL	15
Augusto Raimundo da Silva	
CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA ..	17
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma	
O CONCEITO DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	19
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma	
A UTILIZAÇÃO DO ENSINO COM PESQUISA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	21
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma	
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DIRECIONADOS PARA SAÚDE NO ENSINO BÁSICO	23
Omar de Brito Garcia	
A CULTURA MOTORA, A EDUCAÇÃO FÍSICA, E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	25
Omar de Brito Garcia, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	

A ESCOLA E A DIVULGAÇÃO DE SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM DESTAQUE	27
Orlando Mendes Fogaça Júnior, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE SUPERADORA: ÊNFASE À TOMADA DE CONSCIÊNCIA	29
Orlando Mendes Fogaça Júnior, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
A DEMARCAÇÃO DO CAMPO DO EXERCÍCIO MOTOR	31
Amador Cordeiro Batista Filho	
A DANÇA NA ESCOLA : A CONSTRUÇÃO DE UMA COREOGRAFIA	33
Sílvia Pavesi Sborquia	
A EDUCAÇÃO FÍSICA RUMO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	35
Sílvia Pavesi Sborquia	
EXPRESSIVIDADE E INTENCIONALIDADE NAS AÇÕES MOTORAS DOS ESCOLARES	37
Sílvia Pavesi Sborquia	
A DANÇA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
Sílvia Pavesi Sborquia	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE	40
Sílvia Pavesi Sborquia	
UMA POSSÍVEL TRAVESSIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	41
Elizabete Aparecida Lamazalle Achermann, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma	
CRECHE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: QUESTÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	43
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUALIFICAÇÃO DE ATENDENTES DE CRECHES	44
Nerva Regina de Mello	
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	45

reflexiva sobre o ofício de ensinar, pois consideramos que os professores não são massas amorfas. Assim sendo, limitar a formação a um espaço institucionalizado é ficar condicionado a um pensamento simplificado e acanhado: ela precisa acontecer em todos os tempo do processo formal (antes/durante/depois) e como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho. A contextualização é importante quando se busca a tomada de consciência do que é conhecimento do conhecimento.

Assim, quando a consciência torna-se reflexiva, os professores estarão construindo suas concepções de mundo, homens, escolas, sociedades, desenvolvimento, ensino e aprendizagem, e no nosso caso particular, de Educação Física. Ao trabalhar com a competência reflexiva abre-se possibilidades para posicionamentos críticos.

A utilização de uma forma de capacitação cujo sentido seja emancipatório trará algumas implicações pois a estrutura da aprendizagem deixará de ser causa-efeito, ou seja, a aprendizagem não será resultado direto do ensino.

Quando o desenvolvimento acontecido pelo processo de formação continuada é desencadeado, cresce o profissionalismo.

Num processo cooperativo, de parceria, as interações geram e agem sobre o conhecimento no contexto escolar, pelo e para o profissional que o usa. Percebemos que dessa forma, ao agirem na busca de solução de problemas, os professores estão assumindo posturas e atitudes, como intelectuais e com autonomia. Busca-se recuperar a confiança em suas possibilidades.

As primeiras manifestações, decorrente deste processo emancipatório instalado, estão neste Boletim. São trabalhos que durante o ano de 1999 foram elaborados pelos professores membros do Grupo, como consequência dos vários momentos de estudos.

*José Augusto Victoria Palma
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Jorge Sergio Pérez Gallardo*

Objetivo Geral do GEPEF

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física tem como objetivo geral promover estudos que possibilitem ao profissional da Área Educação Física responder a problemas decorrentes da sua ação pedagógica no cotidiano educacional escolarizado.

METAS PARA O BIÊNIO 2000/2001

Uma das conseqüências de um estudo quando ele atende as nossas expectativas e responde a muitos de nossos problemas é a necessidade de se continuar estudando.

Para atendimento aos objetivos do GEPEF, foram estabelecidas as seguintes metas:

Meta 01 - Apresentação do grupo em evento da área

Meta 02 - Os membros do grupo, individualmente ou coletivamente deverão elaborar projeto de pesquisa e implementá-lo

Meta 03 - Cada membro do Grupo, individualmente ou formando grupo com outros parceiros, deverá escrever um artigo sobre o que se estudou ou que esteja estudando para ou apresentá-lo em evento científico ou publicá-lo em periódicos

Meta 04 - Edição de um Boletim Anual do Grupo para funcionar como divulgação dos trabalhos, das produções acontecidas e para publicação de artigos, resenhas e resumos elaborados pelos membros do grupo

Meta 05 - Promover encontros e reuniões científicas, no mínimo duas vezes ao ano, com profissionais que estão pesquisando sobre o tema Educação e Educação Física Escolar

Área e Linhas de Estudos do GEPEF

Por ser integrante do Laboratório de Pesquisa em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, o GEPEF adota a mesma área e suas respectivas linhas.

ÁREA DE ESTUDO

Educação Física na Educação Básica

Características da área Educação Física na Educação Básica
Estudos sobre:

- a) Elaboração, aplicação e avaliação de programas de Educação Física na escola
- b) Aspectos da preparação/capacitação profissional do professor de Educação Física

LINHAS DE ESTUDOS

- 1- Significados e Objetivos da Educação Física na Educação Básica;
- 2- Conhecimento e conteúdo da Educação Física na Educação Básica: conceitos, habilidades e atitudes;
- 3- Procedimentos metodológicos e de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica;
- 4- Caracterização acadêmica e profissional do trabalho do professor de Educação Física.

GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física¹

Amador Cordeiro Batista Filho *
Ricardo de Paula Barboza *
Dirce Ferreira Gameiro *
Adriana Torné da Silva *
Augusto Raimundo da Silva *
Heloisa Christiane Xavier *
Sílvia Pavesi Sborquia *
José Augusto Victoria Palma **
Jorge Sergio Pérez Gallardo ***

Ainda que garantida por lei como componente curricular para configurar no contexto da educação escolarizada, a Educação Física não tem conseguido sustentar-se como legítima integrante do processo educacional. Fatores de ordem interna, como a formação profissional, têm contribuído para que tal estado de situação. Verifica-se que o processo de formação profissional, tem-se centrado num corpo de informações técnicas em detrimento de um processo que possibilite reflexões/ abstrações sobre temas amplos da educação e da própria Educação Física. Preocupados em superar uma formação considerada carente, este grupo de professores da Rede Pública Estadual do Paraná resolveu constituir o Grupo de Estudos e Pesquisas. Cada membro do grupo trouxe suas certezas, expectativas, dilemas e conflitos. Estudos mostram

¹ Trabalho apresentado no II Encontro de Atividades Científicas da UNOPAR - 1999, promovido pela UNOPAR - Londrina.

* Professores de Educação Física da Rede Pública Estadual do Paraná - Londrina

** Professor na Universidade Estadual de Londrina - CEFD - GRD.

*** Professor na Universidade Estadual de Campinas - FEF - DEM.

que práticas reflexivas e grupos que refletem-em-ação tendem a elaborar e reelaborar conhecimentos qualitativamente superiores. Os problemas levantados pelo grupo são de ordem filosófica, sociológica e didática. Os temas relacionados para estudos são: concepção de escola, educação escolarizada, Educação Física e formação profissional. O propósito deste Grupo de Estudos não está na produção de dados e melhores teorias sobre a educação, mas na produção de uma cognição metateórica, sustentada por reflexão/abstração.

Anexo 04

Boletim GEPEF – Grupo de Estudos e
Pesquisas em Educação Física –
nº 02, v. 01, 2001

Boletim do GEPEF - CEFD / UEL

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Gianna Leppre Perim (Diretora)
Marival Antonio Mazzio (Vice-Diretor)

Comissão Editorial
José Augusto Victoria Palma
Angela Pereira Teixeira Victoria Palma
Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo
Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Coordenação Geral
Angela Pereira Teixeira Victoria Palma

Endereço para Correspondência

Centro de Educação Física e Desportos
Laboratório de Pesquisas em Educação Física
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
Caixa Postal 6001
CEP 86051-990 - Londrina - Paraná
Fone/Fax (43) 371-4144
E-mail: angpalma@uel.br

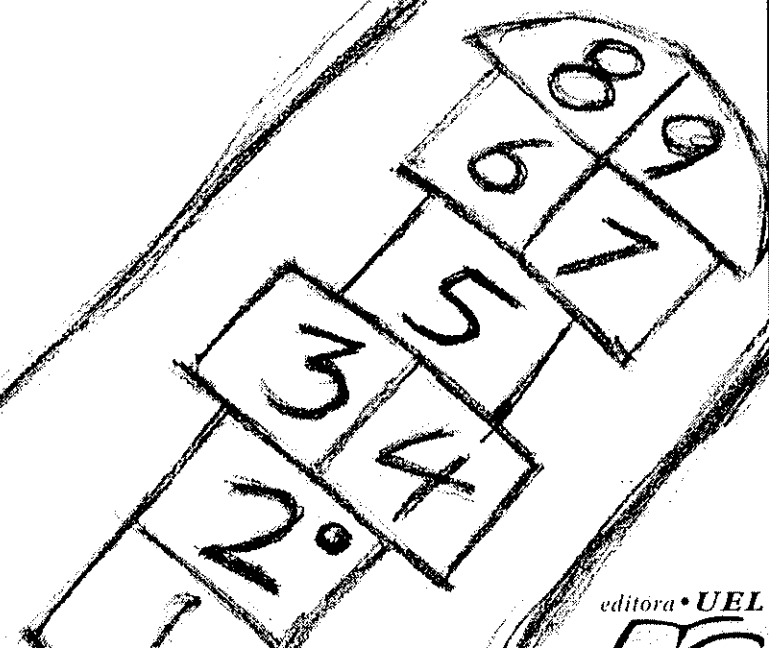
Boletim do GEPEF - CEFD / UEL

VOLUME 2 - NÚMERO 1 - JAN./DEZ. 2001

VOLUME 2 - NÚMERO 1 - JAN./DEZ. 2001
ISSN 1519 - 9592

Boletim do GEPEF - CEFD / UEL

Publicação ANUAL do
Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Física



Boletim do GEPEF – CEFD/UEL

Publicação Anual do
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física

Volume 2 – Número 1 – Janeiro/Dezembro 2001

ISSN 1519-9592

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Gianna Leppre Perim (Diretora)
Marival Antonio Mazzio (Vice-Diretor)

COMISSÃO EDITORIAL

José Augusto Victoria Palma
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo
Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

COORDENAÇÃO GERAL

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Centro de Educação Física e Desportos
Laboratório de Pesquisas em Educação Física
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
Caixa Postal 6001
CEP 86051-990 – Londrina – Paraná
Fone/Fax (43) 371-4144
e-mail: angpalma@uel.br

Publicação editada pela Editora da Universidade
Estadual de Londrina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

REITOR

Prof. Dr. Pedro A. Gordon

VICE-REITORA

Profa. Dra. Vera Lucia Tieko Suguihiro

CONSELHO EDITORIAL

Leonardo Prota (Presidente)

José Eduardo de Siqueira

José Vitor Jankevicius

Lucia Sadayo Takahashi

Mary Stela Müller

Paulo Cesar Boni

Ronaldo Baitar

NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA E REVISÃO GERAL

Ilza Almeida de Andrade CRB 9/882

FICHA CATALOGráfICA

Boletim do GEPEF – CEFD/UEL / Grupo de Estudos e Pesquisas em
Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos,
Universidade Estadual de Londrina. – Vol. 1, N. 1 (Jan./Dez. 2000)-
– Londrina : Ed. UEL, 2000-
v.; 21 cm

Anual

Descrição baseada em: Vol. 1, N. 1 (Jan./Dez. 2000)

ISSN 1519-9592

1. Educação Física – Pesquisa – Periódicos. 2. Educação física –
Estudo e ensino – Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação Física e Desportos. Grupo de Estudos e
Pesquisas em Educação Física.

CDU 796(05)

Solicitamos permuta / We would like an exlange agreement

Sumário

EDITORIAL	7
O QUE É O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	9
ÁREA E LINHAS DE ESTUDOS DO GEPEF	10
METAS PARA O ANO DE 2001	11

ARTIGOS

TEORIAS EDUCACIONAIS E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA	15
Orlando Mendes Fogaça Júnior, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
EQUILÍBRIO CORPORAL E DESEQUILÍBRIOS COGNITIVOS: O CONHECER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
Gisele Franco de Lima, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
EMPREGO DE MÉTODOS CRIATIVOS NO ENSINO DO ESPORTE E DO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	36
Silvano da Silva Coutinho	
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES (FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL)	53
João Batista A.G. Tojal	

RESUMOS

A SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	73
Daniela Cristiane de Moraes, Heloisa Christiane Xavier, Raquel Valarini	
EDUCAÇÃO FÍSICA E UM CONTEÚDO NA ESCOLA	74
Heloisa Christiane Xavier, Adriana Tomé	

ISSN 1519-9592

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ESPORTE: A RELEITURA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	75
Dirce Ferreira Gameiro	
O EQUILÍBRIO CORPORAL E OS DESEQUILÍBRIOS COGNITIVOS: O CONHECER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO	77
Gisele Franco de Lima, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
OS CONHECIMENTOS E OS SABERES TRATADOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DE 1ª A 4ª SÉRIES	79
Omar de Brito Garcia, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
DIAGNÓSTICO DOS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS QUE NORTEIAM OS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DOS FORMANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNOPAR ..	81
Omar de Brito Garcia, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS IDEOLOGIAS QUE NORTEIAM O ENSINO	83
Adriana Schobiner da Costa, Luana Cristine Franzini da Silva, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
PROJETO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES UMA NOVA FACETA ..	85
Amador Cordeiro Batista Filho, Gisele Resstel Amaral	
ENSINO: NATUREZA E MODELOS	86
Amador Cordeiro Batista Filho	
PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	87
Neiva Regina de Mello, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
O CONSTRUTIVISMO COMO FAZER PEDAGÓGICO E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	89
Orlando Mendes Fogaça Júnior, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO FORÇA CORPORAL	91
Orlando Mendes Fogaça Júnior, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
A PRÁTICA DE ENSINO COMO PRÁXIS REFLEXIVA	93
Sílvia Pavesi Sborquia	
UMA INTERVENÇÃO CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O FUTEBOL NA ESCOLA	95
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma	

ISSN 1519-9592

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS PARA UMA INTERVENÇÃO CONSTRUTIVA	96
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma	
O JUÍZO MORAL DA CRIANÇA: A PRÁTICA E AS CONSCIÊNCIA DAS REGRAS	98
Beatriz Carmo Lima de Aguiar, Sueli Spolador S. de Souza	
RELAÇÕES VINCULARES: FAMÍLIA, ESCOLA, PAIS, PROFESSORES E ALUNOS	100
Beatriz Carmo Lima de Aguiar, Sueli Spolador S. de Souza	
A INSTITUIÇÃO CRECHE: SEUS PRIMÓRDIOS	102
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	
A INSTITUIÇÃO CRECHE NO BRASIL PÓS-64 E SUA RELAÇÃO COM A EMANCIPAÇÃO DO GÊNERO FEMININO	104
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	
A INSTITUIÇÃO CRECHE: APONTAMENTOS SOBRE SUA HISTÓRIA	106
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	
A INSTITUIÇÃO CRECHE NO BRASIL: REVISÃO DO SEU SIGNIFICADO	108
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	
O EDUCADOR INFANTIL E SUA COMPREENSÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO HUMANO	110
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	
ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	112
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	
LIVROS ADQUIRIDOS PELO GEPEF	114
EVENTOS REALIZADOS PELO GEPEF	116
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	117

.
.
.
.
.
.....

Editorial

Tem-se constituído como fala corrente entre os educadores de professores que, para haver superação do atual modelo educacional é necessário que ocorra mudança nos fundamentos que orientam as ações pedagógicas na escola. Contudo o que se tem observado é que grande parte das ações desencadeadas, principalmente por parte dos órgãos governamentais, centram-se em sugestões de mudanças de estratégias e técnicas de ensino.

Entendemos que tal fato não possibilita processos reflexivos nos professores sobre seu papel no ofício de ensinar, para que ensinar, e a quem ensinar. Tal situação é facilmente observada quando propostas curriculares governamentais surgem e os professores são "convidados" a aceitá-las. Temos por certo, que estas propostas, pelo sentido unilateral que percorreram, não são coerentes com os pressupostos filosóficos intrínsecos, mesmo os seus propositores considerando-as como "elaboradas em bases epistemológicas diferentes das atuais".

Temos percebido que, quando os professores são questionados sobre a razão da passividade na aceitação desses convites, algumas posições são adotadas atribuindo ao acontecido como um fenômeno natural. A frase "a educação e as escolas são assim mesmo, não adianta tentar mudar", tem sido constantemente pronunciada pelos professores com mais tempo de magistério quando algum estagiário ou professor novato chega com idéias e pensamentos inovadores.

O processo de formação continuada deve ser estimulado, contudo devem ser revistas as formas atuais de encaminhamentos, embora observa-se avanços pontuais

nestas últimas décadas quanto aos procedimentos. Essas formações precisam ser amplas, móveis e completas, muito mais em qualidade do que em quantidade.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, em seu terceiro ano de existência, desenvolve um processo de formação continuada pautado em um contexto de prática reflexiva, no qual os professores analisam, estudam e compreendem a relação ensino/aprendizagem, diferenciando o que é essencial e secundário, organizando conceitos e princípios básicos da disciplina. Entende o GEPEF, também, que é necessário, ao educador, compreender o conteúdo que ensina, conhecer muitas estratégias, atividades, exemplos, contra-exemplos, situações-problemas do processo ensino-aprendizagem. Consideramos que é essencial ao professor que conheça o currículo e as disciplinas que compreendem a organização escolar, e que tenha conhecimento sobre o desenvolvimento complexo do ser humano.

Nesta edição do BOLETIM GEPEF avançamos em alguns pontos: estamos publicando artigos de membros do grupo, além de resumos de trabalhos que nossos membros apresentaram em eventos, palestras proferidas e cursos ministrados. Estamos publicando também o texto da Palestra do Prof. Dr. João Batista A.G. Tojal, proferida como Aula Magna, no Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.

Parabéns aos professores membros do GEPEF pelas metas vencidas e pelo trabalho realizado.

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
José Augusto Victoria Palma

O que é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física

Boletim do GEPEF – CEFD/UEL, Londrina, v. 2, n. 1, p. 9, jan./dez. 2001

Área e Linhas de Estudos do GEPEF

Por ser integrante do Laboratório de Pesquisa em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, o GEPEF adota a mesma área e suas respectivas linhas.

ÁREA DE ESTUDO

Educação Física na Educação Básica

Características da área Educação Física na Educação Básica
Estudos sobre:

- a) Elaboração, aplicação e avaliação de programas de Educação Física na escola;
- b) Aspectos da preparação/capacitação profissional do professor de Educação Física.

LINHAS DE ESTUDOS

- 1- Significados e Objetivos da Educação Física na Educação Básica;
- 2- Conhecimento e conteúdo da Educação Física no Educação Básica: conceitos, habilidades e atitudes;
- 3- Procedimentos metodológicos e de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica;
- 4- Caracterização acadêmica e profissional do trabalho do professor de Educação Física.

.....

Metas para o Ano de 2001

.....

Uma das conseqüências de um estudo, quando ele atende as nossas expectativas e responde a muitos de nossos problemas, é a necessidade de se continuar estudando.

Para atendimento aos objetivos do GEPEF, foram estabelecidas as seguintes metas para o ano de 2001:

Meta 01 - Reapresentação do grupo em eventos da área.

Meta 02 - Os membros do grupo, individualmente ou coletivamente devem elaborar projeto de pesquisa e implementá-lo.

Meta 03 - Cada membro do Grupo, individualmente ou formando grupo com outros parceiros, deve escrever um artigo sobre o que se estudou ou que esteja estudando para ou apresentá-lo em evento científico ou publicá-lo em periódicos.

Meta 04 - Edição do número 02 do Boletim Anual do Grupo, para funcionar como divulgação dos trabalhos, das produções acontecidas e para publicação de artigos, resenhas e resumos elaborados pelos membros do grupo.

Meta 05 - Promover encontros e reuniões científicas, no mínimo duas vezes ao ano, com profissionais que estão pesquisando sobre o tema Educação e Educação Física Escolar.

experiências, principalmente dos livros que estava lendo. A pesquisa ainda quando estava sendo "gerada", dava frutos: o repensar a prática pedagógica, o fazer educativo. Por último, como uma das implicações dessa pesquisa no âmbito profissional, coloquei que as sugestões da banca possibilitaram repensar a monografia. Deste modo, no Mestrado meu objeto de pesquisa continuará sendo as práticas educativas, só que agora o enfoque será sobre as teorias epistemológicas que orientam a prática pedagógica do educador infantil.

Palavras-chave: metodologia, projeto de pesquisa, educação infantil.

Livros Adquiridos pelo GEPEF

As obras são as seguintes:

Livros

VINHA, Telma Pieggi. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

Teses de Doutorado

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. *Educação Física no ensino médio – período noturno: um estudo participante*. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física – UNICAMP, Campinas, 1999.

VALENTE, Márcia Chaves. *A formação profissional em Educação Física & Esportes: mercado de trabalho X possibilidades históricas emancipatórias*. 1999. 2v. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 1999.

Eventos Realizados pelo GEPEF

Como cumprimento de uma das metas, O GEPEF realizou os seguintes Eventos no ano de 2000:

- 1- Reunião científica com o Professor Dr. Juan Delval da Universidad Autônoma de Madrid – 30 de maio de 2000.
- 2- II Sessão de temas livres em Educação Física, promovido em conjunto com o Núcleo Regional da Educação de Londrina - 11-17 e 18 de novembro de 2000.

Normas para Publicação

O Boletim GEPEF tem como objetivo divulgar trabalhos de Educação Física Escolarizada. Em atendimento às diretrizes do Laboratório de Pesquisas em Educação Física – LaPEF - do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, do qual o GEPEF é integrante, instituiu-se uma única área, mas com quatro linhas, nas quais os trabalhos deverão estar inseridos. Podem ser enviados resumos ou textos completos.

Área: Educação Física na Educação Básica

Características da área Educação Física na Educação Básica

Estudos sobre:

- c) Elaboração, aplicação e avaliação de programas de Educação Física na escola
- d) Aspectos da preparação/capacitação profissional do professor de Educação Física

Linhas de Estudos

- 1- Significados e Objetivos da Educação Física na Educação Básica;
- 2- Conhecimento e conteúdo da Educação Física no Educação Básica: conceitos, habilidades e atitudes;
- 3- Procedimentos metodológicos e de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica;
- 4- Caracterização acadêmica e profissional do trabalho do professor de Educação Física.

Normas para publicação dos trabalhos

Para os resumos

Digitação em Word 97 ou compatível

Formatação: Papel A4 – margens superior e inferior: 2,5 cm; esquerda e direita: 3 cm – Fonte: Times New Roman: tamanho 12 – espaçamento entre as linhas: simples – alinhamento justificado - primeira linha 2 cm. Título centralizado e em caixa alta e negrito. Dois espaços abaixo do título informar o nome do (s) autor (es), alinhado à direita. O texto deverá conter no máximo 300 palavras. Dois espaços abaixo do texto inserir 03 palavras-chave. Dois espaços abaixo das palavras-chaves informar a instituição e endereço do (s) autor (es) e a linha de estudo na qual o trabalho esteja vinculado. Caso tenha sido apresentado em algum evento indicar o nome do mesmo e entidade promotora. Todas as informações deverão estar numa única página.

Para o texto completo

Seguir as mesmas normas para os Resumos. O texto deverá ser composto de no mínimo 03 e no máximo 08 laudas, não incluso a página para o resumo, que é obrigatória, mas incluído quadros, gráficos e anexos.

Encaminhar 03 cópias impressas do trabalho e uma cópia em disquete para:

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física
Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Estadual de Londrina
Caixa Postal 6001 – Sala 915
Cep: 86051-990 Londrina - Paraná
Fone/Fax: (43) 371-4144
e-mail: angpalma@uel.br

Anexo 05

Anais da I Sessão de Temas Livres em
Educação Física realizada pelo GEPEF

I SESSÃO DE TEMAS LIVRES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE LONDRINA
28 de maio de 1999

ANAIS

EDITORES

José Augusto Victoria Palma
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Ana Maria Pereira
Marival Antonio Mazzio

COORDENADOR DO EVENTO

Prof. Marival Antonio Mazzio

REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Prof. Jackson Proença Testa

DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Profª. Gianna Lepre Perim

CHEFE DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE LONDRINA

Profª. Maria Genoveva Puccini Belucci

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente: Prof. José Augusto Victoria Palma

Profª. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

Profª. Ana Maria Pereira

MEMBROS DA COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma - UEL

Profª. Ana Maria Pereira - UEL

Prof. José Augusto Victoria Palma - UEL

Prof. Oscar Luiz Benedito Filla - NRE

Prof. Jefferson Alvanham de Souza- NRE

APOIO

Coordenadoria de Extensão à Comunidade - UEL

Centro de Educação Física e Desportos - UEL

Depto. de Ginástica, Recreação e Dança - UEL

Depto. de Desporto Individuais e Coletivos - UEL

Depto. de Fundamentos da Educação Física - UEL

Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Núcleo Regional da Educação de Londrina

Colégio Prof. Dr. Heber Soares Vargas - Londrina

LOCAL DO EVENTO:

Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Londrina

APRESENTAÇÃO

Eis aqui o resultado de uma brilhante iniciativa de professores de Educação Física, que com muita dedicação e responsabilidade plantaram sementes valiosas que hoje começam a florescer.

Estimular a produção de conhecimento daqueles que vivem o dia-a-dia da profissão fora da Universidade e portanto têm poucas oportunidades, é mais do que um desafio, mas é essencial para que a Universidade cumpra o seu papel não apenas ensinando, mas transformando o conhecimento produzido em comportamentos humanos significativos para a sociedade, e que interfiram adequadamente na realidade social.

Com certeza, a parceria entre a Universidade Estadual de Londrina e o Núcleo Regional da Educação de Londrina abre as portas para ampliarmos as possibilidades dessa via de mão dupla que é o saber e o aprender, contribuindo cada vez mais com o aprimoramento dos profissionais de Educação Física.

Gianna Lepre Perim
Diretora do CEFD/UEL

Apresentamos a "I Sessão de Temas Livres de Educação Física" que será realizado dia 28 de maio de 1999, no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Estadual de Londrina.

Sua organização e coordenação será feita em parceria com a Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Londrina, destacando a coordenação da área, em parceria com o Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Estadual de Londrina.

Tem como objetivo principal através do relato de ações desenvolvidas pelos docentes, o intercâmbio entre os professores que atuam na área escolar dos estabelecimentos de ensino jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, bem como o enriquecimento da troca de experiência.

A "I Sessão de Temas Livres de Educação Física" deverá ser desenvolvida através de relatos de experiências previamente apresentados à coordenação, em forma de resumo; em seguida, abertura de questionamentos e debates. Com isto pretendemos o aprimoramento técnico e científico dos docentes e o despertar para valorização da disciplina no contexto da unidade escolar.

Prof. Maria Genoveva Puccini Belucci
Chefe do N.R.E. de Londrina

RESUMO DA CONFERÊNCIA

ENSINO PELA PESQUISA: DESAFIO DA ESCOLA DO APRENDER A APRENDER

*Prof. Dra. Regina Maria Gregório
(UEL – Depto. de Letras Vernáculas e Clássicas)*

O que é pesquisa? É buscar um objeto e em seguida desenvolver um comportamento analítico. Os dados e fatos não aparecem à nossa frente sem que uma conduta de nossa parte construa um objeto, busque alguma forma de composição.

O professor não pode deixar de ser pesquisador, explorar o mundo para construir o seu conhecimento.

Nesse trabalho deve-se partir de problemas de seu dia-a-dia escolar, utilizando-se de técnicas de estudo, como a observação participante, a entrevista, o estudo de caso e desse material extrair um problema e pensar em uma metodologia para estudá-lo.

Tais projetos, podem exigir dias ou meses. O essencial, em ambos os casos, é o envolvimento de alunos e professor em todas as etapas.

Analisar é entender o que um objeto do mundo concreto ou um fato do cotidiano pode expressar.

Anexo 06

Prospecto da II Sessão de Temas
Livres em Educação Física
Organizada pelo GEPEF

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. José Augusto Victoria Palma – UEL
Prof. Marival Antonio Mazzio – UEL
Profª. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma – UEL
Profª. Ana Maria Pereira – UEL
Prof. Oscar Luiz Benedito Filla – NRE – Londrina

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. José Augusto Victoria Palma - UEL – Presidente
Profª. Ana Maria Pereira – UEL
Profª. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma – UEL
Prof. Gilmar de Carvalho Cruz – UEL
Prof. Dalberto Luiz de Santo – UEL
Prof. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira – UEM
Prof. Jorge Sergio Pérez Gallardo – UNICAMP

TEMA DAS CONFERÊNCIAS

- A Educação Física e o seu campo de conhecimento
- A Educação Física e o Ensino Médio e noturno
- A ética e a moral na educação escolarizada

IMPORTANTE

O Aviso de aceite e o horário de apresentação dos trabalhos será através de correspondência aos autores. Contudo, poderá ser verificado, também, pelo telefone nos locais de INFORMAÇÕES, a partir do dia 30 de outubro
Todos os resumos dos trabalhos aceitos serão publicados.
Os textos completos, para serem publicados, dependerão de aprovação da Comissão Científica

II SESSÃO DE TEMAS LIVRES:

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PERÍODO

17 e 18 novembro de 2000

LOCAL

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação Física e Desportos

PROMOÇÃO

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação Física e Desportos
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação
Física Lab. de Pesquisas em Educação Física –
Núcleo Regional da Educação – Londrina

A realização do II Sessão de Temas Livres de Educação Física vem consolidar as expectativas que um grupo considerável de professores tem para que a Área avance cada vez mais. O primeiro evento, com 26 comunicações orais, foi coroado de êxito. Portanto, espera-se que nesta edição da Sessão de Temas Livres tenhamos o mesmo sucesso que o anterior.

OBJETIVOS DO EVENTO

- Estimular o desenvolvimento de pesquisas na área escolar;
- Contribuir para a divulgação dos trabalhos realizados pelos professores de Educação Física;
- Favorecer a reflexão e debates sobre a Educação Física na Educação Básica;
- Contribuir para a legitimidade da Educação Física na educação escolarizada.

INFORMAÇÕES:

Núcleo Regional da Educação – 328-1144
Centro de Educação Física – UEL – 371-4218

INSCRIÇÕES:

Núcleo Regional da Educação
Secretaria do CEF – UEL

LOCAL DO EVENTO

Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação Física e Desportos – Campus Universitário

TAXA DE INSCRIÇÃO:

R\$ 15,00 (quinze reais) – inclui certificado e um exemplar do Anais

INFORMAÇÕES GERAIS

DINÂMICA DO EVENTO

O Evento será realizado com o seguinte procedimento:

Forma de apresentação

Os trabalhos somente serão apresentados na forma de Comunicação Oral.

1º DIA: - Apresentação de todos os trabalhos inscritos - Tempo para a apresentação: máximo de 20 minutos (incluso tempo para discussão com a plenária)

2º DIA: Apresentação de seis trabalhos selecionados para duas Mesas Temáticas na forma de Mesa Redonda. Tempo de apresentação: 25 minutos para cada apresentador.

Obs: todos os trabalhos serão submetidos a uma avaliação pela Comissão Científica do Evento e seis serão selecionados para o segundo dia.

Dia 17 novembro – sexta-feira

8:30 – Abertura

8:45 – Conferência de Abertura

10:00 – Intervalo

10:15 – Apresentação dos trabalhos

12:00 – Intervalo

14:00 – Continuação das apresentações

18:30 – Final dos trabalhos do dia

Dia 18 novembro – sábado

8:30 – 1ª Mesa Temática

10:30 – Intervalo

10:45 – Conferência

12:00 – Intervalo

14:30 – 2ª Mesa Temática

16:30 – Intervalo

16:45 – Conferência de Encerramento

ÁREA DE ESTUDOS DOS TRABALHOS:

Educação Física na Educação Básica

Apenas serão aceitos os trabalhos que atenderem as características da área e de suas

Linhas de Estudos:

Características da área Educação Física na Educação Básica

Estudos sobre:

- Elaboração, aplicação e avaliação de programas de Educação Física na escola*
- Aspectos da preparação/capacitação profissional*

Linhas de Estudos

- 1- Significados e Objetivos da Educação Física na Educação Básica;
- 2- Conhecimento e conteúdo da Educação Física no Educação Básica: conceitos, habilidades e atitudes;
- 3- Procedimentos metodológicos e de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica;
- 4- Caracterização acadêmica e profissional do trabalho do professor de Educação Física.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

RESUMOS

Digitação em Word 97 ou compatível

Formatação: Papel A4 – margens superior e inferior: 2,5 cm; esquerda e direita: 3 cm – Fonte: Times New Roman: tamanho 12 – espaçamento entre as linhas: simples – alinhamento justificado - primeira linha 2 cm. Título centralizado e em caixa alta e negrito. Dois espaços abaixo do título informar o nome do (s) autor (es), alinhado à direita. O texto deverá conter no máximo 350 palavras. Dois espaços abaixo do texto inserir 03 palavras-chave. Dois espaços abaixo das palavras-chaves informar a instituição e endereço do (s) autor (es) e a linha de estudo na qual o trabalho esteja vinculado. Todas as informações deverão estar numa única página.

Encaminhar 03 cópias impressas do trabalho e uma cópia em disquete.

TEXTO COMPLETO – Não obrigatório

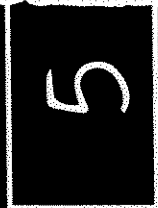
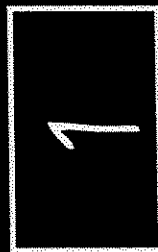
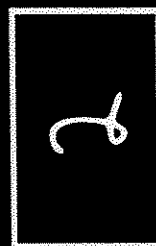
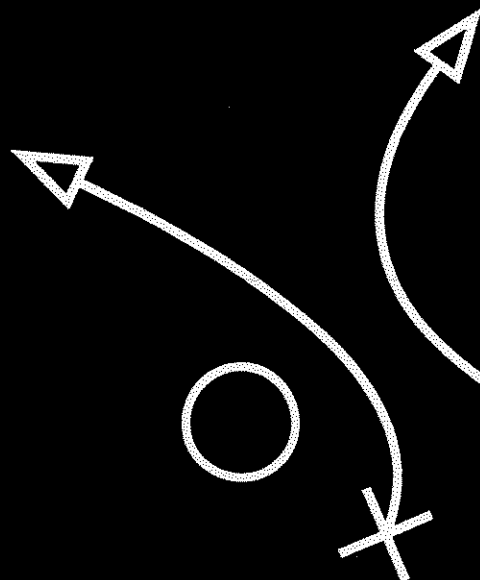
Seguir as mesmas normas para os Resumos, apenas com a opção de espaçamento de 1,5 entre as linhas. O texto deverá ser composto de no mínimo 03 e no máximo 08 laudas.

DATA DA ENTREGA DOS RESUMOS E DO TEXTO COMPLETO - 16 de outubro

Anexo 07

Anais da II Sessão de Temas Livres
em Educação Física
realizada pelo GEPEF

Anais



II SESSÃO DE TEMAS LIVRES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE LONDRINA
11-17 e 18 de novembro de 2000

ANAIS

José Augusto Victoria Palma
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Ana Maria Pereira
(Organizadores)

II SESSÃO DE TEMAS LIVRES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE LONDRINA
11-17 e 18 de novembro de 2000

ANAIS

Editora • UEL



Londrina • 2000

Capa
Projeto Ilustração – UEL/CECA/Arte/ Curso de Design
Coord.: Cristiane Affonso de Almeida Zerbetto
Vice-Coord.: Rosane Fonseca de Freitas Martins
Aluno: Alexandre Hayato Shimizu

Editoração Eletrônica e Composição
Maria de Lourdes Monteiro

Montagem e Acabamento
Antonio Moarcir Ferreira
Rubens Vicente

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
Bibliotecária Responsável – *Ilza Almeida de Andrade* CRB 9/882

S-493a Sessão de Temas Livres de Educação Física [da
Universidade Estadual de Londrina [e do] Núcleo
Regional da Educação de Londrina (2. : 2000,
Londrina]

Anais... / organização José Augusto Victoria Palma.
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma. Ana Maria Pereira.
– Londrina : os organizadores, 2000.
xx, 52p. ; 21 cm

1. Educação Física – Congressos. I. Palma, José
Augusto Victoria. II. Palma, Ângela Pereira Teixeira
Victoria. III. Pereira, Ana Maria. IV. Título.

CDU 796 (061.3)

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

2000



REALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

**Centro de Educação Física e Desportos-UEL
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física - LaPEF
Núcleo Regional da Educação de Londrina**

II Sessão de Temas Livres – GEPEF-UEL/NRE
11-17/18- nov. 2000

COORDENADOR GERAL DO EVENTO

Prof. José Augusto Victoria Palma

REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Prof. Jackson Proença Testa

DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Profª. Gianna Lepre Perim

CHEFE DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE LONDRINA

Profª. Maria Genoveva Puccini Belucci

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente: Prof. José Augusto Victoria Palma - UEL

Profª. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma - UEL

Profª. Ana Maria Pereira - UEL

Prof. Gilmar de Carvalho Cruz - UEL

Prof. Dalberto Luiz De Santo - UEL

Prof. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira – UEM

Prof. Jorge Sérgio Pérez Gallardo - UNICAMP

MEMBROS DA COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma - UEL

Profª. Ana Maria Pereira - UEL

Prof. José Augusto Victoria Palma - UEL

Prof. Marival Antonio Mazzio

Prof. Oscar Luiz Benedito Filla - NRE



APOIO

Centro de Educação Física e Desportos - UEL

Editora da Universidade Estadual de Londrina

Núcleo Regional da Educação de Londrina

ALFA – Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental

LOCAL DO EVENTO:

Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Londrina



SUMÁRIO

RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES

A SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	3
Daniela Cristiane de Moraes, Heloisa Christiane Xavier, Raquel Valarini	
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ESPORTE: A RELEITURA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	4
Dirce Ferreira Gameiro	
O EQUILÍBRIO CORPORAL E OS DESEQUILÍBRIOS COGNITIVOS: O CONHECER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO	5
Gisele Franco de Lima, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
A GINÁSTICA OLÍMPICA NO CONTEXTO ESCOLAR	7
Luciana Sitta Ue, Luís Alberto Garcia Freitas	
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DE 1ª A 4ª SÉRIES	8
Marizete Rozilda Bahia Seixas, Dalberto Luiz De Santo	
OS CONHECIMENTOS E OS SABERES TRATADOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DE 1ª A 4ª SÉRIES	9
Omar de Brito Garcia, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO FORÇA CORPORAL	10
Orlando Mendes Fogaça Júnior, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS IDEOLOGIAS QUE NORTEIAM O ENSINO ..	11
Adriana Schobiner da Costa, Luana Cristine Franzini da Silva, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	



ENSINO: NATUREZA E MODELOS	13
Amador Cordeiro Batista Filho	
EDUCAÇÃO FÍSICA E UM CONTEÚDO NA ESCOLA	14
Heloisa Christiane Xavier, Adriana Tomé	
PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	15
Neiva Regina De Mello, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
O CONSTRUTIVISMO COMO FAZER PEDAGÓGICO E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	16
Orlando Mendes Fogaça Júnior, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	18
Pedro Luis da Costa	
ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: FESTIVAL DE PIPAS	19
Rosangela Marques Busto	
PROJETO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA NOVA FACETA ..	20
Amador Cordeiro Batista Filho, Gisele Resstel Amaral	
O NÍVEL DE MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE LONDRINA	21
Dalas Danthon dos Santos, Arli Ramos de Oliveira	
UM ESTUDO DESCRITIVO DO PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE LONDRINA	23
Gisele Soares Silva, Fernanda Piasecki, Jaqueline Peixe, Gislaine de Almeida Mitsi. Arli Ramos de Oliveira	



A PRÁTICA DE ENSINO COMO PRÁXIS REFLEXIVA	24
Silvia Pavesi Sborquia	

CURSO

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.	25
Profª. Telma Pileggi Vinha	
	25

ARTIGOS

A GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
Ana Maria Pereira	
ASPECTOS DA CAPACITAÇÃO PARA ATUAÇÃO DOCENTE – A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO BÁSICO	39
Elza Peixoto	



EDITORIAL

A formação profissional tem-se constituído como um processo de preparação e qualificação de indivíduos para a atuação em áreas específicas do mercado de trabalho. Esse processo pode acontecer sob várias formas, e uma delas é constituída pela troca, divulgação e socialização de saberes.

Contudo, eventos que procuram valorizar experiências pedagógicas, individuais e coletivas acontecidas quando se ensina no âmbito escolar não têm sido uma constante. A Sessão de Temas Livres de Educação Física a ser realizada nos dias 11, 17 e 18 de novembro do corrente ano, nas salas do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Londrina foi idealizada procurando suprir essas deficiências atuando como divulgadora e socializadora dessas experiências, portanto como um dos processos de capacitação profissional.

Como acontece pelo segundo ano e sempre em parceria com a SEED-Núcleo Regional da Educação de Londrina, visa atender as necessidades de intercâmbios entre os profissionais do ensino da Educação Física, Instituições formadoras de professores e os futuros profissionais.

Nesta edição, como forma da estrutura organizacional, foram estabelecidas linhas com respectivas características às quais os trabalhos deverão estar atendendo. Estabeleceu-se a necessidade, também, de serem programadas conferências com temas que têm sido diagnosticados como prioritários para o fazer docente.

Outro fato novo foi a realização de um curso para os participantes. Esse curso, pela sua transversalidade temática, também foi oferecido aos profissionais do ensino que não atuam com a Educação Física.

Com o intuito de estimular o ato de registrar seus momentos pedagógicos, foi solicitado, mas facultativa a entrega, o texto completo do trabalho que alguns, após a análise da Comissão



Científica, estão publicados neste Anais, coroando assim o trabalho do professor. Outro fato foi a definição de um segundo momento para trabalhos que a Comissão Científica considerou como importantes para serem ampliados os debates sobre eles.

Salienta-se então que, quando se pretende desenvolver um trabalho como a formação de profissionais do ofício de ensinar, o mesmo não deve ficar limitado ao acúmulo de informações, mas permeado pelo aprendizado do exercício individual e coletivo da reflexão crítica sobre suas ações docentes, seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos. Tais procedimentos possibilitam a reconstrução da identidade profissional e pessoal. A formação em exercício da profissão reconhece a importância, como ponto de partida, do saber extraído da experiência e da partilha e troca desses saberes com outros parceiros: desencadeia-se assim um esforço de apropriação ativa de conhecimentos que proporcionaram subsídios às suas ações.

Prof. José Augusto Victoria Palma



OBJETIVOS DO EVENTO

Um evento dessa natureza, ao constituir-se como uma das formas integrantes do processo de capacitação profissional em exercício, objetiva:

- Contribuir para a divulgação dos trabalhos realizados pelos professores de Educação Física;
- Favorecer a reflexão e debates sobre a Educação Física na Educação Básica;
- Estimular a realização de pesquisas;
- Contribuir para a legitimidade da Educação Física na educação escolarizada.

ÁREA DE ESTUDOS DOS TRABALHOS

Como o evento tem o foco na Educação Física Escolarizada instituiu-se uma única área, mas com quatro linhas de estudos, nas quais os trabalhos inscritos estão inseridos:

ÁREA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Características da área Educação Física na Educação Básica
Estudos sobre:

Elaboração, aplicação e avaliação de programas de Educação Física na escola

Aspectos da preparação/capacitação profissional

LINHAS DE ESTUDOS

- 1- Significados e Objetivos da Educação Física na Educação Básica;
- 2- Conhecimento e conteúdo da Educação Física no Educação Básica: conceitos, habilidades e atitudes;
- 3- Procedimentos metodológicos e de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica;



4- Caracterização acadêmica e profissional do trabalho do professor de Educação Física.



APRESENTAÇÕES

Entre as várias competências que se espera que tenha um profissional, cujo ofício é ensinar, destaca-se a capacidade de aprender sempre. Isto significa que deve compreender que um conhecimento nunca está acabado e que sua condição de validade deve ser sempre analisada.

Nesse sentido, o Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, não tem medido esforços para a realização de Eventos que possibilitem momentos de reflexão, análise, abstração e compreensão sobre o fazer pedagógico na Educação Física.

É com grande orgulho e satisfação que pelo segundo ano estamos desenvolvendo a Sessão de Temas Livres.

Sabemos, com toda certeza, que os que dela participarem estão comprometidos e preocupados com o avanço da área e da educação brasileira.

Felicidades à Todos.

Prof^ª Gianna Lepre Perim
Diretora do Centro de Educação Física



Para buscar novos caminhos e quebrar paradigmas temos que usar da criatividade.

Nos dias atuais, as pessoas que possuem uma mente criativa são as que melhores resultados conseguem, pessoas que pensam que o que foi feito ontem deve continuar, estão deixando de existir neste novo modelo de mundo.

Temos que inovar todos os dias, fazer igual do ontem é voltar para traz.

A Educação precisa de profissionais que possam sonhar com coisas que nunca foram feitas e realizá-las.

Os profissionais hoje devem ser solidários, empreendedores e criativos.

Parabéns a todos os participantes e que esta troca de experiência seja enriquecedora e venha contribuir sempre mais com o avanço na Educação e na Educação Física.

Profª Maria Genoveva Puccini Belucci
Chefe do Núcleo Regional da Educação - Londrina



PROGRAMAÇÃO

DIA 11 – SÁBADO

SENAC

8:30 – 18:00 - Curso:

Docente: Profª. Telma Pileggi Vinha

Tema: *A relação professor-aluno e o desenvolvimento da moralidade infantil numa perspectiva construtivista*

Coordenação: Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

DIA 17 – SEXTA-FEIRA

Sala 918

8:30: **Abertura Oficial**

8:45 – **Conferência de Abertura:**

Tema: A Educação Física e o seu campo de conhecimento

Conferencista: Prof. Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo – UNICAMP

Coordenação: Prof. José Augusto Victoria Palma

10:15 – **Intervalo**

10:30 - **Início das Comunicações Orais**

Coordenação: Profª. Gisele Franco de Lima

10:30 – Um estudo descritivo do perfil profissional do professor de Educação Física do ensino médio da rede estadual de Londrina
Gisele Soares Silva - Fernanda Piasecki - Jaqueline Peixe - Gislaine de Almeida Mitsi - Arli Ramos de Oliveira



10:50 – O nível de motivação dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino de Londrina
Dalas Danthon dos Santos - Arli Ramos de Oliveira.

11:10 – Elaboração, aplicação e avaliação de programas de Educação Física na escola
Pedro Luís da Costa

11:30 – A socialização dos alunos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física
Daniela Cristiane de Moraes - Heloisa Christiane Xavier - Raquel Valarini -

14:00 – **Continuação das Comunicações Orais**
Coordenação: Prof. Orlando Mendes Fogaça Jr.

14:00 – A Educação Física e as ideologias que norteiam o ensino
Adriana Schobiner da Costa - Luana Cristine Franzini da Silva -
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

14:20 – Ensino: natureza e modelos
Amador Cordeiro Batista Filho

14:40 – Educação Física e um conteúdo na escola
Heloisa Christiane Xavier - Adriana Tomé

15:00 – Alternativa pedagógica para portadores de necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física: festival de pipas
Rosangela Marques Busto

15:20 – A Educação Física escolar e o esporte: a releitura de uma prática pedagógica
Dirce Ferreira Gameiro



15:40 - Intervalo

Coordenação: Prof^a.Silvia Pavesi Sborquia

16:00 – A ginástica olímpica no contexto escolar
Luciana Sitta Ue - Luís Alberto Garcia Freitas

16:20 – A Educação Física numa perspectiva construtivista: o desenvolvimento do conteúdo força corporal
Orlando Mendes Fogaça Júnior - Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

16:40 – O equilíbrio corporal e os desequilíbrios cognitivos: o conhecer nas aulas de Educação Física no ensino básico
Gisele Franco de Lima - Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

17:00 - Os conhecimentos e os saberes tratados pela Educação Física no ensino de 1^a a 4^a série.
Omar de Brito Garcia - Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

17:20 - Proposta de instrumento de avaliação em Educação Física na educação básica
Neiva Regina De Mello - Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

DIA 18 – SÁBADO

Sala 918

8:30 – Mesa temática

Tema: A Educação Física e o processo de formação profissional

Coordenação: Prof^a. Ana Maria Pereira

1º Comunicador – Aspectos da capacitação para atuação docente: a Educação Física no Ensino Básico
Elza Margarida de Mendonça Peixoto



2º Comunicador – Projeto: formação de professores – uma nova faceta
Amador Cordeiro Batista Filho - Gisele Resstel Amaral

3º Comunicador – A prática de ensino como práxis reflexiva
Sílvia Pavesi Sborquia

10:45 – Conferência

Tema: A Educação Física e o Ensino Médio e noturno

Conferencista: Prof. Dr. Amauri Bassoli de Oliveira - UEM

Coordenação: Prof. José Augusto Victoria Palma

14:30 – Mesa Temática:

Tema: A Educação Física e os seus conhecimentos

Coordenação: Profª. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

1º Comunicador – Os conhecimentos e os saberes tratados pela
Educação Física no ensino de 1ª a 4ª séries.

Marizete Rozilda Bahia Seixas - Dalberto Luiz de Santo

2º Comunicador – A ginástica na educação básica
Ana Maria Pereira

3º Comunicador – O construtivismo como fazer pedagógico e a
tomada de consciência na Educação Física
Orlando Mendes Fogaça Júnior - Ângela Pereira Teixeira Victoria
Palma

Anexo 08

Prospecto de divulgação do Simpósio:
A Educação Física e o seu objeto de
estudo, organizado e realizado pelo
GEPEF



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

**SIMPÓSIO
A EDUCAÇÃO FÍSICA E O
SEU OBJETO DE ESTUDO**

GIANNA LEPRE PERIN

Diretora do Centro de Educação Física - UEL

MARIVAL ANTONIO MAZZIO

Vice-Diretor do Centro de Educação Física - UEL

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação Física e Desportos
Campus Universitário - Caixa Postal 6001
CEP 86051-990 - Londrina - PR
E-mail: cefd@uel.br

DATA

08 e 09 de agosto de 2001

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof.^{ra} Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

Prof. José Augusto Victoria Palma

LOCAL

Universidade Estadual de Londrina

PROMOÇÃO

**Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação Física e Desportos
GEPEF - LaPEF**

OBJETIVOS DO EVENTO

- Ampliar reflexões sobre o objeto de estudo da Educação Física;
- Contribuir no processo da organização curricular de preparação profissional em Educação Física;
- Discutir sobre a relação formação e atuação profissional em Educação Física.

PROFESSORES CONVIDADOS

Prof. Dr. Manuel Sergio Vieira e Cunha
Portugal

Prof. Dr. João Batista Tojal
Unicamp – CONFEEF

Prof. Dr. Dartagnan Pinto Guedes
UEL

PROGRAMAÇÃO

Dia 08/08

19:30 - Palestra: A motricidade humana - uma proposta para a área da Saúde

Palestrante:

Prof. Dr. Manuel Sergio Vieira e Cunha

Dia 09/08

9:00 - Reunião científica com o Prof. Dr. Manuel Sergio - Portugal

Tema: O objeto de estudo da Educação Física

15:00

Palestra:

A Ética na atuação profissional da Educação Física

Palestrante:

Prof. Dr. João Batista Tojal - Unicamp - CONFEEF

19:30 - Mesa Redonda

Tema: O objeto de estudo da Educação Física

Participantes:

- Prof. Dr. Manuel Sergio Vieira e Cunha
Portugal
- Prof. Dr. João Batista Tojal
Unicamp CONFEEF
- Representante do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL
- Prof. Dr. Dartagnan Pinto Guedes - UEL

INFORMAÇÕES:

Centro de Educação Física - UEL - 371-4228
371-4218

INSCRIÇÕES:

Secretaria Geral do Centro de Educação Física
Período: manhã, tarde e noite
com Verônica e Ivone

LOCAL DO EVENTO

Auditório do CESA
Universidade Estadual de Londrina
Campus Universitário

TAXA DE INSCRIÇÃO:

R\$ 15,00 (quinze reais) - inclui certificado

Anexo 09

Resumo do Trabalho do Grupo
apresentado como Comunicação Oral
no VI Encontro de Atividades
Científicas da UNOPAR

FORMAÇÃO DE PROFESSOR: CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL OU DOMÍNIO DE COMPETÊNCIAS?¹

1*) AMADOR CORDEIRO BATISTA FILHO, AUGUSTO RAIMUNDO DA SILVA,
GISELE RESSEL AMARAL; 2*) ADRIANA TOMÉ DA SILVA, HELOISA
CHRISTIANE XAVIER; 3*) JOSÉ AUGUSTO VICTORIA PALMA

1) Professores de Educação Física e Professora de Matemática do Colégio Estadual Professor Newton Guimarães, Londrina; 2). Professora de Educação Física na Rede Pública e particular de Ensino de Londrina; 3) Professor no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina; *Membros Pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física/LAPEF/UEL.

Formar professores para atender os anseios mais básicos da população é tarefa das universidades. Tarefa nada simples. Dado a complexidade do ofício de professor é possível que algumas dificuldades possam ser suscitadas. O presente trabalho tem o escopo de por em evidência duas grandes dificuldades: a primeira reside na determinação dos conhecimentos indispensáveis ao ofício de professor. Quais são estes conhecimentos? Como podem ser aplicados no dia-a-dia? Em que teorias se baseiam? Qual a diferença da formação inicial para a formação continuada? O conhecimento tácito obtido em sala substitui as teorias provenientes dos especialistas do campo? A segunda mostra a ausência de integração entre os conteúdos dos professores formadores e suas atividades cotidianas. Questiona-se hoje, se os professores formadores conseguem articular de maneira coerente o que propõem em sala com as suas atividades cotidianas. Frente a essa falta de correspondência, a opção do estudante prende-se a imitação da atividade exibida pelo professor formador, o que acaba definindo o seu modo distintivo de conduzir as atividades em sala, levando-o, em última análise, a adotar passivamente um dos seguintes modelos de ensino: eclético, técnico, centrado nas relações humanas, prático, do profissional reflexivo, do pesquisador normal ou do pesquisador crítico. Resultado, o estudante obtém, inevitavelmente, a certificação profissional, mas não o domínio das competências necessárias a uma intervenção eficaz.

¹ Trabalho que será apresentado no IV Encontro de Atividades Científicas da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, outubro, 2001.

